



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster Universitario en Inspección, Dirección y Gestión de Organizaciones y Programas Educativos

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**Los sistemas educativos de la República
Federal de Alemania y del Reino de
España: un análisis comparativo.**

Curso 2021-2022

Autora: D. ^a Alba Moratilla Fernández

Tutor: Prof. Dr. D. Jaime Antonio Foces Gil

Resumen

A lo largo del presente trabajo se examinan la organización y funcionamiento de los sistemas educativos de la República Federal Alemana y del Reino de España centrándonos principalmente en lo concerniente al ámbito escolar. Para ello, se ha realizado un análisis descriptivo del sistema educativo alemán en una selección de aspectos relativos a su historia y a las etapas que lo configuran, así como a la estructura tanto administrativa como institucional, además de otras cuestiones relativas al currículo y los centros escolares. Posteriormente se aplica el método comparativo (descripción-yuxtaposición-comparación) entre los puntos tratados del sistema educativo alemán y los propios del español en busca de aspectos compartidos y otros distintivos. Para concluir, señalamos las principales aportaciones que consideramos, pueden contribuir a la mejora de la educación.

Palabras clave: sistema educativo, República Federal de Alemania, Reino de España, estructura, educación comparada.

Abstract

This work examines the organisation and operation of the education systems in the Federal Republic of Germany and the Kingdom of Spain, focusing mainly on the school field. To this end, a descriptive analysis of the German education system has been carried out on selected aspects relating to its history and stages, as well as its administrative and institutional structure, and also other issues relating to the curriculum and schools. Subsequently, the comparative method (description-juxtaposition-comparison) is applied between the points dealt with in the German education system and those of Spanish in order to find common aspects and other distinguishing features. In conclusion, we point out the main contributions that we consider can contribute to the improvement of education.

Keywords: *education system, Federal Republic of Germany, Kingdom of Spain, structure, comparative education.*

Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. JUSTIFICACIÓN.....	3
2.1 Motivación	5
2.2 Competencias que se desarrollan con este trabajo	7
3. OBJETIVOS.....	11
3.1 Objetivos generales	11
3.2 Objetivos específicos	11
4. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO	13
5. EL SISTEMA EDUCATIVO ALEMÁN.....	15
5.1 Origen y evolución del sistema educativo alemán: el peso de la historia.....	15
5.2 Marco jurídico.....	18
5.3 Estructura del sistema educativo.....	20
5.3.1 Estructura administrativa	20
5.3.2 Estructura institucional	24
a) Educación infantil	26
b) Educación primaria	27
c) Educación secundaria.....	28
d) La Formación Profesional.....	29
5.4 Otros aspectos del sistema educativo alemán	31
5.4.1 El currículo escolar	31
5.4.2 La formación del profesorado.....	35
5.4.3 Autonomía de los centros educativos.....	37
6. COMPARACIÓN ENTE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LA RFA Y EL REINO DE ESPAÑA	41
6.1 Origen y evolución.....	41
6.2 Marco jurídico.....	45

6.3 Estructura comparada de los sistemas educativos.....	48
6.3.1 Estructura administrativa	48
6.3.2 Estructura institucional	51
a) Educación infantil	54
b) Educación primaria	55
c) Educación secundaria.....	57
d) Formación Profesional	59
6.4 Otros aspectos	62
6.4.1 El currículo escolar	62
6.4.2 La formación del profesorado.....	65
6.4.3 Autonomía de los centros educativos.....	70
7. CONCLUSIONES.....	73
7.1 Principales aportaciones.....	73
7.2 Limitaciones y dificultades	75
7.3 Líneas de investigación que se abren con este TFM.....	76
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
9. ANEXOS	87
Anexo 1. Niveles educativos en Alemania según la CINE.....	87
Anexo 2. Objetivos de las diferentes etapas escolares en Alemania.....	89
Anexo 3. Stichtag de los diferentes Bundesländer.....	92
Anexo 4. Tasa de alumnado repetidor por nivel educativo en los países de la Unión Europea. Curso 2017-2018.....	93
Anexo 5. Abandono educativo temprano. Países de la Unión Europea. 2020.....	93
Anexo 6. Alumnado matriculado en E. Secundaria segunda etapa: Distribución porcentual en Formación Profesional y Enseñanza General. Países Unión Europea. (Año 2019).....	94

Índice de figuras

Figura 1. <i>Reparto de competencias en materia de educación en la RFA.....</i>	23
Figura 2. <i>Ordenación del sistema escolar en Alemania.....</i>	25
Figura 3. <i>Criterios comunes a los Estados Federales en el desarrollo del currículo</i>	34
Figura 4. <i>Plan de estudios para la docencia en Gymnasium.</i>	37
Figura 5. <i>Leyes educativas en España ordenadas cronológicamente.</i>	46
Figura 6. <i>Reparto de competencias entre el Gobierno Estatal, las Comunidades Autónomas y las administraciones locales en materia educativa.</i>	50
Figura 7. <i>Distribución porcentual del alumnado de enseñanzas correspondientes a los niveles de educación primaria y secundaria en países de la Unión Europea. Año 2018.</i>	52
Figura 8. <i>Sistema institucional educativo español.</i>	53
Figura 9. <i>Sistema institucional educativo alemán.</i>	53
Figura 10. <i>Leyenda sistemas institucionales educativos.</i>	53
Figura 11. <i>Leyenda sistemas institucionales educativos.</i>	54
Figura 12. <i>Comparación de la duración de la educación primaria obligatoria.....</i>	55
Figura 13. <i>Comparativa de la duración de la educación secundaria obligatoria.....</i>	57
Figura 14. <i>Comparativa de la duración de la educación secundaria no obligatoria...58</i>	
Figura 15. <i>Formación inicial requerida para el profesorado de enseñanzas no universitarias.....</i>	65
Figura 16. <i>Estructura de los estudios del máster de profesorado.....</i>	66
Figura 17. <i>Grado de obligatoriedad de la formación permanente del profesorado de Educación Primaria, Secundaria inferior y superior general, 2013/2014.....</i>	69

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de los sistemas educativos constituye en la actualidad una de las herramientas más efectivas en el reconocimiento de los aspectos que influyen en la calidad educativa (Prats *et al.*, 2005). Pero el mero análisis de un único sistema no permite grandes avances, por lo que se recurre a la Educación Comparada como disciplina capaz de, establece Colom (1979), procesar “la realidad en base a la diferenciación (diversidad) y a la unificación (semejanzas)” . (p.46).

Y es que “no hay mejor método para conocer en profundidad nuestro propio sistema educativo que estar en disposición de compararlo con el de otros países” señalaba García Garrido (2005, p.18). Pero además, la Educación Comparada como disciplina cuya epistemología se caracteriza por la pluralidad, se presenta hoy con un radio de acción mucho más amplio que en sus orígenes, sobre todo por la tendencia inclusiva del fenómeno de la globalización y la internalización. En este sentido, los métodos que se puedan emplear desde esta, tendrán la propiedad de abarcar aspectos de gran relevancia en combinación con el conjunto de elementos que participen en la garantía de una educación de calidad.

Todo sistema educativo se revela, por múltiples razones, merecedor de consideración. La selección del sistema educativo alemán como referente a comparar en nuestro estudio responde a un interés personal, pero además, al hecho de que la República Federal Alemana constituye en la actualidad uno de los países de la Unión Europea con mayor grado de descentralización, en cuyo espejo se miran muchos otros que aspiran a obtener un sistema parecido o tal vez incluso, parte del poderío económico, político y cultural.

Para facilitar la comprensión, en el desarrollo de este trabajo se van a emplear los conceptos de “sistema educativo” y “sistema escolar” como sinónimos, a sabiendas de que se comparan en este únicamente los sistemas escolares, es decir, no universitarios, de ambos países.

El presente trabajo propone una estructura en dos grandes capítulos. El primero está dedicado a la descripción del sistema educativo alemán. Se trata el origen y evolución del mismo, además del marco jurídico. Seguidamente, entramos en la estructura del sistema escolar, tanto administrativa como institucional y finalizando este apartado, se

abordan otras cuestiones significativas relativas al currículo y a los centros escolares.

A continuación, se procede en el siguiente gran bloque a comparar todos los aspectos señalados sobre el sistema educativo alemán en el apartado anterior, con los homónimos del español, marcando similitudes y diferencias entre los mismos. Se concluye cada punto de la comparativa estableciendo conclusiones parciales que pretenden aclarar los rasgos diferenciales que estos sistemas presentan en cada una de las cuestiones analizadas.

Finalmente, se disponen las conclusiones generales extraídas con la elaboración de este trabajo de fin de máster, que hemos considerado estructurar en tres subapartados: en primer lugar, las principales aportaciones; en segundo, las limitaciones y dificultades encontradas y, en tercer lugar, las posibles líneas de investigación que entendemos se abren con el mismo.

Como es propio de la naturaleza de este trabajo académico, se han incluido las referencias bibliográficas que lo sustentan. En última instancia, se presentan los anexos donde se ha llevado información complementaria de posible interés.

2. JUSTIFICACIÓN

Nos encontramos en la actualidad en un panorama europeo de transformación profunda, en el que los países de la Unión (y también los extracomunitarios) se enfrentan a cambios que afectan a todas las dimensiones de la sociedad y por ende, también a la educación. De acuerdo con el IEES (Instituto Español de Estudios Estratégicos, 2018), “se necesitará una transformación radical de la educación y la formación para abordar las nuevas capacidades y competencias de un mundo globalizado”. (p.74).

Dentro del marco del proceso ESPAS (*The European Strategy and Policy Analysis System*), que consiste en un proyecto interinstitucional de la Unión Europea, con la participación del Parlamento Europeo, el Consejo de la Unión Europea, la Comisión Europea y el Servicio Europeo de Acción Exterior (SEAE), a principios de la década de 1990 comenzó una transformación mundial. En este sentido, podemos apreciar cinco tendencias mundiales hasta el año 2030 que son, según afirma ESPAS (2016):

1. La raza humana está envejeciendo y enriqueciéndose, con una creciente clase media y desigualdades cada vez mayores.
2. El peso económico y el poder político están desplazándose hacia Asia. El desarrollo sostenido de la economía mundial se está volviendo más vulnerable a las dificultades y las debilidades en el proceso de globalización.
3. La revolución de la tecnología y sus aplicaciones está transformando las sociedades en casi todos los aspectos. La digitalización es el invasor, y el cambio radical y perturbador la consecuencia.
4. La gestión de la escasez de recursos supone una dificultad cada vez mayor, con un creciente consumo de energía y un cambio en los modelos de producción.
5. La interdependencia de los países, ahora un hecho de la vida mundial, no va unida al refuerzo de la gobernanza mundial. El orden mundial es más frágil e imprevisible. (p. 7).

Prats *et al.* (2005) señalan que los países europeos sitúan los problemas de los sistemas educativos en un lugar fundamental de la reflexión social. La mejora de la educación es uno de los pilares de las políticas públicas y objeto de estudio de las organizaciones internacionales. La importancia de la educación y del conocimiento en un

mundo global es cada vez más importante y no solamente lo que se refiere a la formación de las elites dirigentes o a la preparación profesional. Actualmente, se considera que la educación general básica de la totalidad de la población es un factor clave para el progreso, la convivencia y la armonía social.

Si ponemos el foco en la Agenda 2030, de acuerdo con los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) propuestos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015, p.14) se marca el objetivo 4: “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Por ello, lógicamente, se plantean unos retos a nivel europeo que cada país de la UE habrá de afrontar desde sus posibilidades. En este sentido, según la Comisión Europea (2022), “cada país de la UE es responsable de desarrollar su propio sistema educativo y sus métodos de enseñanza”. Todos ellos siguen unas directrices comunes, pero si se estudia cada una de las naciones que constituyen la UE por separado, encontraremos una gran disparidad entre ellas.

En otro orden de cosas, afirma García Garrido (2005) que, para acometer una investigación que abarque sistemas nacionales de diferentes países, los estudios de Educación Comparada han demostrado resultar sumamente provechosos. Por una parte, permiten conocer en profundidad los sistemas educativos tomados como objetos de la comparación y por otra, pueden servir de mejora, al tomarlos como orientación en la política educativa, al perfeccionamiento del propio sistema educativo. (Velloso, 2005, p. 73) señala que “al formular el concepto de Educación Comparada se hizo referencia al fin que se persigue con esta disciplina: la mejora de los sistemas educativos”. Por ello, la Educación Comparada es “la ciencia que estudia los sistemas educativos mediante el método comparativo, con el fin de contribuir a su mejora” (Velloso y Pedró, 1991, p. 98).

Bajo tales premisas se propone el presente trabajo de análisis y reflexión sobre dos sistemas educativos: el sistema educativo de la República Federal de Alemania, por la influencia que ejerce este país en la sociedad contemporánea de toda la UE, y el propio de nuestro país, el Reino de España. Es preciso también que anote un apunte personal, pues trabajé en la RFA durante los cursos escolares comprendidos entre 2017- 2020 y pude obtener, de primera mano, una serie de datos que me han motivado para analizar técnicamente ambos sistemas.

2.1 Motivación

La educación europea está viviendo desde hace décadas transformaciones constantes que intentan superar los desajustes que se producen tanto en orden interno como externo. El todavía alto índice de fracaso escolar constituye un reto para los centros educativos y las administraciones. Según la UNESCO (2015),

el mundo está cambiando: la educación debe cambiar también. Las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones y ello exige nuevas formas de educación que fomenten las competencias que las sociedades y las economías necesitan hoy día y mañana. (p. 78).

Estos cambios requieren de actuaciones y transformaciones no solo económicos o sociales sino también educativos. Tal como indica el Consejo de la UE (2021):

Para prosperar en el mundo actual y hacer frente a futuras transformaciones de la sociedad, la economía y el mercado laboral, todas las personas deben tener los conocimientos, capacidades, competencias y actitudes adecuados. La educación y la formación son fundamentales para el desarrollo personal, cívico y profesional de los ciudadanos europeos. (p. 4).

En esta línea es necesario señalar la importancia de la escuela como institución en el inculco de los nuevos valores que se instauran en la sociedad. Prats *et al.* (2005) señalan con claridad que:

Otro factor que ha dejado obsoletos muchos de los planteamientos tradicionales de la educación, basados en el papel predominante de la escuela como transmisora de valores y conocimientos, son los cambios sociales, culturales y tecnológicos que se extienden con la progresiva configuración de la sociedad postindustrial, de la información, de la comunicación o del conocimiento, según las diversas denominaciones que encontramos en la actualidad. (p. 8).

Hoy en día ya no se entienden las políticas nacionales aisladas. Goig (2016, p.1) interpreta que “nos movemos en torno a un mundo interconectado, sobre todo, debido a la proliferación de los organismos supranacionales, que hacen propuestas de actuación globales”. Los sistemas educativos poseen una interacción dinámica con una enorme capacidad procesual respecto de unos objetivos institucionales. De esta manera, las comparaciones entre los diferentes sistemas educativos internacionales muestran que

combinar calidad con equidad es una meta posible, y que puede ser atendida en períodos de tiempo razonables.

Diferentes instituciones internacionales plantean objetivos globales en la educación, comparan sistemas educativos y promueven una educación de calidad. Algunas de ellas son la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y su estrategia evaluadora (los informes PISA), o la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Una muestra de la relevancia de la educación a nivel internacional se encuentra manifestada entre los diecisiete ODS marcados por la Agenda 2030 de la ONU (2015, p.14) para el desarrollo sostenible aprobados por todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas, donde el número 4 pretende “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todo el mundo”. Este ODS “actúa como motor de los otros dieciséis puesto que, sin su consecución, resulta difícil aspirar a una ciudadanía global con las capacidades para entender un mundo cambiante y en tensión”. (Martínez y Vilalta 2021, p.2).

La selección de Alemania responde a dos criterios: en primer lugar, su gran importancia en Europa por su potencial demográfico, político y económico. (Bischoff *et al.* 2018) entienden que “las dimensiones y la potencia económica del mercado común europeo convierten a la UE en un actor central de la economía mundial”. Además, añade que “Alemania, como mayor economía de la UE, tiene una especial responsabilidad, particularmente en fases de transformaciones económicas y sociales”. (p. 46).

En segundo lugar, la peculiaridad de su sistema educativo, ampliamente descentralizado y tradicionalmente prestigioso y eficaz, aunque actualmente está viviendo ciertos momentos de crisis y transformación, tal como señalan Bischoff *et al.* (2018).

La evaluación especial del estudio comparativo internacional *Programme for International Student Assessment* (PISA), de la OCDE, realizada a comienzos de 2018, demostró que las diferencias en los rendimientos educativos entre escolares en buena situación social y los menos favorecidos son todavía grandes, lo mismo que la relación estadística entre rendimiento y ubicación en la escala social. Pero, establecen que “la tendencia es positiva: Alemania avanza hacia la igualdad de oportunidades”. (p. 112).

Este contexto evolutivo tiene consecuencias importantes en materia de financiación y de recursos humanos y cuestiona las formas establecidas de gobernanza de la educación suscitando inquietud por el principio de autonomía y libertades académicas que han sido los cimientos mismos del modelo educativo tradicional.

Es innegable que el panorama de la educación está experimentando transformaciones inducidas por la diversificación de las estructuras e instituciones, la internacionalización de la educación superior, la sostenibilidad, la cultura emergente de evaluación de la calidad y la pertinencia del aprendizaje y el aumento de las asociaciones del sector público con el privado. UNESCO (2015).

No podemos dejar de destacar, además, la enorme influencia que la estructura descentralizada del sistema alemán ha ejercido en el nacimiento de la estructura del actual Estado autonómico español, lo que constituye otro de los focos de interés de nuestro análisis comparativo.

La elección del presente tema se justifica además, con la naturaleza de algunas asignaturas cursadas en el Máster Universitario en Inspección, Dirección y Gestión de organizaciones y programas educativos.

En primer lugar, he de destacar especialmente la asignatura “Sistema educativo español y su ordenamiento jurídico-administrativo”, cuyo relevancia destaca en este trabajo por tratar la estructura administrativa del sistema educativo español y las leyes educativas del mismo, lo que, además permite establecer las bases para yuxtaponer cualquier otro sistema educativo y facilitar la comparación.

Otras asignaturas que atienden directamente a algunos de los elementos tratados en este trabajo son: “Política educativa global y estrategias en educación”, “Gestión de los recursos humanos y del talento”, “Gestión Administrativa, económico-presupuestaria, TIC e imagen institucional”.

2.2 Competencias que se desarrollan con este trabajo

Las competencias que se abordan con este trabajo vienen recogidas en el programa propuesto del Máster Universitario en Inspección, Dirección y Gestión de Organizaciones y Programas Educativos. Las competencias señaladas en el desarrollo de este trabajo están

categorizadas según su naturaleza, en competencias de carácter básico y generales (CG), y competencias específicas (CE). Como es evidente, se han seleccionado por ser las que más adecuadamente responden al objeto de estudio del presente trabajo: la comparación entre el sistema educativo alemán y el español.

Competencias de carácter básico y generales (CG)

CG2 - Proporcionar las estrategias e instrumentos para realizar una gestión efectiva de la información que apoye a los procesos de toma de decisiones y resolución de conflictos bajo presión, analizando los posibles riesgos, así como sus causas y consecuencias, anticipándose a los problemas con propuestas de soluciones diseñadas desde la creatividad y la innovación de los procesos.

Parece claro que optamos, en nuestro trabajo, por realizar un estudio comparativo. Al referirse a la comparación entre el elementos educativos, indica Velloso (2005) que podemos hablar de ciencia comparativa cuando la comparación se realiza de modo sistemático.

Si bien el método comparativo en Pedagogía ha sido empleado por numerosos autores, a los que a lo largo del presente TFM se hará referencia, queremos mencionar en este momento a un comparatista clásico, Hilker (1964), quien propuso los cuatro pasos necesarios para que un estudio pueda ser calificado de comparativo: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación.

El empleo del método comparativo en el desarrollo de este trabajo y las teorías que lo fundamentan favorecen la adquisición de herramientas que contribuyen a gestionar su aplicación, además de permitir al alumnado adquirir la habilidad de comparar de una forma sistemática, atendiendo a los cuatro procesos señalados. Es nuestra intención ceñirnos a la metodología científica aplicada a los estudios comparativos a la hora de gestionar la información recogida y analizada, así como en el momento de establecer conclusiones que aporten valor.

CB7 - Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.

La propia definición de competencia es, en sí misma, una guía de trabajo intelectual. Entendemos que competencia, en términos generales, consiste en la aplicación de los contenidos adquiridos a la resolución de problemas de índole práctica.

Es preciso mencionar, además, algunas definiciones de competencia que se ajustan a lo que nosotros entendemos por este concepto. Dichas definiciones son las de Aledo (1995, p.52), “una competencia es un conjunto específico de formas de conducta observables y evaluables que pueden ser clasificadas de una forma lógica; en definitiva, categorías de conducta”; Llopart (1997, p.137), “las competencias individuales son los conjuntos de características personales y conocimientos que confieren a las personas la capacidad para desempeñar las funciones correspondientes a su ocupación de manera satisfactoria en relación a los objetivos y estrategias de la organización en que se encuentre”, o Argudín (2009, p.15) “un conjunto de comportamientos sociales, efectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea”.

En este caso, esta capacidad de resolución de problemas se desarrolla también desde el empleo de la metodología comparativa propuesta para este trabajo. El desarrollo de las diferentes fases que la integran favorece la capacidad de resolución de problemas del alumnado, de una forma sistemática, en distintas situaciones o contextos. Pero, además, con el presente trabajo se adquieren conocimientos en relación a los sistemas educativos de los dos países propuestos -Alemania y España- que permiten atender después al estudio de otros aspectos educativos de distinta naturaleza.

Competencias específicas (CE)

CE11 - Conocer y mantener actualizada la información sobre el sistema educativo y su contexto, así como, el marco jurídico y normativo para asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

Los contenidos que se abordan con este trabajo tratan directamente el contexto en el que se encuentran los sistemas educativos español y alemán, así como sobre el estudio de su estructura actual. Todos los aspectos tratados se fundamentan, además, en el análisis del marco jurídico y normativo actual de ambos países, socios en la Unión Europea y

aliados en la Organización del Tratado del Atlántico Norte, además de sociedades cuyas relaciones se remontan a la época en la que España se formó como Estado-Nación.

A lo largo del TFM, aunque no se trate de un objetivo principal del mismo, se pretende contribuir a la actualización de los diferentes estudios realizados por otros autores, en materia de Educación Comparada, entre ambos sistemas educativos. Por último, los diferentes elementos de ambos sistemas educativos analizados y comparados en este trabajo ofrecerán información y orientaciones sobre la función de los diferentes sectores y etapas educativas.

CE14 - Conocer los sistemas de indicadores en educación utilizados a nivel mundial y nacional (mapa de indicadores estatal) para evaluar la calidad y evolución de los sistemas, centros, servicios, planes, proyectos y programas con el objeto de realizar el tratamiento de datos cuantitativos y cualitativos obtenidos en las mediciones y analizar los resultados utilizando técnicas y métodos de alineación.

Creemos que el interés de este trabajo y el estudio que el mismo comporta reside, en gran medida, en la comparación entre los sistemas educativos, con la finalidad de contribuir a la mejora de ambos.

Por todo ello, este trabajo pretende, a su vez, determinar el enfoque que estos dos países dan a las diferentes cuestiones que se plantean en el panorama educativo y tiene como objetivo analizar de qué manera contribuyen al alcance de una educación de calidad. Los sistemas de indicadores actuales en educación permiten establecer de una forma orientativa los resultados de la educación a nivel nacional atendiendo a su carácter evaluador. En este sentido, tales indicadores actúan como referentes y permiten establecer las relaciones entre las decisiones tomadas en ambos países en materia educativa y sus consecuencias.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivos generales

Los objetivos generales de este trabajo consisten en:

- Describir el SE alemán en lo relativo a su historia, su estructura y algunos elementos de importancia en el ámbito de los centros escolares (currículo, autonomía, formación del profesorado).
- Comparar los aspectos principales que describen los sistemas educativos del Reino de España y la República Federal de Alemania.

3.2 Objetivos específicos

En el proceso de elaboración del presente trabajo también son abordados los siguientes objetivos específicos:

- Reconocer las influencias sociales y políticas que históricamente han direccionado la constitución del sistema educativo alemán y, sucintamente, español.
- Comprender la estructura del sistema educativo de ambos países.
- Analizar algunos de los aspectos relevantes que forman parte de ambos sistemas educativos y son de debate en la actualidad.
- Utilizar las aportaciones de la Educación Comparada como disciplina y de algunos de los autores que la sustentan.

4. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

En cuanto al método que hemos elegido para realizar nuestra comparación es el propuesto por García Garrido (2005), al ser este uno de los autores de referencia en la definición de las fases del método comparativo y en el establecimiento de pautas científicas al respecto. Su diseño metodológico se adapta a las necesidades de nuestro trabajo ya que se caracteriza por ser un sistema claro, detallado y preciso.

La Educación Comparada es una disciplina cuya concepción ha evolucionado a lo largo del tiempo partiendo de unos primeros estudios descriptivos de las realidades educativas de diferentes países para configurarse como una ciencia que posee un objeto y un método propio, aun cuando los debates acerca de esta cuestión han sido notables (Villalpando, 1961; Kazamías y Massialas, 1968; García Garrido, 1991; Velloso y Pedró, 1991, por resaltar solo algunos).

Define Velloso (2005) la Educación Comparada como la ciencia que estudia los sistemas educativos mediante el método comparativo con el fin de contribuir a su mejora. La finalidad de su uso no atiende únicamente a una cuestión epistemológica sino también a una finalidad práctica, que permite la mejora en la educación de las personas y por tanto, la mejora de la sociedad en su conjunto.

Las etapas que conforman el método comparativo, por tradición derivado de la escuela analítica de acuerdo con Hilker (1964) o Benavent (1968), son: por un lado, la descripción y la interpretación dentro del estudio del área. Seguidamente se pasa al estudio comparativo propiamente dicho donde se delimitan dos etapas también: la de yuxtaposición y, finalmente, la de comparación. Estas dos últimas, a mi parecer, representan el punto focal del estudio dado, ya que permiten el establecimiento del criterio de comparación así como el análisis comparativo, respectivamente.

Por todo lo expuesto, se ha considerado para este trabajo una propuesta metodológica que consiste, en primer lugar, en la descripción e interpretación de los aspectos seleccionados del sistema educativo alemán.

A continuación se procede a la breve descripción de los mismos puntos anteriores del sistema educativo español, descripción que se yuxtapone a la del sistema educativo alemán y que derivan en la comparación de ambos. Tal propuesta admite la misma

descripción del sistema educativo español como criterio de comparación, con la finalidad de adecuarnos a la extensión del trabajo y a sus exigencias.

5. EL SISTEMA EDUCATIVO ALEMÁN

5.1 Origen y evolución del sistema educativo alemán: el peso de la historia

Hemos de indicar que, naturalmente, excede la naturaleza de este Trabajo de Fin de Máster realizar un estudio histórico pormenorizado de la evolución del sistema educativo germano, por lo que nos limitaremos a centrar algunos hitos explicativos del mismo, desde su nacimiento en el siglo XIX hasta la actualidad.

De acuerdo con el planteamiento de Negrín Fajardo y Vergara (2018), al analizar los primeros pasos del sistema escolar, el primer proyecto de escuela nueva alemana fue iniciada por Hermann Lietz y recibió el nombre de *Landerziehungsheim* (hogar de educación en el campo). Marín Ibáñez (1976), nos indica que

La población [escolar] comprendía de los ocho a los doce años. En 1901 creaba otra para los de doce a los dieciséis años en Haubinda, y en 1904 una tercera para los de dieciséis a los veinte años en Bierberstein. Su mujer creó un par de Instituciones similares destinadas a muchachas. (p.25).

Dos de los colaboradores de Lietz, Gustav Wyneken y Paul Geheeb, fundaron en 1906 la *Freie Schulgemeinde* (Club alemán de profesores), caracterizado por un “autogobierno”, donde las actividades eran, en realidad, dirigidas por los niños de ambos sexos que asistían a ella. Mientras la finalidad de Wyneken era la transformación social mediante la escuela buscando la adaptación de los jóvenes a un estado social futuro, afirman Negrín Fajardo y Vergara (2018). Paul Geheeb fundó en 1910 la escuela nueva de Odenwald con los mismos principios que Lietz y con especial énfasis en la coeducación, incluyendo en su programa el desarrollo de caracteres religioso-morales.

La educación pública germana hunde sus raíces en el movimiento de la escuela unificada (*Einheitschule*) cuyos principales defensores fueron los partidos democráticos y socialistas, así como las asociaciones de maestros y pedagogos de tendencia liberal, entre quienes encontramos a Kerschensteiner junto con Natorp, Fischer o Spranger, entre otros, (Vilafranca *et al.* 2018). A partir de 1910, G. Kerschensteiner, que había sido nombrado consejero de las escuelas municipales de Munich, planteó una reforma radical de las escuelas públicas en torno al concepto de la escuela del trabajo, o *Arbeitschule* (en las instituciones escolares reformadas, el trabajo creativo debía ser el centro de la

actividad y del proceso de enseñanza-aprendizaje). “La primera manifestación de este movimiento se hizo en junio de 1914 en la ciudad de Kiel, concretamente en la asamblea *Deutsche Lehrverein*, en la que la asociación de maestros alemanes hizo suya las tesis de Kerschensteiner (Vilafranca *et al.* 2018, p.343). Se fraguaba el interés por establecer en Alemania una escuela única —proyecto que demorará por el estallido de la Primera Guerra Mundial hasta la llegada de la República de Weimar en 1919.

En 1921 empezó a funcionar una escuela experimental en Leipzig basada en los principios de la escuela del trabajo. También funcionaron otras escuelas de ensayo en Berlín, Dresde, Neuköln, Bremen y Hamburgo. (Negrín Fajardo y Vergara, 2018).

García Garrido (2005, p. 32) señala que “pocos países han sido tan proclives a mantener casi intacto en el tiempo, con las menores reformas educativas posibles, su sistema de educación”. Durante el siglo XX, Alemania participó en dos guerras mundiales de extraordinaria magnitud, lo que supuso grandes esfuerzos de recomposición política, social y económica tras los dos conflictos, particularmente tras la devastación sufrida en la II Guerra Mundial. A las dos reconstrucciones postbélicas les sucede una acelerada recomposición, tras la caída del muro de Berlín, de las dos Alemanias basadas en dos regímenes muy diferentes, el comunista prosoviético de la República Democrática Alemana y la democracia parlamentaria occidental, que es la que ha permanecido hasta la actualidad, la República Federal de Alemania.

El Informe Educativo (1992) del Instituto Max-Planck de Investigación Educativa afirma con claridad que las reformas han sido procesos paulatinos, pues,

las singularidades del sistema educativo alemán encuentran su más elocuente expresión y, simultáneamente, su apoyo más decisivo en el marco institucional específico en el que se asienta, y al que se debe, en parte muy esencial, que en el pasado no tuvieran prácticamente ningún éxito todos los intentos de introducir cambios radicales en él. (p. 423).

El mismo Informe Educativo (1992) plantea una imagen de un sistema educativo históricamente pasada y anticuada, por un lado, pero por otro, con una capacidad tan sorprendente de adaptación a las circunstancias cambiantes que es objeto de un interés cada vez mayor por parte del extranjero tiene su razón de ser en el marco institucional que le es característico.

Salvo durante la dictadura nacionalsocialista, Alemania se ha organizado históricamente en estados federales (*Länder*) que conformaron finalmente la República Federal en 1946. Esta continuó con la tradición que ya existía en los tiempos del Imperio (el II Reich) y de la República de Weimar. La reinstauración de la democracia después de 1945 en las tres zonas de ocupación occidentales (francesa, norteamericana y británica), entendida como reacción contra el anterior sistema de centralismo autoritario, se desarrolló, lógicamente, bajo el signo de un afianzamiento del federalismo. Será la zona de ocupación soviética la que permanezca al margen de esta organización federal hasta la unificación.

La actual Alemania se basa constitucionalmente en la Ley Fundamental para la República Federal de Alemania (*Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*). En ámbitos académicos se suele referirse a ella como Ley Fundamental de Bonn de 1949. Por ello, este orden federal se materializa en dicha Constitución de 1949 o la Ley Fundamental (*Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*) en materia educativa, científica y cultural. Según esta ley, las competencias en estas materias corresponden a los estados federados. Los *Länder* del Estado alemán tienen la soberanía sobre el sistema educativo, lo que nos lleva a la actualidad, ya que aún hoy es complicado el cambio de escuela para las familias que se mudan de un estado federado a otro.

El primer plan de educación en la República Federal de Alemania fue el Plan General de Educación (*Bildungsgesamtplan*) de 1975. De acuerdo con García Garrido (2005) fue fruto de la Comisión Federación-Estados para la Planificación de la Educación (cuyo nombre cambió más tarde por el de *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*)

En la república Democrática Alemana, la administración del sistema educativo fue centralista. Ya durante la ocupación soviética se creó la Administración Central Alemana para la Educación Popular, organismo que se convirtió en el Ministerio de Educación Popular con competencias sobre centros escolares y universidades. En 1990, con el acuerdo de reunificación entre las dos Alemanias, los cinco estados federados que pertenecían a la RDA reordenaron su sistema educativo y sus ministerios de ciencia y educación, Bernal (2014).

La reunificación trajo consigo, más deprisa de lo que se pensaba, la incorporación del anterior sistema educativo del Este, que presumía hasta entonces de revolucionario,

al tradicionalísimo sistema del Oeste. La adopción de este sistema fue posible, según García Garrido (2005), por dos razones: en primer lugar, la Alemania Federal permitía la adopción de estructuras educacionales diferenciadas. En segundo, por debajo del aparato institucional impuesto por el régimen comunista latía la convicción de que el verdadero sistema educativo alemán era el vigente de los *Länder* occidentales.

De acuerdo con García Garrido (2005), el ámbito educativo en Alemania ha respondido durante mucho tiempo a un conservadurismo antirreformista. Sin embargo, hay casi siempre unanimidad a la hora de seleccionarlo entre uno de los sistemas educativos paradigmáticos del mundo entero.

5.2 Marco jurídico

Este trabajo se redacta teniendo en cuenta en todo momento el marco jurídico alemán que viene recogido, en primera instancia, en la Ley Fundamental (a partir de ahora LF) o Constitución (*Grundgesetz, GG*).

En 1949, siguiendo el alejamiento consciente del estado centralizado nacionalsocialista del II Reich, se tomó la decisión de adoptar el “principio federal”. Además de la clásica separación de poderes “vertical” se ofrece una división adicional del poder estatal “horizontal”. De esta manera, la educación depende del gobierno federal y los *Länder*. El objetivo consiste no solo en evitar el abuso de poder, sino también en permitir tomar decisiones cercanas al lugar y a los ciudadanos. Según Meix (2013), en la actualidad se afirma,

que Alemania es uno de los Estados más descentralizados de Europa, cuyos entes regionales gozan de un nivel de autogobierno que algunos territorios de otros Estados quisieran alcanzar. En efecto, los *Länder* tienen una importante capacidad de gestión de las materias que les afectan, y además la Constitución federal les reconoce soberanía propia (p. 41).

Las competencias en el área de la educación recaen esencialmente en los estados federales (*Länder*) (art. 30, 70 GG). Sin embargo, en algunas subáreas del sistema educativo, el Gobierno Federal tiene responsabilidades garantizadas constitucionalmente.

El *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft* tiene unas pocas competencias que asume en solitario, entre las que hay que destacar a elaboración

de los principios generales reguladores de la enseñanza superior y el ordenamiento de la formación profesional extraescolar y del perfeccionamiento profesional; también asume la promoción de la investigación científica y de actividades formativas de diverso tipo (enseñanza a distancia, etc.), y dicta normas para la unificación de los salarios del profesorado. García Garrido (2005, p. 81).

La sede principal de los organismos de carácter central encargados de la coordinación de los *Länder* y/o responsables de asegurar determinadas competencias del gobierno en materia educativa es la capital alemana, Berlín.

Este modelo de distribución de competencias entre Federación y Estados se vio profundamente modificado por la reforma del federalismo llevada a cabo en 2006, considerada según Meix (2013, p.43) “la mayor transformación de las competencias legislativas desde la creación de la República Federal Alemana”. Esta Reforma supone un aumento de poder para la Federación ya que se amplían sus competencias legislativas. El mismo Meix (2013) insiste en que

Cabe considerar la Reforma como un aumento de poder para la Federación. cuyas competencias legislativas se han visto generalmente ampliadas. [...]. A cambio de este fortalecimiento de la Federación, se han transferido ciertas competencias legislativas a los *Länder* cuyas competencias legislativas se han visto generalmente ampliadas. [...] y se ha reforzado también su autonomía administrativa [...]. Presentan particular interés para este estudio dos de ellas: los principios generales de la educación superior (que eran reservados a la Federación por el ya derogado art. 75.1.1a LF) y algunos aspectos claves de la función pública de los propios *Länder* (que el actual art. 74.1.27 LF excluye de la competencia federal). (p.43).

Es decir, que en el recorrido histórico por la educación alemana asistimos a la dialéctica entre el poder federal, centrípeto, y el poder de los Estados, centrífugo. La tradición germana es, como se puede ver, más favorable a los *Länder*, pero las mareas de la historia están haciendo que la Federación asuma competencias que secularmente eran propias de los Estados.

5.3 Estructura del sistema educativo

5.3.1 Estructura administrativa

Como se ha planteado, la educación viene siendo regulada por los dieciséis *Länder* desde la promulgación de la Ley Fundamental para la República Federal de Alemania (*Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*), aunque depende de manera compartida del Estado Federal y de los mismos.

La estructura federal de la nueva República nacida tras la II Guerra Mundial fue tan importante para los redactores de la Ley Fundamental que proporcionaron al principio estatal, así como a los principios de democracia y estado de derecho, una “garantía de eternidad” (Artículo 79 Párrafo 3 de la Ley Fundamental por la que el art. 1 y el 20 nunca pueden ser modificados, ya que no está permitida ninguna modificación de la presente Ley Fundamental que afecte la organización de la Federación en *Länder*; o el principio de la participación de los *Länder* en la legislación, o los principios enunciados en los artículos 1 y 20). La participación en la vida escolar de las asociaciones de padres y madres está asegurada al reconocer como un deber y un derecho natural de los padres y madres la educación de sus hijos, aunque García Garrido (2005, p.80) puntualiza que esto “no quiere decir que tal participación se haga siempre efectiva”.

El principal órgano de coordinación de la política educativa es la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación de los *Länder* (*Kulturministerkonferenz*). Por otro lado, la Constitución estipula que el gobierno federal solo puede actuar en la medida en que la Ley Básica le transfiera responsabilidades (artículo 30 de la LF).

De acuerdo con la LF, los Estados establecen los objetivos de la enseñanza, la duración de la obligatoriedad escolar, las normas para crear y mantener escuelas, la formación y el perfeccionamiento del profesorado, las normas para el funcionamiento de los centros, dirección e información de los mismos, libros de texto, becas, edificaciones escolares, etc. (García Garrido, 2005, p. 81)

Dichas competencias se recogen en tres títulos de la Ley Fundamental

Los preceptos más importantes que rigen la distribución de competencias se encuentran recogidos en tres títulos distintos de la LF: el Título II, cuya rúbrica alude a «La Federación y los Estados Federados», el Título VII, denominado «La

legislación de la Federación» y el Título VIII, relativo a «La ejecución de las leyes federales y la Administración Federal». El hecho de que no aparezca un título en la LF dedicado expresamente a la legislación o a la administración de los *Länder* significa que, en efecto, estos tienen un amplio margen para organizarse internamente. Pese a ello sí existen en la LF algunos preceptos relativos a las funciones de los *Länder*. También recoge esta norma los principios que rigen la relación entre el Derecho federal y el Derecho de los Estados federados. (Meix, 2013, p. 42)

Dos organismos son los encargados especialmente de la participación del Parlamento y de los Gobiernos Federales en materia educativa: el Ministerio Federal de Educación e Investigación (*Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft*) y la Comisión Federación-Estados para la Planificación Educativa y la Promoción Científica (*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*). En términos de legislación, de acuerdo con el Deutscher Bundestag (2009), las competencias del Ministerio Federal de Educación o *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft* se centran particularmente en las siguientes áreas:

- **Ámbito de la atención y educación de la primera infancia.** De acuerdo con el artículo 74, apartado 1, n.º 7 de la Ley Fundamental, el gobierno federal tiene competencia legislativa concurrente en el ámbito del bienestar público, en la que también pueden basarse las normas jurídicas en el ámbito de la atención y educación de la primera infancia.
- **Formación profesional extraescolar y educación superior** (Artículo 74 (1) Nos. 11 y 12 de la Ley Fundamental (GG. *Grundgesetz*); el gobierno federal ha hecho uso de esto con la Ley de Formación Profesional, por ejemplo. Regula la preparación para la formación profesional, la formación profesional extraescolar, la formación profesional complementaria y el reciclaje profesional.
- **La regulación de las becas de formación** (Artículo 74 (1) No. 13 LF. El gobierno federal ha hecho uso de esto con las ayudas a los estudiantes denominadas BAföG (*Bundesausbildungsförderungsgesetz*) o Bafög, es la Ley Federal de Asistencia a la Capacitación de Alemania para estudiantes que asisten a escuelas secundarias y universidades., la Ley de Promoción de Capacitación Avanzada (AFBG,

Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz. Ley de Promoción de la Formación Profesional, proporciona apoyo financiero para la formación profesional) y la ley para la creación de un programa nacional de becas (las llamadas becas de Alemania o *Deutschlandstipendium*).

- **Admisión a la universidad y títulos universitarios** (Art. 74 Inc. 1 N° 33), pudiendo los estados federales (*Länder*) reglamentar aquí de manera diferente.
- **La promoción de la investigación científica** (Art. 74 Párr. 1 N° 13)

Además, con respecto a las tareas conjuntas la división de competencias entre el gobierno federal y los estados se complementa con un sistema de cooperación en materia educativa que atribuye a campos como la ciencia, la investigación, la enseñanza y la educación. La cooperación entre los gobiernos federal y estatal en ciencia, investigación, enseñanza y educación está regulada en el artículo 91b de la Ley Fundamental, que fue reformada por última vez el 1 de enero de 2015. De acuerdo con esta disposición, el gobierno federal y el estatal pueden trabajar juntos sobre la base de acuerdos en casos de importancia suprarregional en la promoción de la ciencia, la investigación y la docencia (ejemplos: promoción de instituciones de investigación no universitarias; pacto universitario, estrategia de excelencia , pacto por la investigación y la innovación, pacto por la calidad de la docencia, ofensiva por la calidad de la formación docente) (art. 91b inc. 1 LF).

Además, con la propuesta de modificación del Art. 91b GG, que entró en vigor el 1 de enero de 2015, BMBF (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*) se amplió significativamente las posibilidades de cooperación entre los gobiernos federal y estatal en el campo de la ciencia en casos de importancia suprarregional. La enmienda a la Ley Básica significó que el gobierno federal ahora también puede proporcionar financiación a largo plazo para universidades, institutos individuales o grupos de institutos. Anteriormente, la financiación solo era posible a través de programas de tiempo limitado.

El órgano ministerial que decide sobre la financiación conjunta y negocia los acuerdos federal-estatales es la Conferencia Científica Conjunta (*Gemeinsame*

Wissenschaftskonferenz, GWK). Los gobiernos federal y estatal están representados en este con votos iguales y se turnan para presidir el comité.

El artículo 91b párrafo 2 de la Ley Básica también permite que los gobiernos federal y estatal trabajen juntos para determinar el desempeño del sistema educativo en una comparación internacional y producir informes y recomendaciones al respecto.

Con respecto a las subvenciones para infraestructura educativa, el artículo 104c de la Ley Fundamental también representa una regla de excepción para el cofinanciamiento federal del sector educativo. Habilita al gobierno federal a otorgar ayuda financiera a los estados federales para inversiones en infraestructura educativa municipal que sean importantes para el estado en su conjunto.

En la siguiente figura se presentan el reparto de competencias en materia educativa de forma resumida.

Figura 1

Reparto de competencias en materia de educación en la RFA



Nota: Elaboración propia.

5.3.2 Estructura institucional

En el siguiente apartado se pretende establecer una visión de conjunto de la red institucional. Red, que como ya se ha dicho, es en su gran mayoría de carácter público. García Garrido (2005) indica que en Alemania “la escolaridad obligatoria (*Schulpflicht*) comienza a los seis años de edad y se extiende durante un periodo de doce años, de los cuales los nueve primeros son a tiempo completo (*Vollzeitschuljahre*) y los tres últimos a tiempo parcial (*Teilzeitschuljahre*). (p.82)

De acuerdo con las estadísticas que muestra Destatis (2022), (Oficina Federal de Estadística), en 2022 se contabilizan 8,4 millones de alumnos y alumnas en escuelas generales y 2,4 millones en escuelas de formación profesional. La población escolar alemana, aun con la caída en la tasa de natalidad que se observa en los últimos años, se mantiene constante debido a la inmigración.

En línea con la mayoría de las naciones industriales occidentales, Alemania tiene un bajo nacimiento. tasa y un número correspondientemente pequeño de niños. Según establece Eurydice (2017), Red europea de información sobre las políticas y los sistemas educativos, el declive más significativo de la tasa de natalidad tuvo lugar entre mediados de los años sesenta y mediados de los setenta. Sin embargo, la población en Alemania ha crecido en un total de 4 millones desde 1970 debido a la cantidad de migraciones que desde 1970 contempla unos 6.5 millones más de inmigrantes que de emigrantes.

Con respecto a las diferencias entre la enseñanza pública y privada, basándonos en el informe de Schulte (2005) se puede deducir que la enseñanza privada goza de menor representación e interés que la pública, tanto en lo referido a la educación primaria como a la secundaria. No es posible cobrar tasas ni en las escuelas públicas ni en las escuelas privadas que en la mayoría de las veces se encuentran subvencionadas por el Estado. Además, es necesario también apuntar que todo tipo de escuelas se encuentran sometidas a la supervisión del Estado. El derecho a establecer escuelas privadas es garantizado expresamente por Ley Básica (*Grundgesetz* , Art. 7, Párrafo 4 - R1) y, en cierta medida, por disposiciones en las constituciones de los *Länder* individualmente. Esto queda expuesto de la siguiente manera por Eurydice (2017, p.33) “la proporción de escuelas privadas depende considerablemente de *Land to Land* y entre los diferentes tipos de escuela” (p.33).

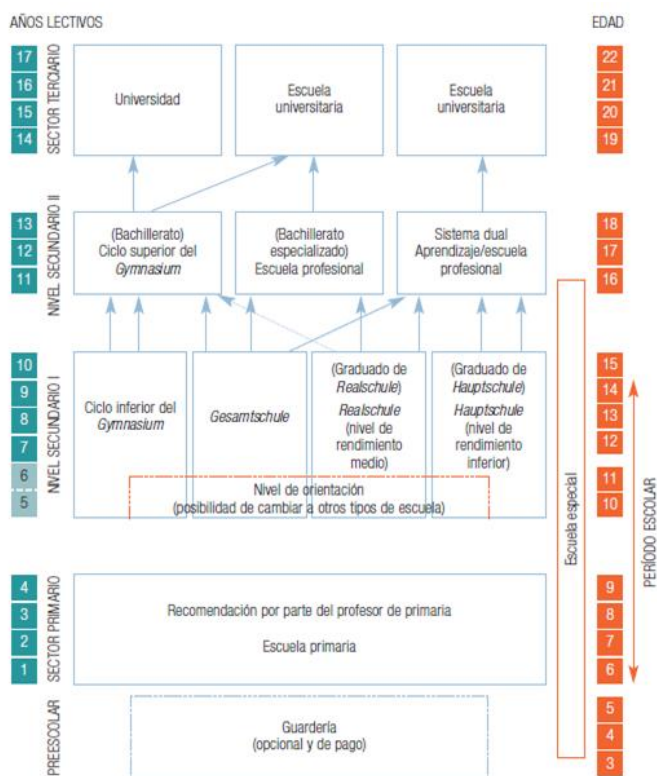
El sistema escolar se subdivide verticalmente en tres niveles: educación primaria, educación secundaria I (de primer ciclo) y educación secundaria II (de segundo ciclo). Una muestra de los niveles del sistema educativo alemán en su totalidad según la CINE se muestra en el anexo 2.

En lo que respecta a la Primaria, en la mayoría de los estados federados los niños y niñas cursan un ciclo de primaria de cuatro años (1° al 4° curso), mientras que en los estados de Berlín y Brandeburgo la educación primaria abarca del primer al sexto curso.

La Secundaria está estructurada en tres ramas estándar, la *Hauptschule* o rama básica (5° a 9° o 10°), la *Realschule* o rama secundaria profesional (5° a 10°; grado escolar medio) y el bachillerato (5° a 12° o 13°; grado de acceso a la educación universitaria, llamado *Abitur*). Esas ramas se ofrecen en distintos tipos de centros o en centros educativos que agrupan dos o tres ramas, como en el caso de las *Gesamtschulen* (escuelas integradas) que facilitan pasar horizontalmente de una rama a otra. También las denominaciones de los tipos de centros varían según los estados federados. Solo el término *Gymnasium* (Instituto de Bachiller) se utiliza de manera uniforme en todo el país.

Figura 2

Ordenación del sistema escolar en Alemania



Nota. Toma de Schulte (2005, p. 154).

Otro dato curioso a contemplar en la organización escolar consiste es la desigualdad del calendario escolar entre los diferentes Estados. Este no es igual en todos los *Länder*, ya que entre ellos mismos se ponen de acuerdo con la finalidad de, entiende García Garrido (2005), “evitar aglomeraciones de tráfico durante las vacaciones veraniegas y de racionalizar el turismo interior, las vacaciones de verano comienzan y terminan escalonadamente entre los diversos Estados”, (p.84).

También es diferente entre los *Länder* la duración de los años de escolarización que preceden al *Abitur*. Algunos Estados lo ofrecen tras 8 o tras 9 años de escolarización en el instituto (clase 12 o clase 13). Desde la Subdirección General de Ordenación Académica se recoge las siguientes diferencias entre dichos Estados.

A continuación, se procede a la descripción de los diferentes niveles de ordenanza del sistema escolar alemán.

a) Educación infantil

Como ya se ha dicho, la educación escolar obligatoria en Alemania comienza a los 6 años de edad. La educación infantil se encuentra dentro de ese periodo de pre-obligatoriedad.

Desde agosto de 2013, según la resolución del *Bundestag* basada en *KiFöG*, todos los niños menores de tres años tienen derecho legal a una plaza de guardería (*Kindergarten*) o con un cuidador en toda Alemania. Llorent (2013, p.33) in

La inmensa mayoría de los niños con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años están inscritos en los denominados *Kindergarten*. Estas instituciones carecen de un currículo formal establecido, se trata de una educación de carácter informal aunque con una clara orientación educativa. A pesar de que estos centros no son gratuitos existen largas listas de espera.

Al no estar regulada, existen también otras opciones además del *Kindergarten*, como puedan ser los *Kindertagesstätte*, (abreviado *KITA*), jardines infantiles donde se ofrecen más horas de permanencia diarias. Ante la falta de un sistema único se pronuncia también Schulte (2005, p.153), “la educación infantil en Alemania no es obligatoria y está muy poco extendida. Está poco regulada y, hasta la fecha, no existen planes lectivos para las guarderías, ni directrices para el preescolar”.

Sin embargo, en consonancia con el cambio demográfico que se desarrolla en Alemania, la educación infantil cobra relevancia y se adapta a nuevos modelos que favorecen la consolidación de las familias. En este sentido, Montero (2019) se hace eco del profundo cambio demográfico en el que se encuentra inmersa lo que también supone un cambio de los modelos familiares. “En las últimas dos décadas, la educación infantil de 0-3 años, se ha convertido en uno de los instrumentos centrales de las políticas familiares alemanas, intentando impulsar una transición de unas políticas familiares de corte tradicional a otras más cercanas a postulados escandinavos”. (p.2).

b) Educación primaria

La educación primaria se inicia con la obligatoriedad escolar y recibe el nombre de *Grundschule*. Cubre los grados 1 a 4 aunque en algunos estados federales como Berlín y Brandemburgo abarca hasta el grado 6. De acuerdo con Schulte (2005), en ella se enseña sobre todo a leer, escribir y contar. Últimamente se incluye también la enseñanza de lenguas extranjeras ya desde el tercer curso escolar (por lo general, inglés). “La escuela primaria asume cada vez más el papel de entidad educadora, pues en muchas familias ya no se enseñan capacidades sociales” , (p.153). La *Grundschule*, señala García Garrido (2005, p.86) “mantiene en todo el país unos objetivos y unos contenidos bastante uniformes”. Dichos elementos curriculares vienen determinados por cada uno de los *Länder*, de acuerdo con las competencias que se les atribuyen ya señaladas.

El final de la escuela primaria supone un punto de inflexión en la trayectoria del alumnado. En este momento, el profesorado tras la evaluación de los resultados académicos de cada alumno o alumna establece una recomendación de trayectoria escolar para la siguiente etapa educativa. Esta recomendación u orientación es vinculante a la hora de continuar los estudios de enseñanza secundaria en los diferentes tipos de centros educativos, aunque no necesariamente determinante ya que existen otros factores como la oferta de plazas, la voluntad de los padres y madres o entrevistas al alumnado.

Dependiendo del estado federal, según afirma Edelstein (2013), si los alumnos eligen un tipo de escuela que no se recomienda, generalmente deben realizar un examen de ingreso y/o pasar un período de prueba en la escuela elegida.

Las opciones que no necesitan requisitos tras la finalización de los estudios primarios son tanto *Hauptschule* como la *Gesamtschule*. Sin embargo, si desean entrar en

una *Realschule* o en un *Gymnasium*, afirma García Garrido (2005, p.87) que “suele exigírseles determinadas condiciones e incluso pruebas (hay diferencias de actuación entre los diversos *Länder*)”. Además, esta decisión puede ser revocada y modificada durante el ciclo siguiente, denominado *Orientierungstufe*) que “tiene como función primordial la de observar si la elección ha sido o no correcta”. García Garrido (2005, p.87).

c) *Educación secundaria*

Con respecto a la educación secundaria o *Sekundarschule* continua a la etapa de primaria, se subdivide en dos etapas: *Sekundarstufe I* y *Sekundarstufe II*. El *Sekundarstufe I* comprende desde la clase 5, después del último curso de la escuela primaria correspondiente con la clase 4 (o como se ha visto en algunos *Länder*, tras la clase 6). Hasta la clase 9 o 10 (depende del tipo de centro educativo). El *Sekundarstufe II* sigue al *Sekundarstufe I*. Ofrece oportunidades educativas tanto en áreas generales como vocacionales.

Entre las diferentes opciones de escuelas en la enseñanza secundaria se ofertan: *Hauptschule*, *Realschule*, *Gesamtschule*, *Gymnasium* y *Förderschule*. Una breve definición de los mismos de acuerdo con Köller *et al.* (2019) sería:

- *Hauptschule*: La función de la *Hauptschule*, perteneciente a la etapa de *Sekundar I* consiste en transmitir una amplia base de cultura general que prepare a los alumnos para su trayectoria profesional futura. Es la escuela principal y ofrece una educación general básica de carácter obligatorio. En condiciones ideales se hará especial hincapié en la preparación para la vida profesional, aunque en la práctica se deberá ofrecer también apoyo a los alumnos con un entorno familiar inestable. Tras la graduación de la *Hauptschule* (después del 10.º curso lectivo), muchos alumnos pasan a una escuela profesional.
- *Sekundarschule*: Desde el 20 de octubre de 2011, la escuela secundaria ha complementado la oferta de educación secundaria inferior en Renania del Norte-Westfalia como un tipo de escuela integrada. Está consagrado en la Ley de escuelas junto con los tipos de escuelas existentes en los niveles secundario I y II. La escuela secundaria ayuda a garantizar una variedad atractiva y completa de escuelas cerca

de donde vive e incluye los años 5 a 10. Por lo general, tiene al menos tres clases y está diseñada como una escuela de día completo.

- *Realschule*: En la *Realschule* se dedica menos atención a la formación profesional y más a las asignaturas básicas de alemán, lenguas extranjeras y matemáticas. Quien se gradúe con éxito de la *Realschule* (después del 10.º curso) puede pasar al ciclo superior del *Gymnasium*.
- *Gesamtschule*: Incluyen las clases 5 a 10 o de la 5 a 13 si se ha establecido una escuela secundaria superior (*Sekundarstufe II*). Aquí se pueden adquirir los títulos de formación profesional, título medio y título general de acceso a la universidad, que son reconocidos a nivel nacional e internacional en base a acuerdos tomados por la Conferencia de Ministros de Educación de los estados federales. Las *Gesamtschule* permite además obtener el *Abitur* en 3 años en lugar de 2, como sería en el *Gymnasium*.
- *Gymnasium*: El *Gymnasium* tiene la función de impartir las asignaturas a un nivel de rendimiento más elevado, ya que prepara a los alumnos para la universidad. El nivel superior del *Gymnasium* comprende de las clases 10 a 12 y conduce a la adquisición de una calificación general de ingreso a la educación superior (*Abitur*).

Este sistema escolar que ofrece diferentes opciones “se basa originariamente en la idea de que cada alumno pueda desarrollarse en el tipo de escuela correspondiente según sus necesidades y capacidades”. Schulte (2005, p.155). Esto es una cuestión muy debatida y que puede llegar a conflicto ya que en muchas ocasiones, la realidad, afirma Nerison-Low (1999, p.125) consiste en que “ese tipo de escuela se acaba convirtiendo en una forma de segregación social”.

d) La Formación Profesional

También forma parte del nivel secundario superior el sistema de formación profesional más allá de la educación terciaria con sus tres sectores: sistema dual (*Berufausbildung*), sistema profesional basado en la escuela (*Fachschule*) y otras formaciones complementarias y de transición. Mientras que las ofertas de los dos primeros segmentos conducen a una formación de plena cualificación y, por tanto, preparan directamente para la entrada en el mercado laboral, las ofertas de formación del sistema de transición sirven para preparar un inicio a la formación de plena cualificación.

La formación dual alemana se basa eminentemente en el trabajo práctico. En la mayoría de los casos tiene una duración de entre dos y tres años y medio.

De acuerdo con el Informe sobre la Formación Profesional dual en Alemania de la Consejería de trabajo, migraciones y seguridad social, (2019, p.1), “habitualmente se acude tres o cuatro días a la semana a formarse mediante el trabajo en la empresa, y uno o dos días a la escuela de FP (*Berufsschule*), donde se cursan las asignaturas correspondientes a cada título”.

La *Fachschule* es otra vía que consiste en una institución de perfeccionamiento profesional a la que acceden aquellos que poseen una titulación de formación profesional y desempeñan una actividad profesional relacionada con una determinada especialidad. Las enseñanzas en este tipo de escuelas pueden ser a tiempo completo o a tiempo parcial y conducen a un mayor nivel de cualificación profesional, posibilitando así la obtención de una titulación postsecundaria de formación profesional reconocida a nivel estatal, pero regulada por cada *Land*. Se trata, por tanto, de enseñanzas de carácter especializado.

Otras escuelas como las *Berufsfachschule*, escuela profesional vocacional a tiempo completo. Dentro de este término general se encuentran otras denominaciones como las *Handelschulen*, las técnicas *Gewerbeschulen*. (García Garrido, 2005, p.93). Además, se encuentran las *Berufaufbauschule*, o escuela profesional complementaria o los centros de bachillerato de carácter intermedio entre lo académico y profesional como son los *Berufliches Gymnasien* y los *Fachgymnasien*. El sistema completo de opciones que conforman el sistema de formación profesional se expone en el anexo 2.

Cabe destacar que, según el informe anual sobre la educación del Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2017), en 2016 el 61% de los jóvenes de 18 a 24 años estaba realizando alguna formación (mujeres: 62%, hombres: 61%), nueve puntos más que la media de la OCDE (mujeres: 55%, hombres: 50%).

Desde luego, las diversas opciones en la formación profesional pueden dar lugar a controversia. Sin embargo, en palabras de García Garrido (2005), “la red alemana de instituciones de formación profesional es evidentemente compleja, pero no tanto como sugeriría en un principio la diversidad y significación de las denominaciones existentes”. Además, como indica Alemán (2015), cabe destacar que

el sistema dual de formación profesional alemán es un modelo que está comenzando a ser exportado a otros países, porque responde adecuadamente a las exigencias del entorno económico y posibilita así la incorporación del alumnado al mercado de trabajo. (p.508).

Tanto es así, que, en respuesta al gran interés que internacionalmente incita, el Gobierno alemán creó una Oficina Central del Gobierno Federal para la Cooperación Internacional en Formación Profesional (*German Office for International Cooperation in Vocational Education and Training*, GOVET), dependiente del Instituto Federal de Formación Profesional (BIBB), donde convergen todas las consultas sobre el sistema de formación profesional alemán.

5.4 Otros aspectos del sistema educativo alemán

En este apartado se propone el estudio de otros aspectos del sistema educativo. Por su relevancia y repercusión en el sistema educativo actual se han seleccionado los siguientes: el currículo escolar, la formación del profesorado y la autonomía

5.4.1 El currículo escolar

En una primera instancia, es preciso señalar que el currículo educativo depende de los *Länder* y no de la Federación, de acuerdo con las competencias establecidas en la Ley Fundamental y ya expuestas en el anterior punto referido al marco jurídico. Künzli (1998, citado en Schulte. 2005, p.153) afirma que “cada estado federado elabora sus propias directrices para cada una de las asignaturas, los llamados planes marco o planes de estudios que, además de los libros de texto, constituyen el instrumento de control más importante para la enseñanza”.

Además de tal competencia de los Estados Federales, existe cierta autonomía de centro que permite al profesorado modificar el currículo, como señala Schulte (2005, p.155) “en función del contexto escolar, de modo que pueden darse importantes diferencias entre las escuelas, pero también dentro de una misma escuela”.

Por otra parte, desde octubre de 1997, la Conferencia de Ministros de Educación decidió comparar internacionalmente el sistema escolar alemán en el marco de estudios científicos, en el acuerdo denominado *Konstanzer Beschluss*, que, en palabras de

Overesch (2007, p. 193), representa “un paso esencial en la política escolar alemana”. Este acuerdo tiene por finalidad el análisis en las áreas centrales (*Kulturministerkonferenz*, 1997).

La Conferencia del Ministerio de Educación considera que el desarrollo de medidas para garantizar la calidad de la educación escolar es una tarea importante con respecto a la equivalencia de la educación escolar, la comparabilidad de las calificaciones escolares y la permeabilidad del sistema educativo dentro de la República Federal de Alemania. (p. 1).

En esta misma conferencia se establece la recomendación de unos estándares de aprendizaje a nivel nacional para cada materia en cada una de las etapas educativas. Estos estándares se van a fijar tras evaluar y comparar los resultados del alumnado en los diferentes *Länder* (*Kultusministerkonferenz*, 1997).

La diversidad de cursos escolares resultante de la estructura federal del sistema educativo en la República Federal de Alemania y el alto grado de flexibilidad y apertura asociado hacen necesario establecer estudios comparativos entre los *Länder* con la finalidad de concretar las condiciones marco y las diferencias curriculares y organizativas entre los tipos de escuelas dentro de los Estados federales. (p. 1).

Los aspectos del currículo que se evalúan en este estudio comparativo se centran en el desarrollo de las competencias básicas, dando prioridad a las referentes en lengua alemana, matemáticas, científico-técnicas y lenguas extranjeras.

Los estudios comparados deben centrarse principalmente en el desarrollo de competencias básicas que permitan a los estudiantes participar en igualdad de condiciones en la vida social, económica, cultural y política. De acuerdo con la resolución sobre los estándares para el certificado de escuela media (*Kultusministerkonferenz*, 1997), se debe dar prioridad a las habilidades en lengua materna, matemáticas, científico-técnicas y lenguas extranjeras. Con respecto a los requisitos en el mundo laboral y profesional, también se debe proporcionar el desarrollo de habilidades personales y sociales generales (las llamadas competencias clave), como las habilidades de cooperación y comunicación, así como la capacidad de pensar, resolver problemas y actuar de manera independiente.

En la escuela primaria se enseña prioritariamente a leer, escribir y contar. Además, en los últimos años se incluye también la enseñanza de lenguas extranjeras ya desde el tercer curso escolar. (Schulte, 2015, p.153). Un ejemplo, lo encontramos en el plan de estudios para la educación primaria del Estado Federal de Renania del Norte-Westfalia (*Nordrhein-Westfalen*) que se mantienen en el actual currículo (2021), donde las materias que se plantean son: alemán, estudios generales, matemáticas, inglés, música, arte, deportes, estudios religiosos protestantes y estudios religiosos católicos, así como clases de recuperación.

En este mismo currículo que se especifica que las lecciones pretenden promover habilidades en las áreas de desarrollo de habilidades motoras, percepción, cognición, socialización y comunicación. En gran medida, determinan además, el grado de autonomía personal y la capacidad para hacer frente a los requisitos sociales típicos de la edad y la cultura. “Las competencias de las áreas de desarrollo son particularmente importantes para hacer frente a la vida con la mayor independencia posible y para la adquisición de competencias relacionadas con las materias”. (p.28). Estas se relacionan con desarrollo de habilidades interdisciplinarias como el interés, el empuje, la curiosidad, la perseverancia y una percepción equilibrada de uno mismo y de los demás.

En cuanto a la enseñanza secundaria, en la *Hauptschule* se hace hincapié en la preparación para la vida profesional, mientras que en la *Realschule* y *Gymnasium* más a la asignatura de alemán, lenguas extranjeras y matemáticas. Schulte (2015).

En consecuencia a lo establecido en el "Acuerdo de Estado sobre la estructura básica común del sistema escolar y la responsabilidad estatal de los estados en temas de política educativa central" (*Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen*) del 15 de octubre de 2020, por el *Kultusministerkonferenz* o *KMK* (órgano de los ministros de educación de los estados federados alemanes) se establecen unos criterios y normas comunes en los diferentes *Länder* que, fundamentalmente, pretenden garantizar la calidad y transparencia del sistema educativo.

Figura 3

Criterios comunes a los Estados Federales en el desarrollo del currículo.

<p>EDUCACIÓN PRIMARIA/ <i>Grundschule</i></p> <p>Objetivo: Reforzar, en particular, la educación lingüística y matemática básica y mejorar la transparencia, la comparabilidad y la movilidad.</p> <ol style="list-style-type: none">1) Estándares educativos para la educación primaria (grado 4)2) El KMK y la Conferencia de Ministros de la Juventud y la Familia JGMK redactan recomendaciones para evaluar las habilidades lingüísticas y matemáticas.3) Establecer especificaciones del marco para la escuela primaria a la luz de los resultados de las comparaciones de rendimiento escolar.4) Lograr estándares mínimos
<p>EDUCACIÓN SECUNDARIA I: <i>Sekundarstufe</i></p> <p>Objetivo: Estandarizar los requisitos en los cursos y calificaciones del nivel medio inferior y crear una mayor transparencia.</p> <ol style="list-style-type: none">1) Los estados federales verifican regularmente los estándares educativos.2) Estructura y condiciones generales de los tipos de escuelas y cursos de educación en el nivel secundario inferior y sus calificaciones.3) Transparencia4) Movilidad
<p>EDUCACIÓN SECUNDARIA II/ <i>SEKUNDARBEREICH II: Gymnasiales Oberstufe</i></p> <p>Objetivo: Fortalecer y asegurar una mayor comparabilidad del <i>Abitur</i>.</p> <ol style="list-style-type: none">1) Estándares educativos para la calificación de ingreso a la educación superior.2) Condiciones generales de la escuela secundaria superior3) Examen <i>Abitur</i> y grupo de tareas <i>Abitur</i>

Nota. Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen. KMK. (2020, pp.11-20). Esta información se amplía en el anexo 1.

5.4.2 *La formación del profesorado*

En el siguiente punto se va a describir la formación del profesorado en Alemania, uno de los aspectos más relevantes en cuanto a su sistema educativo. Como bien afirma Müller (2010), Alemania ha sido durante mucho tiempo y continua siendo, un país modelo a nivel educativo y pedagógico. Esto viene dado por la consistencia y tradición de sus instituciones, la trascendencia de sus pensadores y la amplitud de su campo experimental. Así, “la formación docente no escapa a esa idealidad en la que se ubica el sistema educativo alemán, de ahí la importancia de los referentes históricos que presenta la autora para comprender la tarea que se le ha encomendado al profesor”. (p. 170).

La formación docente en Alemania se ofrece de acuerdo con los niveles educativos y tipos de escuela. Siguiendo a Chaves *et al.* (2017) el personal docente que atiende los niveles de educación primaria, educación secundaria I y secundaria II se forman en las universidades, no así el personal encargado del nivel de educación preescolar. De acuerdo con las competencias ya tratadas de los Estados Federales, cada *Land* elabora sus planes de formación de docente dentro de los estándares que define el Ministerio Federal de Educación e Investigación, con base en los convenios firmados con la Unión Europea y los acordados en el gremio nacional de la conferencia permanente de ministros de educación y cultura conformado por los 16 diferentes estados alemanes.

Alemania, como país de la Unión Europea, se acoge a las siguientes políticas educativas establecidas en el campo de la formación docente (Proceso Bolonia) (European Commission, 2015):

- Perfil por competencias del docente europeo.
- Formación de posgrado en instituciones de educación superior.
- Profesión docente vista con un enfoque de educación permanente.
- Profesión docente dinámica que incentiva la estancia del profesorado en diversas realidades educativas.
- Profesión docente en interacción, se estimula el trabajo cooperativo mediante redes y asociaciones de docentes de diferentes contextos europeos.

El profesorado de *Gymnasium* es el mejor pagado, aunque en comparación con otros países, el personal docente en Alemania en general tiene un buen estatus social y una buena remuneración. (Müller, 2010)

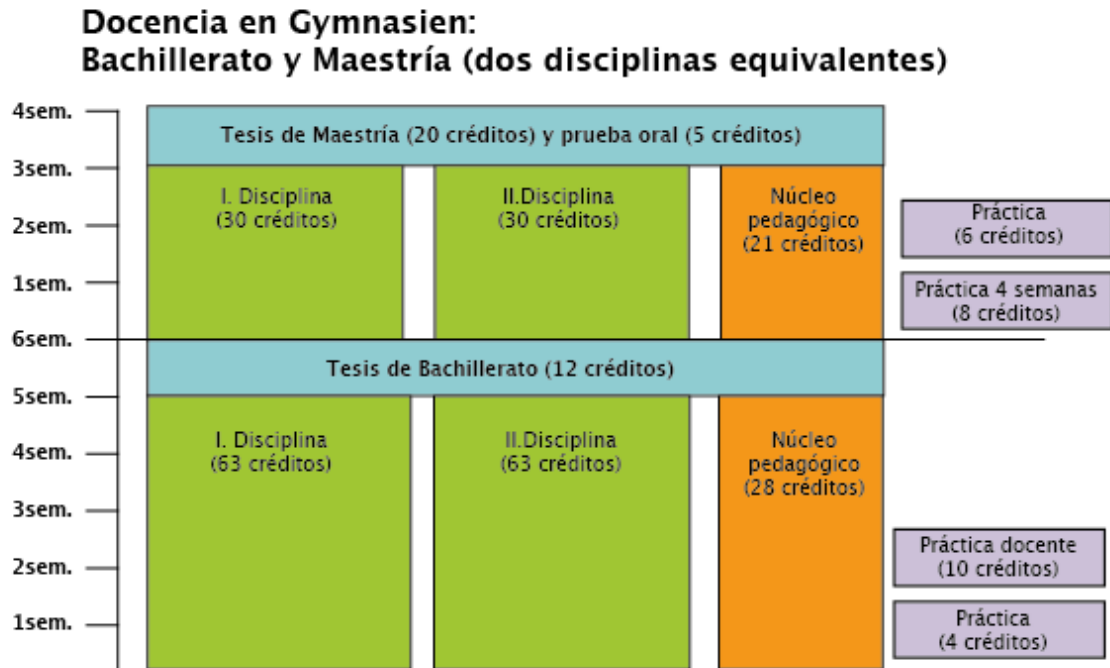
Hay una característica muy especial de la formación docente alemana, que consiste en la formación en dos fases, la universitaria y la práctica, introducida desde 1810 en la Universidad de *Humboldt*. La formación práctica se realiza como entrenamiento en servicio, dirigida y calificada por el Estado. Durante el servicio preparatorio el candidato está inscrito como funcionario de nombramiento revocable, con derecho a sueldo y servicios de los seguros sociales. Pero sólo después del 29 Examen de Estado —el primero es el universitario— se inscribe al candidato en el escalafón. En Alemania se llama "*Referendariat*" o "*Vorbereitungsdienst*" a este período de prácticas en la profesión docente, que en palabras de la web del ministerio de educación alemán, representa la segunda fase de la formación docente después de la finalización satisfactoria del curso de formación docente. El servicio dura entre 18 y 24 meses y finaliza con la aprobación del segundo examen estatal. Durante esta formación, dice Müller (2010, p.176) “el personal docente recibe la formación pedagógica y didáctica adecuada para el ejercicio autónomo (libertad pedagógica) de la enseñanza y educación”.

La formación de docentes consta de un *Bachelor* y un Máster en el que se combinan tanto las asignaturas pedagógicas como las propias de las especialidades seleccionadas. Los docentes de *Grundschule* estudian 3 materias específicas: matemáticas, alemán y una a elegir entre música, religión, ciencias del medio, plástica o educación física. El profesorado de la enseñanza secundaria ha de elegir dos materias específicas que se oferten en la modalidad de enseñanza seleccionada. “El modelo de formación de docentes en Alemania es concurrente, lo que significa que la formación pedagógica y disciplinar se ofrece de manera simultánea”. (Chaves *et al.* 2017, p. 13). Este modelo comprende un Bachillerato universitario de tres años (seis semestres) y una Maestría dos años (cuatro semestres). Luego de esta formación las personas que concluyen sus estudios deben realizar una práctica durante 1 o 2 años en centros educativos y realizar una prueba estatal para poder optar por un trabajo como docente.

A continuación se presenta un modelo de la estructura que presentan los estudios requeridos para la formación del profesorado en *Gymnasium*.

Figura 4

Plan de estudios para la docencia en Gymnasium.



Nota. Chaves et al. 2017, p. 19.

Además, es necesario destacar que la decisión de si los programas de estudios de formación de docentes concluyen con el *Staatsexamen* o siguen la estructura graduada de los estudios de educación superior corresponde a los *Länder*. En los *Länder* que tienen una estructura de estudios consecutivos para la formación del profesorado, el título de Máster sustituye por regla general al Primer Examen Estatal. Sin embargo, el (Segundo) Examen de Estado debe tomarse después del servicio práctico preparatorio y remunerado, conocido como *Refendariat*, (Eurydice, 2022).

5.4.3 Autonomía de los centros educativos

Alemania ha sido uno de los primeros países dentro de la Unión Europea en considerar la autonomía escolar de los centros educativos en sus diferentes *Länder*, es por eso por lo que se contempla en este trabajo de fin de máster como uno de los aspectos a destacar en el ámbito escolar. Alemania es uno de los países que han comenzado a considerar la cuestión de la autonomía escolar desde la primera década del dos mil. A partir de 2004, se han puesto en marcha experiencias piloto de autonomía escolar en varios *Länder*. (Martín y Peraza 2010).

El planteamiento de la autonomía de los centros educativos en Alemania surge como resultado del debate de PISA que trata el aumento de la calidad de la educación, tras los resultados del PISA complementario en 2000 para Alemania (PISA-E) Baumert *et al.* (2001), que mostraba claramente que las escuelas dirigidas por las mismas regulaciones centrales que a su vez recibían apoyo financiero comparativamente similar, presentaban diferencias enormes en calidad y rendimiento del alumnado.

Las reformas principales a las que se enfrenta en sistema alemán, en consecuencia son, en palabras de Kotthoff (2009, p.15): “el aumento de la autonomía de las escuelas alemanas y el desarrollo de la evaluación externa en la escuela y los instrumentos de monitorización del sistema”.

Las cuestiones en las que los centros educativos están dotados de autonomía son principalmente su currículo, la contratación de docentes y la gestión de sus finanzas. Para valorar la eficacia de dicha autonomía, el sistema educativo alemán se vale de sistemas de evaluación internos y externos,

“el sistema educativo se ha rodeado de diversas medidas relacionadas con la evaluación interna y externa, orientada a monitorizar los resultados del aprendizaje del alumnado y la determinación de cuán eficaz resulta el incremento de la autonomía conferida a las escuelas”. Kotthoff (2009, p.14).

Esta autonomía también se practica en el desarrollo de proyectos escolares propios de cada centro educativo y programas escolares específicos. Los primeros constituyen la excepción a la regla y requiere una autorización especial pero sin embargo, los programas escolares (y su puesta en práctica) son desde hace poco obligatorios para todas las escuelas, ya que sus resultados se reflejan despunte en la formulación de los programas escolares. Dichos programas escolares, continúa afirmando Schulte (2005, p.174) “pretenden convertir a las propias escuelas y a los profesores simultáneamente en los motores de la reforma, que de ese modo actuarán de manera sensible al contexto”.

También los programas escolares están acompañados por una evaluación continuada, y en el futuro se establecerán también acuerdos propios con las escuelas cuyo cumplimiento se verificará de manera periódica.

De esta manera, se corrobora, como afirma Schulte (2005) que la cuestiones tomadas por los centros educativos como fruto de su autonomía están acompañadas por una evaluación permanente y, en caso necesario, la incorporación de medidas de mejora.

6. COMPARACIÓN ENTE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LA RFA Y EL REINO DE ESPAÑA

En el siguiente punto se procede a la comparación entre el sistema educativo e la RFA, ya descrito y el sistema educativo del Reino de España.

Por el planteamiento del presente trabajo se podría esperar a continuación una descripción extensa del sistema educativo español, equiparable a la realizada en los puntos anteriores del sistema educativo alemán. Sin embargo, se ha tomado la decisión de introducir los aspectos relativos a este sistema en el siguiente punto, dedicado directamente a establecer una estructura comparada del sistema escolar español y el alemán. Las razones que han llevado a este enfoque se fundamentan principalmente en la extensión requerida a este trabajo de fin de máster por las normas de la Universidad de Valladolid y el enfoque sintético que se ha pretendido dar al mismo con la pretensión de contemplar aspectos relevantes y no caer en la repetición.

Es necesario aclarar, que, como ya se ha dicho, para la realización de este estudio de Educación Comparada, se toma como referencia el estudio de García Garrido (2005), en el cual el autor opta por atender al sistema educativo español como criterio de comparación. Criterio que se ha tomado de la misma manera, por influencia del mismo, en la elaboración de este trabajo. Así pues, será el sistema educativo español el que marque la pauta y el alemán el que señale las diferencias.

6.1 Origen y evolución

Brevemente se trata en este punto el origen y la evolución del sistema educativo español, con la finalidad de entender las semejanzas y diferencias que surgen con respecto al sistema educativo alemán, precisamente porque un aspecto en el que coinciden todos los sistemas educativos, señala García Garrido (2005), es en la interdependencia del sistema escolar y de las instituciones que lo integran.

A principios del siglo XIX, a raíz de la Revolución Francesa, surgen en Europa los sistemas educativos nacionales. En España, con la Constitución de 1812, se incorpora la idea de educación al *ethós* del pueblo español según Muñoz *et al.* (2000), como un entramado en cuya organización, financiación y control debe intervenir el Estado, con lo

que se sientan las bases para el establecimiento del sistema educativo español. Sin embargo, la primera norma de carácter global se aprueba en 1857, llamada la Ley de Instrucción Pública o más conocida como Ley Moyano (con sus antecedentes teóricos y legislativos). Esta Ley estuvo vigente hasta 1970 y establece en un primer momento - décadas después se ampliarían sus requerimientos- la gratuidad de la enseñanza para quien no pudiera costearla y la obligatoriedad de la escolarización para niños y niñas de 6 a 9 años, aunque impone la segregación de las enseñanzas por sexo. Es necesario resaltar la alta presencia de la Iglesia en la educación, que ha sido incluso hegemónica en muchas etapas históricas.

A principios del siglo XX, con la Restauración, España pasa por una época marcada por la acelerada sucesión de gobiernos, consecuencia de las crisis políticas internas, según Muñoz *et al.* (2000), donde se introducen ciertas reformas en el marco general de la Ley Moyano, como las relativas a las escuelas de formación de maestros (“escuelas normales”), la enseñanza secundaria y los planes de estudio de las enseñanzas universitarias. El final de la Restauración llega con el golpe militar de Primo de Rivera en 1923.

En 1931 se proclama la Segunda República y se elabora una nueva Constitución que reconoce una escuela única, la libertad de cátedra y la laicidad de la enseñanza. Años más tarde, el régimen político dictatorial del general Franco que se impone tras la Guerra Civil (1936-1939) rompe con todo lo anterior. “La educación se convierte en vehículo transmisor de ideología y se establece que debe ser católica y patriótica” (IFIIE, 2009, p.18).

A partir de la década de los 50 se observa una cierta apertura en el mundo de la enseñanza. En los años 60, la expansión económica, el proceso de industrialización, la explosión demográfica y las tensiones internas del sistema político hacen indispensable una reforma total y profunda del sistema educativo, que se lleva a cabo con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 1970, la cual “que regula y estructura, por primera vez en este siglo, todo el sistema educativo español” (Ministerio de Educación Cultura y Deporte 2004, p.6).

En 1978 se aprueba la Constitución Española y España se constituye en una monarquía parlamentaria. A partir de este momento, las leyes educativas se redactan en el marco de esta CE. Así, en 1980, se promulga la Ley Orgánica por la que se regula el

Estatuto de Centros Escolares (LOECE), “primer intento normativo para ajustar los principios educativos, la organización de los centros docentes y los derechos y deberes del alumnado” (Ministerio de Educación Cultura y Deporte 2004, p.7).

A partir de entonces, se inicia el proceso de reforma del sistema educativo. En 1983 con la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU), que distribuye las competencias en materia de educación universitaria entre el Estado, las Comunidades Autónomas y las propias universidades.

En 1985, la LOECE es derogada y se sustituye por la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Sus objetivos principales son garantizar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, fomentar la participación de la sociedad en la educación, y racionalizar la oferta de puestos escolares financiados con fondos públicos.

Cinco años más tarde se promulga la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que regula la estructura y organización del sistema educativo en sus niveles no universitarios, tanto las Enseñanzas de Régimen General como las Enseñanzas de Régimen Especial. Se incluyen dentro de las primeras la Educación Infantil, la Educación Primaria, la educación secundaria –que comprende la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el Bachillerato y la Formación Profesional de grado medio–, la Formación Profesional de grado superior y la educación universitaria. “También contempla la adecuación de estas enseñanzas al alumnado con necesidades educativas especiales, la educación a distancia para los alumnos y alumnas que no pueden asistir de modo regular a un centro docente y la Educación de Personas Adultas” (Boix *et al.* 2012, p.19). Como Enseñanzas de Régimen Especial se mencionan las enseñanzas artísticas, de idiomas y deportivas. Con la LOGSE se determina que la enseñanza básica abarca la Educación Primaria (6-12 años) y la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), escolarización obligatoria y gratuita.

Posteriormente, en 1995, se aprueba la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), que, describe el IFIIE (2009), profundiza en el concepto de participación dispuesto en la LODE y completa aspectos relativos a la organización y funciones de los órganos de gobierno de los centros financiados con fondos públicos para ajustarlos a lo establecido en la LOGSE.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002, que modifica tanto la LODE, como la LOGSE y la LOPEG no fue llevada a efecto. Tras la misma se promulga la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, que “en un esfuerzo por simplificar el complejo panorama normativo existente, deroga las leyes anteriores y organiza todo el sistema escolar en España” (IFIIE 2009, p.19).

La alternancia de Leyes educativas en España coincide en la gran mayoría de veces con cada cambio de gobierno. En 2013, entra en vigor la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad (LOMCE), también conocida como Ley Wert, por el nombre del Ministro de Educación del gobierno del Partido Popular que la propuso, José Ignacio Wert) Educativa. Esta Ley, que no deroga la anterior (LOE), sino que la modifica, establece cambios que centralizan la educación, dotan de más autonomía a los equipos directivo y retoman la religión católica como asignatura troncal.

Con el último cambio de gobierno se implanta la Ley educativa actual, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). De acuerdo con el informe de Eurydice (2022), esta reforma,

sitúa los Derechos de la infancia entre los principios rectores del sistema, impulsa la igualdad de género, fomenta la mejora continua de los centros educativos y la personalización del aprendizaje, concede un papel central al desarrollo de la competencia digital y reconoce la importancia de la educación para el desarrollo sostenible.

En la comparación de los principios básicos de los sistemas educativos en España y Alemania, debemos además destacar, siguiendo las conclusiones establecidas por Martínez Usarralde (2001), el peso de la tradición en la Constitución alemana con respecto a la española. La primera corresponde a 1949, y apenas había sufrido cambios con relación a su antecesora, la Constitución de Weimar (1914). En 1990 la Constitución alemana hubo de cambiar, ante la reciente adhesión de nuevos *Länder* y la consideración de nuevos elementos que son modificados, actualizados y presentados en una Ley cada vez más globalizadora cuyo objetivo es adecuarse a la nueva realidad. España, por su parte, cuenta con una Constitución mucho más reciente, fruto de los nuevos aires de democratización que comenzaron a apreciarse en este país a finales de la década de los años setenta. La

tradición educativa española se asienta en el liberalismo de las Cortes de Cádiz, pero no permanece a lo largo de la historia esta corriente, sino que se ve alterada y/o modificada por el conservadurismo, el krausismo o el nacionalcatolicismo franquista. La democracia recupera la añeja tradición liberal, si bien con matices, y se asienta en un pacto de mínimos, como es el del art. 27 CE, del que proviene, en parte, la inestabilidad legislativa actual. Podemos afirmar, por lo estudiado, que el sistema educativo alemán es más estable que el español. Siendo uno de los más antiguos de Europa, los cambios en la evolución del mismo más representativos son las competencias de los *Länder* en 1949 y cambios de adaptación a las exigencias sociales. Sin embargo, la estructura básica se ha modificado mínimamente.

En España, por su parte, desde los años 70 y cada vez con más frecuencia desde los inicios de la democracia, se han producido cambios constantes en el sistema educativo que derogaban planes anteriores y que implicaban grandes modificaciones. Esto implica, establece Olave Fajardo (2017), que “el sistema educativo español dista mucho de ser estable, experimentando cambios continuos muy importantes que reducen su efectividad y sus posibilidades para conseguir resultados positivos a lo largo del tiempo”.

6.2 Marco jurídico

Como se ha visto, el sistema educativo en la España actual se rige bajo la Constitución Española de 1978. En el art. 27 CE, se establece un consenso de las líneas en materia educativa, fruto del pacto escolar constituyente, que van a marcar las señas de identidad de nuestro sistema educativo nacional.

El Reino de España se establece en la organización de Estado Autonómico. Las competencias se distribuyen entre el Estado central (art.149 CE) y las Comunidades Autónomas (art..148 CE).

Ya antes de que la Constitución se promulgase, e incluso mientras se iba elaborando, se decidió que el Estado no sería centralizado, sino que estaría basado en la autonomía territorial. Recoge Aragón (2006) que aunque esa autonomía se configuró como provisional (lo que era lógico, a la espera de la Constitución) y de contenido más administrativo que político, la decisión se erigió como principio de organización pública

el de autonomía regional, optándose porque esa autonomía se extendiese a todo el territorio.

Como se ha visto con anterioridad, las leyes educativas en España han sido varias. A continuación, se establecen cronológicamente para llegar a la Ley educativa vigente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

En la siguiente figura se recogen las leyes educativas que ha tenido España hasta la actualidad.

Figura 5

Leyes educativas en España ordenadas cronológicamente.



Nota. Elaboración propia

Además, puesto que las competencias en educación están transferidas a las Comunidades Autónomas, estas desarrollarán su propia normativa, acorde a la normativa básica establecida por el Estado.

Partiendo de la base de que el sistema de organización de España es el Estado Autonómico y el de Alemania, el Estado Federal y las diferencias que estos de por sí suponen, podemos afirmar que hablamos de dos modelos de Estados descentralizados, especialmente de acuerdo con lo visto, en materia de educación. La legislación parte de una Constitución en ambos casos: Ley Fundamental de Bonn en Alemania (1949) y la Constitución Española en España (1978). En ambos casos, se atribuyen ciertas competencias al órgano correspondiente del gobierno central; en el caso español, al Ministerio de Educación y Cultura y en el alemán, al Ministerio Federal de Educación e Investigación, abreviado BMBF.

Observamos que en caso alemán, el trabajo cooperativo entre el Estado y los *Länder* es más significativo que en el español ya que estos trabajan conjuntamente en la KMK (Conferencia Permanente de los Ministros de Cultura de los Estados Federados de Alemania), fundada en 1948. Como órgano análogo -que no similar- en España existe la Conferencia Sectorial de Educación, contemplada por primera vez en el art. 28 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación y, constituida el 25 de noviembre de 1986 con la finalidad de “asegurar la coordinación de la política educativa y el intercambio de información” (art.28).

Sin embargo, la Conferencia Sectorial de Educación de las Comunidades Autónomas, presidida por el ministro o ministra de Educación, afirma Puelles (1995) que, es un organismo de influencia alemana, aunque “carece de vigor institucional y de la repercusión del modelo en que si nduda se inspira” (p.365).

Sin embargo, se pueden apreciar claras diferencias. Mientras el sistema educativo alemán se trata de un sistema educativo muy estable, que lleva en vigor mucho tiempo y que funciona con extremada eficiencia, con cambios para mejorarlo que no han afectado en general a su estructura principal, en España, desde los años 70 y de forma más marcada desde los inicios de la democracia, se han producido cambios constantes en el sistema educativo que derogaban los planes anteriores y

que implicaban modificaciones muy destacadas, si no en la estructura (constante desde 1990, sí en el currículo).

Desde la Ley General de Educación en el año 1970 hasta la actualidad, se han producido nueve cambios legislativos importantes en una trayectoria de cincuenta y dos años de duración, con sus respectivos periodos de adaptación, cambios y problemas. De hecho, algunos planes educativos tuvieron una vida muy corta, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) incluso no llegó a aplicarse y otras, como la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980 o más, no llegaron a entrar en vigor. Esto implica que el sistema educativo español dista mucho de ser estable, experimentando cambios continuos muy importantes que han diezmado su efectividad y sus posibilidades para conseguir resultados positivos a lo largo del tiempo.

Por otra parte, no podemos dejar que añadir que, además de estos problemas de cambios constantes relacionados con los sistemas educativos, estos tienen una influencia directa en la calidad de la educación, ya que los proyectos educativos a desarrollar bajo el marco de cada una de las leyes educativas no pueden hacerlo en su totalidad en la mayoría de veces. La brevedad de su aplicación deja poco margen en la posterior evaluación del mismo y por tanto, de propuestas de mejora. Así, sin un sistema educativo estable, constante en el tiempo y que haya sido sujeto a mejoras importantes, entre otras modificaciones, el español seguirá estando muy lejos de alcanzar la calidad y los resultados que el alemán.

6.3 Estructura comparada de los sistemas educativos

6.3.1 Estructura administrativa

Es necesario apuntar en este punto que ya de entrada, que el Reino de España no constituye una Federación, sino un Estado regional o autonómico. Además, de acuerdo con el art.2 de la Constitución Española de 1978 (de aquí en adelante CE) “La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas”. (art.2 CE, 1987).

A partir de la entrada en vigor de la CE de 1978 se establece en España un modelo de estado descentralizado y simétrico que reparte el ejercicio de las competencias educativas entre todos los niveles administrativos, de manera que todas las comunidades autónomas ejercen básicamente las mismas competencias. (Eurydice, 2022).

En la actualidad contamos con una estructura administrativo-educacional que confiere un peso de gran relevancia a cada una de las diecisiete comunidades autónomas que forman España. (García Garrido, 2005). Las competencias educativas se reparten entre el Estados y los gobiernos de las diferentes autonomías.

El Estado ejerce con exclusividad diferentes competencias en materia educativa. Atendiendo al art. 149 de la CE se determinan las siguientes, que inciden de modo determinante en la organización educativa. Así, el Estado tiene competencia exclusiva sobre las siguientes materias:

1º. La regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales.

13º. Bases y coordinación de la planificación general de la actividad económica.

15º. Fomento y coordinación general de la investigación científica y técnica.

18º. Las bases del régimen jurídico de las Administraciones públicas y del régimen estatuario de sus funcionarios que, en todo caso, garantizarán a los administrados un tratamiento común ante ellas.

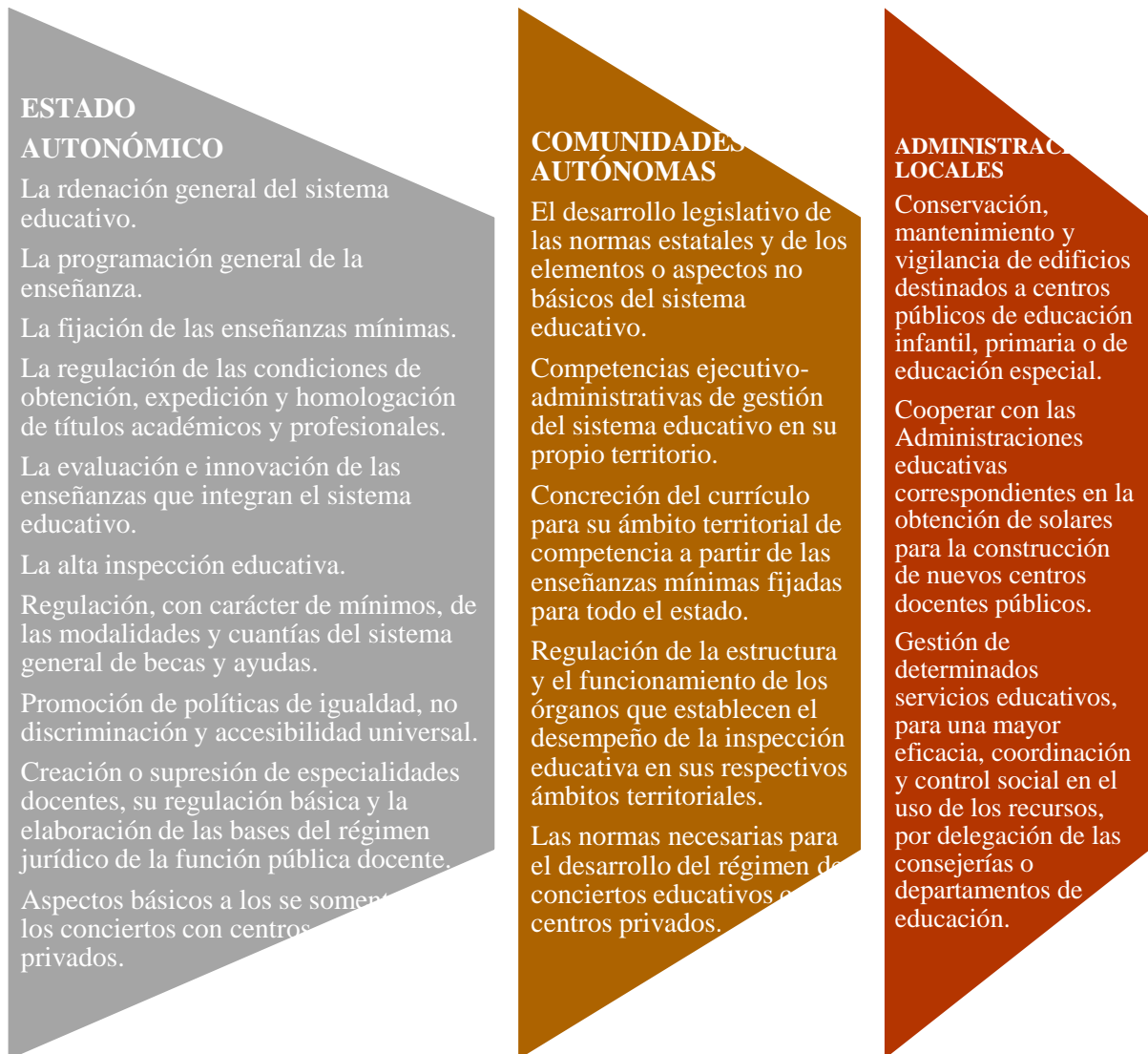
30º. Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales, y normas básicas para el desarrollo del art. 27 CE, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos de esta materia.

31º. Estadística para fines estatales.

De acuerdo con el informe de Eurydice, (2022), se reservan las siguientes competencias en materia educativa al Estado central, a las CCAA y a las administraciones locales.

Figura 6

Reparto de competencias entre el Gobierno Estatal, las Comunidades Autónomas y las administraciones locales en materia educativa.



Nota. Elaboración propia a partir de Organización y administración del sistema educativo. Eurydice (2022).

La descentralización es un principio político en ambos países con claras repercusiones educativas. Tanto en el caso de Alemania como de España podemos ver que las competencias en materia de educación están distribuidas y descentralizadas. Si bien, en ambos hay un eje central que sienta las bases, tanto los *Länder* como las Comunidades Autónomas tienen una gran autonomía en esta materia.

Martínez Usarralde (2001) apunta que el hecho de que la Constitución alemana sea más antigua que la española es también un factor a tener en cuenta. La primera corresponde a 1949, y apenas había sufrido cambios con relación a su

antecesora, la Constitución de Weimar (1914). En 1990, además, la Constitución alemana hubo de cambiar, ante la reciente adhesión de nuevos *Länder* y la consideración de nuevos elementos.

España, por su parte, cuenta con una Constitución mucho más reciente, fruto de los nuevos aires de democratización que comenzaron a apreciarse en este país a finales de la década de los años setenta. “La democratización encuentra en la descentralización educativa uno de sus mayores aliados” afirma Martínez Usarralde (p. 11, 2001), “tal y como se desprende de la lectura de los artículos n.2 CE (que garantiza la autonomía de las nacionalidades y regiones) y el artículo 148 CE (competencias que pueden asumir las Comunidades Autónomas)”.

6.3.2 Estructura institucional

Las etapas, niveles y modalidades en los que se articula el sistema educativo español son: educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria (ESO), bachillerato, formación profesional (FP), enseñanzas de idiomas, enseñanzas artísticas, enseñanzas deportivas, educación de personas adultas y enseñanzas universitarias.

La educación primaria, la educación secundaria obligatoria y los ciclos formativos de grado básico constituyen la educación básica.

La educación obligatoria comienza a los 6 años y tiene una duración de diez cursos escolares. Alemania por su parte tiene una escolaridad obligatoria a tiempo completo de nueve años de duración y otra, aunque también obligatoria, dura al menos 3 años a tiempo parcial (García Garrido, 2005).

Al igual que en Alemania, se distingue entre dos niveles de educación secundaria: la educación secundaria obligatoria y educación secundaria postobligatoria. Constituyen la educación secundaria postobligatoria el bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas artísticas profesionales tanto de música y de danza como de artes plásticas y diseño de grado medio, y las enseñanzas deportivas de grado medio.

La enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de

grado superior, y las enseñanzas deportivas de grado superior constituyen la educación superior.

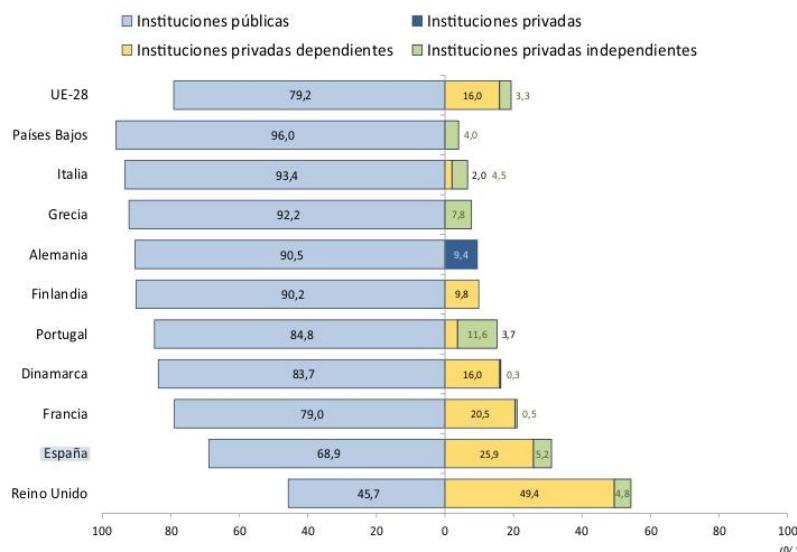
Por su parte, las enseñanzas de idiomas, las enseñanzas artísticas y las enseñanzas deportivas tienen la consideración de enseñanzas de régimen especial.

Actualmente, las normas básicas que regulan el sistema educativo y definen su estructura son la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) y la Ley Orgánica 3/2020 que la modifica (LOMLOE) .

La educación obligatoria se ofrece en centros privados, concertados o públicos. En Alemania no existe la opción de centros educativos concertados.

Figura 7

Distribución porcentual del alumnado de enseñanzas correspondientes a los niveles de educación primaria y secundaria en países de la Unión Europea. Año 2018.



Nota. Consejo Escolar del Estado, (2020).

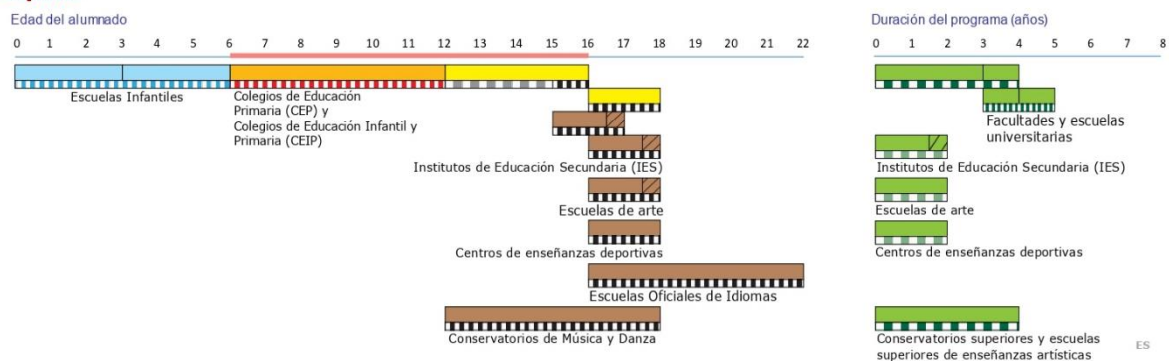
Como se puede observar en la figura 6, en el año 2018, Alemania, la educación pública constituye la opción mayoritaria que atiende a un 90,5% del alumnado, lo que supone una gran diferencia con España donde solo lo hace el 68,9%.

A continuación, se establecen según el sistema de los niveles CINE el sistema institucional educativo español y el alemán.

Figura 8

Sistema institucional educativo español.

España

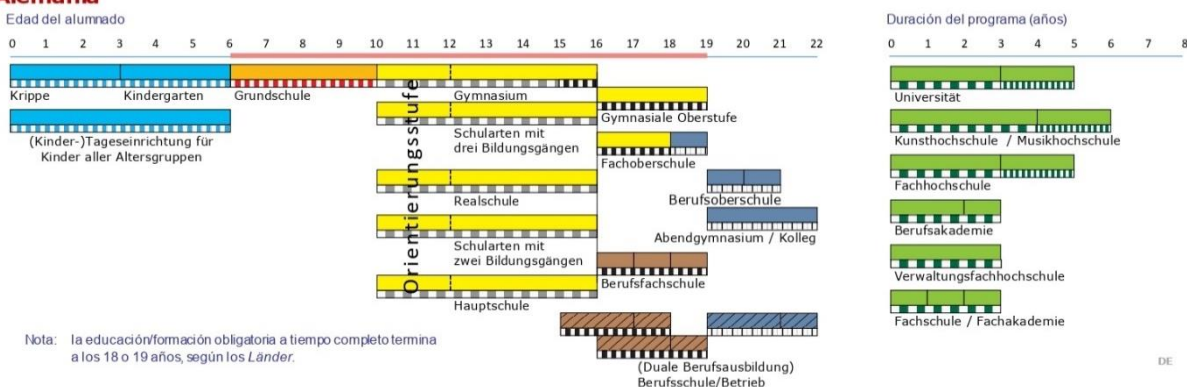


Nota. Eurydice (2020, p. 19)

Figura 9

Sistema institucional educativo alemán.

Alemania

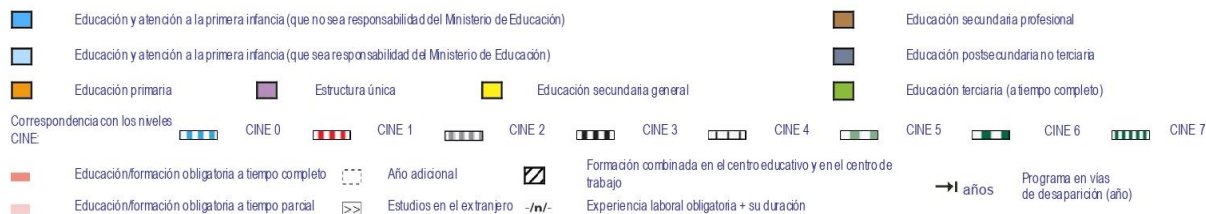


Nota: la educación/formación obligatoria a tiempo completo termina a los 18 o 19 años, según los Länder.

Nota. Eurydice (2020, p. 17)

Figura 10

Legenda sistemas institucionales educativos.



Nota. Eurydice (2020, p. 17)

Figura 11

Leyenda sistemas institucionales educativos.

Equivalencia entre el sistema educativo de España y de Alemania				
Año sistema educativo	Sistema educativo de España	Sistema educativo de Alemania		Convalidación / homologación
	Etapas/Cursos	Etapas/Cursos		
	E. Infantil	Kindertagesstätte		
	E. Infantil	Kindergarten		
1	1º E. Primaria	Primarstufe/Grundschule	G1	Para incorporarse al sistema educativo español hasta 4º de la ESO (incluido) no procede realizar ningún trámite de homologación / convalidación.
2	2º E. Primaria	Primarstufe/Grundschule	G2	
3	3º E. Primaria	Primarstufe/Grundschule	G3	
4	4º E. Primaria	Primarstufe/Grundschule	G4	
5	5º E. Primaria	Sekundarstufe I Gymnasium	5. KLASSE	
6	6º E. Primaria	Sekundarstufe I	6. KLASSE	
7	1º E.S.O.	Sekundarstufe I	7. KLASSE	
8	2º E.S.O.	Sekundarstufe I	8. KLASSE	
9	3º E.S.O.	Sekundarstufe I	9. KLASSE	
10	4º E.S.O.	Sekundarstufe I (Realschulabschluss)	10. KLASSE	Homologación título G.E.S.O.
11	1º BACHILLERATO	Sekundarstufe II	11. KLASSE	Convalidación 1º Bachillerato
12	2º BACHILLERATO	Sekundarstufe II (Allgemeine Hochschulreife, Abitur)	12. KLASSE	Homologación título Bachiller

Nota. Subdirección General de Ordenación Académica del Ministerio de Educación y FP, (2001)

a) Educación infantil

En lo que respecta a la educación infantil en España, esta se caracteriza por tener un carácter no obligatorio y por ordenarse en dos ciclos, el primero comprende entre los 0 y 3 años y el segundo entre los 3 y 6 años. El 2º ciclo es gratuito (aunque no obligatorio) y el primero está comenzando a serlo en diferentes comunidades autónomas, ofreciéndose, al igual que el 1.º ciclo en la escuela pública. Sin embargo, es más frecuente encontrar el este 1.º ciclo de la educación infantil de manera privada en las guarderías.

De esta manera, vemos una intención por parte de España de acercarse a la perspectiva internacional, como es el caso de Alemania, donde la educación infantil se ofrece tanto de manera pública como privada.

Además, si bien es verdad que en ambos países la educación infantil no está regulada, en España se observa una ampliación de los modelos de enseñanza infantil que se aproximan a la tendencia alemana y a las diferentes opciones que en dicho país se ofrecen, en función principalmente de la duración abarcada, lo que contribuye sin duda, a la conciliación familiar. Esta cuestión constituye en la actualidad en ambos países un aspecto central en las políticas familiares.

b) Educación primaria

La educación primaria se imparte independientemente de la secundaria obligatoria desde la implantación de la LOGSE en 1990 (García Garrido, 2005). Esta primera etapa obligatoria del sistema educativo comprende 6 cursos académicos que se cursan entre los 6 y 11 años.

Con la implantación de la LOMLOE se establece la realización en el 4º curso de primaria de una evaluación de diagnóstico de todas las competencias adquiridas por el alumnado (artículo 21 de la LOE, modificado por la LOMLOE). Según la ley, la Educación Primaria comprende tres ciclos de dos años académicos cada uno y se organiza en áreas que tendrán un carácter global e integrador, estarán orientadas al desarrollo de las competencias del alumnado y podrán organizarse en ámbitos.

Además, encontramos que la finalidad de la educación primaria en España atiende a los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, las habilidades lógicas y matemáticas, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria. Esto no dista de las materias que comprende la educación alemana.

Si bien es cierto, que en algunos *Länder*, como ya se ha visto, la educación primaria en Alemania tiene una duración de 6 años (Berlín y Brandemburgo), en general tiene una duración de 4 mientras en España es de 6.

Figura 12

Comparación de la duración de la educación primaria obligatoria.

Edad	Alemania	España
12		Educación primaria obligatoria
11		
10	Grundschule	
9		
8		
7		
6		

Nota. Elaboración propia

Otra diferencia a contemplar es que en la diferencia de España, la incorporación al colegio lo marca el año natural, en Alemania los padres pueden llegar a escoger la edad de escolarización concreta de sus hijos. Existe una fecha de corte, denominada *Stichtag*, (ver anexo 3).

Como se puede observar, la educación primaria se oferta en España y Alemania a partir de los 6 años. En ambos casos se trata de una educación obligatoria y gratuita. Salvo en el caso de Berlín y Brandemburgo que se igualan a España, hay una diferencia en la cantidad de cursos escolares que abarca, siendo en España un total de seis años y en Alemania de cuatro.

En España, como se ha visto, el alumnado de la inmensa mayoría de los centros públicos ha de cambiar de centro cuando acaba la primaria (del colegio al instituto). El paso de la primaria a la secundaria para el alumnado es un momento difícil, como afirma Rodríguez (2016). En este tránsito no solamente hay un cambio de centro, sino de compañeros, de profesores, de adaptación a diferentes modelos de enseñanza, de ambientes educativos, entre otros factores, que sin duda sumado a la edad evolutiva de los chicos (entrada a la adolescencia) va a incrementar la dificultad de adaptación.

El modelo que se oferta en Alemania, por su parte, se caracteriza por orientar muy tempranamente a los chicos hacia escuelas que tienen estatus distintos y que preparan para ramas y perspectivas profesionales también diferentes como se ha expuesto anteriormente. El contenido es el mismo en las diferentes escuelas y esto facilita la orientación del alumnado.

Ambos modelos reciben críticas por considerar más o menos adecuado el cambio de etapa en función también del estado madurativo del alumnado. En ese sentido, no hay pruebas concluyentes de que uno funcione mejor que el otro y ambos son compartidos en diferentes países de Europa como por ejemplo, el modelo de España en Francia, Italia, Reino Unido o Italia y en el caso del modelo alemán, Suiza, , Austria y los Países Bajos.

c) *Educación secundaria*

La educación secundaria se divide, al igual que en Alemania, en dos partes. La primera constituye la educación secundaria obligatoria (ESO) que se corresponde con la *Sekundar I*. Por otra parte, se encuentra el Bachillerato, equivalente a la *Sekundar II* alemana o estudios denominados *Oberstufe* (de nivel superior).

La Educación Secundaria Obligatoria abarca cuatro cursos académicos y termina con el certificado de graduado escolar.

Sin embargo, en España solo se cuenta con un tipo de educación secundaria obligatoria. De acuerdo con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), en cuarto curso de educación secundaria obligatoria tiene carácter orientador, se precisan las materias que deberá cursar todo el alumnado, además de otras tres entre un conjunto que establecerá el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas. Así, en este curso, se podrán establecer agrupaciones de las materias optativas mencionadas en distintas opciones, para orientar al alumnado hacia las diferentes modalidades de bachillerato y los diversos campos de la formación profesional.

Otro aspecto a señalar es que todo el alumnado, con independencia de si supera o no estas enseñanzas, recibe una certificación oficial en la que constan el número de años cursados y el nivel de adquisición de las competencias de la etapa.

Figura 13

Comparativa de la duración de la educación secundaria obligatoria

Edad	Alemania	España
16		Educación secundaria obligatoria
15	<i>Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Gesamtschule</i>	
14		
13		
12		
11		
10		

Nota. Elaboración propia

Con respecto al Bachillerato, se ofrecen diferentes modalidades que en los centros docentes serán las de ciencias y tecnología, humanidades y ciencias sociales, artes y

general. El Bachillerato se organizará en materias comunes, de modalidad y optativas, mencionándose en esta Ley las que se consideran comunes. Las Administraciones educativas se encargan de la ordenación de las materias optativas. Además, los centros educativos podrán determinar en última instancia la oferta de estas materias de acuerdo con su proyecto educativo.

El Bachillerato ofrecido en España es el correspondiente a las enseñanzas alemanas impartidas en el *Gymnasium* y que se clasifican en enseñanzas de *Oberstufe* (nivel superior).

Figura 14

Comparativa de la duración de la educación secundaria no obligatoria

Edad	Alemania		España
19			
18	<i>Gymnasium</i>	<i>Gesamtschule</i>	Bachillerato
17			
16			

Nota. Elaboración propia

La educación secundaria es la etapa de escolarización que en más aspectos difiere el sistema educativo alemán del español.

Si bien es cierto que tanto Alemania como España dividen sus estudios de secundaria en dos niveles: para Alemania la Sekundar I y Sekundar II (Oberstufe); para España, Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller.

La etapa de Bachiller no presenta tantas diferencias, salvo que en Alemania existe la opción de realizarlo en tres años en los institutos denominados *Gesamtschule*.

Por otra parte, en lo que se refiere a la educación secundaria en Alemania, como ya se ha visto, existen diferentes opciones de enseñanza. Para su elección, existe una labor orientadora por parte del profesorado al alumnado de manera individual desde que se termina la etapa de educación primaria. Es necesario recordar, que una vez en uno de los itinerarios, este puede modificarse, de acuerdo con los resultados escolares.

En España, por su parte, el itinerario es único e igual para todo el alumnado en la ESO, lo que no quiere decir que no existan formas de adaptación como las ACIS para el alumnado que así lo requiera o que no se les oriente laboralmente con la oferta de optativas en la ESO.

El sistema alemán puede ser tachado de constituir una herramienta de “segregación social” (Nerison-Low, 1999, p.125), aunque bien es cierto, que la orientación individualizada del alumnado es un aspecto que permite la inclusión del mismo y pretende, de manera personalizada, atender a sus necesidades y desarrollar al máximo sus capacidades y destrezas.

Por su parte, el sistema escolar español tiene la virtualidad de la equidad educativa, según los sucesivos informes PISA, con la pretensión de tratar a todo el alumnado por igual, al menos hasta el final de la ESO, lo que puede llevar a que la educación no alcance el mismo nivel de personalización que en la alemana, si bien aumenta la cohesión social. Para poder establecer el grado de éxito de cada sistema nos referimos a los datos de fracaso escolar en la etapa de secundaria y de salidas laborales.

Según los datos y cifras del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021) en el año 2017 (ver anexo 4), el porcentaje de repetidores en la 1ª etapa de secundaria se corresponde con el 2,4% en Alemania y el 9,5% en España, lo que supone una clara diferencia. Por otra parte, el abandono educativo supone el 16% del alumnado en España en el año 2000 y el 10,1% en Alemania (ver anexo 5). En este caso, aunque ambos se sitúan por encima de la media europea (9,9%), también se muestra una clara desigualdad. Estos datos podrían llevarnos a concluir la mayor eficacia del sistema educativo alemán en cuanto a resultados de la educación secundaria se refiere.

d) Formación Profesional

Con respecto a la formación profesional, es necesario puntualizar algunos aspectos referidos a la administración y gestión de la misma en ambos países. Así, la figura del gobierno resulta necesaria como eje articulador de la educación en un sistema político, ya sea federal, ya sea un Estado descentralizado o uno centralizado. A él le

competen llevar a cabo funciones legislativas y reguladoras que serán completadas por las diferentes instancias a niveles más descentralizados. Esta es una característica común que ambos países comparten.

Si bien es verdad que existen algunas diferencias en el reparto de competencias a los diferentes Estados o a las diferentes regiones. Basándonos en el trabajo comparativo de Martínez Usarralde (2001), afirmamos que existe una diferencia en cuanto a las funciones de los órganos regionales en materia de la FP. En España parece dominar la tarea de gestión del sistema de FP, como pueden ser la elaboración y aprobación de planes, el diseño de programas de estudio y orientaciones pedagógicas que complementen las enseñanzas fijadas por el Estado, la ejecución de programas de inversión en programación y equipamientos, aprobación de libros de texto y material didáctico que haga referencia a las enseñanzas complementarias, etc.). En Alemania, por su parte, domina la función de supervisión unida a la de administración.

Una vez tratada la parte administrativa en materia de formación profesional, procedemos a la institucional.

Con la nueva Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (2022) se propone en España un nuevo sistema más flexible y accesible articulado en cinco grados de cualificación acumulables y ascendentes (A, B, C, D y E), que irán desde las "microformaciones" a los títulos de especialización.

La formación profesional en España se clasifica en ciclos formativos de grado básico, formación profesional de grado medio y formación profesional de grado superior superior.

Los ciclos de formación profesional básica permiten el acceso de alumnado entre los 15 y los 17 años si se ha superado el tercer curso de ESO o, excepcionalmente, si se ha cursado segundo de la ESO. Además, se afirma en la Red española de información sobre educación *Eurydice* (2022) que para poder cursar estos estudios se requiere la propuesta de incorporación a estos estudios por parte del equipo docente a los padres, madres o quien ejerza la tutoría legal del alumnado. La superación de la totalidad de los módulos incluidos en un ciclo de Formación Profesional Básica conducirá a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, ya que además de contribuir a los fines y objetivos establecidos con carácter general para las enseñanzas de formación

profesional, los ciclos de formación profesional básica tienen como objetivo que el alumnado pueda adquirir las competencias de la educación secundaria obligatoria.

Por su parte, la FP de grado medio y superior asumen las finalidades de la Formación Profesional y presenta como objetivo ampliar las competencias de la enseñanza básica, adaptándolas a un campo o sector profesional que permita al alumnado el aprendizaje a lo largo de la vida, progresar en el sistema educativo e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y autonomía. Esta llamada Formación Profesional de Grado Medio, consiste en unos módulos de identidad y de duración variables, según sea la profesión elegida, como afirma García Garrido (2005).

Merece un tratamiento más específico la Formación Profesional Dual en España por las modificaciones y el acercamiento a sistemas europeos, entre ellos, el alemán.

Como ya se ha visto, los proyectos de FP Dual combinan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación y se caracterizan por realizarse en régimen de alternancia entre el centro educativo y la empresa, con un número de horas o días de estancia de duración variable, (RD 1529/2012, de 8 de noviembre). Al igual que en Alemania, este modelo se planteó para mejorar la elevada tasa de desempleo juvenil, pero adaptándolo al sistema español.

Además, la nueva Ley contempla dos regímenes de oferta de formación dual: una formación profesional general en la que el 20% del aprendizaje se realiza en una empresa sin vinculación contractual; así como una formación profesional intensiva, donde el 30% del aprendizaje del alumno se realiza en el entorno empresarial y con un contrato.

El reclamo que tienen los estudios de Formación Profesional en ambos países se puede ver el anexo 6, donde se observa que en 2019 un 48,1% del alumnado matriculado en E. Secundaria segunda etapa cursaba Formación Profesional en Alemania frente a un 38,4% lo hacía en España, lo que supone una diferencia de casi un 10%.

Observamos algunas diferencias entre la Formación Profesional alemana y la española, basadas principalmente en el grado de asimilación del sistema por su antigüedad, ya que la Ley de Formación Profesional –*Berufsbildungsgesetz* en alemán-, promulgada en 1968 (Reinisch y Frommberger., 2004) y fue modificada en 2005. La oferta de estudios es por tanto mucho mayor en el sistema alemán y el número de alumnas y alumnos que se inclinan por esta vía también lo es.

Pero es que concretamente, el sistema dual de formación profesional en Alemania, es uno de los más valorados a nivel internacional (Kotthoff, 2011), debido a sus beneficios socioeconómicos, como bajas tasas de desempleo, mayor inserción del colectivo joven o una mejora de las competencias profesionales de la fuerza del trabajo. derechos y obligaciones tanto de aprendices como de empleadores.

España con la nueva Ley de Educación LOMLOE (2020) “incorpora el término dual a la fase práctica de formación en los centros de trabajo pasando a denominarse, según el artículo 42.2, fase práctica dual de formación en los centros de trabajo, resaltando esta característica definida por el artículo 42.1 bis mantenido” (Asegurado y Marrodán 2021. p.117), equiparando esta modalidad al sistema alemán.

6.4 Otros aspectos

En este punto se procede a la comparación entre otros aspectos relevantes en materia educativa, como son el currículum escolar, la formación del profesorado y la autonomía de los centros educativos.

6.4.1 El currículum escolar

El currículum escolar en España es competencia de las CCAA. Al igual que en Alemania, el Estado central establece las bases y el marco legal del sistema educativo pero es responsabilidad de las CCAA (*Länder* en el caso alemán) la concreción del currículum para su ámbito territorial de competencia a partir de las enseñanzas mínimas fijadas para todo el Estado, Eurydice (2022).

Sin embargo, al igual que en Alemania, en el diseño del currículum de las diferentes enseñanzas no universitarias existen ciertos aspectos que se fijan por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Estas, de acuerdo con Eurydice (2022), las siguientes:

- fijar, en relación con los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículum, que constituyen las enseñanzas mínimas. En el caso de las enseñanzas de formación profesional se consideran parte de las enseñanzas mínimas los resultados de aprendizaje;

- establecer el 50 por ciento de los horarios escolares para las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial y el 60 por ciento para aquellas que no la tengan;
- homologar los títulos correspondientes a las enseñanzas reguladas;
- establecer currículos mixtos de enseñanzas del sistema educativo español y de otros sistemas educativos.

Por su parte, las consejerías o departamentos de educación de las comunidades autónomas se encargan de:

- establecer el currículo de las distintas enseñanzas no universitarias, del que han de formar parte las enseñanzas mínimas fijadas por el MEFP;
- determinar el porcentaje de los horarios escolares de los centros docentes de su ámbito de gestión para garantizar el desarrollo integrado de todas las competencias de la etapa y la incorporación de los contenidos de carácter transversal a todas las áreas, materias y ámbitos;
- revisar periódicamente los currículos para adecuarlos a los avances del conocimiento, así como a los cambios y nuevas exigencias de su ámbito local, de la sociedad española y del contexto europeo e internacional;
- expedir los títulos de las enseñanzas reguladas.

Una parte de la responsabilidad en la aplicación del currículo en una última instancia corresponde a los centros educativos, que tienen la responsabilidad de desarrollar y completar, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en el uso de su autonomía; concreción fijada y aprobada por el claustro.

El cambio curricular en España se produce paralelamente al cambio legislativo. En el nuevo currículo diseñado por el MEFP basada en el marco legal de la nueva Ley de Educación (LOMLOE), se establece el perfil de salida, clave para dar continuidad, coherencia y cohesión a la progresión de los estudiantes durante la enseñanza básica, y para garantizar su formación integral en la esfera personal, emocional e intelectual y social y afectiva, constará de ocho competencias:

- En comunicación lingüística

- Plurilingüe
- Matemática y en ciencia y tecnología (STEM)
- Digital
- Personal, social y de aprender a aprender
- Ciudadana
- Emprendedora
- En conciencia y expresión culturales

Estas competencias emanan de la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2018 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Cada una de ellas tiene tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal) y su adquisición contribuye a la adquisición de todas las demás y a la consecución de los objetivos planteados por la LOMLOE para la educación básica (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021). Además, dentro de cada materia se desarrollan ciertas competencias específicas que se relacionan con las 8 competencias clave ya citadas.

En Alemania, por su parte, ya desde 2001 se habla de competencias (*Kompetenzen*) y competencias clave (*Basiskompetenzen*), pero se hace desde una más amplia perspectiva. Weinert (2001) ha constatado que las publicaciones recientes sobre el tema en Alemania citan más de 650 competencias clave.

Como se ha podido observar, el diseño del currículo escolar tanto en el caso español como en el alemán, es materia competente de las CCAA y de los *Länder* respectivamente. Esto, de por sí, es una muestra de la descentralización de ambos sistemas.

Observamos, sin embargo, una mayor influencia del Estado central español en el asentamiento de las bases. Un aspecto destacado al respecto lo constituye la competencia de establecer el 50 por ciento de los horarios escolares para las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial y el 60 por ciento para aquellas que no la tengan, algo que en Alemania no sucede.

Por su parte, la Conferencia del Ministerio de Educación Alemán se ocupa principalmente de establecer unos estándares de aprendizaje a nivel nacional para cada materia en cada una de las etapas educativas que permitan alcanzar una

educación de calidad y transparencia en cada uno de los *Länder* que conforman este Estado federal.

En ambos países, un referente en la evaluación del alumnado lo constituye el grado de adquisición de competencias, pero, mientras observamos en España una selección de ocho competencias clave, en Alemania se reconocen las competencias en función de la materia y curso.

6.4.2 La formación del profesorado

La formación del profesorado es un punto en el que difieren bastante el sistema alemán del español. En España, esta se clasifica en dos niveles: formación inicial del profesorado y formación permanente del mismo.

- **Formación inicial del profesorado**

Siguiendo los criterios del artículo 13 del Real Decreto 276/2007 de 2 de marzo, por el que se aprueba el ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes, la formación inicial requerida para ejercer la docencia en cada uno de los niveles educativos se presenta en la figura 14.

Figura 15

Formación inicial requerida para el profesorado de enseñanzas no universitarias

Nivel educativo	Nº de titulaciones	Tipo de titulación
Primer Ciclo de Educación Infantil (0-3 años)	1	Ciclo Formativo de Grado Superior en Educación Infantil
Primer y segundo Ciclo de Educación Infantil (0-6 años)	1	Grado en Maestro de Educación Infantil
Educación Primaria	1	Grado en Maestro de Educación Primaria
Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Formación Profesional (FP), Escuelas Oficiales de Idiomas.	2	Título de Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado correspondiente u otros títulos equivalentes a efectos de docencia Formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado (<i>Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas</i>). Para aquellas especialidades que no pueden realizar

los estudios de Máster, se exigirá certificación oficial equivalente a partir del 1 de septiembre de 2015.

Nota. Elaboración Eurydice España-REDIE (INEE, MEFP) a partir de la normativa estatal vigente.

En España, los maestros de educación primaria se forman en las Facultades de Educación. Este título de Graduado en Magisterio en Educación Primaria es un plan de estudios configurado por 240 créditos ECTS, estructurado en 4 años, a través de materias de formación básica, obligatoria, optativas (que configuran las menciones), prácticas escolares y trabajo fin de grado. Siguiendo la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, se proponen menciones cualificadoras que, sin ser especializaciones, orientan la formación del alumnado en campos determinados como Lengua Extranjera, Educación Musical, Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, Educación Física, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Artes y Humanidades, Ciencias y Matemáticas.

En lo concerniente al profesorado de educación secundaria, el plan formativo de los docentes llega con la regulación recogida en la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre (MEC, 2007a), fundamentada en la LOE (MEC, 2006). En su apartado cuarto, se establecen las condiciones de acceso al Máster Universitario en Formación Del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, de forma que se requiere la acreditación del dominio de una lengua extranjera con un nivel de B1 y el título de grado (o licenciatura), que dará acceso a la especialidad de dicho máster.

Figura 16

Estructura de los estudios del máster de profesorado

Módulo	ECTS	Materias
Genérico	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad Procesos y contextos educativos Sociedad, familia y educación
Específico	24	Complementos para la formación disciplinar Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes Innovación docente e iniciación a la investigación educativa
Práctico	16	Prácticum Trabajo Fin de Máster (TFM)

Nota. Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre (MEC, 2007a).

- **Formación permanente**

Es un derecho y un deber profesional del profesorado de enseñanzas no universitarias (Eurydice, 2022).

En el artículo 103 de la LOE se establece que son las Administraciones educativas las que han de planificar las actividades de formación del profesorado, garantizar una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y establecer las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado.

Tanto en la LOE como en la LOMLOE se fijan una serie de directrices a las que deben acogerse los programas de formación permanente ofertados por las administraciones educativas, encargadas de la planificación y programación dentro de su ámbito de gestión. Dichos programas han de ofrecer diversificación en las actividades y atender a las necesidades formativas del profesorado, estableciendo además otras líneas prioritarias de formación. La legislación subraya en todo caso la necesidad de mejorar los procesos de formación inicial y acceso a la función docente, así como también la formación permanente del profesorado.

El responsable de establecer anualmente las líneas prioritarias a las que deben ajustarse los planes de formación permanente del profesorado es el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF).

De acuerdo con la Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, las actividades de formación del profesorado se clasifican, a efectos de reconocimiento, certificación y registro, en cinco modalidades básicas: Cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros y congresos, (cap.2, art.5).

Es necesario destacar en este punto que, mientras es el Estado central en España el órgano encargado de reglar la formación inicial del docente, en Alemania, los últimos responsables son los Ministerios de Educación y Cultura de cada uno de los *Länder*, aunque, contempla el informe Eurydice (2022) que son es la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales (*Kultusministerkonferenz*) la que crea el requisito previo para el reconocimiento de la formación y la evaluación de las diversas carreras docentes. Esta autonomía, afirma Ramírez (2015, p.42) “conlleva una notable disparidad en los diseños tanto de sistemas como de programas”.

Podemos señalar diferencias en la formación inicial del profesorado ya en la relativa a la educación infantil. Mientras en Alemania, la formación se lleva a cabo en escuelas superiores no universitarias (*Erzieherinnen* y *Erzieher*), en España esta formación se ofrece en forma de grado universitarios.

En referencia a la educación primaria, los docentes se forman en grado universitario en ambos casos. Existen también materias comunes al grado que son matemáticas, ciencias sociales y lengua. Para especializarse en otras materias, en ambos casos se ofrecen módulos que pueden estudiarse paralelamente o posteriormente al título universitario. Pero mientras el grado universitario consta de 4 años en España, en Alemania se ofrece la titulación de maestro solo tras la superación de estudios de grado (*Bachelor*) y Máster, el primero con una duración de entre 6 y 8 semestres, de acuerdo con el Land donde nos encontremos (Plumelle y Latour, 2012).

Encontramos también una gran diferencia con Alemania es en la formación inicial del profesorado de secundaria y formación profesional. De nuevo en Alemania el profesorado ha de cursar estudios de grado y máster especializados en profesorado de un tipo de centro concreto. Durante los estudios se optan a dos materias concretas.

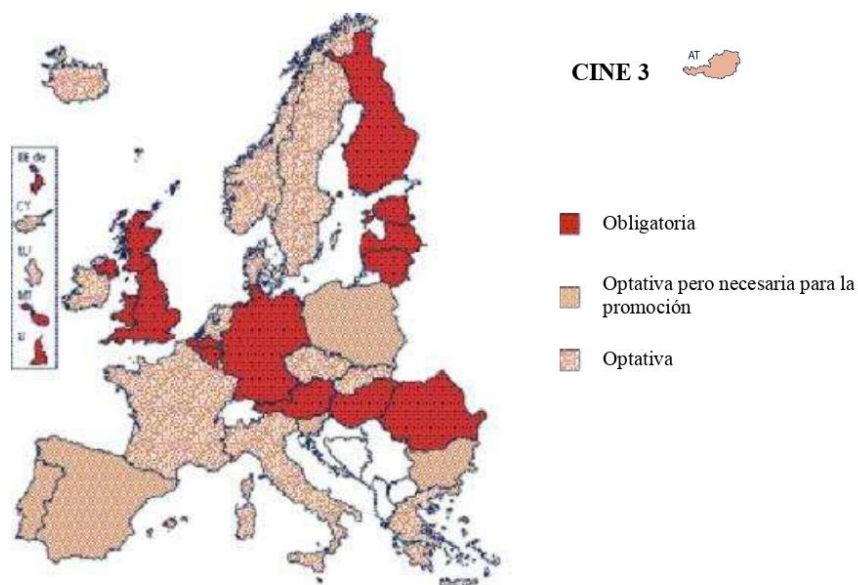
Se observa que esta formación dista mucho de la ofertada para el profesorado de secundaria o formación profesional en España, donde el mismo se especializa en una primera instancia en una materia específica y, finalizados estos estudios se obtiene la capacidad pedagógica y didáctica mediante un máster de 60 ECTS (un curso académico), habilitante para el ejercicio de la función docente.

Por otra parte, en lo que concierne a la formación permanente del profesorado, observamos que es obligatoria en Alemania, pero no así en España, aunque sí se considera necesaria en algunas ocasiones como para complementos específicos salariales y se tendrá en cuenta para concursos de traslados. (Eurydice, 2022).

A continuación, se expone una figura que muestra el grado de obligatoriedad de la formación permanente del profesorado de Educación Primaria, Secundaria inferior y superior general, (curso académico 2013/2014) que facilita la comparación.

Figura 17

Grado de obligatoriedad de la formación permanente del profesorado de Educación Primaria, Secundaria inferior y superior general, 2013/2014



Nota. Elaborado a partir de Eurydice (2015)

Observamos que la formación del profesorado es uno de los aspectos en que más dista el modelo educativo alemán del español. Una tendencia que parece generalizada en ambos casos es que, como establece Rebolledo (2015), desde los procesos de adaptación de estudios al EEES, se alarga la formación inicial del futuro profesorado, suponiendo un claro avance tanto para el *statu quo* de los docentes, como en relación al incremento del tiempo dedicado al estudio y a las prácticas pertinentes.

Si bien todas las diferencias señaladas en este punto, se puede observar una clara inclinación a la especialización en las materias, especialmente en la formación ofrecida en España, aspecto que parece primar sobre la parte pedagógica.

Hay que destacar la parte práctica de la formación alemana que abarca unos dieciocho meses de formación e introduce al profesorado directamente en su profesión. Además, la aprobación de una evaluación específica para la acreditación del título conlleva una objetividad y transparencia en la evaluación de la verdadera práctica docente.

Una afirmación de García Garrido (2005, p.571) sobre la formación del profesorado a tener en cuenta es “que en ningún país se han alcanzado soluciones satisfactorias al cien por cien”. También establece que “quizá lo más llamativo, en el caso español, sea la lentitud del proceso de mejora”.

6.4.3 Autonomía de los centros educativos

Como ya se dijo en el punto que trata la autonomía escolar en Alemania, este punto es muy interesante y la comparativa permite ver a Alemania como un referente al que mira España en dicho aspecto. Establece Bolívar (2010) que existe una falta de autonomía de los centros educativos y que la misma se puso de manifiesto con el desarrollo de la LOGSE, pues quisieron introducir un nuevo modelo de autonomía en el desarrollo del currículo (Proyecto Curricular), propio de los países nórdicos y anglosajones, en una estructura de sobrerregulación administrativa, como eran las regulaciones normativas de los centros, lo cual impidió llevar a cabo dichos proyectos propios.

El RD 217/2022 de 29 de marzo, en su artículo 26.1 contempla que “las administraciones educativas facilitarán a los centros el ejercicio de su autonomía pedagógica, de organización”. Además, se dota a los centros educativos de autonomía en la organización de los grupos y materias y la adopción de medidas de atención a la diversidad. En el ejercicio de su autonomía, los centros adoptan compromisos con la comunidad educativa y podrán diseñar proyectos educativos según las características del mismo.

Aunque la LOMCE (cap. VII preámbulo) ya suponía un aumento de la autonomía de los centros, de acuerdo con las recomendaciones de la OCDE en cuestiones como la diversidad de alumnos y alumnas y el reconocimiento de la autonomía en la elaboración aprobación y ejecución de proyectos educativos (art.120.2), la LOMLOE incluyen en explícitamente que las Administraciones educativas han de favorecer la autonomía de los centros *de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan dar respuesta y viabilidad a los proyectos educativos y propuestas de organización que elaboren (art.120.3)*. También se añade la potestad de desarrollar y adoptar de programas educativos, planes de trabajo u otros aspectos similares.

Se observa por tanto, una creciente evolución en materia de autonomía de los centros contemplada en las leyes educativas. Sin embargo, estos aspectos quedan muy lejos de la autonomía que disfrutaban los centros educativos alemanes en cuestiones como la contratación de docentes, el desarrollo del currículo y la gestión de sus finanzas.

La autonomía de los centros es un aspecto que se concibe, ya desde la primera década de dos mil, como una herramienta al servicio exclusivamente de la mejora de la calidad de la educación, y se presta especial atención a la autonomía pedagógica, que parece estar más estrechamente relacionada con la mejora del rendimiento en los centros. Martín y Peraza (2010). Sin embargo, hay otros autores que consideran que la afirmación de que la libre competencia y la autonomía de los centros va a suponer un auge en la calidad de todos los centros constituye un argumento con un origen ideológico claro. Meix (2013) se pronuncia al respecto afirmando que

su veracidad no ha sido demostrada para el conjunto de un sistema educativo de manera inequívoca, y menos aún en el ámbito cultural europeo y español. Que un modelo basado en el servicio público sea mejorable en muchos aspectos no justifica que deba sustituirse haciendo tabla rasa de la indudable conquista social que históricamente ha supuesto su consecución. (p. 256).

Lo que sí que es cierto es que se muestra una clara tendencia desde España a dotar de una mayor autonomía a los centros educativos, lo que implica al equipo directivo y al profesorado, que lo acerca en gran medida a la situación alemana al respecto. Si esta inclinación es positiva en el desarrollo del proceso educativo es una cuestión que habrá de evaluarse con los indicadores adecuados y establecer entonces las conclusiones pertinentes.

7. CONCLUSIONES

7.1 Principales aportaciones

En el presente TFM se han señalado los diferentes aspectos considerados relevantes y distintivos de un sistema educativo como factor clave para establecer una comparativa entre los propios de dos países diferentes y contribuir con el mismo a discernir los rasgos que contribuyen a garantizar una enseñanza de calidad, objetivo primordial de cada uno de estos sistemas.

El estudio en concreto del sistema educativo alemán está dotado de cierto valor dada su gran importancia en Europa por su potencial demográfico, político y económico, pero además, se puede considerar que su amplia descentralización del sistema educativo ha servido y sirve como modelo a España, que mira hacia este ejemplo, tradicionalmente considerado prestigioso y eficaz.

Se ha comprobado que existen diferencias importantes entre España y Alemania en lo tocante a la atribución normativa de competencias. En España en materia de educación la capacidad de dictar leyes radica tanto en el Estado como en las Comunidades Autónomas. En Alemania, por su parte, la educación es en principio una materia atribuida exclusivamente a los Estados federados, que promulgan toda la legislación y la ejecutan de manera íntegra. Solo de modo excepcional recoge la LF determinadas intervenciones legislativas propias del Estado Federal como por ejemplo en lo referente a la concesión de ayudas a la educación profesional o los requisitos de admisión y expedición de títulos en la educación universitaria (en ambos casos competencias objeto de legislación concurrente).

Sin embargo, pese a que los modelos de distribución se configuran de forma estructuralmente distinta, lo cierto es que los efectos en ambos Estados no son quizá tan diferentes como cabría esperar en este campo educativo, y ello, como afirma Meix (2013) es debido sobre todo a “la manera en que han ejercido las competencias los *Länder* alemanes, que han confiado una posición significativa a las instituciones de cooperación intrafederal (particularmente la Conferencia Permanente de Ministros de Cultura), bien conscientes de su integración en un Estado federal” (p.43).

Si hubiéramos de destacar uno de los aspectos que más diferencian ambos sistemas educativos sería la estabilidad del sistema alemán frente a la relativa

inestabilidad curricular del español, debida a los constantes cambios legislativos que se traducen en el insuficiente tiempo para la evaluación de resultados y por tanto, poco fundamento para establecer los pertinentes proyectos de mejora. Por tanto, si bien es cierto que la educación ha de adecuarse continuamente a la realidad cambiante de la sociedad, parece que el sistema alemán, con su estabilidad en lo que a la estructura administrativa e institucional y a la legislación educativa se refiere, realiza esta tarea de adaptación de una manera más eficaz.

En lo que respecta en ordenación escolar en sus diferentes niveles, se observa un similitud clara en la ordenanza de todos los niveles educativos aunque existen por otra parte claras diferencias en, principalmente, la orientación del alumnado, mirando siempre hacia el plano laboral y más individualizado en Alemania. Este aspecto es probablemente uno de los más polémicos que tratan ambos sistemas educativos.

Ha sido de gran interés analizar diferentes aspectos educativos como el currículo, la formación del profesorado o la autonomía de los centros educativos. Aspectos de debate en la actualidad y que definen claros rasgos identificativos de cada uno de los países y en los que influyen directamente la trayectoria política y administrativa en cuanto a educación se refiere. El trato de las competencias en el currículo, la formación inicial y permanente del profesorado o la autonomía de los centros educativos son factores que intervienen directamente en los procesos educativos y su estudio es clave y necesario para la mejora de los resultados, lo que los convierte en criterios garantes de calidad educativa.

El método comparativo empleado en el desarrollo de este trabajo responde a un interés no solo epistemológico que permita conocer más profundamente los aspectos fundamentales de ambos sistemas educativos sino también de utilidad, para encontrar aquellos rasgos característicos de cada sistema que contribuyen a una mejora de la enseñanza de la sociedad que, como establecer Velloso (2005), implica la mejora de la sociedad en su conjunto.

La educación se concibe como la actividad destinada a perfeccionar al ser humano, tanto tomado individualmente, cada persona, como en conjunto, cada sociedad. Por lo tanto la mejora de los sistemas educativos ha de facilitar el paso hacia la mejora de la sociedad. (p.79).

El presente estudio puede ser tomado como inicial punto de partida para profundizar más adelante en los variados aspectos que configuran los sistemas educativos y el estudio comparativo de los mismos, pues la importancia y el interés del tema en la actualidad, en efecto, lo merecen.

7.2 Limitaciones y dificultades

Al concluir el presente trabajo es preciso señalar la presencia de diversos factores limitantes que no han sido posible controlar en la elaboración del mismo.

En primer lugar, el tiempo ha sido una limitación que ha ceñido las posibilidades de elaborar un trabajo de mayor envergadura que abarcase otros aspectos distintivos de los sistemas educativos, también interesantes y relevantes en el análisis y comparativa en el caso de Alemania y España. También ha influido a la hora de estudiar con más detenimiento otras fuentes de especial interés como puedan ser obras de pedagogía comparada utilizadas en el desarrollo del trabajo. El propio espacio dedicado (un máximo de setenta páginas -flexible-, aunque hemos optado por ampliar el espaciado en aras de la legibilidad, ha sido una limitación seria.

Hemos dejado fuera del análisis elementos fundamentales como son la dirección escolar, la inspección del sistema o el estudio de la normativa de los *Länder*. Consideramos que esos temas son, cada uno de ellos, propios de un trabajo monográfico y deseábamos revisar el sistema escolar simplemente, más que su gobierno o su gestión. Son elementos interesantísimos que sin duda se tratarán por otros alumnos del Máster.

Por otra parte, aunque existen diferentes estudios ya realizados y muy completos sobre la Educación Comparada entre los países seleccionados, como el de García Garrido (2005) o Schriewer (1989), estos se encuentran desfasados en muchas cuestiones.

Con respecto a las fuentes consultadas, también añadir la dificultad que presenta el estudio de fuentes redactadas en el idioma alemán, lo que supone en muchas ocasiones problemas en la traducción o en la identificación de términos análogos españoles.

7.3 Líneas de investigación que se abren con este TFM

Tras dar por finalizada la redacción de este Trabajo de Fin de Máster, se abren diferentes líneas de investigación.

En primer lugar, se proponen otros muchos aspectos y criterios de comparación entre ambos sistemas educativos señalados, desde cuestiones a abordar dentro del currículo educativo, el aprendizaje competencial, la formación del profesorado, la educación para adultos y/ o profundizar en cada uno de los aspectos tratados en el presente estudio.

De otra manera, la inclusión en la comparativa de otros sistemas educativos que presentan otros países. En primera instancia se sugieren países de la Unión Europea para ampliar a otros países representativos de los diferentes continentes.

Se cree también una línea interesante para añadir a la comparativa de los sistemas educativos, los resultados obtenidos de las diferentes programas de evaluación internacional en los que España participa coordinadas por instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Esto permitirá también establecer otros criterios en la comparativa de acuerdo con los resultados académicos del alumnado.

Ya nos hemos referido, pero lo reiteramos, a la investigación sobre la necesidad de investigar la dirección, la inspección y la gestión administrativa del sistema escolar, centros escolares y órganos políticos de gobierno de los *Länder*.

Por último, se considera de gran relevancia la investigación y el análisis de los aspectos determinados en este trabajo con la finalidad de observar la evolución de estos y así también establecer las tendencias y los factores que las determinan.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aledo, A. (1995). El análisis de competencias: ¿Un cambio hacia el *learning organization*?. *Capital Humano*, No.81, septiembre, pp.52-55.
- Alemán Falcón, J.A. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa. *Educação e Pesquisa*, vol. 41, núm. 2, p. 3.
- Aragón Reyes, M. (2006). La construcción del Estado autonómico. *Revista general de derecho constitucional (1)*.
- Argudín, Y. (2009). *Educación basada en competencias*. Trillas.
- Asegurado Garrido, A. y Marrodán Gironés, J. (2021). *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica*. Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza.
- Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M. ; Prenzel, M. ; Schiefele, U. ; Schneider, W. ; Stanat, Petra (Hrsg.); Tillmann, K.; Weiss, M. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske u. Budrich.
- Benavent Oltra, J.A. (1968). Los métodos de la educación comparada. II. *Revista Educación*. Nº 199; pp. 53-56.
- Bernal Moreno, B. (2014). *Análisis comparativo del sistema educativo en Alemania, Inglaterra y España*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad Internacional de La Rioja.
- Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Wbv Publikation.
- Bischoff, M.; Chauvistré E.; Kleis, C.; Wille, J. (2018). *La actualidad de Alemania*. https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/files/2020-11/tatsachen_2018_spa.pdf
- Boix Teruel, M.; Savall Ceres, J.; Vaíllo Rodríguez, M. (2012). Las mujeres en el sistema educativo II. Secretaría General Técnica.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/las-mujeres-en-el-sistema-educativo-ii/educacion-mujer-sexualidad/14012>

Bolívar Botía, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. *Participación educativa* (13) <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n13-bolivar-botia.pdf>

Chaves Salas, A.L.; Kunze, I.; Müller-Using, S.; Nakamura, Y. (2017). How do they train teachers in Secondary Education in Germany? *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 17 (n.3), pp.1-28. Universidad de Costa Rica.

Colom, J. A. (1979). *Sociología de la educación y teoría general de los sistemas*. Oikos–Tau.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2020). *Estructuras de los sistemas educativos europeos 2020/21: diagramas*. Eurydice Datos y cifras. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea. (2022). *Métodos y materiales de enseñanza*. https://ec.europa.eu/info/education/teaching-methods-and-materials/teaching-methods_es

Consejería de trabajo, migraciones y seguridad social (2019). *La formación profesional dual en Alemania*. https://www.mites.gob.es/es/mundo/consejerias/alemania/webempleo/es/formacion/formacionprofesional/Anexos_fp/La_Formacion_Profesional_en_Alemania.pdf

Consejo de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea C 189/1 de 4 de junio de 2018.

Consejo de la Unión Europea. (2021). Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-Z-2021-70017>

Consejo Escolar del Estado. (2020). *Datos y principales indicadores del sistema educativo español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311.
- Destatis Statistisches Bundesamt. (10.06.2022). *Statistik der allgemeinbildenden Schulen*. Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/_inhalt.html
- Deutscher Bundestag. (2009). *Kompetenzen des Bundes im Bereich des Bildungswesens - Handlungsoptionen für eine gesamtstaatliche Bildungspolitik* <https://www.bundestag.de/resource/blob/416682/db04b405a48dbe6e637b854ce5a2c198/wd-3-126-09-pdf-data.pdf>
- Deutscher Bundestag. (1949). Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, GG. <http://www.gesetze-im-internet.de/gg/GG.pdf>
- Deutscher Bildungsserver. (2022). *Wann kommt mein Kind in die Schule? Einschulung und Stichtagsregelung in den Bundesländern für 2022*. Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Recuperado el 2/06/2022 de <https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplusartikel.html?artid=1098>
- Edelstein, B. (2013). *Das Bildungssystem in Deutschland*. Bundeszentrales für politische Bildung.
- Eurydice. (2013). Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. *Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/031792>
- Eurydice & Comisión Europea. (2022). Dirección General de Educación y Cultura (2017). *El sistema educativo en la República Federal de Alemania 2015/2016*. KMK.
- Eurydice & Comisión Europea. (2022). *Organización y administración general del sistema educativo. España. Overview*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/overview>

- ESPAS. (2016). *European Strategy and Policy Systems*. Unión Europea.
<https://espas.eu/files//generated/document/en/espas-report-2015es.pdf>
- García Garrido, J.L. (1991). *Fundamentos de Educación Comparada*. Dykinson
- García Garrido, J. L. (2005). *Sistemas Educativos de hoy*. 4º edición. Ediciones académicas.
- Goig Martínez, J.M. (2016). La OCDE en la definición de políticas económicas en España. OCDE y Constitución Económica. Desarrollo e influencia de la OCDE en la era de la globalización. *Estudios Deusto* 64 (1), pp.165-205.
[https://doi.org/10.18543/ed-64\(1\)-2016pp165-205](https://doi.org/10.18543/ed-64(1)-2016pp165-205)
- Informe Educativo, del Instituto MAX-PLANCK de Investigación Educativa. (1992). El sistema educativo de la República Federal de Alemania (II). *Revista de Educación* N° 297, 423-456.
- Instituto Español de Estudios Estratégicos (IEES). (2018). *Panorama de tendencias geopolíticas. Horizonte 2040*. Ministerio de Defensa del Gobierno de España.
https://www.ieee.es/Galerias/fichero/OtrasPublicaciones/Nacional/2019/panorama_de_tendencias_geopoliticas_2040.pdf
- Hilker, F. (1964). *La pédagogie comparée. Introduction a son histoire, sa théorie et sa pratique*. Institut Pédagogique National. Secretaría General Técnica.
- Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). (2009). *Informe del sistema educativo español*. Vol.1.
- Kazamías, A.M., y Massialas, B. G. (1968). *Tradición y cambio en la educación. Estudio comparativo*. Uteha.
- Kotthoff, H. G. (2009). La experiencia del PISA en Alemania: recepción, reformas recientes y reflexiones sobre un sistema educativo en cambio (The experience of PISA in Germany: reception, recent reforms and reflexions about a changing educational system). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol.13, (2). <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798001.pdf>

- Kotthoff, H. G. (2011). Between excellence and equity: the case of the german education system. *Revista Española de Educación Comparada*, (18), 27–60.
<https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7557>
- Köller, O., Hasselhorn, M., Hesse, Maaz, K., y Schrader, J. (2019). *Das Bildungswesen in Deutschland*. Verlag Julius Kinkhardt.
- Kulturministerkonferenz, KMK. (1997), *Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland – Konstanzer Beschluss* –.
- Kulturministerkonferenz, KMK. (2020), *Politische Vorhaben zur „Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen“*.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Politische-Vorhaben-LV.pdf
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 159, de 04 de julio de 1985.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 106, de 4 de marzo de 2006.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado núm. 78, de 1 de abril de 2022.
- Llopart, P. X. (1997). *La gestión de los recursos humanos en base a competencias*. Tesis Doctoral, Departamento de Economía y Organización de Empresas. UAB. Barcelona.
- Llorent, V. (2013). La educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada* (21) pp. 29-58.
- Marín Ibáñez, R. (1976). Los ideales de la escuela nueva. *Revista de Educación*. 1976, n. 242 ; pp. 23-42

- Martín Ramos, A.I. y Peraza San Segundo, E. (2010). Eurydice (2007). La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas. *Estudios e investigaciones. CEE Participación Educativa* (13) pp.73-87. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91467/00820113013713.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez- Samper, P., y Vilalta, J.M. (2021). La educación como pilar de la Agenda 2030 Evolución y perspectivas en el contexto de la crisis de la pandemia de la Covid-19. *Revista IDEES*. <https://revistaidees.cat/es/la-educacion-como-pilar-de-la-agenda-2030/>
- Martínez Usarralde, M.J. (2001). La Formación Profesional en España y Alemania: El patrón de cooperación como garantía en la política de administración y gestión educativa. *Education Policy Analysis Archives*, Volume 9, Number 35.
- Meix Cereceda, P. (2013). *Descentralización de la enseñanza y derechos fundamentales. Un estudio comparado entre España y Alemania*. Instituto Nacional de Administración Pública.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2004). *Evolución del sistema educativo español*. MECD/CIDE.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). La formación inicial del profesorado en España. Secretaría General Técnica. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/23106/19/00>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). El nuevo currículo homologa el sistema educativo español con la vanguardia internacional al centrarse en competencias. La Moncloa. <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Paginas/2021/260321-curriculo.aspx>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). Datos y cifras. Curso escolar 2021-2022. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2017). La situación de la formación profesional. *Actualidad internacional sociolaboral* (nº216). Secretaría General Técnica.

- Montero Lange, M. (2019). La educación infantil en Alemania. Fundación Caser.
- Müller de Ceballos, I. (2010). La formación docente en Alemania. *Revista Educación Y Pedagogía* (14-15), pp. 170–177. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/5586>
- Muñoz - Repiso, M. *et al.* (2000). *Sistema educativos español 2000*. Secretaría General Técnica.
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/62183/00820092000159.pdf?sequence=1>
- Negrín Fajardo, O., y Vergara Ciordia, J. (2018). *Historia de la Educación*. Dykinson.
- Nerison-Low, R. (1999). *Individual differences and the German education system. The educational system in Germany: case study findings*. National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment, Office of Educational Research and Assessment, U.S. Dept. of Education.
- Olave Fajardo, M. (2017). *Diferencias entre los sistemas educativos de Alemania y España: una aproximación. Todo sobre Alemania*.
<https://alemaniando.com/diferencias-los-sistemas-educativos-alemania-espana-una-aproximacion/>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Boletín Oficial del Estado núm.312, de 29 de diciembre de 2007.
- Orden de 25 de octubre de 2001, por la que se regula el régimen de equivalencias de los estudios de Alemania con los correspondientes españoles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato establecidos por la Ley Orgánica 1/1993, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado núm. 262, de 1 de noviembre de 2001.

Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado. Boletín Oficial del Estado núm. 260, de 28 de octubre de 2011.

Overesch, A. (2007). *Cómo la política escolar (no) resuelve sus problemas: Alemania y Finlandia en comparación*. Waxmann Verlag.

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

Prats, J., Raventós, F., Robert, C., B.P.M., C., P.-L., G., B., M., Schulte, B., & R., S. (Eds.) (2005). *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación? (The European Systems of Education: Crisis or Transformation?)*. (Colección Estudios Sociales; Vol.18). Fundación la Caixa. <https://lucris.lub.lu.se/ws/files/5433354/4350789.pdf>

Puelles Benítez, M. (1995) Informe sobre las experiencias de descentralización en el mundo occidental. *Revista de Educación* (299). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ramírez Carpeño, E. (2015). *Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España*. Universidad Normal del Este de China / GIPES (UAM)

Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. Boletín Oficial del Estado núm. 244, de 11 de octubre de 1991.

Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. Boletín Oficial del Estado núm. 53, de 2 de marzo de 2007.

Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. Boletín Oficial del Estado núm. 287, de 28 de noviembre de 2008.

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. Boletín Oficial del Estado núm. 270, de 9 de noviembre de 2012. <https://www.todofp.es/dam/jcr:fc4eebcf-56ed-4a3f-bcc7-94b6b0ba99c4/boe-a-2012-13846-pdf.pdf>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado núm. 52, de 2 de marzo de 2022.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado núm. 76, de 31 de marzo de 2022.

Rebolledo Gámez, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada* (25). pp. 129-148.

Reinisch, H. y Frommberger, D. (2004). Entre la escuela y la empresa: rasgos evolutivos de la formación profesional en los Países Bajos y Alemania, con perspectiva comparativa. *Revista Europea de Formación Profesional*, (32), pp. 27-33.

Rodríguez Montoya, F. (2016). *Transición de Primaria a Secundaria: Factores de éxito*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Schulte, B. (2005). El sistema educativo alemán. *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?*, Colección de Estudios Sociales, 18, pp. 149-176. Fundación La Caixa. <https://www.ugr.es/~javera/pdf/DOC%206.%20poli.pdf>

Schriewer, J. (1989). Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos. *Revista de Educación. Extra 1*, pp. 77-127.

- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*. Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Velloso, A., y Pedró, F. (1991). *Manual de educación comparada. Vol. 1 Conceptos básicos*. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Velloso de Santisteban, A. (2005). *Educación comparada*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Vilafranca Manguán, I., Cercós Raichs, R. y García Farrero, J. (2018). Los «padres» pedagógicos de Europa. Discursos educativos fundacionales para la integración europea, cien años después de la Gran Guerra | The pedagogical founding fathers of Europe: foundational education discourses for European integration, one hundred years after the First World War. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (270), pp. 335-351.
<https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-07> <https://revistadepedagogia.org/>
- Villalpando, J.M. (1961). *Líneas generales de Pedagogía Comparada*. Universidad de México.
- Weinert F.E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz Pädagogik.

9. ANEXOS

Anexo 1. Niveles educativos en Alemania según la CINE

Nivel 6 de la CINE: Segundo ciclo de educación terciaria	
Universität/Universidad Habilitación/Doctor	Habilitación: título postdoctoral Programa de estudios doctorales.
Nivel 5ª de la CINE: Primer ciclo de la educación terciaria	
Universität/Universidad (Magister, Diploma, Máster, Bachelor/grado)	Programa universitario
Fachhochschule/Universidad de ciencias aplicadas	Programa universitario. Para acceder, los estudiantes deben haber completado al menos los estudios en una escuela técnica o un nivel similar.
Nivel 5B de la CINE: Primer ciclo de la educación terciaria	
Berufsakademie/Universidad de educación cooperativa	Programa dual de 3 años que abarca tanto formación profesional científica como formación práctica en academias y empresas de formación. Los estudiantes adquieren un título que les permite entrar en un programa de nivel 5ª. Diseñado para incorporarse directamente al programa laboral.
Fachschule/ Escuela técnica superior	Programa de formación profesional avanzada (1-3 años), principalmente a tiempo parcial. Se cursa al completar el sistema dual y acumular varios años de experiencia laboral; para obtener un título de maestro/técnico o para cualificarse para las ocupaciones del sector social. Orientado a la incorporación directa del mercado laboral.
Nivel 4A de la CINE: Programas para acceder al nivel 5A	
Berufsoberschule/ Instituto de formación profesional especializada	Programa general de segundo ciclo (2 años). Para acceder se requiere tener el certificado escolar de nivel medio y haber completado la formación profesional (CINE 3B).
Fachoberschule/ Instituto técnico	Programa general de segundo ciclo (1 año). acceder se requiere tener el certificado escolar de nivel medio y haber completado la educación en el sistema dual. Los graduados de este nivel solo pueden matricularse en escuelas técnicas superiores (CINE 5A).
Combinación de los niveles 3A y 3B de CINE	Por ejemplo: escuela secundaria de educación general y escuela profesional (sistema dual).
Nivel 4B de la CINE: Combinación de dos programas de formación profesional del nivel 3B.	
Nivel 3A de la CINE: Los graduados de este nivel pueden matricularse en estudios de nivel 5A.	
Gymnasium (cursos 11-13)	Educación general

Berufliches Gymnasium (Instituto de formación profesional) (cursos 11-13).	Educación general y formación profesional
Fachoberschule (Escuela técnica)	Programa general de secundaria superior (2 años). Para acceder hay que tener el certificado escolar de nivel medio. Los graduados de este nivel solo pueden matricularse en escuelas técnicas superiores.
Nivel 3B de la CINE: Los graduados de este nivel pueden iniciar estudios de nivel 5B	
Berufsschule (Duales System). Escuela profesional (sistema dual).	Tipo especial de aprendizaje que abarca la educación y prácticas en escuela profesional y en empresa.
Berufsfachschulen mit Berufsabschluss / Escuela profesional a tiempo completo: capacitación ocupacional	Programa escolar de formación profesional que proporciona una capacitación ocupacional.
Berufsfachschulen: Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)/ Escuela profesional a tiempo completo: curso de formación básica	Programa de formación profesional de 1 año con educación básica general y especializada. Este programa sustituye al primer año del sistema dual (CINE 3B). Para acceder deben haberse completado los estudios de nivel 2 de la CINE.
Nivel 2A de la CINE: Los graduados de este nivel pueden iniciar estudios de nivel 3A o 3B de la CINE	
Gymnasium	Tipo especial de aprendizaje que abarca la educación y prácticas en escuela profesional y en empresa.
Realschule	Programa escolar de formación profesional que proporciona una capacitación ocupacional.
Hauptschule	Programa de formación profesional de 1 año con educación básica general y especializada. Este programa sustituye al primer año del sistema dual (CINE 3B). Para acceder deben haberse completado los estudios de nivel 2 de la CINE.
Berufsfachschulen: Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) / Escuela profesional a tiempo completo: curso de formación preprofesional	Programa preprofesional de 1 año para estudiantes con 9 o 10 años de educación general que no hayan obtenido un contrato con el sistema dual.
Nivel 1: Educación primaria	
Grundschule	Educación primaria: cursos de 1º a 4º
Nivel 0	
Kindergarten	Opcional: de 3 a 6 años de edad.

Nota. Elaboración propia a partir de la información extraída de *Bildungsberichterstattung* (2020, pp.18-19)

Anexo 2. Objetivos de las diferentes etapas escolares en Alemania.

EDUCACIÓN PRIMARIA (*GRUNDSCHULE*)

Objetivo: Reforzar, en particular, la educación lingüística y matemática básica y mejorar la transparencia, la comparabilidad y la movilidad.

1) Estándares educativos para la educación primaria (grado 4)

Los estados federales revisan regularmente los estándares educativos existentes para garantizar que estén actualizados, practicables y efectivos, luego los desarrollan aún más teniendo en cuenta los desarrollos escolares científicos, didácticos y prácticos y los implementan en sus planes educativos.

2) El KMK junto con la Conferencia de Ministros de la Juventud y la Familia JGMK han de desarrollar recomendaciones para evaluar las habilidades lingüísticas y matemáticas de los niños y promover estas habilidades antes de que comiencen la escuela primaria.

3) Establecer especificaciones del marco para la escuela primaria a la luz de los resultados de las comparaciones de rendimiento escolar pertinentes, la Conferencia de Ministros de Educación revisará las "Recomendaciones para el trabajo en la escuela primaria" para 2022. Acordar un marco horario total y un número mínimo de horas en las materias de alemán, matemáticas y educación general, así como la enseñanza de una escritura a mano conectada, que se basa en un concepto motor de escritura estandarizado y un marco ortográfico uniforme.

4) Lograr estándares mínimos

La Conferencia de Ministros de Educación se está enfocando en el apoyo a los niños en la escuela primaria con el objetivo de que todos alcancen al menos los estándares mínimos y cumplan con los requisitos para una continuación exitosa de su carrera escolar.

EDUCACIÓN SECUNDARIA I (*SEKUNDARSTUFE I*)

Objetivo: Estandarizar los requisitos en los cursos y calificaciones del nivel medio inferior y crear una mayor transparencia.

- a. Los estados federales verifican regularmente los estándares educativos existentes de escuela secundaria inferior/certificado de primer grado y el certificado de escuela intermedia en cuanto a su actualidad, factibilidad y efecto, y luego los desarrollan aún más

teniendo en cuenta los desarrollos escolares científicos, didácticos y prácticos. e implementarlos en sus planes educativos.

- b. Estructura y condiciones generales de los tipos de escuelas y cursos de educación en el nivel secundario inferior y sus calificaciones.

La Conferencia de Ministros de Educación revisó el “Acuerdo sobre la Tipos de escuelas y cursos de educación” (*Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge*) hasta 2022 y, en particular, hace especificaciones vinculantes

- para una estructuración o clasificación clara del nivel secundario inferior de acuerdo con los cursos educativos,
- categorizar claramente los tipos de escuelas de acuerdo con las que tienen un curso de educación y las que conducen a dos y tres grados,
- el número de horas semanales de materias y áreas de aprendizaje en lecciones obligatorias y optativas,
- para la diferenciación del rendimiento de las materias en tipos de escuelas con varios cursos de educación,
- sobre los requisitos para adquirir certificados y derechos de fin de estudios,
- reconocimiento mutuo de calificaciones.

En el curso de la revisión del acuerdo, los estados federales están examinando las posibilidades de una mayor comparabilidad de la estructura interna de los cursos de educación y de estandarizar las características específicas del estado del certificado de finalización de la escuela secundaria/primer certificado de finalización de la escuela.

3) Transparencia

Para aumentar la transparencia y, por lo tanto, la aceptación, los estados federales están examinando la posibilidad de una denominación más uniforme para los tipos de escuela, de modo que al menos el mismo nombre también oculte el mismo tipo de escuela y el mismo certificado de estudios.

En un primer paso, los estados federales acuerdan una adición uniforme a la respectiva designación de tipo de escuela específica del estado, que muestra inmediatamente cuál está en el mencionado anteriormente.

4) Movilidad

Los estados federales aseguran que los alumnos puedan continuar su carrera educativa sin interrupción si cambian de escuela en diferentes estados federales.

EDUCACIÓN SECUNDARIA II (SEKUNDARBEREICH II: *Gymnasiales Oberstufe*)

Objetivo: Fortalecer y asegurar una mayor comparabilidad del *Abitur*.

- 1) Estándares educativos para la calificación general de ingreso a la educación superior.

Con el fin de desarrollar aún más los estándares educativos existentes, los Estados Federales verifican periódicamente a partir de 2022 los estándares educativos para la calificación general de ingreso a la educación superior en las materias alemán, Matemáticas y la lengua extranjera continuada (inglés/francés).

2) Condiciones generales de la escuela secundaria superior

Los estados federales continúan alineando sus especificaciones marco para el diseño del nivel de la escuela secundaria superior. Para 2023, especificarán un número preciso de asignaturas obligatorias a cursar e incluir en la calificación general, incluida su ponderación. También acuerdan un número uniforme de temas a elegir en un mayor nivel de dificultad.

Además, acuerdan normas uniformes para determinar el rendimiento en los cuatro semestres de la fase de calificación (número obligatorio de exámenes, ponderación de rendimientos escritos y otros que deben proporcionarse).

3) Examen *Abitur* y grupo de tareas *Abitur*

Los estados federales continuarán verificando la implementación y el logro de los estándares educativos para la calificación general de ingreso a la educación superior utilizando un grupo de preguntas para los exámenes escritos del *Abitur*. Esto también se aplica a las materias de ciencias naturales biología, química y física.

Los Estados estandarizan las condiciones marco relevantes (estructuras de tareas, horas de trabajo, herramientas) y orientan sus propias tareas, incluso en materias para las que actualmente no existen normas educativas de la Conferencia de Ministros de Educación.

Los Estados Federales acuerdan el porcentaje de superación de las tareas recogidas en el *Abitur* para las diferentes materias. Se debe lograr al menos el 50%.

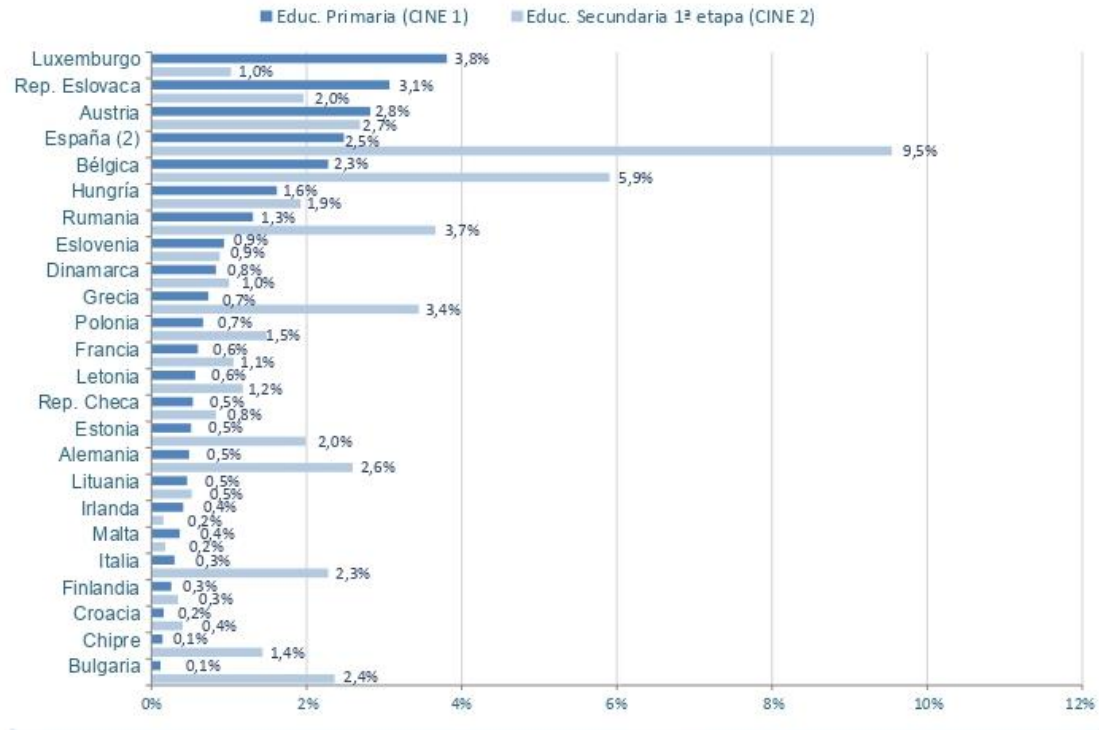
Nota. Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen. KMK. (2020, pp.11-20).

Anexo 3. Stichtag de los diferentes Bundesländer

Bundesland	Stichtagsregelung 2022
Baden-Württemberg	Der Stichtag für die Einschulung in Baden-Württemberg ist im Jahr 2022/2023 der 30. Juni.
Bayern	Alle Kinder, die bis zum 30. September sechs Jahre alt werden, sind schulpflichtig.
Berlin	Wenn ein Kind im Zeitraum vom 1. Oktober 2015 bis 30. September 2016 geboren wurde, wird es im Jahr 2022 eingeschult.
Brandenburg	Alle Kinder, die bis zum 30. September das sechste Lebensjahr vollenden, werden am 1. August desselben Kalenderjahres schulpflichtig.
Bremen	Alle Kinder, die bis zum 30. Juni des aktuellen Jahres 6 Jahre alt werden, sind schulpflichtig.
Hamburg	Am 1. August 2022 werden alle Kinder schulpflichtig, die in der Zeit vom 2. Juli 2015 bis zum 1. Juli 2016 geboren sind.
Hessen	Für Kinder, die bis einschließlich 1. Juli geboren sind und damit bis zum 30. Juni das sechste Lebensjahr vollenden, beginnt am 1. August die Schulpflicht.
Mecklenburg-Vorpommern	Für alle Kinder, die bis zum 30. Juni das 6. Lebensjahr vollenden, beginnt die Schulpflicht am 1. August.
Niedersachsen	Alle Kinder, die bis zum 30. September des Einschulungsjahres ihr 6. Lebensjahr vollenden werden, sind schulpflichtig. (zur neuen Regelung, siehe unten)
Nordrhein-Westfalen	Jedes Kind, das bis zum Beginn des 30. September das sechste Lebensjahr vollendet hat, wird zum 1. August des gleichen Jahres schulpflichtig.
Rheinland-Pfalz	Schulpflichtig sind alle Kinder, die bis zum 31.8. im Einschulungsjahr sechs Jahre alt sind.
Saarland	Für alle Kinder, die bis zum 30. Juni eines Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollenden, beginnt die Schulpflicht mit dem Anfang des Schuljahres in diesem Kalenderjahr.
Sachsen	Kinder, die bis zum 30. Juni eines Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollenden, werden zum Schuljahresbeginn schulpflichtig.
Sachsen-Anhalt	Alle Kinder, die bis zum 30. Juni das sechste Lebensjahr vollendet haben, werden mit Beginn des Schuljahres schulpflichtig.
Schleswig-Holstein	Alle Kinder, die bis zum 30. Juni des laufenden Kalenderjahres sechs Jahre alt werden, sind schulpflichtig.
Thüringen	Alle Kinder, die bis einschließlich 1. August eines Jahres sechs Jahre alt sind, werden mit dem 1. August desselben Jahres schulpflichtig.

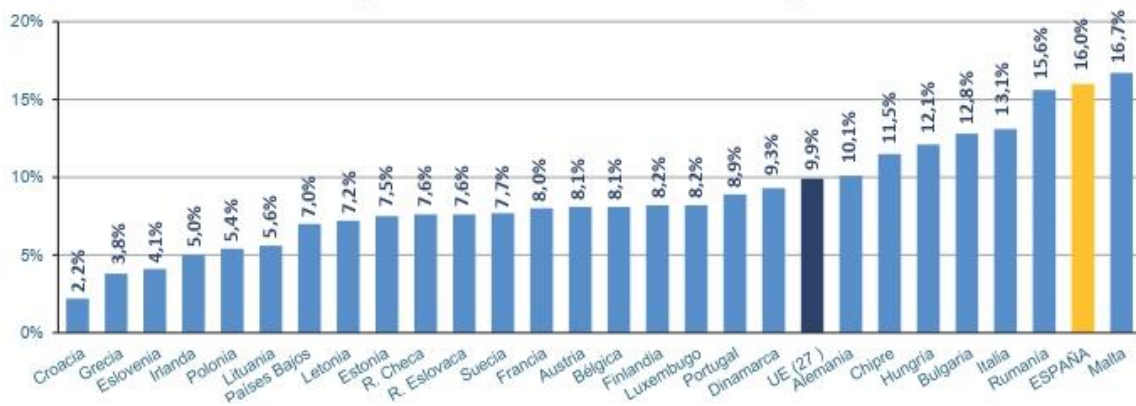
Nota. Deutscher Bildungsserver (2022)

Anexo 4. Tasa de alumnado repetidor por nivel educativo en los países de la Unión Europea. Curso 2017-2018.



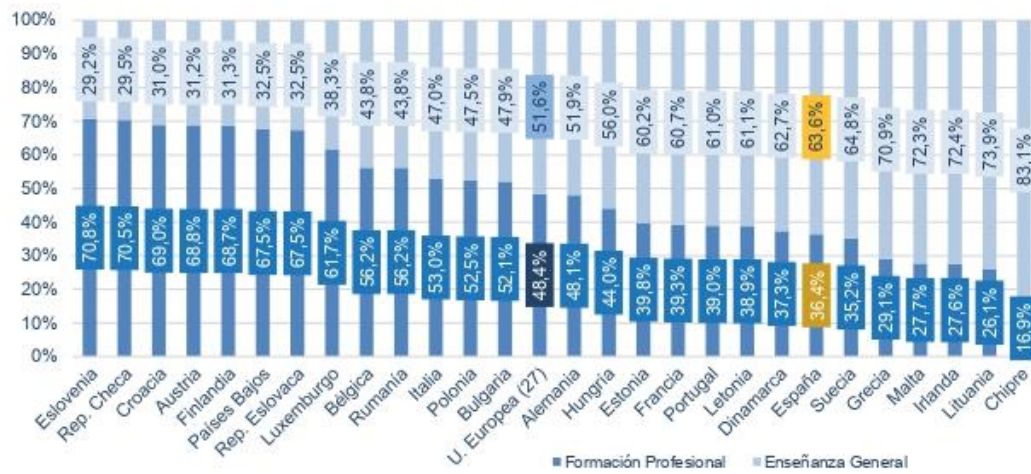
Nota. Datos y cifras. Ministerio de Educación y Formación Profesional. ((2021, p.20)

Anexo 5. Abandono educativo temprano. Países de la Unión Europea. Año 2020.



Nota. Datos y cifras. Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021, p.28)

Anexo 6. Alumnado matriculado en E. Secundaria segunda etapa: Distribución porcentual en Formación Profesional y Enseñanza General. Países Unión Europea. (Año 2019).



Nota. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Datos y cifras (2021, p.25)