

LA FORMACION PROFESIONAL DE PROFESORES DE ENSEÑANZA PRIMARIA EN EUROPA

J.H.C. VONK

1. INTRODUCCION

Vivimos en una época muy interesante por lo que se refiere a la cuestión de la formación profesional de profesores de enseñanza primaria. En muchos países europeos, casi todo relacionado con la enseñanza y formación de profesores está sujeto a discusión pública. En contraste con el pasado, los ministros de educación han reconocido ahora que los problemas en este campo no se limitan estrictamente a cada nación sino, en gran parte, son de la misma naturaleza en todos los países. Por lo tanto, ha decidido buscar soluciones más comunes. Un ejemplo de esa nueva manera de abordar los problemas es la Conferencia Permanente de Ministros de Educación celebrada en 1987 en Helsinki donde la Enseñanza y Formación de Profesores constituyeron el tema de la discusión.

Es impresionante la variedad de los diversos sistemas europeos de la enseñanza y formación de profesores de enseñanza primaria, debida a la diversidad cultural existente en Europa. Cada nación, basándose en sus tradiciones culturales y educativas, ha intentado encontrar soluciones para la estructura, el contenido y los objetivos de los programas de formación. Igualmente, varían los sistemas escolares para la Enseñanza Primaria en Europa y, por lo tanto, no se puede hablar de la enseñanza primaria en Europa como un todo coherente y, por consiguiente, viene a ser lo mismo con respecto a la formación de profesores para las escuelas primarias. El período de tiempo limitado disponible impide un estudio prolongado de la gran variedad de los programas para la enseñanza de profesores de Enseñanza Primaria. Por lo tanto, me limitaré a resumir algunas de las tendencias más importantes, las cuales ilustraré con algunos detalles interesantes que encontré durante mi estudio de los diversos sistemas.

Para empezar, me extenderé, durante unos momentos, en las características de los sistemas de formación para profesores de enseñanza primaria, tal y como se encuentran en Europa. En segundo lugar, prestaré atención a las tendencias importantes existentes en los planes de estudios para la formación de profesores de enseñanza primaria, y después echaré un rápida mirada al futuro.

2. CARACTERISTICAS PRINCIPALES

Una de las tendencias principales a largo plazo en la enseñanza y formación de profesores, empezando a principios de los años sesenta, es la búsqueda del profesionalismo. Esta tendencia se dio en la asimilación de la enseñanza de profesores en las principales actividades universitarias, eliminando, por eso, la compartimentación institucional y las diferencias aparentes de categoría que surgieron como consecuencia de quedarse fuera de la universidad. La incorporación a la universidad, la formalización de la

enseñanza y formación de profesores y la búsqueda de una base científica oficial para la enseñanza de profesores, forman parte de un largo proceso de cambios, en el que la enseñanza de profesores dejó de ser un asunto de aprendizaje, de la adquisición de conocimientos por parte del estudiante-profesor, aprendiendo gracias al ejemplo dado por un profesor individual. Ese modelo ha sido presentado como "Sentado al lado de Nelly" por Morrinson y McIntyre en su libro "Prácticas Pedagógicas". Sin embargo, las prácticas de la formación actual han avanzado hacia una formación oficial, certificación y la racionalización de lo que era anteriormente un conocimiento empírico basado en la comunidad. Como consecuencia de la asimilación de la formación de profesores de enseñanza primaria en la corriente principal de la enseñanza superior y universitaria, en cierto número de países, los profesores de enseñanza primaria se forman juntamente con los profesores para un nivel de enseñanza medio inferior e incluso, a veces, superior. En esos casos, la enseñanza primaria ya no se considera como algo especial sino más bien como una especialización dentro del marco de un conjunto más amplio de conocimientos y habilidades educativas.

En la actualidad, a pesar de la tendencia principal mencionada anteriormente, las diferencias, en cuanto a su naturaleza, entre las varias instituciones de enseñanza de profesores de Primera Enseñanza en Europa son todavía considerables. Oscilan entre las *Escuelas Normales* de un nivel de enseñanza media superior en Suiza e Italia hasta integrarse plenamente en los Departamentos de la Universidad, como en Finlandia. No obstante, otros cambios importantes en la enseñanza de profesores de Enseñanza Primaria muestran mayor comunalidad. Estos cambios se encuentran en tres áreas.

- La primera área es la duración del curso de formación. En casi todos los países europeos, la duración de los cursos ha sido prolongada durante las últimas décadas. En Francia, desde dos a tres años después de dos años de estudios universitarios, en Austria, desde cuatro a seis semestres, en Irlanda y Luxemburgo, desde dos a tres años, y en Suecia, desde dos años y medio hasta tres años y medio.
- La segunda área es el grado de coordinación entre la enseñanza preprimaria, primaria y medio inferior. Durante las dos últimas décadas, el problema principal era la forma de romper la compartimentalización característica del sistema tradicional de enseñanza de profesores. En cuanto a aquella coordinación, tres modelos de la organización de la enseñanza primaria deben distinguirse, teniendo cada modelo sus implicaciones específicas para la formación y educación de profesores.
- El primer modelo es la integración de la enseñanza preprimaria y primaria. Los profesores se forman para enseñar a niños del grupo de edad de 4-12 años como, por ejemplo, en los Países Bajos. Se espera que los profesores se adapten a los alumnos de todas las edades y en realidad ellos tienen que enseñar a alumnos pertenecientes a una gran variedad de edades para el desarrollo de sus carreras.
- El segundo modelo contempla la enseñanza primaria como un sistema independiente, de una duración de entre cuatro y seis años. Este modelo refleja el sistema tradicional y sigue siendo un sistema muy común en Europa. La

transición entre la enseñanza primaria y la enseñanza media se señala con mayor claridad, a veces incluso por un examen al dejar la escuela o un examen de admisión a la enseñanza media. Encontramos estos sistemas en el Reino Unido, Francia, en algunos estados federales en Alemania y en Italia.

- El tercer modelo trata de los sistemas de gran amplitud para los niños de 6/7-16 años de edad. En estos sistemas la enseñanza primaria forma parte de una enseñanza básica obligatoria integrada. Esta variante se encuentra principalmente en los países nórdicos, en algunos estados alemanes, y con el sistema sueco como líder.
- La tercera área de cambio trata del grado hasta el cual una mayor especialización basada en disciplina debería introducirse en la enseñanza primaria. Con la aparición de informes de los cuerpos de inspectores de varios países y en los cuales se analizaron la calidad de los profesores y el rendimiento del sistema de las escuelas primarias, existe una creciente presión en la dirección de un enfoque basado en más asignaturas en la enseñanza primaria. En Suecia, por ejemplo, desde el mes de septiembre pasado, observamos en la enseñanza básica un cambio desde la enseñanza puramente global en los seis primeros grados hasta una mezcla de enseñanza global y de materias empezando desde el cuarto grado. Así que los niños de 10-13 años de edad empiezan con la enseñanza global y sucesivamente hacen frente a un número creciente de clases de enseñanza global.

Mirando hacia atrás, a lo largo de las últimas décadas, es obvio que las demandas, y especialmente las demandas sociales, que la sociedad está presentando a los profesores, están llegando, poco a poco, a ser demasiado grandes para poder satisfacer dentro de cualquier programa de formación de profesores. La visión de conjunto de la enseñanza como el remedio de todos los problemas sociales, una idea que alcanzó popularidad durante los años setenta, ha resultado en una dura crítica dirigida especialmente hacia los programas de formación de profesores, ya que eran considerados como el pilar del sistema. Sin embargo, en la actualidad está apareciendo un contramovimiento. Aunque no se caracteriza por una clara filosofía de un *retorno a lo básico* en sí, demuestra, no obstante, una limitación de los objetivos dentro del sistema de enseñanza.

Antes de terminar esta parte a mi me gustaría hacer tres observaciones generales adicionales. La primera trata de la naturaleza de la enseñanza primaria, la segunda está relacionada con la posición de la enseñanza especial y la última observación trata de la naturaleza del programa de formación.

- En todos los países europeos, los profesores de enseñanza primaria son profesores de enseñanza global, todos enseñan un número considerable de asignaturas. En algunos países, los profesores tienen que enseñar todas las materias incluyendo las asignaturas específicas tales como la música, educación física, artes y oficios, mientras que en otros países estas asignaturas específicas se enseñan con la intervención de profesores de dichas asignaturas. El problema es hasta que punto la enseñanza de esa amplia variedad de materias garantiza una calidad razonable, tanto de los profesores como de su enseñanza. Es especialmente este problema que constituye un punto de discusión y existen dos

orientaciones competitivas relacionadas con los objetivos de la enseñanza primaria; por una parte, la orientación que tiende al *retorno de lo básico*, fuertemente apoyada por la OECD y por la otra la orientación de la UNESCO para crear una nueva base social a través de la educación. Estas dos orientaciones llevan a planes de estudios distintos para la enseñanza primaria y, por consiguiente, los profesores tienen que ser formados de manera distinta.

- La segunda observación trata de la posición de la enseñanza especial dentro del marco del sistema de enseñanza primaria. Con respecto a la enseñanza especial, en algunos países se han establecido escuelas especiales, principalmente adaptadas a la incapacidad y las minusvalías de los niños, con profesores de formación especial. Estos profesores han recibido una formación adicional, principalmente de media jornada, de entre dos y tres años. En otros países, sin embargo, se ha adoptado el principio de la máxima integración posible de la enseñanza especial en el sistema de enseñanza primaria normal. Como consecuencia, encontramos por lo menos una parte de la formación para la enseñanza especial en el programa de formación normal.
- La tercera observación trata de algunas condiciones especiales para la participación en el programa de formación. Además de grandes diferencias en los requisitos de admisión y la selección, es decir, los procedimientos de selección, a las que volveré más tarde, vemos en algunos países, quizás, unas condiciones especiales muy interesantes para la participación en el programa de formación. En Malta, por ejemplo, la formación de profesores de enseñanza primaria, formando parte de la enseñanza profesional, se basa en el principio de estudiante-trabajador. Desde el principio, el estudio y el trabajo práctico se encuentran estrechamente ligados sobre la base de mitad y mitad. En Suecia se está realizando unos experimentos con la integración de la formación inicial y práctica de los profesores, que significa que en ciertas partes (módulos) de cierto número de cursos existe la participación de profesores novatos y experimentados. Después del curso, el novato va con el profesor experimentado a su escuela para pasar allí una parte de sus prácticas pedagógicas bajo la supervisión de aquel colega más experimentado. De esta forma, tanto el novato como el profesor experimentado se ayudan mutuamente a integrar los conocimientos y habilidades recientemente adquiridos en su repertorio.

3. EL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA ENSEÑANZA Y FORMACION DE PROFESORES DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Para hacer una comparación de los planes de estudios para la formación de profesores de primera enseñanza son de importancia varios indicadores. En primer lugar, la estructura de los programas, en segundo lugar los requisitos de admisión y los procedimientos de selección, en tercer lugar la atención prestada a un desarrollo adicional de conocimientos y habilidades disciplinarios, y en cuarto lugar el contenido de la preparación profesional. El último puede distinguirse en dos partes, por una parte el

contenido de la preparación teórica, y práctica y la relación entre la teoría y la práctica por la otra. El último indicador es el procedimiento de calificación.

3.1. La estructura de los programas

Con respecto a la estructura de los programas se distinguen dos opciones diferentes:

1. El programa entero solamente consiste en estudios profesionales: Austria y algunos cantones suizos, no tiene lugar ninguna formación académica adicional.
2. El programa contiene tanto los estudios académicos en una o más asignaturas y los estudios profesionales. En este caso, la organización del plan de estudios se divide en tres tipos:
 - a. *Un programa integrado*, que significa que los estudios académicos y profesionales son, en gran parte, integrados, por ejemplo, en los Países Bajos y en algunos institutos en la Gran Bretaña.
 - b. *Un programa paralelo o concurrente*, que significa que los estudios académicos y profesionales tienen lugar concurrentemente, por ejemplo, en Suecia, Noruega, Dinamarca y en cierto número de Institutos en la Gran Bretaña.
 - c. *Un programa consecutivo*, que significa que los estudios académicos se terminan primeramente y después los estudios profesionales, por ejemplo, Francia y algunos estados federales de Alemania.

La tendencia más importante en Europa es la de desarrollar programas concurrentes y más o menos integrados. La programación concurrente e integrada ofrece la oportunidad para la valiosa interacción entre los estudios teóricos y la experiencia práctica. En mi opinión, la última constituye una condición para la eficacia de la enseñanza de profesores.

3.2. Requisitos de admisión y selección

En la mayoría de los países europeos, el requisito de acceso para la admisión a la formación de profesores de enseñanza primaria es, por lo menos, un certificado al dejar la escuela de enseñanza media superior como, por ejemplo: Certificado General de Educación, Nivel Superior, Bachillerato, exámenes de Madurez o Certificado de Enseñanza Media Superior. En Italia solamente se requiere el nivel del Instituto de Segunda Enseñanza Inferior.

En Francia y España la admisión se basa en un certificado al dejar la escuela y posteriormente en exámenes de oposición. En Chipre existen solamente las oposiciones y no se requiere ningún certificado al dejar la escuela. En la mayoría de los países, el procedimiento de admisión queda establecido por parte del gobierno. Una parte de aquel

procedimiento es casi siempre una entrevista con el comité de admisión. Además de los miembros del personal, profesores experimentados y personas al margen de la profesión de enseñanza pueden formar parte de dichos comités. Varios cuerpos de inspectores se quejan en sus informes sobre la contratación de profesores. Ellos observan que, en muchos países, la profesión de enseñanza ya no atrae a los alumnos más cualificados que salen de las escuelas de enseñanza media. Los estudiantes-profesores tienden a ser reclutados de entre las secciones inferiores de los alumnos que salen de las escuelas. Además, en cierto número de países, el número de plazas de formación disponibles se determina anualmente por parte del gobierno. Estos números están relacionados con las vacantes que se esperan para el año siguiente. Como consecuencia, aunque no existe ninguna cosa competitiva oficial en aquellos casos, en la práctica funciona de esa manera. Por otra parte, en algunos países es tan reducido el interés en llegar a ser profesor que las plazas disponibles no se cubren. En aquellos casos, solamente tendrá lugar una *pequeña* selección.

3.3. Conocimientos y habilidades disciplinarios

Un punto importante, como ya se ha mencionado anteriormente, en la discusión de hoy con respecto a la calidad de la enseñanza de profesores es el problema sobre si se debería introducir una especialización basada más en la disciplina. La última puede considerarse como parte de la discusión permanente sobre si el plan de estudios basados en asignaturas de la escuela de enseñanza media debería tener mayor influencia en la enseñanza primaria o si el enfoque de *centrarse en el niño*, normal en las escuelas de enseñanza primaria debería extenderse a la enseñanza media; especialmente a la enseñanza general secundaria inferior.

Una solución aceptable para este dilema, indicada anteriormente, se elaboró en Suecia. Empezando en el otoño pasado, se lanzaron dos programas generales para la formación de profesores, cubriendo uno de los programas los grados 1-7 y el segundo programa ocupaba de los grados 4-9. Todos los cursos de ambos programas comprenden una parte obligatoria en común y, consecutivamente, una parte de especialización. Como consecuencia, los estudiantes de ambos niveles estudian, en parte, juntamente con regularidad. Este último evitará el desarrollo de un vacío entre los profesores y la enseñanza a ambos niveles en las escuelas de enseñanza primaria. Esta reforma tiene también el objetivo de elevar el nivel de la enseñanza primaria, reforzando la formación basada en asignaturas a un nivel inferior. Como contrapeso, se encuentra un enfoque más amplio con respecto a la enseñanza basada en disciplina para los grupos de edades superiores a los doce años.

Además de este desarrollo en Suecia, vemos en algunos otros países europeos, aunque una minoría, un movimiento hacia una mayor orientación de asignaturas en el plan de estudios de la escuela, como, por ejemplo, en Inglaterra y el País de Gales y en Bélgica. Este desarrollo es significativo, pero si este desarrollo tuvo su origen en las demandas del público de una mayor responsabilidad, porque es más fácil la evaluación de asignatura-perfiles (*subject-profiles*), o si los motivos se encuentran en la necesidad de adaptarse a los cambios económicos esperados, sigue siendo completamente oscuro. De todas maneras, aumenta el éxito de los alumnos en cualquier área dada de materias. Los

desarrollos en esa dirección tendrán fuertes repercusiones para la enseñanza y formación de profesores, especialmente con respecto a sus niveles de conocimientos disciplinarios.

3.4. Preparación profesional

En todos los programas para la preparación profesional de profesores, hay tres componentes comunes.

- Teoría educativa
- Estudios profesionales
- Prácticas en la escuela

Teoría educativa

En todos los planes de estudios para la enseñanza y formación de profesores de enseñanza primaria, se encuentran los temas como, por ejemplo, la psicología del niño, la historia de la enseñanza primaria, la sociología de la educación, la didáctica general, la filosofía de educación. En algunos países, estos temas se estudian sistemáticamente sobre una base disciplinaria (llamada las disciplinas de fundación), mientras que en otros países estos temas se integran en el plan de estudios en sí. Este último significa que no tiene lugar ningún estudio sistemático de los temas sino que solamente aquellas partes relacionadas con los profesores de enseñanza primaria se estudian con respecto a las experiencias prácticas. Por ejemplo, el estudio de niños con comportamiento desviado tiene aspectos psicológicos, sociológicos y didácticos. El tema sigue siendo concretamente de comportamiento desviado y no de psicología ni de ninguna otra cosa.

Estudios profesionales

Los estudios profesionales tratan generalmente de todos los aspectos en el plan de estudios de formación relacionados con las habilidades pedagógicas. Algunas personas sostienen que en una visión integrada de la enseñanza de profesores, la teoría educativa y las prácticas en la escuela son solamente elementos de los estudios profesionales. La distinción que yo he hecho es más práctica que ideológica.

Un análisis de un gran número de programas de enseñanza de profesores en el Reino Unido resultó en la identificación de cinco orientaciones profesionales diferentes, reflejando cada una una interpretación específica sobre el profesor idóneo de enseñanza primaria y resultando en perfiles profesionales diferentes.

El primer perfil, *el profesor orientado hacia el niño*, nos lleva a un programa que hace hincapié en el desarrollo de la comprensión por parte del estudiante del desarrollo y de los procesos de aprendizaje del niño. Los diseñadores del segundo perfil, *el profesional orientado hacia el plan de estudios*, desarrollan un curso que comprende como la necesidad profesional central un dominio de los conocimientos del plan de estudios y los estudios relacionados. El tercer perfil, *el profesor como tecnócrata*, nos lleva al curso orientado

hacia habilidades, en el que las habilidades pedagógicas prácticas de una variedad no específica del plan de estudios han sido identificadas como una base importante para el estudio profesional. El cuarto perfil, *el profesor orientado socialmente*, nos lleva al programa de formación orientado hacia el contexto donde los problemas específicos del ambiente social y físico de un colegio dictan el empuje principal del curso profesional. De mayor notabilidad son aquellos cursos que tratan de las necesidades del niño y de sus profesores en áreas urbanas y en escuelas multiétnicas. El último perfil, *el profesor multi-polifacético*, nos lleva a un programa que intenta asegurar la máxima cobertura de todos los perfiles arriba mencionados.

A pesar de las diferencias de contenido de los diversos programas que nos llevan a perfiles diferentes, y dejando de lado las diferencias existentes en los puntos principales, en la cantidad de tiempo invertido en cada tema y la forma de tratar los temas, los estudios profesionales deberían contener, por lo menos, los siguientes elementos:

1. La consideración de las relaciones humanas con una referencia especial a su importancia en la escuela y en la clase.
2. Los factores que dan origen a las diferencias individuales en los alumnos y las formas de tener en cuenta aquellas diferencias.
3. Los problemas relacionados con todas las formas de comunicación, especialmente la lengua.
4. El ambiente del aprendizaje.
5. Trabajo individual y en clase y grupo.
6. Planificación de las lecciones, incluyendo la traducción de conocimientos académicos a conocimientos escolares.
7. Elección y preparación de materias.
8. Las técnicas de presentación.
9. Los métodos de evaluación.

Cada curso debería considerar cada uno de estos elementos con respecto a las áreas apropiadas del plan de estudios.

Prácticas en la escuela

La última y, tal vez, la más fascinante parte de la preparación profesional de profesores es la de las prácticas en la escuela. En algunos países europeos se presta mucha atención a las prácticas pedagógicas dentro del marco del desarrollo de los programas de enseñanza de profesores. En los primeros años setenta, unas ideas nuevas sobre el papel de la experiencia práctica en la enseñanza y formación de profesores resultaron en una redefinición del fenómeno de las prácticas pedagógicas:

Las prácticas pedagógicas constituyen una serie de situaciones de aprendizaje para profesores eventuales en la enseñanza de profesores en la que ellos hacen frente a, o pueden practicar, de forma sistemática, las actividades concretas de la enseñanza y del manejo de la clase en las escuelas, bajo la supervisión de un profesor colaborador especialmente formado.

El proceso del aprendizaje de los estudiantes durante las prácticas pedagógicas se basa en el concepto del aprendizaje sistemático y de la orientación progresiva mediante supervisión. El supervisor o profesor colaborador es un profesor de categoría superior y bien formado, quien facilita el reaprovechamiento de información y ayuda al estudiante-profesor, para que éste medite sistemáticamente sobre sus acciones. Esto implica que el profesor colaborador tiene que crear para los estudiantes-profesores un ambiente estructurado del aprendizaje en la escuela.

En algunos países, los estudiantes funcionan durante sus prácticas pedagógicas en grupos de dos o tres, bajo la supervisión de un profesor colaborador. En aquella situación no solamente el profesor colaborador participa en el reaprovechamiento de información, sino, también, los compañeros estudiantes. Por lo tanto, todos los estudiantes tienen que formarse en observación en clase y en las técnicas de discusión antes de iniciar sus prácticas pedagógicas. La importancia de este procedimiento se encuentra en la suposición de que los estudiantes-profesores que han aprendido a discutir juntos sus actividades pedagógicas continuarán haciéndolo durante el ejercicio de su profesión.

El procedimiento de las prácticas pedagógicas en las escuelas puede describirse como sigue:

- Uno de los estudiantes tiene que preparar y dar una lección. Una discusión preliminar tiene lugar entre el profesor colaborador y los compañeros estudiantes sobre el contenido deseado y la estructura de aquella lección.
- Basándose en aquella discusión, el estudiante prepara la lección y antes de la ejecución final el plan se discute superficialmente con el profesor colaborador.
- Durante la lección los compañeros estudiantes y el profesor colaborador hacen observaciones. A veces, se dan con anticipación unas instrucciones especiales acerca de las observaciones.
- Después de la lección el grupo discute y critica la lección dada por el estudiante-profesor. El objetivo de aquella discusión es el de ayudar al estudiante-profesor, para que medite su comportamiento de profesor a través del reaprovechamiento de la información dada. En estas discusiones las observaciones se utilizan como ayuda, para dar información concreta sobre lo que sucedió durante la lección.
- Al terminar la discusión, el estudiante-profesor en cuestión formula lo que él ha aprendido y hace un plan para mejorar su comportamiento como profesor.

La formación de profesores colaboradores

Una de las cuestiones importantes de estos experimentos para hacer más eficaz el sistema de prácticas pedagógicas ha sido la formación de los profesores colaboradores. El principio orientativo era la idea que los profesores colaboradores son miembros del personal de formación y que las prácticas pedagógicas ofrecieron las mejores condiciones para la integración de teoría y práctica. Por lo tanto, es muy importante que los profesores colaboradores, siendo personas clave en el proceso de formación, se informen acerca de lo que sucede en el instituto (el lado teórico). En algunos institutos, aquellos profesores participan incluso en los cursos seguidos por sus estudiantes. En aquellas situaciones, podría desarrollarse una estrecha relación profesional entre todos los instructores, una circunstancia a favor de la calidad de la enseñanza de profesores.

El programa de formación contiene dos puntos principales:

1. Formación en las técnicas de supervisión, habilidades sociales y procedimientos de observación. Para esta formación, se usan muchas ideas y técnicas, adoptadas de la teoría y práctica de orientación y asesoramiento.
2. El segundo punto es la adquisición de conocimientos del contenido de los cursos y la formación seguida por los estudiantes en el instituto, que incluyen los componentes: teoría educativa, teoría sobre la didáctica relacionada con la materia y prácticas pedagógicas en el instituto.

Muchos profesores colaboradores aprecian muchísimo las prácticas pedagógicas de los profesores eventuales en sus clases. Aunque hay muchos profesores que piensan que ser supervisor exige mucho tiempo, muchos de ellos creen que reciben nuevos impulsos para mejorar su propio ejercicio de la profesión, tanto de los estudiantes-profesores como de los institutos. Algunos de ellos han dicho: para llegar a ser un buen supervisor uno tiene que estar dispuesto a meditar sobre el comportamiento propio en clase, especialmente en las rutinas desarrolladas a lo largo de un prolongado período de tiempo.

Los recientes desarrollos experimentados en las prácticas pedagógicas han hecho una aportación en el sentido de hacer de la enseñanza de profesores una enseñanza orientada más a las prácticas. Pero aunque se ha hecho un gran esfuerzo para llenar el vacío existente entre lo que se enseña en los institutos (teoría) y lo que se necesita para el ejercicio de la profesión de profesor, muchos problemas quedan sin solución. La pertinencia de las prácticas pedagógicas tal y como funcionan hoy en día para la preparación al empezar a enseñar sigue todavía abierta a las preguntas.

3.5. Cualificación

Con respecto al control de calidad para la enseñanza de profesores de Enseñanza Primaria, se practican tres modelos diferentes. Un modelo centralizado en el que el estado examina, como en algunos estados federales en Alemania y en Francia. En Francia, por ejemplo, un tribunal de exámenes de tipo externo lleva a cabo su evaluación por medio de líneas directivas especiales del gobierno, de los conocimientos teóricos del estudiante-profesor y de la experiencia práctica, y toma una decisión sobre la obtención o la no obtención de un certificado por parte del estudiante-profesor. En Alemania, la evaluación

del estudiante tiene dos fases. El primer examen estatal tiene lugar al finalizar los estudios teóricos. Este examen es una condición previa para la admisión a prácticas pedagógicas. Después de dos años de prácticas pedagógicas, tiene lugar el segundo examen estatal. En los sistemas más o menos descentralizados, como en el Reino Unido, la cualificación de profesores constituye la responsabilidad conjunta del gobierno y de la institución. En el Reino Unido, el programa de formación tiene que ser evaluado por la universidad o por el Consejo de Premios Académicos Nacionales (CNA). Los profesores son aprobados por un examinador independiente, nombrado por el CNA. El tercer modelo se encuentra en Suecia. Como en los Países Bajos, en la reunión del personal de enseñanza con el Rector actuando de presidente y los profesores colaboradores de asesores, se toma la decisión de aprobar o suspender a un estudiante.

3.6. Discusión

Después de esta exposición de los planes de estudios para la enseñanza de profesores de Enseñanza Primaria en Europa, la cuestión clave se refiere a la naturaleza de los efectos de dicha formación. ¿Están satisfechos los estudiantes-profesores y los que empiezan a enseñar, experimentan menos problemas los nuevos profesores que en el pasado, formamos nosotros a profesores en la actualidad que son más flexibles y mejores para la profesión? La contestación es bastante ambigua. La base de los conocimientos profesionales de los profesores ha llegado a ser mucho más amplia durante las últimas décadas y la cantidad e intensidad de la formación práctica han aumentado considerablemente. Tanto la formación teórica como la práctica deberían constituir una excelente preparación para la profesión pedagógica. Sin embargo, al escuchar cuidadosamente a nuestros estudiantes-profesores, oímos que todavía experimentan un vacío entre la teoría y el ejercicio diario de la profesión en las aulas. En sus mentes, la teoría y la práctica representan dos mundos diferentes, es decir, el mundo académico y el profesional. Los estudiantes-profesores no se sienten capaces de llenar aquel vacío y, por lo tanto, muchos de ellos dan menos valor a la teoría. Se observó la misma situación durante mi investigación de los problemas de los nuevos profesores. Muchos de los nuevos se sienten decepcionados con respecto a su formación y creen que la formación inicial no les proporcionó las habilidades necesarias para superar los problemas que ellos experimentaron durante sus primeros años dedicados a la enseñanza.

Para abordar este problema, yo creo que se necesita un enfoque distinto con respecto a la enseñanza y formación de profesores. En los años setenta, muchos instructores con antecedentes académicos estaban convencidos que el ejercicio de la profesión pedagógica era simplemente la aplicación de la teoría correcta. Por lo tanto, la teoría se consideró como más importante que la práctica. Este enfoque no nos ha llevado a los resultados deseados, de acuerdo con lo que yo he descrito anteriormente. Un nuevo enfoque tiene la interacción continua entre la teoría y la práctica como punto de partida. Aquella interacción es una condición para el desarrollo de un repertorio flexible, coherente y orientado hacia la práctica. En este enfoque, la teoría funciona como marco de referencia para el desarrollo de aquel repertorio. La enseñanza de profesores solamente puede ser eficaz cuando tanto el individuo que ejerce la profesión como el teórico de enseñanza desarrollan conjuntamente el plan de estudios y comparten la responsabilidad del proceso del aprendizaje de los estudiantes-profesores.

Para el desarrollo de un plan de estudios de formación de profesores orientados a la práctica, son de importancia unas cuantas líneas directivas.

- Los estudiantes-profesores asimilan solamente aquella teoría y aquella práctica que corresponden a sus propias teorías y experiencias subjetivas.
- Las teorías subjetivas de los estudiantes pueden cambiarse solamente a través de una meditación sistemática sobre su actuación y pensamiento.
- El desarrollo profesional de los estudiantes-profesores es el resultado de un proceso de aprendizaje sistemático que se basa en una meditación continua.
- Una orientación sistemática por parte del teórico de enseñanza y, también, por parte de la persona que ejerce la profesión es una condición previa para facilitar el desarrollo profesional.

4. EL FUTURO PROXIMO

Finalmente, me gustaría extenderme un momento en las esperanzas para el futuro próximo. Durante la última sesión de la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación de alrededor de veinte países europeos en Helsinki en 1987, los temas de la discusión eran la perspectiva de la educación en Europa y relacionados con la misma la enseñanza y formación iniciales y en prácticas de los profesores. Los Ministros de Educación Europeos terminaron su reunión con la identificación de los retos que se esperan para los profesores en un futuro próximo y las formas en las que una formación mejorada de profesores podrán ayudar a los profesores, para que ellos puedan superar estos nuevos retos.

Como retos principales para la enseñanza de profesores de Enseñanza Primaria en un futuro próximo, dos temas pueden distinguirse:

1. En la enseñanza primaria y media inferior la creciente diversidad cultural, los cambios de la estructura de la familia y la tendencia a la integración de niños con necesidades especiales en la enseñanza normal han resultado en una variedad más amplia de la población escolar. Se trata de un reto cada vez más importante para el profesor, para que él aplique estrategias de enseñanza diferenciadas y para que él haga frente a los problemas educativos y de asesoramiento. En mi opinión, esto significa que durante la enseñanza y formación de profesores se debe prestar una mayor atención al desarrollo de las habilidades pedagógicas del profesor y de las habilidades de él o de ella con respecto a la identificación de las diferencias entre los estudiantes que son de importancia para la estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje en clase y de las habilidades de los profesores con respecto al manejo de grupos de habilidad mixta.
2. La introducción de nuevas tecnologías en la escuela afectará cada vez más el proceso de enseñanza y aprendizaje de una forma que el profesor no podrá

ignorar y representará un reto para los profesores, para que ellos adquieran mejores habilidades para el manejo de las aulas.

Todos los profesores eventuales tienen que formarse en técnicas con respecto a las tecnologías de información. Es inconcebible que los futuros profesores no estén familiarizados con la computadora. No se debería permitir el ingreso en la profesión de nadie sin conocimientos y formación en el área de la tecnología de información.

Para proporcionar una enseñanza de alta calidad y para asegurar el mantenimiento de buenos niveles a lo largo de las carreras de los profesores, los Ministros propusieron una serie de medidas relacionadas con el reclutamiento. Dichas medidas incluyeron:

- una mejora de la imagen y status de la enseñanza, para atraer a los mejores candidatos a la profesión.
- una mayor importancia concebida a las prácticas pedagógicas y al desarrollo de las propias habilidades personales y sociales de los profesores en la formación inicial.
- la provisión de oportunidades a lo largo de la carrera para la enseñanza y formación en servicio para todos los profesores, sin ningún perjuicio para los alumnos con respecto a las horas de enseñanza.
- estimular a los profesores, para que ellos obtengan una experiencia fuera de la escuela, especialmente en el comercio y en la industria.
- dar a los profesores una mayor responsabilidad para la evaluación de su propio trabajo y para encontrar un remedio para las deficiencias.
- un examen de las necesidades de formación de los instructores de profesores, directores de colegios, inspectores y otros administradores educativos.

Los retos indicados anteriormente se refieren a la enseñanza primaria en todos los países europeos. Por lo tanto, es una cosa obvia buscar soluciones y enfoques más comunitarios para abordar estos problemas y no los orientados únicamente a la nación en cuestión. Esta cooperación amplia en Europa es todavía más urgente al tener en cuenta el año 1992, el año que se espera para comenzar el "Mercado abierto" en Europa y donde el tráfico, mano de obra, educación, preparación profesional, etc., ya no se limitarán a la nación. En los años siguientes, podremos esperar un intercambio con regularidad de estudiantes, profesores e instructores de profesores entre los diversos países. En mi opinión, esto, a largo plazo, nos llevará a una mayor comprensión y coherencia de toda la enseñanza y formación de profesores en Europa. Dentro del marco del programa Erasmo, los estudiantes-profesores e instructores de profesores eventuales podrían seguir una parte, más o menos grande, de su educación en el extranjero. Tanto la enseñanza como la formación de los profesores se europeizarán y, por lo tanto, llegarán, hasta cierto punto, a ser multilingüal y multicultural. A pesar de las actuales preocupaciones de supervivencia para el futuro próximo, afortunadamente muchos educadores de profesores creen que nos encontramos en un punto altamente interesante. Unas nuevas iniciativas podrán devolver

una nueva fuerza vital a la profesión. En la enseñanza y formación de los profesores se esperan muchos cambios. Sin embargo, el futuro no es un futuro claro pero sí es un futuro estimulante.

BIBLIOGRAFIA

- ALEXANDER, R. (1981): Teacher and the primary curriculum. In: Richards (ed), *New Directions in Primary Education*. SHRE.
- ANWWILER, O., KUEBART, F., LIEGLE, L., SCHÄFER, H. & R. SÜSMUTH, (1980): *Bildungssysteme in Europa*. Beltz Verlag, Weinheim.
- Documents of the Fifteenth Session of the Standing Conference of the European Ministers of Education, Helsinki, 1987. Council of Europe, Strasbourg.
- DUNKIN, M.J. (Ed.) (1987): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Pergamon Press, New York.
- HOLMES, B. (Ed.) (1983): *International Handbook of Education Systems, Vol. I*. John Wiley & Sons, New York.
- Innovation in Primary Education (1988): Final report of Project no. 8 of the CDCC. Council of Europe, Strasbourg.
- LUNDGREN, U.P. (1987): *New Challenges for the Teachers and their Education*. Council of Europe (M-ED-15-4), Strasbourg.
- NAEVE, G. (1987): "Challenges met - Trends in Teacher Education 1975-1985". In: *News-Letter 4/87*, pp. 19-38. Council of Europe, Strasborug.
- VONK, J.H.C. (1985): *Teacher Education and Teacher Practice. A study on the professional preparation of teachers*. Free University Prees, Amsterdam.
- VONK, J.H.C. (1988): *Perspectives in the Education and Training of Teachers*. Centre Unesco de Catalunya, Barcelona.