



Andris Kangro

*Dr. phys.,
Decano de la
Facultad de
Educación y
Psicología,
Universidad de
Letonia*



La Declaración de Bolonia y la formación profesional de docentes en Letonia

Esquema

La formación profesional de docentes y la propia categoría de esta profesión constituyen en la actualidad un grave problema para Letonia. Uno de los factores condicionantes más eminentes de la calidad educativa es el trabajo del docente, su formación inicial y continua, su categoría y sus condiciones laborales.

La sociedad moderna impone un objetivo muy importante a la educación: preparar al alumnado para su vida futura y para la formación permanente, de suerte que puedan adquirir conocimientos, capacidades y competencias que les garanticen su bienestar personal y social. La consecución de este objetivo debe quedar garantizada pese a todos los cambios que ocurran en la sociedad: despliegue de nuevas tecnologías; diversidad étnica cuantitativamente creciente en la misma escuela; aumento de comportamientos negativos (drogodependencias).

Las universidades siguen deseando recibir titulados de secundaria con mejores niveles educativos, en contradicción con la tendencia a favor de la enseñanza superior, que se está convirtiendo en un fenómeno de masas al incrementarse continuamente el número de titulados de secundaria que intentan acceder a centros de enseñanza superior.

De esta manera, la demanda social al sistema escolar y por tanto a la labor docente se amplía, y también lo hace el horizonte de responsabilidades del maestro. Es el docente quien debe aplicar las nuevas obligaciones y reformas en la clase, recibiendo para ello un apoyo idóneo de las instituciones y administraciones educativas. Su formación, sus oportunidades de desarrollo profesional y la mejora de sus condi-

ciones de trabajo son por tanto factores muy importantes. Este artículo se ocupa básicamente de la formación inicial de docentes.

Los datos muestran que la mayoría (un 75 %) de los docentes letones piensan que la sociedad no valora su trabajo, y un 45-48 % estaría dispuesto a cambiar de profesión si pudiera (Geske, 2000). Numerosos directores escolares se quejan de la falta de maestros en una u otra materia.

Y sin embargo, la media estadística de alumnos y docentes en Letonia (relación alumnos-docente de aproximadamente 10:1) y de docentes titulados (Global Education Digest, 2003), y en particular los indicadores demográficos sobre el descenso del número de alumnos por clase, sugieren que nuestro país no debiera registrar un déficit de maestros. Estos datos no deben dar pie a opiniones o decisiones prematuras a favor de reducir sustancialmente la formación inicial de docentes. Por desgracia, en los últimos dos años se ha reducido radicalmente (en un 23 %) la cifra de puestos financiados y asignados por el Consejo Superior de la Educación (AIP) y por el Ministerio de Educación y Ciencia (IZM) para los cursos de primer ciclo universitario "Educación de docentes y Ciencias educativas".

Los únicos justificativos razonables para una reducción presupuestaria sería la medición exacta de las cifras necesarias de docentes en ciclos específicos del sistema escolar, en materias o grupos de materias particulares en toda Letonia o en distintas regiones, tomando en cuenta el perfil educativo y de edades existentes entre la clase docente, la evolución de plantillas, etc. Pero el IZM no ha realizado este tipo de análisis. Tampoco ha extraído datos de estadísticas precisas que utilicen los registros escolares o

El presente artículo examina la educación de docentes en Letonia y las posibilidades de desarrollar ésta en el contexto del Espacio Educativo Europeo Común (el Proceso de Bolonia). Analiza modelos actuales de formación para docentes en universidades y otros centros de enseñanza superior, y las posibilidades de desarrollar éstos en diferentes tipos de instituciones de enseñanza superior. Demuestra las ventajas del modelo integrado de formación de docentes sobre el modelo consecutivo, si se trata de instaurar una formación que responda a las necesidades actuales del país. El documento analiza la forma en que el Estado utiliza ambos modelos, y las tradiciones académicas de diversos centros de enseñanza superior. Examina el empleo de docentes titulados y otros factores que caracterizan el trabajo y la categoría de los docentes en Letonia. Por último, debate posibles medidas oportunas de política educativa para la formación de docentes.



docentes elaborados por el Sistema de Información Educativa de Letonia (LIIS), o los sistemas de información de los centros de enseñanza superior, para analizar la situación actual de la formación de docentes, el empleo de docentes titulados y si estos se quedan o no en su profesión.

En lugar de realizar análisis y pronósticos exhaustivos, se argumenta que los titulados de los cursos formativos de docentes no encuentran empleo en las escuelas de nuestro país. A modo de justificación, el IZM cita únicamente la cifra de “docentes nuevos”, es decir, la cifra de maestros titulados que salen de la enseñanza superior y asumen un trabajo escolar a partir del 1 de septiembre -el primer día del nuevo año escolar-, en el mismo año de su titulación. Además, esta estadística sólo incluye la cifra de los que estudian con apoyo estatal, aunque más del 50 % de los alumnos de la formación profesional docente y de todos los cursos de enseñanza superior en Letonia paga de su propio bolsillo el estudio de dedicación parcial o completa. Esta definición de “docente nuevo” se utilizaba ya en las estadísticas de la era soviética, cuando se designaban centralmente los nuevos especialistas a su puesto de trabajo. Desde entonces dejó de corresponderse con la realidad, aunque sólo sea porque la mayoría de los estudiantes de dedicación completa que cursan la profesión docente comienzan trabajando en escuelas ya en sus años finales de estudios, y de esta manera, aparentemente, no queda incluida en la definición de “docente nuevo” tras la titulación. Esto genera la falsa conclusión de que son muy pocos los titulados de los cursos profesionales de formación de docentes que asumen un empleo en las escuelas.

Pero la tecnología de la información implantada en el sistema educativo letón permite realizar una investigación más precisa, y nos revela que casi la mitad de las personas que acaban los cursos profesionales de formación de docentes a jornada completa comienzan a trabajar inmediatamente en una escuela. Además, si consideramos también a los que terminan los cursos de formación de docentes a jornada parcial, vemos que de un 70 % a un 75 % de los titulados de cursos profesionales de formación de docentes trabajan en escuelas. Estos datos están referidos en realidad a la universidad de Letonia en los años 2002 y 2003. Es difícil imaginar que la situación en otros

centros de enseñanza superior de Letonia sea muy distinta.

Los indicadores mencionados, por supuesto, no son particularmente altos. Con todo, igualan o superan los indicadores respectivos de otras muchas profesiones, tanto en Letonia como en todo el mundo. En Letonia, la evolución positiva de estos indicadores está frenada por el nivel relativamente bajo de la remuneración de los docentes, la sobrecarga de volumen y horas de trabajo, la insatisfacción y el estrés que generan el trabajo incumplido, los estrictos requisitos para la profesión docente -factores conocidos por la mayoría de nuestros maestros- etc.

En la actualidad, numerosos países europeos y extraeuropeos sufren fuertes déficits de personal docente. En Letonia, los titulados en esta formación profesional reciben ofertas de trabajo para Inglaterra, Austria, Alemania, EE UU y otros países, una vez que obtienen su titulación como docentes. Este tipo de situación -esto es, la aparición de un déficit importante de maestros- no puede consentirse.

No nos podemos permitir una respuesta superficial a los problemas de la docencia en Letonia, ni en el sentido cuantitativo que acabamos de describir ni tampoco en un sentido cualitativo.

No puede afirmarse en absoluto que, con respecto a cualificaciones profesionales, el maestro letón vaya a la zaga de sus colegas de otros países: la investigación internacional comparativa efectuada por nosotros revela que los docentes de Letonia se encuentran bien preparados profesionalmente y que llevan a cabo un trabajo de alta calidad, a pesar de la financiación relativamente escasa de su formación. Por citar algunos ejemplos, los resultados de la encuesta de la IEA (International Association for Evaluation of Educational Achievement), Progress in international reading literacy study (PIRLS) y de diversas encuestas previas (IEA TIMSS 1995, IEA RLS) muestran que nuestros maestros de la escuela primaria trabajan a un nivel muy alto: la comparación internacional revela que sus alumnos alcanzan una media de buena a excelente en lectura, matemáticas y ciencias naturales (Mullis, 2003; Geske, Grinfelds, Kangro, 1997).



No obstante, la actual profesión docente afronta cada vez más retos, y los maestros han dejado hace mucho de ser simples expertos en sus materias. El docente de hoy es responsable de algo más que de impartir simplemente un cierto volumen de conocimientos sobre una materia a un alumno, y comprobar después si éste ha captado correctamente dicho conocimiento. La tarea principal de un docente consiste en nuestros días más bien en asegurar que el alumno tenga oportunidades formativas tanto en la escuela como durante toda su vida -"enseñar a aprender"-, y ayudarle a obtener otras muchas capacidades vitales. Estos muchos deberes y capacidades docentes están recogidos en las normas proyectadas para la profesión docente, redactadas este mismo año en Letonia. Los maestros tienen que responder continuamente a nuevos desafíos como resultado de las transformaciones en la familia, el mercado de trabajo, los sistemas de valores, el crecimiento incesante y sin precedentes en nuevos conocimientos y su continua actualización, las nuevas tecnologías, la globalización, el multiculturalismo, etc.

Así pues, debemos prestar mayor atención en particular a la actual formación de docentes en nuestras universidades y centros de enseñanza superior. Y ello es especialmente importante ahora mismo, ante la reestructuración prevista de los programas de estudios en Letonia y en otros países europeos. La cuestión es: ¿cómo mejorar los programas profesionales de formación de docentes, y de qué manera deben estructurarse estos?

Modelos para la formación de docentes

Existen dos estructuras o modelos característicos básicos de formación de docentes en Europa o cualquier país del globo (Busch, 2002, Buchberger et al., 2002, Galton, Moon, 1994, etc.):

- la formación integrada/paralela, y
- la formación consecutiva.

Un análisis más detallado nos revela cuatro modelos: pueden desdoblarse para el análisis la formación integrada y la paralela, y puede añadirse otro modelo basado en cursos modulares cuya secuencia determina libremente el alumno. Aceptando la hipótesis obtenemos la siguiente estructura:

- formación integrada;
- formación paralela;
- formación consecutiva;
- formación modularizada.

Examinaremos a continuación los cuatro modelos en detalle, pero comenzaremos el análisis diferenciando entre los dos términos de "formación integrada" y "formación consecutiva".

Las ventajas e inconvenientes comparativos de estos dos modelos, de extendida aplicación, han sido tema de análisis y debate durante varias décadas (Galton, Moon, 1994, Buchberger et al., 2002). El debate ha vuelto a resurgir en los países europeos y por todo el planeta, lo que está generando reformas de importancia (véase por ejemplo las referencias previas y también *A new system of teacher education, 2000* y Želvys, 2001). Uno de los estímulos para el debate sobre la calidad educativa, la reforma de la educación y en particular de la formación de docentes procede de los resultados del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE y la polémica subsiguiente que ha provocado en numerosos países. Véase por ejemplo el Informe del Canciller de la República Federal de Alemania al Bundestag (Schröder, 2002, "Conocimientos y capacidades permanentes", 2001).

El modelo integrado combina diversos componentes de estudio: académico (por asignaturas), pedagógico, psicológico, profesional, etc. En el modelo consecutivo, el alumno primero aprueba su titulación en un campo particular, y en el ciclo siguiente de estudio (que puede ser un máster) opta por convertirse en docente y aprende los conocimientos y capacidades necesarios para ello (pedagogía, metodología de asignaturas, práctica docente, etc.). Así pues, en el caso del modelo consecutivo el curso del primer ciclo (p.e. física, historia, filología inglesa, etc.) no está básicamente vinculado con la profesión docente.

Por tanto, en el modelo consecutivo el alumno obtiene en primer lugar conocimientos básicos sobre una materia particular (nivel de primer ciclo) y a continuación aprende a enseñar dicha materia a otros alumnos en la escuela. Los requisitos legales en cuanto



a duración de la formación superior como docente (de cuatro a cinco años), diferentes en la mayoría de los países, se satisfacen en principio según este modelo. Pero esta educación consiste en dos componentes que implican diferentes volúmenes de trabajo no muy relacionados entre sí, de los cuales sólo el menor guarda una relación directa con la formación docente, por lo que no garantiza una educación perfecta para el futuro maestro. Este método ha dejado de ser idóneo como preparación de un maestro para su labor dentro de una sociedad moderna.

Un maestro ya no tiene que impartir un volumen dado de conocimientos sobre una materia concreta a un alumno en la escuela, para comprobar después si éste ha captado correctamente dicho conocimiento. La principal tarea del maestro de hoy consiste en asegurar oportunidades formativas para un alumno -enseñarle a aprender- en la escuela y durante toda su vida, y ayudarle a obtener otras muchas capacidades vitales. Es como si la materia de enseñanza tuviera una importancia secundaria en relación con el trabajo pedagógico docente. Básicamente, sea cual sea la materia o la asignatura, desde el punto de vista psicológico es un simple medio para realizar los objetivos pedagógicos docentes en teoría y práctica. Y los maestros se encuentran mucho más preparados para realizar estos objetivos cuando se forman con un currículo integrado como docentes de alta calidad, y no consecutivo. El modelo integrado no significa que los nuevos docentes carezcan del nivel necesario de conocimientos sobre una materia. La diferencia radica más bien en el objetivo básico de uno u otro modelo.

La ventaja del modelo integrado es que fomenta un objetivo único durante los cuatro o cinco años completos de estudio: la oportunidad de obtener las competencias que precisa el docente de hoy. Dicho objetivo garantiza la misma intencionalidad entre los diferentes componentes de estudio -base científico-cognitiva en la materia (o materias), metodología didáctica, pedagogía, estudios psicológicos, práctica docente repetida en escuelas- desde los primeros cursos, con todos los restantes componentes del estudio.

En el modelo consecutivo por el contrario no hay un objetivo básicamente único (integrado) para el proceso de la formación de docentes. Este objetivo se plantea exclusivamente en el segundo ciclo de estudios,

de uno a dos años de duración. En el primer ciclo, que dura de tres a cuatro años, el objetivo de la cualificación consiste en obtener conocimientos básicos en el ámbito elegido, sin intención alguna de vincularlos a la labor profesional docente, pues sólo una escasa proporción de titulados en dicha materia particular optará por la docencia.

Equivalente al término de modelo integrado, se utiliza también el de modelo paralelo (Buchberger, 2002 para resaltar que el estudio específico de materias, el metodológico, la práctica docente en la escuela y otros componentes de los estudios profesionales de un maestro discurren (paralelamente) en el contexto de un currículo único. No obstante, los diferentes componentes del estudio no están lo suficientemente interconectados; cuando el estudiante puede elegir el orden en el que obtiene uno u otro componente (que adoptan la forma de módulos) se genera el denominado modelo modularizado para estudios profesionales de docente. Este modelo se aplica en la actualidad muy raramente.

Una opinión señala que el modelo consecutivo es adecuado para formar a docentes de la escuela primaria, cuya función consiste en enseñar los fundamentos básicos de una u otra materia al alumnado de la enseñanza primaria, muy motivado por aprender y cuya educación teóricamente apenas plantea problemas pedagógicos. Pero es imposible estar de acuerdo con esta visión, ya que olvida el desarrollo personal global del alumno, esencial para cualquier tipo de institución educativa, y definido por ejemplo en las normas de cualificación para la profesión docente de Letonia.

Los posibles defectos del modelo consecutivo para la formación de docentes (su insistencia en dominar una materia y a la vez su deficitario desarrollo de la capacidad profesional docente, el estudio dividido en dos ciclos separados y apenas vinculados entre sí, la incapacidad de un maestro para utilizar sus conocimientos académicos en el curso de su actividad docente profesional, etc.) se encuentran frecuentemente expuestos en el Libro Verde Teacher education in Europe (Buchberger et al., 2002).

Por su parte, las investigaciones más recientes sobre docentes de enseñanza secundaria inferior en el programa Eurydice conducen



a la conclusión innegable de que la mayoría de los docentes poseen estudios universitarios y que el modelo integrado se ha convertido en norma para toda Europa, independientemente de que subsista o no junto a él un modelo consecutivo de formación de docentes (Comisión Europea, 2002). Así pues, es el modelo integrado para la formación de docentes, diseñado e implantado con criterios cualitativos, quien puede producir nuevos maestros mucho mejor adaptados a los requisitos contemporáneos.

La formación de docentes en universidades y otros centros de enseñanza superior

En ocasiones se mencionan como defecto del modelo integrado los elevados costes que implica, por creer que este modelo reclama una educación de docentes de cuatro a cinco años en cada materia o materias separadas, mientras que según el modelo consecutivo ello puede hacerse en uno o dos años (una vez aprobado el primer ciclo). Parece asumirse que los estudios de primer ciclo en varios campos se completan siempre, independientemente del modelo particular de educación de docentes que se aplique en la correspondiente universidad, centro formativo, en el país en conjunto, etc.

Esta forma de pensar genera la idea básicamente incorrecta de que los currículos integrados de formación de docentes “duplican” innecesariamente los currículos relevantes del primer ciclo, y que una “superestructura pedagógica” comparativamente breve (quizás de sólo un año) al término del currículo del primer ciclo sería suficiente por toda formación docente. Esta conclusión está muy difundida en universidades, en las que los currículos de primer ciclo constituyen uno de los componentes básicos de la actividad universitaria, y que además en ocasiones no tienen en mucha estima a la formación de docentes. Ello genera a su vez una paradoja aparente entre universidades de un lado y otros centros de enseñanza superior de otro: en estos últimos los currículos profesionales parecen estar mejor ajustados, ya que carecen de una estructura “puramente” académica en el primer ciclo y otra de segundo ciclo.

Los currículos integrados para la formación de docentes son la norma cuando ésta tiene lugar en un centro independiente de en-

señanza superior, aunque desde el punto de vista general de intereses estatales y costes la cuestión siga siendo la misma: ¿cuál es la manera de formar mejor y más rentablemente a los docentes, integrantes de una profesión muy importante y numerosa, independientemente de los intereses particulares de los centros de enseñanza superior, de sus estructuras internas, etc.?

Cuando las universidades siguen currículos puramente académicos para sus estructuras de primer y segundo ciclo, la formación profesional superior (incluyendo la de docentes) se convierte en responsabilidad de otros centros de enseñanza superior, una situación que simplemente no se corresponde con la práctica ni las tendencias internacionales contemporáneas. Tampoco satisface los principios de la Declaración de Bolonia, puesto que no establece diferencias significativas entre estudios académicos y profesionales. Básicamente, el proceso de “inclusión” de la formación de docentes en universidades está entrando en su etapa final dentro de Europa (Strategies of change in teacher education, 2002; Comisión Europea, 2002).

Los ciclos iniciales de formación de docentes en las universidades tan sólo aparentan ser menos caros bajo el modelo consecutivo, porque los estudios de primer ciclo en ciencias reciben mayor financiación que los estudios para formación de docentes. Así, es necesario realizar un cálculo exacto de los costes implicados. Y podría vaticinarse que un ciclo educativo insuficiente de formación profesional inicial requerirá a continuación una mayor aportación de fondos a escala nacional destinados a la formación continua de la clase docente.

Además, cuando la proporción relativa de los estudios financiados privadamente (incluyendo los cursos de formación de docentes) es tan grande como la actual de Letonia, la cuestión de los costes presupuestarios relativos de uno u otro modelo no parece ser relevante considerando que los alumnos estudian a sus propias costas, y optan libremente entre currículos superiores académicos o profesionales (como docentes, abogados, economistas, doctores o filósofos). El estado puede regular el empleo del número necesario de especialistas en el sector público con plazos más generosos de reembolso de los préstamos estudiantiles (o cancelación de deudas).



Ocasionalmente, el hecho de que no todos los titulados de los cursos de formación integrada para docentes en cuatro o cinco años consigan trabajar en la profesión que han elegido se utiliza en Letonia como argumento contra los currículos integrados de docentes. Pero este argumento, no obstante, también puede aplicarse a los titulados de cualquier otro curso profesional o académico en cualquier punto del planeta: nunca habrá un índice de empleo del 100 % de alumnos aún cuando queden plazas libres en la profesión o sector particular (una excepción podrían ser los alumnos de las academias militares o similares).

La Declaración de Bolonia y los modelos de formación de docentes

La opción de diversos países por diferentes modelos suele venir condicionada no directamente por el análisis de los objetivos y resultados de la formación de docentes, sino simplemente por sus tradiciones académicas y por la estructura ya existente de las facultades y los currículos asociados a estas carreras en universidades y otros centros de enseñanza superior, o también por la reorganización global de dichas estructuras. En la actualidad la estructura y duración total de los cursos estudiados en Letonia y otros países europeos puede modificarse por la reestructuración de currículos prevista para asumir la Declaración de Bolonia sobre el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior, y sus documentos de seguimiento (*Diplomatzišanas rokasgrāmata [Guía para reconocimiento de títulos]*, 2000). Uno de los objetivos de la Declaración establece que para 2010 los países europeos deben disponer de una estructura de titulación en dos ciclos (primer y segundo ciclo, o bachelor y master) en su sistema de enseñanza superior. El primer ciclo quedaría certificado tras aprobar estudios con duración mínima de tres años. Pero es necesario señalar inmediatamente que la Declaración define también que “el título expedido tras el primer ciclo será también relevante para el mercado europeo de trabajo”, básicamente la aseveración más importante de todo el documento (Rauhvargers, 2002, Haug, Tauch, 2001). Otro documento internacional declara que “el modelo de dos ciclos sólo tiene sentido si el titulado puede ser objeto de contrato al acabar tanto el primero como el segundo ciclo” (Rauhvargers, 2002).

Si asociamos el primer ciclo con el período de estudio más breve recomendado -tres años- se trata de un intervalo menor que el requerido para la formación de docentes bajo la legislación actual de Letonia y en casi cualquier otro país. En consecuencia, un titulado de este primer ciclo en tres años de una formación de docentes no podría contratarse como maestro. Todas las que denominamos “profesiones reguladas” -medicina, docencia, derecho, ingenierías- afrontan básicamente un problema similar. Esta estructura de estudios en dos ciclos (3+2 años) no es realmente idónea, puesto que transcurridos tres años de estudios en estas profesiones un especialista que posea un título seguirá sin estar cualificado, y nada (ni siquiera la Declaración de Bolonia) parece sugerir que la situación pueda ser distinta en 2010.

Si volvemos la mirada a los modelos integrado o consecutivo para la formación de docentes tal y como se utilizan en la actualidad, advertiremos que en términos formales tan sólo el modelo consecutivo concuerda parcialmente con la estructura de dos ciclos, dado su primer ciclo de tres años dedicado exclusivamente a un área cognitiva particular. Además, una primera titulación obtenida tras sólo tres años de estudio no puede, según la legislación, asimilarse de ningún modo a una formación docente acabada; sólo puede accederse al ejercicio de la docencia más tarde, una vez aprobado un curso de estudio de nivel superior con duración de uno a dos años. De esta manera, el modelo consecutivo continuará manteniendo todos los defectos enumerados en la sección anterior.

Por este motivo, no sería deseable realizar una “reforma” estructural de la formación de docentes conforme a esta estructura. Pero la obtención de una cualificación didáctica tras una vía de estudios en cuatro años para una primera titulación profesional (que estaría conforme con la legislación letona, véase más adelante), en un contexto que permitiera aplicar el modelo integrado de formación de docentes, no está reñida con la Declaración de Bolonia. El docente cualificado podría si lo desea avanzar a un nivel superior de formación académica y obtener también una cualificación adicional continuando estudios de segundo ciclo o realizando un máster profesional. Los programas de formación de docentes conforme al modelo 4+1 o 4+2 no son por tanto



disconformes con la Declaración de Bolonia si la capacitación profesional -incluyendo los conocimientos específicos en una materia- se obtiene ya al término del período de estudio del primer ciclo.

Algunos compañeros alemanes han presentado objeciones a esta criticada división de la formación de docentes en dos ciclos aparentes, uno de los cuales consistiría en un estudio dedicado exclusivamente al conocimiento de la materia de enseñanza, y el otro a la obtención de competencias didácticas profesionales (Busch, 2002). El profesor S. Busch de la universidad de Oldenburg rompe con su trabajo una lanza en favor del modelo integrado (de ciclo único) para la formación de docentes. El prof. Busch pone de relieve la necesidad de conectar los estudios teóricos con la práctica didáctica desde el mismo principio del curso formativo, de suerte que las observaciones del futuro docente en la escuela y los problemas que genera su actividad puedan resolverse aplicando la teoría en una sesión de comentario posterior a la clase. También es partidario de la obtención simultánea e interconectada de la base científica de una materia, por un lado, y de la respectiva metodología didáctica, por otro.

Una reforma auténticamente radical de la formación de docentes es la que ha comenzado en Suecia, país que implanta el modelo integrado de formación inicial de docentes y que a la vez aumenta claramente la financiación de estudios de investigación y postgrado específicos para la carrera docente (A new system of teacher education, 2000). Las titulaciones integradas de formación de docentes corresponden a una cifra de créditos de 120 a 220 en función de la materia respectiva (habrá con seguridad varias materias) y de la fase de estudio.

Se observa también que el Centro de Idiomas de la cuarta universidad más grande de Alemania -la Universidad Wilhelmine de Westfalia, en Münster- y el Centro Federal de Exámenes para Docentes han decidido la transición hacia un modelo integrado de formación de docentes coincidente con el proceso de Bolonia, prestando una atención particular a integrar el proceso formativo en la universidad con la práctica formativa en las escuelas.

El modelo integrado de formación de docentes en lengua extranjera aplicado en la

Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Letonia se cita como ejemplo de práctica óptima en los documentos del Proyecto TNP de la Unión Europea (Davis y Kelly, 2002, p. 13).

Ambos modelos de formación de docentes antes mencionados pueden observarse en funcionamiento en la Letonia actual, incluso dentro de la misma universidad de Letonia. El Senado ha acordado por dos veces que ambos modelos puedan aplicarse y desarrollarse en la universidad, lo que puede considerarse positivo, ya que permite efectuar una comparación tanto teórica como práctica de los dos modelos. Los datos recogidos por la Universidad de Letonia muestran que, en los últimos cinco años, un 75 % al 80 % de todos los docentes titulados en dicha universidad ha realizado estudios conforme al modelo integrado en la Facultad de Educación y Psicología, lo que deja un 20 % a un 25 % para otras facultades, que imparten formación mayoritariamente conforme al modelo consecutivo. La excepción a la regla son los docentes de matemáticas de la Facultad de Física y Matemáticas, que aplica también el modelo integrado.

Esta comparación entre los dos modelos de formación de docentes no implica que los actuales currículos integrados para docentes en Letonia sean perfectos y no requieran modificación ni mejoras, ni que por su parte los currículos aplicados de formación de docentes basados en el modelo consecutivo sean completamente inadecuados.

El presente análisis intenta comparar ambos modelos y demostrar que para reestructurar y mejorar los currículos de formación de docentes es conveniente elegir y desarrollar el modelo integrado (inter alia afianzando la integración de sus diversos componentes de estudio), por sus numerosas ventajas potenciales y porque es el que mejor garantiza la adaptación de la formación de docentes a los requisitos actuales.

Si la universidad acentuase exclusivamente el modelo consecutivo, ello produciría un desvío de la formación de docentes hacia otros centros de enseñanza superior. En este caso, los titulados de secundaria que hayan decidido seguir la carrera docente y deseen obtener la correspondiente cualificación no estarían interesados en estudiar en la universidad, ya que en este caso tendrían primero que estudiar al menos tres años del



primer ciclo y sólo a continuación podrían obtener, en un ciclo de dos años, las capacidades profesionales necesarias para la docencia (con una duración total de estudios de al menos cinco años).

Una metodología conceptual para la formación de docentes, que aplica el modelo integrado, aspira a conseguir la unidad de objetivos entre una base de conocimientos científicos sobre la materia o materias concretas, la metodología docente, la pedagogía, los estudios psicológicos, la práctica docente repetida en escuelas (comenzada en la fase más temprana posible) y otros componentes de estudio; esto dará al alumno a oportunidad de obtener las capacidades profesionales necesarias para el docente de hoy. Todos estos diversos componentes del estudio deben estar integrados mutuamente.

Bajo la legislación actual de Letonia, esta metodología conceptual podría aplicarse dentro del contexto de un currículo profesional de primer ciclo que ascendiese a un mínimo de 160 créditos (cuatro años). Tras ello, el estudiante podría “lograr una cualificación profesional de quinto nivel y un título profesional de primer ciclo (bachelor) en una rama cognitiva (área de trabajo profesional)”. La rama cognitiva particular en que se concedería el título profesional de primer ciclo sería “formación como docente”, y las diversas cualificaciones profesionales corresponderían a la materia o materias dominadas por el nuevo docente y al ciclo o ciclos educativos en que éste intentaría trabajar (enseñanza secundaria y/o primaria, u otras variantes).

Diversos centros de enseñanza superior de Letonia ya están aplicando programas integrados de formación de docentes conforme a esta metodología de titulación de primer ciclo profesional en cuatro años.

Para realizar mejoras en la estructura de los programas y los currículos académicos y profesionales en la universidad de Letonia, y para desarrollar programas de formación profesional superior que produzcan las cualificaciones docentes necesarias para el país, es necesario desarrollar y aplicar la metodología integrada, creando cursos de estudios interfacultades de base modular.

El desarrollo de programas de estudios o de módulos opcionales para obtener cualificaciones docentes en diversas materias en dos

ciclos educativos -algo que aún no está lo suficientemente difundido en Letonia- sería positivo. La estrecha especialización (una sola materia) entre la mayoría de los trabajadores de la docencia está ocasionando dificultades adicionales para los maestros en el mercado de trabajo y para los directores de centros en la contratación de personal.

Conclusiones

□ La estructura de la formación de docentes en todo el planeta corresponde a una de estas dos categorías: integrada (paralela) o consecutiva. El modelo integrado o paralelo se ha convertido ya en norma dentro de Europa para la formación de docentes hasta el nivel de la enseñanza secundaria inferior. Los maestros de enseñanza secundaria superior pueden formarse bajo ambos modelos, y es frecuente que dentro de un mismo país se apliquen los dos. La formación de docentes para todos los ciclos educativos es cada vez más competencia de la universidad, y es opinión extendida que el desarrollo y la inclusión de cursos y currículos de formación de docentes en las universidades está alcanzando su etapa final dentro de Europa.

□ El modelo integrado garantiza un tipo de formación de docentes más adecuado a las demandas actuales. En Letonia, este modelo integrado puede aplicarse dentro de los requisitos legales presentes, bajo la forma de programas de primer ciclo profesional para la formación de docentes.

□ La reestructuración y reorganización de los currículos educativos para docentes debe llevarse a cabo analizando las demandas y la situación de la propia formación, y no aplicando programas generales de validez “universal”. Las reformas que así lo hagan podrán conseguir implantar una estructura común unificada para cursos de enseñanza superior, pero a costa de una merma radical en la calidad de la formación de docentes y en su correspondencia con las necesidades actuales, y acabarán generando una mayor necesidad de financiar la formación continua.

□ Para mejorar los currículos profesionales de maestros en Letonia, será necesario comenzar a formarles en dos o en varias materias, y en dos etapas formativas.

□ Aún no disponemos en Letonia de una evaluación precisa de necesidades en cuan-



to a cifra de docentes para etapas educativas específicas, y materias o grupos de materias específicos, ya sea en todo el país o en sus diferentes regiones, que tome en cuenta el perfil educativo y de edades existente entre el personal docente. Así y todo, durante varios años hemos asistido a drásticos recortes en el número de plazas de los cursos formativos para docentes financiados públicamente.

□ Los datos y métodos para analizar a este colectivo profesional deben elegirse de manera correcta, algo que ya posibilitan las modernas tecnologías de la información aplicadas en el sistema educativo de Letonia. El análisis de la situación actual respecto a la formación de docentes, el acceso de los maestros titulados al empleo y la proporción que permanece en la profesión debe recurrir a los registros escolares y de docentes que opera el Sistema de Informaciones Educativas de Letonia (LIIS), y a los sistemas de información de los diversos centros de enseñanza superior.

□ No todos los titulados de programas de estudios para docentes profesionales en Letonia asumen un empleo en una escuela;

esto puede atribuirse al deficiente prestigio de los maestros en la sociedad letona, a su remuneración relativamente baja y a otros factores. Las comparaciones entre el LIIS y los datos del sistema informativo de la universidad de Letonia muestran que, en los últimos años, el porcentaje de titulados por programas para docentes profesionales de la Universidad de Letonia que trabaja en escuelas supone el 70 % del total de alumnos; para la docencia de dedicación completa, la cifra es de un 42 %. Una situación parecida existe en otros muchos países, y también para otras carreras de Letonia.

□ El país letón debe pues elaborar un programa de desarrollo de la formación docente que incluya un análisis cuantitativo de la situación actual y una predicción de futuro, un control regular de la situación de progreso, un análisis y una mejora de la calidad en la formación de docentes inicial y continua, una investigación y un desarrollo selectivos de modelos de formación para docentes, integración y modernización de componentes de los programas de estudio, realización de prácticas docentes en las escuelas, contratación de nuevos maestros en éstas, y otros diversos elementos.

Bibliografía

A new system of teacher education: Government Bill 1999/2000:135 Estocolmo: Ministerio de Educación y Ciencia, agosto 2000. Disponible en internet: <http://www.regeringen.se/content/1/c4/31/26/09a8a994.pdf> [Consultado: 31.08.2004].

Buchberger, F.; Campos, B. P.; Kallos, D.; Stephenson, J. (eds). *Green paper on teacher education in Europe: high quality teacher education for high quality education and training*. Red temática sobre la formación de docentes en Europa, Umeå universitet: Umeå, 2002. Disponible en internet: <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.html> [Consultado: 30.08.2004].

Busch, F.W. *New structures for teacher training? Integrative versus consecutive models*. 27. Conferencia ATEE, Varsovia, 2002.

Comisión Europea - Dirección General de Educación; Eurydice. *Initial training and transition to working life of teachers in general lower secondary education (Report I)*. En: *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Key topics in education in Europe (Vol. 3)* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002. Disponible en Internet: <http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/en/FrameSet1.htm> [Consultado: 30.08.2004].

Davis, Paula; Kelly, Michael. *Curriculum innovation summary report compiled from National Reports written by members of the TNP2 Scientific Committee for Curriculum Innovation*. Universidad de Southampton: LTSN - Learning and teaching support network, 2002. Disponible en internet: <http://152.78.89.51/resourcedown->

[loads.aspx?resourceid=1216&filename=summary.rtf](http://www.fu-berlin.de/elc/tnp2/images/summary_synthesis%20report.pdf) http://www.fu-berlin.de/elc/tnp2/images/summary_synthesis%20report.pdf http://www.fu-berlin.de/elc/tnp2/images/summary_synthesis%20report_FR.pdf [Consultado: 31.08.2004].

Diplomatzišanas rokasgrāmata [Manual para el reconocimiento de títulos] Akadēmiskās informācijas centrs [Centro de información académica]. Riga: AIC, 2000.

Galton, M.; Moon, B. (eds). *Handbook of teacher training in Europe: issues and trends*. Londres: David Fulton Publishers, 1994.

Geske, A. *Matematikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču starptautiskais pētījums: 1995-1999* [Investigación sobre desarrollo y tendencias internacionales de la formación en matemáticas y ciencias naturales]. Riga: 'Mācību Grāmata', 2000, p. 75.

Geske, A.; Grīnfelds, A.; Kangro, A. *Izglītības starptautiskās salīdzinošas novērtēšanas sistēma Latvija. Monogrāfiju sērija: Izglītības pētniecība Latvija, monogrāfija Nr.1 = International comparative assessment system of education in Latvia, monograph No 1*. Riga: Mācību grāmata, 1997.

Global education digest 2003 - Comparing education statistics across the world. Montreal: Instituto de estadísticas de la UNESCO, 2003. Disponible en internet: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/GED_SP.pdf [Consultado: 30.08.2004].

Palabras clave

Quality of training, curriculum, duration of studies, university, education reform, employment



Haug, Guy; Tauch, Christian *Trends and issues in learning structures in higher education in Europe (II). Follow-up report prepared for the Salamanca and Prague conferences of March/May 2001*. Helsinki: Comisión Nacional de Educación, NARIC Finlandia, 2001. Disponible en internet, en inglés y francés: <http://www.oph.fi/publications/trends2/> [Consultado: 30.08.2004].

Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000. París: OCDE, 2001.

Mullis, I. et al. PIRLS 2001 *International report: IEA's Study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College, 2003. Disponible en Internet: http://timss.bc.edu/pirls2001/pdf/p1_IR_book.pdf [Consultado: 31.08.2004].

Rauhvargers, A. Eiropas kopeja augstakas izglītības politika. No Lisabonas konvencijas līdz Boloņas deklarācijai, Boloņas procesa sasniegtais un vadlīnijas nākotnei [Política europea común de la enseñanza superior. Del Convenio de Lisboa a la Declaración de Bolonia. Los logros del proceso

de Bolonia y directrices para el futuro]. *Latvijas vēsture. Jaunie un jaunākie laiki = History of Latvia. Modern and recent history* 1(45) 2002. 9-21.

Schröder, G. (Canciller de la República Federal Alemana), *Regierungserklärung von Bundeskanzler Schröder zum Thema Bildung und Innovation*. Berlin: Bundestag, 13 de junio del 2002. Disponible en Internet: <http://www.bundeskanzler.de/Neues-vom-Kanzler-.7698.73233/a.htm?printView=y> [Consultado: 31.08.2004].

Skolotāja profesijas standarts (projekts) [Proyecto de norma de cualificación para docentes] Izglītības un zinātnes ministrija [Ministerio de Educación y Ciencia], 2003.

Strategies of change in teacher education. European views. *ENTEP/BLK conference proceedings*. 18-19 de enero de 2002, Feldkirch, Austria.

Želvyš, R. Teacher training in post-communist countries: possibilities for the twenty-first century. *A Journal of reading, writing and critical reflection*, 2001, p. 35-39.