# Docentes como base de un buen sistema educativo

**Descripción de la formación y carrera docente en Finlandia**

2007

Índice:

**Introducción**
**1. Sistema escolar y docentes en Finlandia**
1.1. Descripción del sistema escolar
1.2. Los docentes

**2. La formación docente en las universidades**
2.1. Formación ofrecida por las universidades
2.2. Los requisitos de acceso a la carrera
2.3. Estudios de la formación docente
2.4. Las prácticas de enseñanza
2.5. Modos alternativos de estudios
2.6. El Programa de Desarrollo de la Formación Docente
2.7. Previsiones acerca de las necesidades de formación docente

**3. La carrera docente**
3.1. Reclutamiento e inserción laboral de los docentes
3.2. La carrera y las condiciones de trabajo
3.3. Problemas y desafíos

**Anexo**
**Bibliografía**

## Introducción

En los últimos tiempos, en la comunidad educativa internacional se ha hablado mucho sobre la calidad de la educación finlandesa y de los buenos resultados obtenidos por los alumnos finlandeses en las evaluaciones internacionales como PISA. La base fundamental de un buen sistema educativo son obviamente los docentes y la formación que ellos reciben. El objetivo principal de este informe es describir como se forman los docentes en las universidades y como es la carrera docente en Finlandia. La información y los datos publicados en el Informe provienen de distintas fuentes y son elocuentes acerca de el estado de la formación docente y educación en ese país. La intención de la autora no es analizar los datos y presentar conclusiones, sino simplemente ofrecer un panorama descriptivo minucioso, de modo que cada lector pueda sacar sus propias conclusiones. El objetivo del Informe es que pueda ser de utilidad para los que trabajan en el campo de la educación y para quienes se interesan por los temas relacionados con esta temática.

El Informe comienza con una breve descripción del sistema escolar finlandés y del cuerpo docente. En la segunda parte se presentan una descripción detallada de la formación docente en las universidades y una estimación de las necesidades de formación docente para el futuro. Por último, se ilustra la carrera laboral en Finlandia a partir del momento en que se recibe el título de docente.

## 1. Sistema escolar y docentes en Finlandia

### 1.1. Descripción del sistema escolar

El sistema escolar finlandés está compuesto por la educación preescolar, la educación básica (primaria y secundaria), la secundaria superior (incluyendo la formación técnica) y la terciaria (universidades y politécnicas). Los niños entran en el nivel primario a los siete años y la escuela obligatoria dura nueve años en total. El preescolar no es obligatorio pero los municipios son obligados por la ley a ofrecer un puesto en la guardería a todos los niños menores de siete años (Sosiaali- ja terveysministeriö). La primaria abarca los seis primeros años de la escolarización obligatoria y la secundaria, los tres últimos. La educación básica brinda los conocimientos esenciales de varias disciplinas y prepara para la formación posterior.

La secundaria superior no forma parte de la enseñanza obligatoria. Por lo tanto, después de la escuela obligatoria los chicos pueden elegir entre una secundaria superior general o de formación profesional. Los estudios de la secundaria superior general duran aproximadamente tres años y terminan con un examen final que se organiza en el nivel nacional. Los estudios básicos de la formación profesional duran tres años y dan la aptitud para ejercer la profesión en cuestión. (OCDE; 2003, p. 18-19.)

En Finlandia, la educación terciaria se ofrece en las universidades y en las politécnicas. En total hay veinte universidades en todo el país de las cuales diez son universidades multidisciplinarias, tres son escuelas superiores de tecnología, tres son escuelas superiores de economía y cuatro escuelas superiores de arte. Todas las universidades son estatales. Las tareas más importantes de las universidades son la investigación académica de alta calidad y la enseñanza basada en la investigación. En las universidades es posible obtener títulos universitarios básicos (licenciado) y de postgrado (Master y Doctorado). En veintinueve politécnicas se ofrece formación profesional superior en distintas áreas. Además de la enseñanza, las politécnicas ejercen la

investigación y el desarrollo que atiende a las necesidades de la enseñanza y la vida laboral. Hasta 2002, las politécnicas otorgaban solamente el título de licenciado pero a partir de ese año comenzaron a otorgar el título de Master. El examen final de la secundaria superior o estudios básicos de la formación profesional acreditan la aptitud general para estudiar en los institutos terciarios pero cada instituto puede utilizar medidas adicionales (por ejemplo exámenes de ingreso) para seleccionar sus estudiantes. (OCDE; 2003, p.19.)

Finlandia tiene dos idiomas oficiales: finlandés y sueco. En todos los niveles educativos se enseñan los dos idiomas. En Finlandia la educación puede ser brindada por el Estado, el Municipio, un conjunto de municipios o un organismo privado (OCDE; 2003, p. 20). Las escuelas privadas fueron fundadas por organismos que quieren ofrecer educación diferenciada a sus alumnos a través de una formación religiosa, la enseñanza de algún idioma extranjero o la práctica de una pedagogía alternativa, como la pedagogía Steiner. Las escuelas privadas son parte del sistema escolar oficial y en gran parte siguen a los planes de estudios cuyas bases se establecen en el nivel nacional (Opetusministeriö 1). Está prohibido brindar educación privada con fines de lucro y, en consecuencia, las escuelas no pueden pedir pagos por matriculación, excepto algunas escuelas que ofrecen enseñanza en idioma extranjero. (ver Opetusministeriö 1; Ley 1998/628.) Los organismos que brindan educación (municipios, instituciones privadas etc.) reciben un subsidio del Estado que depende del número de alumnos (Opetusministeriö 2). En 2001, el 98% de la educación básica, el 90% de la educación secundaria y el 70% de la formación profesional básica era brindada por los municipios (OCDE; 2003, p.6 ).

**Los docentes**

En 2004, la educación básica, la secundaria superior y la formación profesional disponían de un total de 65874 docentes (hablantes del finlandés y del sueco), según la información brindada por el Centro de Estadísticas de Finlandia. La mayoría de los docentes son mujeres, tanto en la educación básica (72%) como en la secundaria superior (66%), pero en la formación profesional el porcentaje de mujeres y varones es casi igual. (Tilastokeskus 1.) Aunque las mujeres ocupan la mayoría de los puestos de trabajo docente, la mayoría de los directores de los establecimientos educativos son hombres (OCDE 2003, p. 27). De los tres niveles educativos en la educación básica hay relativamente mayor proporción de docentes jóvenes que tienen menos de 35 años (24%) pero en general los docentes son de bastante edad. En la educación básica, el 31% de los docentes tienen 50 años de edad, o más. (Tilastokeskus 1.)

En 2002, el 86,9% de los docentes hablantes del finlandés que trabajaban jornada completa en la educación básica tenían una aptitud formal para su cargo. En el nivel secundario superior la situación era un poco mejor. La proporción de docentes que no alcanzan la aptitud formal para su cargo es mayor entre los hablantes del sueco, los de educación especial y los que trabajan a tiempo parcial. (OCDE 2003, p. 28.)

En Finlandia el grado de organización de los trabajadores es muy alto. Según las estimaciones, más de 95% de los docentes que practican su profesión son miembros del sindicato Organización Sindical de los Trabajadores en Educación (Opetusalan ammattijärjestö OAJ) (OCDE 2003, p. 29). La organización vela por los intereses de los docentes y participa en el desarrollo de la política educativa y de la enseñanza. La organización sindical de los estudiantes de la formación docente es la Unión de los Estudiantes de Formación Docente que es parte de OAJ. (OAJ, OCDE; 2003, p. 29-30.)

## 2. Formación docente en las universidades

### 2.1. Formación ofrecida por las universidades

En Finlandia, once universidades brindan formación docente, de las cuales una ofrece formación en sueco. Los encargados de la formación son las facultades de educación con sus departamentos de formación docente y las facultades de cada disciplina. La mayoría de estas universidades cuentan con una escuela especial donde los estudiantes realizan las prácticas.

En las universidades se forman los siguientes tipos de docentes[1] (OCDE; 2003, p. 33.):

a) Docentes de aula encargados de la enseñanza de todas las materias de la educación básica en los grados primero a sexto. Este título también permite enseñar en el nivel preescolar.
b) Docentes de preescolar que tienen la aptitud para trabajar en la educación pre-primaria y en las guarderías.
c) Docentes de área encargados de una o más materias de la educación básica en los grados séptimo a noveno. Ellos también tienen la aptitud para enseñar en la secundaria superior, en la formación profesional y en la formación de adultos.
d) Docentes de educación especial que trabajan como profesores de aula, de área o de preescolar, y se encargan de los alumnos que necesitan enseñanza especial
e) Orientadores que brindan consejo escolar y profesional en la educación básica y en las escuelas de enseñanza secundaria superior.

La universidad de Jyväskylä también brinda formación docente en lenguaje de señas.

Los profesores de la formación profesional realizan sus estudios en los institutos de formación asociados a las universidades politécnicas (OCDE; 2003, p. 36).

### 2.2. Los requisitos de acceso a la carrera

Todos los que rindieron el examen final de la secundaria superior y tienen el título de formación profesional básica (3 años de estudios) o un certificado internacional o extranjero equivalente cumplen con los requisitos básicos de acceso a la educación terciaria. Además, cada universidad y cada carrera realiza una selección de estudiantes a través de distintos procedimientos.

La selección de estudiantes para la formación de docentes de aula y de preescolar tiene dos fases, la primera se realiza en el nivel nacional y la segunda en cada universidad. En 2007, todas las universidades que brindan formación docente en lengua finlandesa participaron de un proyecto de cooperación llamado VAKAVA que se proponía de una reforma del procedimiento de selección haciéndolo más simple y fácil en el nivel nacional. En el marco del proyecto, la primera fase de la selección consiste en una prueba escrita basada en bibliografía previamente indicada en que participan todos los aspirantes de la formación docente. Con la misma prueba, cada aspirante puede solicitar una plaza en cualquier universidad que ofrece formación docente; debe elegir tres en orden de preferencia. Según los puntos obtenidos en la prueba, las universidades deciden a quién van a llamar para la segunda fase de la selección. Esta se desarrolla en cada universidad y normalmente incluye entrevistas individuales y grupales, pruebas escritas (basadas en la bibliografía indicada o en el material dado en el momento),

[1] La traducción al español de los textos citados en este trabajo fue realizada por Marjaana Markkanen.

exámenes psicológicos, trabajos en grupo y prácticas de enseñanza, entre otras cosas. (Helsingin yliopisto, 1 y 2; Jyväskylän yliopisto, 1).

En los años anteriores al proyecto VAKAVA, la selección de docentes para la formación de aula y de preescolar se parecía a la del profesorado de la educación especial que también tiene dos fases. En la primera fase se toman en cuenta los resultados del examen final y de la certificación de finalización de la secundaria superior o el título de la formación profesional. Además se valoran otros estudios anteriores y la experiencia profesional acumulada. A los que tienen un certificado internacional o extranjero se les aplica un proceso de selección diferenciada en el que tienen que demostrar conocimientos suficientes del idioma finlandés o del sueco, entre otras cosas. Con base en los puntos que cada uno obtuvo en la primera fase, se llama a una parte de los aspirantes a la segunda fase de la selección. Ésta tiene elementos similares a la selección para la formación de docentes de aula y de pre-primario. (Ver Jyväskylän yliopisto 2).

Los requisitos básicos de acceso a la formación de docentes de área son los mismos que los del profesorado de aula pero la selección final de los alumnos para la carrera es realizada a través de un examen de la disciplina en cuestión. Además de los estudios en su disciplina principal, los estudiantes de distintas áreas pueden elegir cursar estudios pedagógicos en algún momento de su carrera o después de la graduación. Los estudios pedagógicos les dan la aptitud para trabajar como docentes. En algunas disciplinas (por ejemplo, matemática y lengua) se está haciendo cada vez más frecuente que los estudiantes puedan elegir una orientación que combine la formación en la disciplina con la formación pedagógica (Linna 2005, p.3.)

## 2.3. Estudios de la formación docente

### *Docentes de aula*

El título del docente de aula es un Master universitario que, desde la reforma de la estructura de los estudios universitarios que entró en vigor en 2005, consiste en 300 créditos europeos (1 crédito equivale a aproximadamente 27 horas de estudios). No existen disposiciones especiales exclusivamente relativas a la formación docente sino que la formación es regulada por los decretos generales de la legislación universitaria que se aplican a todas las ciencias de la educación. En los decretos se determinan en términos muy generales los objetivos y la extensión mínima de cada módulo de estudios, pero no existen disposiciones que definan los contenidos de la formación docente. El Ministerio de Educación puede dar recomendaciones en relación a la formación docente pero las universidades no tienen la obligación de cumplir con las mismas. Por consecuencia las universidades pueden elaborar los programas de estudios de una manera bastante autónoma e independiente. (OCDE; 2003, p. 35.) En la práctica los programas de formación docente en distintas universidades se parecen mucho e incluyen algunos elementos básicos que son los mismos en todos los programas. Sin embargo, cada universidad puede orientarse hacia ciertos objetivos y poner énfasis en ciertos temas y áreas de estudio que les parecen más importantes. En los últimos años se han desarrollado también programas de formación docente con orientaciones especiales, por ejemplo con orientación multicultural, con énfasis en el uso de tecnologías de información y comunicación en la enseñanza, etc. (OCDE; 2003, p. 33).

En todas las universidades la estructura básica de los estudios de formación docente consiste en los estudios básicos, especializados y de profundización de ciencias de la educación (o de la

psicología de educación) y de los estudios de las disciplinas y de conjuntos de los temas abordados en la educación básica. Los estudios están divididos en Licenciatura (180 créditos) y de Master (120 créditos). Los estudios pedagógicos (60 créditos) que incluyen las prácticas y son el núcleo de la formación docente (SOOL; 2005, p. 4) dan la aptitud general para trabajar como docente. Por lo general, la formación docente de aula no se destaca como un módulo separado en el plan de estudios sino que está incluida en los estudios básicos, especializados y de profundización de las ciencias de la educación. El título además incluye estudios de orientación y comunicación, estudios avanzados de una carrera secundaria y estudios opcionales. Normalmente, los 300 créditos europeos se dividen en diferentes módulos de siguiente manera:

| | |
|---|---|
| 1) estudios de orientación y comunicación | 25 créditos |
| 2) estudios básicos de ciencias de la educación | 25 créditos |
| 3) estudios especializados de ciencias de la educación | 35 créditos |
| 4) estudios de profundización de ciencias de la educación | 80 créditos |
| 5) estudios de las disciplinas y de conjuntos de los temas de la educación básica | 60 créditos |
| 6) estudios de una carrera secundaria | 60 créditos |
| 7) estudios opcionales | 15 créditos |
| TOTAL | 300 créditos |

(Jyväskylän yliopisto, 3; Helsingin yliopisto, 3)

El objetivo más importante de la formación docente es formar profesionales en enseñanza, aprendizaje y orientación que actúan como base fundamental para el desarrollo de los alumnos, de la escuela y de la sociedad. Para poder responder a los diversos desafíos que les plantea su trabajo, los docentes necesitan conocimientos prácticos y teóricos muy amplios. La habilidad de interacción y cooperación (con los alumnos, con los padres y dentro de la comunidad laboral) es imprescindible en el trabajo docente. La profesionalidad del docente consiste también en estar abiertos a otras visiones y poder evaluar críticamente sus propias habilidades y modos de actuar, la habilidad de cuestionar las verdades predominantes y la disposición a aprender cosas nuevas. Estas competencias están fuertemente relacionadas (Jyväskylän yliopisto 3).

Hoy en día se considera muy importante combinar las exigencias prácticas del trabajo docente y la base teórica de las ciencias de la educación en los programas de estudios de formación docente. La práctica y la teoría son componentes que se complementan y se apoyan. Se pone mucho énfasis en el aprendizaje a través de la investigación y en la aplicación de la información científica en el trabajo docente (Jyväskylän yliopisto 3; Helsingin yliopisto 3). Como dice el plan de estudios de la Universidad de Jyväskylä: “Un docente competente sabe enseñar, educar y fundar sus acciones en un entendimiento teórico y práctico” (Jyväskylän yliopisto 3).

En la Universidad de Jyväskylä el punto de partida del plan de estudios no es la transferencia sino la búsqueda de conocimientos; estudiantes e instructores se consideran buscadores de los mismos. Los estudiantes reciben mucho apoyo a lo largo de su carrera universitaria pero se espera que cada estudiante sea responsable por sus estudios y su propio desarrollo profesional. La tarea más importante del docente es guiar y apoyar el aprendizaje y crecimiento de sus alumnos. Las ciencias de la educación, los módulos de estudios multiculturales y de la psicología evolutiva, entre otros, ofrecen herramientas fundamentales para poder entender mejor los procesos de aprendizaje e interacción y dirigir las actividades del grupo de alumnos. La carrera docente es considerada como un proceso de aprendizaje continuo y de desarrollo profesional. Por eso se pone mucho énfasis en el diálogo entre el estudiante de formación

docente y sus instructores para poder lograr una comprensión más profunda de los fenómenos ligados al trabajo docente y desarrollar habilidades de interacción en situaciones diferentes. (Jyväskylän yliopisto 3).

Distintos procesos sociales imponen exigencias a la formación docente. Como se afirma en el plan de estudios de la Universidad de Jyväskylä, la formación docente debe tomar en cuenta los procesos en el entorno local e internacional de la escuela porque la educación requiere cada vez más cooperación entre los actores que están dentro y fuera de los establecimientos educativos. En Finlandia, la educación básica uniforme enfatiza la igualdad y la prevención de la exclusión. Por eso, se considera fundamental la participación de toda la comunidad educativa (docentes, alumnos, padres etc.) en la toma de decisiones, y es cada vez más importante tomar en cuenta las diferencias personales y culturales de los alumnos. (Jyväskylän yliopisto 3).

En la Universidad de Jyväskylä el plan de estudios de la formación docente tiene cuatro ramas basadas en elementos de las ciencias de la educación y la información práctica sobre el trabajo docente. Las ramas son: *i) Base cultural de la educación* (filosofía, historia y antropología de la educación), *ii) Desarrollo en contexto* (psicología de la educación), *iii) Comunidad educativa y sociedad* (sociología de la educación) y *iv) Dirección del crecimiento y aprendizaje* (teorías de la dirección del aprendizaje y pedagogía). Las cuatro ramas atraviesan los estudios básicos, especializados y de profundización de la formación docente. Además de estas ramas, los estudios incluyen temas como educación participativa, multiculturalismo y aprendizaje a través de la investigación. (Jyväskylän yliopisto, 3). En la formación docente de la Universidad de Helsinki también los estudios básicos, especializados y de profundización son organizados por conjuntos de contenidos que se parecen a los arriba citados. Los conjuntos de contenidos son: fundamentos culturales, pedagógicos y psicológicos de la educación y bases de la investigación (Helsingin yliopisto, 3).

Los estudiantes de la formación docente pueden realizar 60 créditos en alguna disciplina secundaria y así obtener la aptitud para trabajar como docente de área en los grados 7 a 9. En el título se pueden incluir también los estudios de pedagogía especial o de dos disciplinas secundarias.

En el **Anexo 1** se publica el plan de estudios de la formación docente de la Universidad de Jyväskylä.

*Docentes de la educación especial*

Varias universidades ofrecen también formación docente en educación especial. “El objetivo de la pedagogía especial es prevenir, aliviar y eliminar obstáculos de aprendizaje” (Jyväskylän yliopisto 4). Con el uso de distintos métodos de enseñanza, con la ayuda de aparatos y con la modificación del ambiente de estudios se trata de apoyar el desarrollo del alumno con necesidades y limitaciones especiales y prevenir su exclusión de la sociedad. Los estudios brindan conocimientos acerca del desarrollo psíquico, físico y social de los individuos y de sus necesidades especiales. Se preparan a los estudiantes para indentificar condiciones de aprendizaje y para entender y dirigir el proceso de aprendizaje en cooperación con las familias y otros actores. Como afirma el plan de estudios de la Universidad de Jyväskylä, el objetivo de la formación es formar docentes de la educación especial que actúen de una manera apropiada, puedan fundar sus acciones y en ellas tomen en cuenta diferentes puntos de vista. Y también respeten los derechos, la individualidad y la humanidad del otro. Los estudios también preparan

a los estudiantes para el pensamiento científico y la investigación de la pedagogía especial (Jyväskylän yliopisto, 4).

La pedagogía especial es una ciencia aplicada que tiene su base en las ciencias de la educación, ciencias sociales, medicina, psicología y logopedia. En el plan de estudios se combinan la información teórica de estas ciencias con las exigencias prácticas del trabajo y con las experiencias propias de los estudiantes, obtenidas especialmente durante las prácticas. Como en la formación docente en general, en la formación docente de la educación especial se da mucha importancia a la aplicación de la teoría y a la investigación en los estudios y en el trabajo para poder desarrollar una visión y unos modos de actuar apropiados. En el transcurso de su carrera escolar los estudiantes tienen que montar un portafolio destinado a mostrar el desarrollo del pensamiento científico y la profesionalidad. Con el aprendizaje a través de la investigación el estudiante obtiene una base amplia para resolver cuestiones ligadas a su trabajo y para entender las consecuencias sociales y psicológicas de sus acciones. (ver Jyväskylän yliopisto 4).

La estructura básica de los estudios de formación docente de la educación especial es muy parecida a la de la formación docente de aula. En la Universidad de Jyväskylä los estudiantes pueden elegir entre tres orientaciones: *i) educación preescolar, ii) educación básica o iii) educación de adultos*. La carrera universitaria se divide en dos partes: *i) Licenciatura, que incluye los estudios básicos y especializados de la pedagogía especial*, y ii) *Master, que incluye los estudios de profundización*. También es posible realizar un módulo separado de estudios que prepara para cargos de enseñanza de la educación especial como parte de alguna otra carrera de las ciencias de la educación.
La universidad de Jyväskylä se concentra en formar profesionales de la educación especial para cargos de enseñanza pero en Helsinki el estudiante puede elegir otras orientaciones también porque allí la carrera incluye más estudios opcionales y un poco menos estudios de las ciencias de la educación. Por ejemplo, en vez de realizar los estudios pedagógicos que dan la aptitud para trabajar como docente uno puede especializarse en otros cargos (planeamiento, evaluación, administración etc.) que requiren conocimientos de la educación especial. Dependiendo de la orientación elegida, el Master en ciencias de la educación con educación especial como materia principal da la aptitud para trabajar como docente de educación especial, docente de preescolar (educación normal y especial), docente de aula de la educación básica (educación normal y especial), docente de adultos (normal y especial) o en cargos de planeamiento, evaluación y administración de la educación (Jyväskylän yliopisto 4).

En la Universidad de Jyväskylä los 300 créditos del título de Master en la educación especial con orientación de la educación básica son divididos en diferentes módulos de siguiente manera:

| | |
|---|---|
| 1) estudios de orientación, comunicación y lengua | 25 créditos. |
| 2) estudios de ciencias de la educación | 20 créditos. |
| 3) estudios básicos de la pedagogía especial | 25 créditos. |
| 4) estudios especializados de la pedagogía especial | 50 créditos. |
| 5) estudios de profundización de la pedagogía especial | 90 créditos. |
| 6) estudios de las disciplinas y los temas de la educación básica | 60 créditos. |
| 7) estudios libres y de una carrera secundaria | 30 créditos. |
| TOTAL | 300 créditos. |

(Jyväskylän yliopisto, 4)

*Docentes de área*

El título del docente de área también es un Master universitario de 300-330 créditos europeos que en su mayor parte consiste en estudios de la disciplina que la persona va a enseñar. Además de los estudios de su materia principal, los estudiantes cursan estudios pedagógicos que equivalen a 60 créditos para obtener la aptitud general para brindar enseñanza en cualquier nivel educativo. El estudiante puede incluir los estudios pedagógicos en su carrera universitaria o cursarlos como un módulo independiente despues de obtener el título de Master. (Linna; 2005, p. 2). El título de Master complementado con los estudios pedagógicos le permite a la persona enseñar en la educación básica, secundaria superior, en la formación profesional y en la educación de adultos, dependiendo de otros estudios. Como afirma el Programa de Desarrollo de la Formación Docente, los estudios pedagógicos deberían incluir ciertos temas comunes en cualquier formación docente y reforzar la identidad compartida de los docentes (Opetusministeriö; 2001, p. 14).

Los docentes de área normalmente son especialistas en una o dos materias académicas que se enseñan en la educación básica y en la secundaria superior. Estas materias son: lengua materna y literatura, lenguas extranjeras (inglés, sueco, alemán, francés, español, italiano, ruso etc.), religión, biología, geografía, historia, filosofía, matemáticas, física, química, informática, economía domestica, trabajo textil, tecnología, educación física, música, artes plásticas, psicología, ciencias sociales. (Linna; 2005, p.2).

Como mencioné arriba, los estudios pedagógicos de los docentes de área consisten en 60 créditos que son divididos en estudios básicos (25 créditos.) y en estudios especializados (35 créditos). Los estudios pedagógicos incluyen aproximadamente 20 créditos de práctica de enseñanza que se realizan en las escuelas de preparación pertenecientes a las universidades y en otras escuelas asociadas (ver páginas web de las universidades).

## 2.4. Las prácticas de enseñanza

Las prácticas de enseñanza son una parte fundamental de todos los programas de estudios arriba mencionados y normalmente están incluidas en los estudios pedagógicos de cada formación. La mayor parte de las prácticas se realiza en los colegios pertenecientes a las universidades. En estos colegios los docentes están capacitados para orientar a los estudiantes de formación docente y trabajan en cooperación con los departamentos de formación docente. En los últimos años de estudio se pueden realizar prácticas también en otros colegios asociados. Las prácticas de formación docente de la educación especial son realizadas en diferentes instituciones de educación especial o en clases especiales (SOOL; 2005, p. 3-4, 19-20).

En la formación docente de aula las prácticas obligatorias consisten en 20-33 créditos en total. Los estudios pedagógicos de la formación docente de área incluyen aproximadamente 20 créditos de prácticas obligatorias y la formación docente de la educación especial, entre 18 y 30 créditos. Además de las practicas obligatorias, los estudiantes en muchos casos pueden realizar prácticas opcionales. Las prácticas están divididas en varios periodos y se realizan de distintas maneras dependiendo de la universidad. La práctica puede ser una corta familiarización con el trabajo docente o un periodo que dura un año lectivo entero. La duración de los períodos de práctica normalmente crece y los contenidos se diversifican hacia el fin de los estudios. Las prácticas son siempre tuteladas por los profesores del departamento de formación docente (profesores de didáctica o de ciencias de la educación) y de la escuela donde se realiza la

práctica. Durante las prácticas, los profesores orientan a los estudiantes en el planeamiento de las clases, observan la enseñanza y dan devoluciones. No se pueden realizar prácticas sin orientación de los profesores. (SOOL; 2005, p. 4, páginas web de las universidades).

Como afirma el Informe realizado por la Unión de los Estudiantes de Formación Docente, además de la enseñanza, las prácticas pueden incluir la observación, el planeamiento, la elaboración de materiales, el trabajo como auxiliar y otras tareas afuera del aula. "En todas las prácticas el objetivo es aplicar la teoría a la práctica, probar distintos métodos de enseñanza y desarrollar la propia docencia y habilidades de planeamiento" (SOOL; 2005, p. 11). Las primeras prácticas son una especie de orientación a la enseñanza y al trabajo docente. Cuanto más avanzan los estudios, más contenido tienen las prácticas. Esto, supuestamente, apoya el proceso de desarrollo profesional del estudiante. Algunas prácticas se concentran en los aspectos didácticos y los estudiantes tienen que preparar un tema específico dentro de una disciplina o bien en forma interdisciplinaria para luego desarrollarlo en una o varias clases prácticas. En otras prácticas, los estudiantes se familiarizan con el trabajo docente y con el funcionamiento de la escuela de una manera más compleja. También hay practicas que se realizan en instituciones especiales o en escuelas rurales con grados combinados. A veces los estudiantes tienen la libertad de elegir dónde y en qué tipo de instituciones educativas quieren realizar una parte de sus prácticas. Antes de la última práctica, el estudiante normalmente tiene que elaborar un plan de práctica con los objetivos de su propio desarrollo profesional y durante la práctica toma la responsabilidad de todo el trabajo docente en una clase durante un periodo. Se realizan prácticas individuales, en pares y en grupos. Además de prácticas obligatorias los estudios de la formación docente pueden incluir visitas a diferentes instituciones, proyectos de cooperación con las escuelas, experimentos didácticos, muestras de enseñanza etc. Muchas veces se requiere que los estudiantes elaboren un diario o portafolio sobre su aprendizaje y desarrollo profesional durante las prácticas.( SOOL; 2005, p. 4, 11-20).

En 2005, a petición del Ministerio de Educación, la Unión de los Estudiantes de la Formación Docente realizó un informe sobre cantidades y contenidos de las prácticas en la formación docente de las universidades finlandesas. El informe afirma que en general en las prácticas se tratan de una manera diversificada las distintas tareas del docente (el proceso de enseñanza y aprendizaje, la didáctica de las disciplinas, la administración escolar, la evaluación de los alumnos, la ética del docente y el planeamiento de la enseñanza). Sin embargo, hay temas importantes que no están claramente incluidos entre los objetivos de las prácticas de las universidades, entre ellos destacan por ejemplo la cooperación en el ambiente laboral y con las familias, el uso de la tecnología de información y comunicación, la consideración de la sociedad o contexto de la escuela, etc. En el informe se plantea que en realidad los objetivos generales de cada práctica tal vez deberían ser mejor definidos para poder evaluar su cumplimiento. El plan de estudios es la base de toda enseñanza, y se debería familiarizar mejor a los estudiantes con su elaboración y desarrollo. Entre otros puntos relacionados a las prácticas que necesitan una mejora según el informe se pueden mencionar los siguientes: 1. las prácticas deberían incluir más libertad de elección en relación al lugar donde se realiza la práctica y a los contenidos, de acuerdo con las habilidades y experiencias previas del estudiante; 2. los objetivos de la práctica deberían ser fijados por los estudiantes y sus orientadores, en forma conjunta; 3. la cantidad de trabajo que incluye cada práctica debería ser uniforme para todos los estudiantes. En general, las prácticas deberían dar una imagen realista del trabajo docente y deberían garantizar que todos los estudiantes reciban suficiente orientación. También se considera importante realizar encuestas a nivel nacional y en forma regular sobre las prácticas, por ejemplo vía Internet (SOOL; 2005, p. 21-29).

## 2.5. Modos alternativos de estudios

Debido a la escasez de docentes en ciertas regiones de Finlandia hay bastante gente ejerciendo el oficio docente sin poseer la aptitud formal (un título) para su trabajo. Para combatir este problema se hizo necesario implementar programas alternativos de formación docente en los últimos años. Un ejemplo interesante e importante es el programa de formación docente multimodal de la Universidad de Helsinki que fue creado para capacitar a los que ya trabajan como docentes pero nunca obtuvieron un título oficial de docente y por eso no pueden conseguir un cargo con titularidad permanente.

El programa empezó en 2001 y consiste en una combinación de distintos modos de estudio y de enseñanza. Antes de empezar los estudios, todos los participantes del programa ya habían trabajado como docentes por años y continuaron trabajando durante el programa. La edad promedio de los estudiantes del programa es más alta (35 años) y la proporción de varones más grande (23 %) que en la formación tradicional. Muchas mujeres que tienen licenciatura en educación preescolar pero trabajan como docentes en la educación básica, participan en el programa. (Kynäslahti et al.; 2005, p. 247).

Kynäslahti, Kansanen, Jyrhämä, Krokfors, Maaranen y Toom afirman en su artículo *The multimode programme as a variation of research-based teacher education* (2005) que la base pedagógica del programa multimodal de formación docente es la misma que en la formación tradicional pero la situación de los estudiantes es diferente porque ellos trabajan como docentes independientes durante sus estudios[2]. El programa combina los elementos principales de la formación inicial y continua de docentes y es realizado utilizando diferentes modos de estudios, como encuentros presenciales en la universidad, actividades vía Internet y video conferencias. “El trabajo docente de los estudiantes es una parte esencial del programa”[3]. El objetivo principal del programa es integrar los estudios teóricos a las prácticas en las aulas y el tema que organiza los estudios es el enfoque basado en la investigación. Eso quiere decir que todos los estudios del programa son combinados con la investigación de alguna manera y la meta principal es capacitar a docentes reflexivos que puedan tomar decisiones educativas en base a argumentos racionales, además de argumentos intuitivos. En la práctica, los estudios de investigación (métodos etc.), teoría y práctica interactúan continuamente desde el principio del programa y el objetivo final es la realización de la tesis de Master. También durante la práctica final realizada en las propias clases de los estudiantes este enfoque tiene un rol fundamental. La integración de teoría y práctica se realiza en las discusiones con otros estudiantes (aprendizaje compartido en base a experiencias propias) y en el portafolio que los estudiantes montan durante sus estudios, lo cual los ayuda a analizar sus propias acciones y desarrollar un pensamiento pedagógico. (Kynäslahti et al. 2005, p. 247-249, 255).

En resumen, el programa multimodal de formación docente es un modo muy flexible de formación. Se trata del aprendizaje en el trabajo, de estudios en el contexto real del trabajo docente. Como describen Kynäslahti y otros (2005), “ El trabajo se convierte en parte de la formación docente y la formación en parte del trabajo”. Ellos afirman también que los estudiantes docentes funcionan como canales de interacción entre el mundo académico y el contexto local (p.254). Ambas partes pueden beneficiarse de esta interacción, aprender y

[2] Op. Cit. Página 247
[3] Op. Cit. Página 247

mejorar sus prácticas. En general, los resultados obtenidos con el programa multimodal han sido positivas y también se han dado cuenta de nuevos desafíos y posibilidades (p.255).[4]

## 2.6. El Programa de Desarrollo de la Formación Docente

El Programa de Desarrollo de la Formación Docente fue publicado en el 2001 por el Ministerio de Educación de Finlandia. Se basaba en evaluaciones anteriores hechas por el Consejo de Evaluación de la Educación Superior sobre el estado de la formación inicial y continua de los docentes y en las previsiones acerca de las necesidades de formación inicial y continua del profesorado hasta 2010. Según los resultados de las evaluaciones anteriores se hicieron las siguientes recomendaciones para mejorar y desarrollar ciertos puntos de la formación docente:
1. La selección de los estudiantes para la carrera,
2. Los estudios pedagógicos,
3. La posición de la formación docente dentro de la universidad y la cooperación con diferentes universidades y
4. La formación continua de los docentes y de los profesores de los institutos de formación docente. También se fijaron metas cuantitativas para ampliar la formación docente y así prevenir la escasez de docentes (ver Opetusministeriö; 2001).

Entre 2001 y 2005 se realizaron varios proyectos de investigación, seguimiento y evaluación del programa cuyos resultados fueron reunidos en el informe final del programa publicado en el 2005. El informe consiste en la descripción de la formación inicial y continua de docentes, en la evaluación de la realización de las recomendaciones del programa, en propuestas de mejora para el futuro y la discusión final de los objetivos cuantitativos de la formación docente para el futuro. Según el informe, en general la mayoría de las recomendaciones hechas en el marco del Programa se realizaron bastante bien en la formación inicial de los docentes pero todavía existen muchas insuficiencias en relación a la formación continua.

En la formación inicial también hay puntos que todavía necesitan desarrollo. Entre ellos se mencionan por ejemplo la evaluación de la motivación, el compromiso y la aptitud del aspirante en el proceso de selección, la consideración del carácter social y comunitario del trabajo docente en los estudios pedagógicos, los recursos y la cooperación de la formación docente. La ampliación de la formación docente se realizó de acuerdo con los objetivos mencionados, pero es imprescindible desarrollar las bases de información para poder evaluar las necesidades cuantitativas de la formación docente. (Opetusministeriö; 2006, p. 52-53, 61).

## 2.7. Previsiones acerca de las necesidades de formación docente

En los próximos años se pueden esperar cambios estructurales en la sociedad finlandesa que afectan a la educación y especialmente a las necesidades acerca del número de docentes. El envejecimiento de las generaciones mayores que nacieron después de las guerras, la disminución de las generaciones jóvenes y la falta de mano de obra son factores que obligan a

[4] Para familiarizarse mejor con la base teórica del programa multimodal de formación docente, ver el artículo *Considerations of the theoretical background of an alternative application of teacher education: the multimode teacher education* de Jyrhämä, Kynäslahti, Krokfors y Toom 2006.

hacer previsiones acerca de la demanda educativa y de las necesidades de formación docente. Se han realizado varias previsiones sobre la necesidad de información, y en 1998 el Ministerio de Educación realizó un proyecto llamado OPEPRO cuyo objetivo era estudiar el número de docentes en la educación básica, secundaria y formación profesional y prever sus necesidades de formación inicial y continua hasta 2010. Primero se estimó el número de estudiantes en 2010 en base a las previsiones de población y las cantidades realizadas de estudiantes. En base a esta información se realizaron previsiones acerca de la cantidad necesaria de docentes y de las necesidades de formación docente. En los cálculos sobre las necesidades de formación docente, a la cantidad necesaria de docentes se le restó la reserva de docentes tomando en cuenta el número de docentes que se jubilarán, el número de estudiantes de formación docente que entrarán al mercado laboral y la movilidad en el mercado laboral. El proyecto incluyó también estimaciones sobre las necesidades de formación docente para las minorías lingüísticas y culturales (OCDE; 2003, p. 30).

Los problemas más destacados que muestran las previsiones tienen que ver con el envejecimiento del cuerpo docente, la falta de aptitud formal de algunos docentes y la ubicación geográfica de los docentes. En general hay falta de profesores en las áreas de matemáticas y lengua. En las zonas cada vez más pobladas del sur faltan especialmente profesores de aula de educación básica y de educación especial (Luukkainen; 2000 en OCDE; 2003, p. 31.) También se consideró que sería imprescindible mejorar la imagen del trabajo docente entre los jóvenes que están por elegir su futura carrera (OCDE; 2003, p. 31). Las previsiones mostraron insuficiencias cuantitativas en la formación docente en los años 90 en relación con las necesidades de docentes. Esto tiene sus raíces en la falta de información sobre el número total de docentes y de objetivos cuantitativos para la formación docente (Opetusministeriö; 2006, p. 50).

Según las previsiones y las metas cuantitativos fijadas en el Programa de Desarrollo de la Formación Docente, el Ministerio de Educación empezó un programa de ampliación de la formación docente en diez universidades cuyo objetivo era lograr un aumento de 3000 docentes entre 2001 y 2003. En su primer etapa, el programa se concentró en ampliar la formación docente de la educación básica, de la educación especial y de las áreas de lenguas, ciencias y matemática. En el marco del programa se aumentaron especialmente las posibilidades de realizar estudios complementarios para obtener la aptitud formal de docente y se facilitó la entrada a la formación docente de otros campos laborales (OCDE; 2003, p. 31; Opetusministeriö; 2006, p. 52).

En 2001, el Ministerio de Educación estableció un grupo de trabajo para elaborar una propuesta de objetivos cuantitativos de la formación docente para el período 2003-2008 y estimar el desarrollo de la demanda de mano de obra en el campo educativo. En 2020 serían 48400 los directores y docentes que cumplen jornada completa. El punto de partida de la propuesta era que todos los docentes y directores de los establecimientos educativos tuvieran una aptitud formal para su trabajo para 2020 (OCDE 2003, p. 31). En base a las propuestas del grupo de trabajo, la segunda etapa del programa de ampliación (2004-2006) fue dirigida especialmente a la formación docente de educación especial y de distintas áreas. En gran parte, los objetivos del programa fueron alcanzados. Por primera vez desde el año 2004 se fijaron metas cuantitativas a una parte de la formación docente de área, de educación especial y de orientación escolar de acuerdo con las recomendaciones del grupo de trabajo y del Programa de Desarrollo de la Formación Docente (Opetusministeriö; 2006, p. 52-53).

## 3. Carrera docente

### 3.1. Reclutamiento y inserción laboral de los docentes

Generalmente, la entrada al mercado laboral es bastante fácil para los docentes. Pero antes de conseguir un cargo con titularidad permanente los recién recibidos muchas veces empiezan su carrera en cargos temporarios, lo cual crea cierta inseguridad. También hay estudiantes de formación docente que después de recibirse se dirigen a otros campos profesionales porque el título de Master les brinda una buena preparación para ejercer varios oficios. En Finlandia no hay mucha información sobre la cantidad de gente que después de obtener el título de docente se dirige a otros oficios. Existen estimaciones de que el 90 % de los estudiantes de formación docente trabaja en instituciones educativas una vez finalizados sus estudios. (OCDE; 2003, p. 46). Existe un pequeño porcentaje de docentes que cambian de profesión en algún momento de su carrera. Y también es posible que profesionales de otros campos asuman cargos como docentes, pero eso requiere una capacitación complementaria (estudios pedagógicos) para poder trabajar. Uno de los objetivos del Programa de Desarrollo de la Formación Docente es desarrollar nuevos modelos de selección para la formación docente y así facilitar la entrada de otros profesionales a la carrera (OCDE; 2003, p. 47).

La mayoría de los docentes son contratados por los municipios pero el empleador también puede ser el Estado o algún organismo privado. Los que trabajan en las escuelas municipales o estatales normalmente tienen un cargo público con titularidad permanente o temporal y los que enseñan en las instituciones privadas tienen un vínculo laboral sin titularidad de cargo. La legislación escolar de 1999 define las condiciones requeridas de los docentes que incluyen prácticamente los estudios y el título. En la práctica, los municipios, conjuntos de municipios, el Estado o el organismo privado que brinda educación son responsables por el cumplimento de los requisitos. Los criterios de nombramiento a los cargos públicos (también a los cargos de docencia) se encuentra en el artículo 125 de la Constitución que entró en vigor en 2000. Los criterios son básicamente la aptitud suficiente para el cargo en cuestión obtenida a través de los estudios o experiencia laboral, características personales del aspirante que son de importancia esencial para poder ejercer el cargo, conducta irreprochable y otros méritos de ciudadanía que son útiles en el desempeño del cargo. La ley municipal sobre cargos públicos incluye decretos que tienen que ver con la provisión de los cargos de docencia. (Lahtinen et al.; 2001 en OCDE; 2003, p. 50-51).

Los cargos de docencia que están vacantes se anuncian en los diarios y en las revistas de educación. Los aspirantes tienen que presentar una solicitud escrita que incluye pruebas de la aptitud para el cargo (por ejemplo un diploma), certificado médico y, en el caso de ciertos cargos, un extracto del registro penal. Además de las solicitudes escritas, en el proceso de selección se pueden utilizar entrevistas o tests. La persona que mejor reúne los requisitos para el cargo en cuestión tiene que ser elegida tomando en cuenta la legislación de igualdad y la prohibición de discriminación. Si no hay ningún aspirante que cumpla con los requisitos de la aptitud formal, se puede nombrar a alguien para el cargo por un tiempo definido. Aunque los requisitos básicos tienen que ser respetados, en la práctica los municipios tienen bastante libertad en la selección de los docentes y pueden poner más énfasis en cualidades que les parecen importantes y que encajan con el perfil de las escuelas (OCDE; 2003, p. 51-52).

Los cargos de docencia pueden ser con titularidad permanente o temporal o el docente puede trabajar como docente no numerario cumpliendo jornada completa o media jornada. El contrato de docente puede ser por un tiempo definido o durar hasta que sea cancelado. El contrato laboral

también puede incluir un período de prueba durante el cual el contrato puede ser cancelado por cualquier de las partes sin un plazo de despido. (OCDE; 2003, p. 51.) Los empleados y empleadores del campo educativo compiten libremente en el mercado laboral y los docentes pueden solicitar cargos en cualquier municipio y en cualquier institución educativa del país. Según el informe del OCDE, en Finlandia no ha habido problemas con el nombramiento de cargos docentes porque los decretos son claros y la cooperación entre las partes funciona bien (OCDE; 2003, p. 52).

### 3.2. La carrera y las condiciones de trabajo

En Finlandia, los sueldos y otras condiciones de trabajo son definidos en negociaciones colectivas entre las partes sindical y patronal de cada sector laboral. Los representantes del Estado participan en las negociaciones de cada sector y el objetivo final es llegar a un acuerdo global que cubre todos los campos laborales e incluye también la política fiscal. Como fue mencionado antes, la mayoría de los docentes trabajan en las instituciones educativas municipales y por eso se les aplica el convenio colectivo municipal de salarios y condiciones de trabajo (el convenio general y el convenio que se aplica especialmente al personal de la enseñanza). A los que trabajan en instituciones estatales o privadas se les aplican convenios colectivos correspondientes al sector estatal y al sector educativo privado (ver, por ejemplo www.oaj.fi).

Como se afirma en el informe del OCDE; 2003, generalmente los salarios en el sector público son más bajos que en el sector privado. Así que normalmente los docentes ganan un poco menos que profesionales de otras áreas (que poseen un título universitario equivalente) en el sector privado y también en el estatal. El salario docente consiste en un monto mínimo correspondiente a cada cargo y en extras personales definidos en el convenio colectivo. En la práctica, el salario de un docente depende de su cargo, de su título y de la aptitud para el cargo en cuestión. Además del salario básico, el docente recibe suplementos por antigüedad y remuneración por horas extras que no están dentro de su incumbencia. También cobra complementos por orientación de los alumnos, por apoyo escolar especial, por encargarse de la clase de otro docente, por trabajar en una región alejada, por responsabilidades y competencias especiales, etc. (ver Kunnallinen työmarkkinalaitos; 2006).

A partir del 1 de junio de 2006, el salario mínimo de un docente de aula de primario que posee un título de Master y aptitud formal para el cargo es de alrededor de 2250 euros al mes. Los que no poseen un título y aptitud apropiados reciben menos y el sueldo de un docente no numerario es calculado de acuerdo con la cantidad de horas de enseñanza. Los docentes de la secundaria y secundaria superior empiezan su carrera laboral con un salario mínimo un poco más elevado que los docentes de primaria. Los docentes tienen derecho a dos tipos de suplementos por antigüedad que son pagados en base a criterios diferentes y son un porcentaje del salario anterior (incluyendo los suplementos anteriores). Se paga un suplemento después de 2, 5, 8, y 13 años de servicio y el otro después de 5, 10, 15 y 20 años de servicio. En este caso, los años de servicio pueden incluir trabajos en diferentes instituciones educativas y hasta en el extranjero (Kunnallinen työmarkkinalaitos; 2006, p. 18-22, 48-49, 63-65). En el año 2005 el salario promedio (incluyendo el salario básico y todas las extras) de un docente de aula era 2815 euros al mes (Tilastokeskus, 2).

El tiempo de trabajo de un docente también está definido en el convenio colectivo y depende de las características del cargo respectivo. Por ejemplo, en la educación básica, un cargo de

docente de aula incluye 24 horas de enseñanza y un cargo de docente de área 18 a 24 horas de enseñanza. Los que enseñan como mínimo 16 horas semanales son considerados como docentes de tiempo completo. Además de la enseñanza, los docentes tienen que reservar aproximadamente tres horas semanales para el trabajo de planeamiento y desarrollo en la escuela, reuniones, cooperación con los padres etc. Los docentes que ocupan un cargo de tiempo completo mínimo por un año tienen la obligación de participar en el trabajo de planificación y en la capacitación por lo menos durante tres días al año fuera de las jornadas escolares. (Kunnallinen työmarkkinalaitos; 2006, p. 37, 53, 67-68). El convenio colectivo afirma que el número total de jornadas escolares durante un año lectivo y la duración de una clase son definidos según la práctica establecida que se encuentra en el plan de trabajo y en la legislación del 1998 (p.28). En la práctica, los docentes no enseñan durante las vacaciones (aproximadamente, 13 semanas al año) y feriados. Por ejemplo, en el año lectivo 2006-2007, en muchos municipios hubo 188 jornadas escolares (ver, por ejemplo, Kaustisen Kunta; 2006). Los docentes pueden solicitar licencias especiales (rentadas o no, según el caso) por diversas razones como estudios, cambio de domicilio, etc. (ver www.oaj.fi).

El docente tiene un rol cada vez más importante en la educación de los niños que no incluye solamente la enseñanza sino también otro tipo de apoyo personal y escolar. El éxito en la educación requiere cooperación entre distintos actores dentro y fuera de las instituciones escolares. Además de la enseñanza, el trabajo docente incluye muchas otras tareas como planeamiento y preparación de clases, corrección de exámenes, cooperación con los padres, colegas y otros actores, apoyo escolar, entre otros. La incumbencia formal define solamente la carga horaria usada en la enseñanza, de modo que, en realidad, el tiempo de trabajo de un docente es mucho más que el que figura en la definición de su cargo. Según la investigación realizada por el Instituto para la Salud Laboral (2002), los docentes usan aproximadamente 36 horas en total por semana para las tareas que consisten sobre todo en la enseñanza y preparación de las clases. En la educación primaria, la carga horaria de enseñanza de los docentes es mayor pero en la secundaria los docentes usan más tiempo para la preparación de las clases y para otras tareas relacionadas con la enseñanza (Perkiö-Mäkelä et al.; 2002, p.27). El director de la institución puede asignar tareas adicionales a los docentes por lo que recibirán una remuneración extra. Estas tareas están previstas en el convenio colectivo correspondiente (ver Kunnallinen työmarkkinalaitos; 2006, p. 71-75).

En las instituciones educativas finlandesas los directores tienen la responsabilidad principal de dirigir el trabajo de los docentes. La evaluación es una parte esencial de este proceso. Según el convenio colectivo, el objetivo es realizar conversaciones entre el director del instituto educativo y cada docente en las que se fijan objetivos personales y se evalúa el trabajo del docente en cuestión (Kunnallinen työmarkkinalaitos; 2006, p. 22). Pero en general, en Finlandia las evaluaciones no se concentran tanto en la situación individual de cada docente, sino en situaciones más amplias como el estado de la educación. Existen evaluaciones en el nivel internacional, nacional, municipal y en cada escuela. La Dirección General de Educación realiza evaluaciones de los resultados de aprendizaje en el nivel nacional y la ley de la educación básica 628/1998 exige a los municipios y escuelas evaluar su trabajo en la educación. (Peltonen 2002, cap. 3.1). Cada Municipio tiene que elaborar un plan de evaluación que incluye todas las instituciones educativas. Se evalúa el cumplimiento de los objetivos educativos y cognitivos. La realización de las evaluaciones sigue diferentes procedimientos y métodos en cada municipio y escuela. Normalmente, los municipios y las escuelas crean equipos para desarrollar y realizar sistemas de evaluación en los que participan diferentes actores como el director de área, funcionarios de la secretaria de educación, directores de las escuelas, docentes y padres. Las evaluaciones son realizados desde afuera o como autoevaluaciones dentro de la institución

educativa. En las autoevaluaciones se observa, por ejemplo, el funcionamiento del plan de estudios, el bienestar del personal y el ambiente laboral; las evaluaciones externas se concentran normalmente en los resultados educativos y en la economía (Ver Jokinen; 2000, p. 85-88). Jokinen recuerda que es importante que la evaluación sea considerada como una herramienta de desarrollo, no de control. La evaluación tiene que ser un proceso abierto de interacción y su objetivo principal es mejorar la calidad de la enseñanza (Ver Jokinen; 2000, p. 85-86).

Como afirma el informe de OCDE 2003, en Finlandia la carrera docente ofrece pocas posibilidades reales de avance porque prácticamente no existe una jerarquía clara entre los cargos de docencia basada en diferencias de sueldos u otros factores. Obviamente, complementando su formación con mayor capacitación, los docentes pueden ocupar cargos más complejos o pasar a trabajar en instituciones educativas de un nivel más alto. Los docentes también pueden postularse para cargos directivos en las instituciones escolares o trabajar en planeamiento y desarrollo de la educación, por ejemplo en la Secretaria de Educación del Municipio (OCDE; 2003, p. 59).

### 3.3. Problemas y desafíos

Los cambios en la sociedad y en la cultura tienen varios impactos en el trabajo docente y provocan nuevos desafíos a la formación docente en el futuro. Para poder enfrentar la complejidad de su trabajo y la diversidad de los alumnos, los docentes tienen que ser cada vez más capacitados y eso pone mucha presión en la formación docente. Los docentes son la base fundamental de cualquier sistema educativo. En el futuro, uno de los mayores desafíos en Finlandia parece ser cómo atraer gente motivada y bien capacitada a la carrera. En varias fuentes se menciona que la valorización del oficio docente por la sociedad y por los padres ha disminuido en los últimos años (Kiviniemi; 2000, p. 77; OCDE; 2003, p. 60). Según el informe realizado por Kiviniemi (2000), esto se refleja, por ejemplo, en una disminución de recursos para la educación (p.79).

El informe del OCDE (2003) plantea que en el futuro la competencia por la mano de obra calificada aumentará significativamente en Finlandia debido a las jubilaciones de las generaciones mayores (p.52). Por consecuencia el reclutamiento de docentes también enfrentará nuevos desafíos. Muchos docentes se jubilarán en los próximos años y para reemplazarlos se necesitarán más estudiantes de formación docente. Para poder atraer gente a la carrera y mantenerla motivada es importante garantizar que las condiciones de trabajo sean competitivas en comparación con otros campos laborales. Por ejemplo los sueldos relativamente más bajos en el campo educativo y la falta de puestos con titularidad permanente son factores que pueden disminuir el interés de los jóvenes que están por elegir su futura carrera. Se puede pensar que los sueldos relativamente bajos en comparación con otros campos laborales tienen que ver con la valorización del oficio docente.

El objetivo principal del sistema educativo finlandés siempre ha sido garantizar una educación de buena calidad y oportunidades iguales a todo el mundo. Uno de los desafíos que el campo educativo está enfrentando es la concentración de la población en la capital y en otros centros regionales. Los flujos migratorios ponen mucha presión en la infraestructura y en las instituciones educativas de las ciudades. En cambio, en los municipios con población decreciente es difícil atraer docentes competentes para llenar los cargos que normalmente son por un tiempo definido debido a los cambios en el número de alumnos. (ver OCDE; 2003, p. 52-54).

Más del 80 % de los docentes están contentos con su trabajo (Perkiö-Mäkelä; 2002, p.86) pero al mismo tiempo afirman que el trabajo se ha vuelto más complejo y difícil en los últimos años (Kiviniemi; 2000). En la actualidad, los docentes tienen que enfrentar más problemas de disciplina y comportamiento agresivo de parte de los alumnos que probablemente tienen su origen en el aumento de los problemas personales de los alumnos y de sus padres. También las visiones sobre la educación han cambiado en la sociedad y los niños no están acostumbrados a respetar ciertos límites. Según las experiencias de los docentes, el trabajo incluye cada vez más características del trabajo social. Otros factores que según los docentes han dificultado su trabajo en los últimos años son la disminución general de la autoridad de la escuela en la sociedad, el aumento en la diversidad de los alumnos, los cambios en la cultura juvenil y la fragmentación y diversificación de los contenidos de la enseñanza. El apuro continuo es un factor que carga a los docentes porque no hay suficiente tiempo para cumplir con todas las tareas que el trabajo exige hoy en día. Como consecuencia de todo esto, los docentes sienten más estrés (Kiviniemi; 2000, p. 7) .

El desarrollo de la formación inicial y continua de los docentes es una herramienta clave para que los docentes puedan enfrentar todas las exigencias que les plantea el trabajo docente hoy en día y en el futuro. Según el informe realizado por Kiviniemi (2000), se espera que la formación docente brinde habilidades para enfrentar los cambios arriba mencionados y reconocer los problemas y necesidades especiales de los alumnos (p.7). La responsabilidad principal de la formación docente es brindar una imagen realista del trabajo docente y preparar a los estudiantes para enfrentar su complejidad en condiciones que cambian de acuerdo a los procesos sociales.

**Bibliografía**:

Jokinen, H. 2000: Koulutus ja opettajuus kuntien tulevaisuusskenarioissa. En el informe: Välijärvi J. 2000: Koulu maailmassa-maailma koulussa. Opettajien, kuntatyönanatajien ja yrityselämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. P. 52-115. Opetushallitus. En la página: http://snor.joensuu.fi/oph/opepro9.pdf

Jyrhämä, R., Kynäslahti, H., Krokfors, L. y Toom, A. 2006: Considerations of the theoretical background of an alternative application of teacher education: the multimode teacher education. Presentación en el encuentro anual de AERA (American Educational Research Association). Se agradece a Riitta Jyrhämä el envío del texto citado.

Kiviniemi, K. 2000: Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien peras- ja täydennyskoulutuksen kehittämishankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus. En la página: http://snor.joensuu.fi/oph/opepro14.pdf (consultado el 9.4.2007).

Kunnallinen työmarkkinalaitos 2006: Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2005-2006 (Convenio colectivo municipal del personal en la enseñanza 2005-2007). Edición revisada. En la página web: http://www.kuntatyonantajat.fi/modules/upndown/download_file~id~973FBC4A57EC4863BE494B79D55D8E34.asp (consultado el 12.3.2007)

Kynäslahti, H., Kansanen, P., Jyrhämä, R., Krokfors, L., Maaranen, K. y Toom, A. 2005: The multimode programme as a variation of research-based teacher education. Teaching and Teacher Education, volume 22 (2006), issue 2, p. 246-256. Texto facilitado por Riitta Jyrhämä.

Linna, M. 2005: Tiempos que cambian, profesores que cambian. La formación de los profesores en Finlandia. XX Semana monográfica de la educación organizada por la Fundación Santillana. Sesión IV – Políticas con el profesorado. Madrid, 24.11.2005.

OCDE 2003. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Suomen maaraportti. En la página web: http://www.oecd.org/dataoecd/2/50/15011704.pdf (consultado el 20.2.2007).

Opetusministeriö (Ministerio de Educación) 2001: Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma (Programa de Desarrollo de la Formación Docente). En la página web: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/opm_14_opeko.pdf?lang=en (consultado el 26.2.2007).

Opetusministeriö (Ministerio de Educación) 2006: Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman loppuraportti (Informe final del Programa de Desarrollo de la Formación Docente). En la página web: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/tr32.pdf?lang=sv (consultado el 26.2.2007).

Peltonen, T. 2002: Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen-entisajan alakoulusta esikouluun. En la página web: http://herkules.oulu.fi/isbn9514268962/html/c499.html (consultado el 15.3.2007).

Perkiö-Mäkelä, M., Mäkitalo, M. y Nivala, N. 2002: Opettajan työn fyysinen kuormittavuus ja työympäristön ergonomia ja esteettömyys perusopetuksessa. Työterveyslaitos. En la página web: http://www.ttl.fi/NR/rdonlyres/48B78B42-052A-4A3C-AAF5-05E209ED33BC/0/tsropettajat.pdf (consultado el 16.3.3007).

SOOL Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto ( La Unión de los Estudiantes de la Formación Docente) 2005: Opettajankoulutukseen kuuluvan opetusharjoittelun selvitys. En la página web: http://www.sool.fi/pdf/harjoitteluselvitys-2005.pdf (consultado el 1.3.2007).

**Fuentes de Internet:**

Abo Akademi (Universidad sueco hablante de Turku): http://www.vasa.abo.fi/pf/inst/default.htm

Helsingin yliopisto (Universidad de Helsinki):

1. http://www.helsinki.fi/behav/valinnat/VAKAVA_2007.pdf
2. http://www.helsinki.fi/behav/valinnat/esitteet%20ja%20valintaoppaat/2007/Hakuopas%202007.pdf p. 36-37. (leído 26.2.2007)
3. http://www.helsinki.fi/behav/opiskelu/oppaat/opas05-08s41-44.pdf

Joensuun yliopisto (Universidad de Joensuu): http://www.joensuu.fi/kasvtdk/ y http://sokl.joensuu.fi/default.htm

Jyväskylän yliopisto (Universidad de Jyväskylä):

1. http://www.jyu.fi/edu/opiskelijavalinta/luoko
2. 
3. https://www.jyu.fi/edu/opiskelu/perustutkinnot/opas2005-2007.pdf p.116-184.
   https://www.jyu.fi/edu/opiskelu/perustutkinnot/opas2005-2007.pdf p. 45-78.
   http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/Aiko/
   http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/Aiko/ohjelma0607.pdf

Kaustisen kunta 2006: http://www.kaustinen.fi/Lomakkeita/tyopaiva0607.pdf
Lapin yliopisto (Universidad de Laponia): http://www.ulapland.fi/?deptid=8394

Oulun yliopisto (Universidade de Oulu): http://www.oulu.fi/ktk/kasope/ y http://www.kajaaninkampus.oulu.fi/

Opetusministeriö (Ministerio de Educación):

1. http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2000/1/raskyksityiskoulut_taydentavat_koulujarjestelmaa?lang=fi
   http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistaevae_koulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoitus/?lang=fi

Opetusalan ammattijärjestö (Organización Sindical de los Trabadores en Educación) OAJ: www.oaj.fi

Perusopetustuslaki (Ley sobre la educación básica) 21.8.1998/628
http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a628-1998
Sosiaali- ja terveysministeriö (Ministerio de Salud Pública y Servicios Sociales):
http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/documents/640/chapter2.htx
Tampereen yliopisto (Universidad de Tampere):
http://www.uta.fi/laitokset/okl/ y http://www.uta.fi/laitokset/okl/hokl/

Tilastokeskus (Centro de Estadísticas de Finlandia):.2.2007)

2. Kuntien palkat ammateittain 2005 (Los salarios municipales por profesiones 2005). http://statfin.stat.fi/statweb/start.asp?LA=fi&DM=SLFI&lp=catalog&clg=kuntasektorin_palkat

Turun yliopisto (Universidad de Turku): http://www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/index.html y http://www.edu.utu.fi/laitokset/rokl/

Anexo 1.

## Plan de estudios de la formación docente de aula de la Universidad de Jyväskylä

## Estudios de licenciatura (180 créditos europeos):

**1. Estudios de orientación y comunicación** *(20 cr.):*

1.1. Introducción a los estudios universitarios y elaboración de un plan personal de estudios (4 cr.)
1.2. Introducción a la investigación académica (3 cr.)
1.3. Tecnología de información y comunicación, búsqueda de información 1 (3 cr.)
1.4. Comunicación y habilidades de interacción 1 (4 cr.)
1.5. Otro idioma doméstico (sueco o finlandés) (3 cr.)
1.6. Lengua extranjera (3 cr.)

**2. Estudios básicos de las ciencias de la educación** *(25 cr.):*

El objetivo de los estudios básicos es introducir a los estudiantes a las ciencias de la educación, a su historia y a la práctica de la investigación y empezar a desarrollar su entendimiento básico sobre la educación, la pedagogía y el trabajo docente. El tema que atraviesa este módulo es *Orientación al trabajo educativo y a los ambientes de actuación.* Los estudios básicos son divididos en estudios comunes a todas las carreras de las ciencias de la educación y en estudios propios de la formación docente.

Estudios en común con todas las ciencias de la educación (15 cr.):

Subtema: Introducción al trabajo de educador

2.1. Introducción a las ciencias de la educación (5 cr.)

*Contenido*: En este curso se tratan cuestiones como: ¿Cuáles son las funciones culturales de la educación? ¿Cómo se investigan distintos ambientes y prácticas educativas? ¿Cuáles son los conceptos, teorías y terminologías característicos a las ciencias de la educación?.

2.2. Los fundamentos psicológicos de las ciencias de la educación (5 cr.)

*Contenido*: Se estudian conceptos centrales y fundamentos teóricos de la psicología de la educación y se examina el desarrollo y aprendizaje en distintos ambientes.

2.3. Los fundamentos sociológicos de las ciencias de la educación (5 cr.)

*Contenido*: Se estudian conceptos centrales y fundamentos teóricos de la sociología de la educación a través de temas como familia, niñez, juventud, escuela y docencia.

Estudios propios de la formación docente (10 cr.):

Subtema: Introducción al trabajo docente

2.4. Dirección del crecimiento y aprendizaje (parte de los estudios pedagógicos) (6 cr.)

*Contenido*: Este curso está integrado con la primera práctica y su objetivo es familiarizar a los estudiantes con la pedagogía escolar y el trabajo docente. Se analizan opiniones acerca de enseñanza, dirección y aprendizaje (desde el punto de vista del docente y del alumno) y factores que influyen a la construcción de la interacción entre alumnos y docentes. El objetivo es aprender a entender qué impacto tienen las opiniones y nociones del docente en su trabajo. Los estudiantes son familiarizados con distintos ambientes de aprendizaje, modos pedagógicos y didácticos de actuación, multiculturalismo, educación participativa, investigación y métodos cualitativos de investigación etc.

*Bibliografía:*

Peterson, J.M. & Hittie, M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. Boston: Allyn & Bacon.

Woolfolk, A. 2004. Educational psychology. 9. edición. Boston: Allyn & Bacon.

2.5. La práctica introductoria tutelada (parte de los estudios pedagógicos) (4 cr.)

Durante la práctica los estudiantes estudian y analizan los fundamentos de sus propias acciones, su manera subjetiva de observar y interpretar el funcionamiento de la escuela y sus propias posibilidades de entender al alumno y el aprendizaje. Los estudiantes se familiarizan también con la investigación a través de realización de observación y entrevistas en la clase.

**3. Estudios especializados de las ciencias de la educación** (35 cr.):

El tema central de este módulo es *aprendizaje y dirección del aprendizaje.*

3.1. Individuo (que se desarrolla) en grupo (7 cr.)

El objetivo de este curso es examinar al individuo como parte de un grupo desde el punto de vista de la psicología, la psicología social, la pedagogía escolar y la educación participativa.

A. Condiciones personales de aprendizaje:

*Contenido*: Se estudia las posibilidades de tomar en cuenta la individualidad del alumno en el contexto social de la clase. Se analizan la relación de desarrollo entre la vida emotiva, la

motivación y el razonamiento, el significado del apoyo a la motivación para el aprendizaje y la autoestima, las habilidades y capacidades de aprendizaje del niño y los medios que el docente puede utilizar para reconocer y prevenir dificultades de aprendizaje y adaptación.

*Bibliografía:*

Vasta, R., Haith, M.N. & Miller, S.A. 2003. Child psychology. The modern science. 4. edición. New York: Wiley.

B. Habilidades de interacción en grupo y en redes

*Contenido*: A través del trabajo con alumnos, sus padres y otros grupos relevantes los estudiantes desarrollan sus capacidades de interacción. Ellos aprenden a reconocer y evaluar procesos en el grupo y las acciones de los individuos como parte de un grupo. Se analiza el significado del grupo como promotor de bienestar en el ambiente de aprendizaje.

*Bibliografía:*

Schmuck, R. & Schmuck, P. 2001. Group proceses in the classroom. 8. edición. Boston: McGraw Hill.

Peterson, J.M. & Hittie, M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. Boston: Allyn & Bacon. Cap. 11.

3.2. Dirección del aprendizaje y la organización que aprende (parte de los estudios pedagógicos) (7cr.)

El objetivo es analizar el trabajo docente y las nociones del docente sobre sí mismo, los alumnos, el aprendizaje, el conocimiento etc. desde el punto de vista de la sociología de la educación, pedagogía escolar y teorías de la dirección del aprendizaje. Este módulo de estudios está integrado con la práctica.

A. Organización que aprende y hace participar

*Contenido*: Se estudia la índole de la comunidad escolar y de una organización que aprende y las condiciones que les establecen la comunidad y sociedad. Los estudiantes se familiarizan con la formación de una red de interconexiones, con la cooperación multiprofesional y con las familias.

*Bibliografía*:

Artículos y publicaciones de la sociología de la educación

B. Planificación, realización y evaluación de la dirección del aprendizaje

*Contenido*: Se analizan la dirección del aprendizaje y los planes de estudios desde distintos puntos de vista. El objetivo es aprender a entender la relación entre las teorías del aprendizaje y el plan de estudios, y también el significado de las clases y disciplinas en el aprendizaje integral del alumno. Los estudiantes planifican, realizan y evalúan la dirección del aprendizaje tomando en cuenta la diversidad de los alumnos. Ellos también ponderan la utilización de la evaluación y el significado de sus propias acciones para el aprendizaje del alumno.

*Bibliografía:*

Peterson, J.M. & Hittie, M. 2003: Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. Boston: Allyn & Bacon.

3.3. Comunicación y metodología de investigación (5 cr.)

*Contenido*: Este curso se concentra en estudiar las bases metodológicas y filosóficas de la investigación en las ciencias de la educación y familiarizar a los estudiantes principalmente con los métodos cualitativos de investigación. Los estudiantes se preparan para la planificación y realización de su tesina de licenciatura.

*Bibliografía:*

Bogdan, R. & Biklen, S. 2003: Qualitative research for education. 4. edición. Boston: Allyn & Bacon.

3.4. Tesina de licenciatura (8 cr.)

Los estudiantes realizan una pequeña investigación propia en base a un problema de investigación y al final los resultados son divulgados en una monografía de acuerdo con los principios de la comunicación científica. La investigación incluye planificación, búsqueda de bibliografía y recolección de otros materiales (principalmente durante la práctica), análisis de los mismos y presentación de la propia investigación. La investigación se relaciona con los temas de los estudios arriba mencionados. Los estudiantes también tienen que rendir un examen en que prueban su dominio de la lengua finlandesa (o sueca) y sus conocimientos acerca del tema de su tesina.

3.5. Práctica básica tutelada (parte de los estudios pedagógicos) (8 cr.)

Tema: Planeamiento como base de la enseñanza y aprendizaje

Periodo A.

El objetivo es obtener habilidades de enfrentar la diversidad de alumnos y de planificar, realizar y evaluar situaciones de enseñanza y aprendizaje. También se profundiza y estudia la información

basada en las experiencias de cada uno analizando su relación con la información teórica. Se recolecciona material de investigación usando un método científico.

Periodo B:

Durante la práctica cada uno analiza sus propias nociones sobre sí mismo, los alumnos, el aprendizaje, el conocimiento etc. y trata de continuar su construcción. El objetivo es obtener habilidades para enfrentar individuos y grupos en situaciones de enseñanza y aprendizaje, de actuar en la comunidad laboral y de trabajar con distintos grupos de actores relacionados con el trabajo. La recolección del material de investigación continua.

**4. Estudios de las disciplinas y de los conjuntos de temas curriculares de la educación básica** (60 cr.)

Los estudios preparan a los estudiantes a la enseñanza de disciplinas curriculares de los grados 1-6 (primario). La estructura de los estudios es la siguiente: los estudiantes tienen que hacer una cantidad mínima de créditos de cada módulo que en total consiste en 51 créditos. Además tienen que elegir cursos de distintas disciplinas hasta completar los 60 créditos. 3 de estos 9 créditos opcionales tienen que ser del módulo de las disciplinas artísticas.

4.1. Introducción (obligatoria) 5 cr.
4.2. Humanas
(historia, ciencias sociales, religión, lengua materna y literatura) min. 12 cr.
4.3. Ciencias
(matemática, biología, física, química, geografía etc.) min. 13 cr.
4.4. Artes y educación física
(trabajo textil, tecnología, música, artes plásticas, educación física) min. 21 cr.
4.5. Conjuntos integrados de temas min. 3-6 cr.
(crecimiento como ser humano, identidad cultural y internacionalismo, comunicación, ciudadanía participativa y espíritu emprendedor, responsabilidad por el medio ambiente, por el bienestar y por un futuro sustentable, seguridad y tránsito, ser humano y tecnología)

**5. Estudios de una carrera secundaria** (25 cr.)
**6. Estudios opcionales** (15 cr.)

## Estudios de Master (120 créditos europeos):

**1. Estudios de orientación y comunicación** (5 cr.)

1.1. Tecnología de información y comunicación, búsqueda de información 2 (3 cr.)
1.2. Comunicación y habilidades de interacción 2 (2 cr.)

**2. Los estudios de profundización de las ciencias de la educación** (80 cr.):

*Las condiciones estructurales del aprendizaje y la investigación de las mismas* es el tema principal que atraviesa los estudios de profundización de las ciencias de la educación.

Parte A (35 cr.)
Subtema: Educador como realizador y modificador de las condiciones estructurales

2.1. Ética del educador y filosofía de la educación (3 cr.)

*Contenido*: En este curso se tratan del trabajo docente y de propia docencia desde un punto de vista ético principalmente a través de experiencias obtenidas durante las prácticas. Cada estudiante analiza su propia filosofía de la educación y la enseñanza utilizando como punto de partida el portafolio personal montado durante los estudios. Los estudiantes pueden especializarse y elegir contenidos de estudios según sus propios intereses.

*Bibliografía:*
Campbell, E. 2003: The ethical teacher. Maidenhead: Open University Press.

2.2. Desarrollo en su contexto (3 cr.)

C*ontenido*: Se analizan en un nivel más profundo los temas que tienen que ver con el título del curso. Los estudiantes pueden especializarse y elegir contenidos de estudios según sus propios intereses. De acuerdo con las posibilidades el curso será integrado con la tesis de Master.

2.3. Comunidad escolar y sociedad (3 cr.)

*Contenido*: Se analizan en un nivel más profundo los temas que tienen que ver con el título del curso. Los estudiantes pueden especializarse y elegir contenidos de estudios según sus propios intereses. De acuerdo con las posibilidades el curso será integrado con la tesis de Master.

2.4. Docente como investigador de su propio trabajo (4 cr.)

*Contenido*: Los estudiantes se familiarizan con el trabajo didáctico de investigación y desarrollo a base de sus propios intereses. También se estudian los principales enfoques de investigación y evaluación y su utilización en el trabajo de enseñanza. De acuerdo con las posibilidades el curso será integrado con la tesis de Master.

*Bibliografía*
Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. 2003:
Assesment for learning. Putting it into practice. Maidenhead: Open University Press.
OECD 2003: Education at glance. Indicators 2003.Centre for educational research and innovation. Indicators of educational systems. Paris: OECD.
Hall, K.& Burke, M.W. 2003: Making formative work. Effective practice in the primary classroom. Maidenhead: Open University Press.
Hopkins, D. 2004: A teacher's guide to classroom research. 3rd ed. Maidenhead: Open University Press.
Lankshear, C. & Knobel, M. 2004: A handbook for teacher research. From design to implementation. Maidenhead: Open University Press.

2.5. Otros cursos de profundización de las ciencias de la educación (6 cr.)

La idea es profundizar temas de las ciencias de la educación de carácter científico y profesional. Los estudiantes pueden elegir cursos de estudios de profundización o de otros departamentos dentro de la universidad.

2.6. Práctica aplicada tutelada: Docencia especializada con mayor nivel de profundidad (parte de los estudios pedagógicos) (10 cr.)

La práctica se divide en dos partes, La primera es la práctica de la disciplina secundaria y la segunda la práctica en una clase unitaria (que agrupa a alumnos de distintos grados) y prácticas en escuelas elegidas del sistema educativo local.

Periodo A. Práctica de la disciplina secundaria (4-6 cr.)

Durante esta práctica los estudiantes se familiarizan con la enseñanza de su disciplina secundaria en la educación básica de una manera compleja que incluye planificación, realización y evaluación de amplios conjuntos de estudios. Se ponderan también características de la disciplina que puedan contribuir al apoyo a crecimiento, desarrollo y aprendizaje del alumno. Se recolecciona material de investigación usando un método científico.

Periodo B. Práctica en la clase unitaria y práctica en escuelas elegidas (4-6 cr.)

Los estudiantes se familiarizan con la enseñanza en una clase unitaria durante 2 semanas y luego tienen la oportunidad de conocer posibilidades de trabajar en distintos sectores educativos (por ejemplo en la educación especial, en la administración educativa, en actividades internacionales de la escuela, en la enseñanza a los inmigrantes etc.).

2.7. Práctica de profundización tutelada: Docente que investiga, prueba y desarrolla su propio razonamiento y el del alumno (parte de los estudios pedagógicos) (6 cr.)

El objetivo de esta última práctica es aprender a asumir responsabilidades en forma independiente por el trabajo docente en una clase y trabajar en cooperación con otros profesionales dentro de la comunidad laboral. Se profundizan las habilidades de planificar, realizar y evaluar conjuntos amplios de estudios. El objetivo es complementar la profesionalidad previamente adquirida en distintos aspectos relacionados con trabajo docente. La aplicación de investigación en el trabajo hace parte de la práctica. Se analiza la autodirección laboral a través de problemas de investigación relacionados con trabajo que surgen durante la práctica y la solución de los mismos. Como parte del análisis se utiliza un portafolio que se basa en la filosofía personal de enseñanza. Se recolectará material de investigación usando un método científico. La práctica está conectada con los módulos de estudios arriba mencionados.

Parte B. (45 cr.)
Subtema: Docente como investigador

2.8. Curso de profundización de la comunicación y metodología de investigación (5 cr.)

*Contenido:* El curso está en estrecha conexión con la realización de la tesis de Master. Se profundizan los conocimientos acerca de la argumentación científica, métodos de investigación, comunicación en la investigación y la realización práctica de la tesis. Se examina la investigación

como parte del trabajo docente y el trabajo del investigador profesional. Los estudiantes se preparan para la realización de su tesis y pueden elegir contenidos de acuerdo con sus propios intereses.

*Bibliografía*:
Gall, M., Gall, W. & Borg, J. 2003: Educational research. An introduction. 7th ed. Boston: Allyn & Bacon.

2.9. Seminario de la tesis 1 : Planificación de la investigación y recolección del material (5 cr.)

*Contenido*: Se profundiza el entendimiento acerca del carácter del objeto de la investigación, del objetivo de la investigación y se buscan métodos de recolección del material que son aplicables a este tipo de investigación. Los estudiantes elaboran un plan de investigación para su tesis y recoleccionan material de investigación.

*Bibliografía*:
Gall, M., Gall, W. & Borg, J. 2003: Educational research. An introduction. 7th ed. Boston: Allyn & Bacon.

2.10. Seminario de la tesis 2: Análisis del material y realización de la investigación (5 cr.)

*Contenido*: Se analizan los materiales recolectados y se ponen en práctica las habilidades de argumentar e interpretar información. Los estudiantes presentan los resultados de su investigación en la primera versión de su tesis que es comentada por otro estudiante. Cada uno tiene que leer y dar comentarios sobre la tesis de un compañero.

*Bibliografía*:
Gall, M., Gall, W. & Borg, J. 2003: Educational research. An introduction. 7th ed. Boston: Allyn & Bacon.

2.11. Tesis (30 cr.)

La tesis de Master es una investigación académica que se basa en teorías, materiales de archivos o/y evidencias empíricas. La investigación es realizada principalmente de una manera independiente por cada estudiante de acuerdo con ciertos métodos y teorías.

**3. Los estudios de una carrera secundaria** (35 cr.)

Si el estudiante cursa en total 60 créditos de una disciplina que se enseña en la escuela primaria o secundaria durante los estudios de licenciatura (25 cr.) y Master (35 cr.), obtiene una aptitud formal de profesor de área.

**NOTA**: El plan de estudios de la formación docente de aula fue obtenido de la página web de la universidad de Jyväskylä y se encuentra en finlandés en la dirección https://www.jyu.fi/edu/opiskelu/perustutkinnot/opas2005-2007.pdf . La autora de este resumen se responsabiliza de cualquier error (de traducción etc.). En cuanto a la bibliografía, la mayor parte de los títulos que se utilizanda en los estudios de formación docente en Finlandia está en finlandés pero por razones prácticas en este resumen figuran solamente los libros que están en inglés.