



Mercè Costas i Costa  
Francis Durieux  
Soledad Guardia González  
Wolfgang Langer  
Mikko Ojala  
Ingelore Oomen-Welke eds.

# Student Teaching Practice in Europe

Fillibach

inspection and classroom research evidence, and know pupils' most common misconceptions and mistakes for their specialist subjects. Teachers in the early years must have knowledge of the 'Desirable Outcomes' and have effective ways of working with parents and agencies responsible for the care of young children.

Teachers must understand how pupils' learning is affected by their physical, intellectual, emotional and social development. They must also possess 'secure knowledge and understanding' of ITT National Curriculum for Information and Communications Technology (ICT) relevant to their subject or age specialism and use it in their Subject Teaching.

#### Planning, teaching and class management

To be awarded QTS all teachers of English, Mathematics, and Science must show that they have a secure knowledge and understanding which they can use in the teaching and assessment methods specified in the relevant ITT National Curricula, for example: secondary English, and be able to demonstrate that they can "plan their teaching to achieve progression in pupils' learning" through clearly identifying their objectives which are appropriate to the subject matter at the Key Stage given. They must set tasks for the whole class or other pupil groups which motivate pupils to aim for the specified attainment targets. Teachers must identify pupils with special educational needs, those who are very able and those not yet fluent in English. Clear structuring and sequencing of lessons is expected, teachers being able to make effective use of information which becomes available through pupils' attainment.

Class Management entails the ability to establish and maintain a purposeful working atmosphere, monitor and intervene to ensure sound learning. Teaching methods must sustain the momentum of pupils' work through stim-

ulating their curiosity and fostering their enthusiasm and high expectations.

The Standards Booklet published by the TTA (*National Standards for Qualified Teacher Status*) explains appropriate matching, structuring and presentation approaches (eg. questioning of pupils), as well as effective listening and exploitation of opportunities. Noteworthy is the insistence on familiarity with the Code of Practice on the identification of special educational needs and the ability to keep records of 'individual education plans' which help pupils to evaluate their own learning and teachers their teaching progress.

Additional Standards which help to advance pupils' personal and social development, their communication skills, their understanding of the world, their physical and creative development are defined relating to early years (3-8 and 3-11) courses. Language and literacy, mathematical and numeracy development, self-control and independence are emphasized.

#### Monitoring, assessment, recording, reporting & accountability

Teachers are expected to assess the effect of their teaching on achieving learning objectives by marking and monitoring class- and homework, recording pupils' progress through systematic observation, questioning, testing and marking (eg. checking pupils' understanding and completion of work set) and planning. They must be familiar with statutory assessment and reporting requirements related to relevant Key Stage level descriptions of attainment targets using appropriate methods with reference to National Curriculum test data.

#### Other professional requirements

These include a working knowledge of the Teachers' Pay and Conditions document (1991), the Race Relations (1976) and Sex Discrimination Act (1975) and sections

of the Health and Safety at Work Act (1974). Teachers' common law duty is to ensure pupils' health, promote their welfare (Children Act 1989), and protect them from abuse (DfEE Circular 10/85). Teachers must ensure effective working relations with others (for example governing bodies), set a good example, and be committed to pupils' achieving their fullest potential and be responsible for their own professional development.

#### ITT course assessment and examination

This takes the form of written assignments in both the 'professional studies' and the specific teaching subject course components as well as practical work related to the teaching subject, including the preparation of seminars, lesson observation and preparation, teaching notes and criticism, and the production of teaching materials assessed by the staff. There are no formal examinations at the end of professional preparation, since there is no educational theory to examine. There are separate procedures for examining work for the degree.

#### ITT in modern foreign languages

##### Introductory

Unlike other subject specialists, modern foreign languages (MFL) teachers are trained exclusively in the PGCE mode, there being no formal modern foreign language teaching in English primary schools. Informal work in voluntary language 'taster' sessions, foreign clubs and school exchanges is not used for linking the transition from Key Stage 2 (the end of the primary school) to KS 3 (the start of secondary schooling) when modern languages become part of the National Curriculum in England and Wales

until the end of compulsory education (KS 4). In Scotland foreign languages are started in the last two years of primary education.

Admission criteria and qualifications are those as for all trainees except for one year's residence abroad. Applicants must have a degree (British or foreign) in at least one modern language. An A Level in another language entitles the teacher to teach that language as a subsidiary subject. French is the most popular foreign language with a commanding lead over German, Spanish and other languages offered in ITT courses.

As in other subjects, the HEIs are allocated a trainee quota. The total in all the Cambridge institutions is 100 places of which 20 are for a European Teacher diploma. This quota is currently not being filled. Applicants are interviewed by the ITT tutor(s) and mentor(s) from the practice schools used by trainees. The interview includes a practical language test but no language teaching comments. Mentors may be in possession of a certificate for which they can prepare in the Cambridge HEIs provided they have been allocated a trainee.

The PGCE course prepares trainees to teach pupils aged 11-16 (KS 3 and KS 4) or 11-18/19.

#### Course structure: professional studies

There are two main parts to the course. Professional Studies (Section IB) are attended by all trainees in mixed teaching subject groups. All HEIs tutors are involved in teaching this part of the course. Specialist subject tutors responsible for the School Teaching Subject (Sections IA, IC and II) can develop Professional Studies topics, for example 'special educational needs' to look at dyslexia in reading foreign languages or 'equal opportunities' to examine girls opting for language courses rather than science. This procedure is the hallmark of the 'integrated'

Die Deutsche Bibliothek - CIP Einheitsaufnahme

Student Teaching Practice in Europe = Schulpraxis in Europa /  
Mercè Costas i Costa ..., eds. -  
Freiburg im Breisgau : Fillibach-Verl., 2001  
ISBN 3-931240-12-6

© Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag Freiburg im Breisgau 2001.  
Alle Rechte der Verbreitung, auch durch Film, Funk, Fernsehen,  
fotomechanische Wiedergabe, Tonträger aller Art, Nachdruck  
oder Einspeicherung und Rückgewinnung in Datenverarbeitungs-  
anlagen aller Art sind vorbehalten.

Umschlag unter Verwendung eines Holzstichs aus dem 19. Jahrhundert  
der *Bilddokumentation Schulgeschichte*, Pädagogische Hochschule Freiburg

Druck und Bindung: Schwarz auf Weiss Litho- und Druck GmbH Freiburg i.Br.  
Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag Freiburg im Breisgau.  
Printed in Germany, 2001.

ISBN 3-931240-12-6

MERCÈ COSTAS I COSTA  
FRANCIS DURIEUX  
SOLEDAD GUARDIA GONZÁLEZ  
WOLFGANG LANGER  
MIKKO OJALA  
INGELORE OOMEN-WELKE, EDS.

## **Student Teaching Practice in Europe**

Schulpraxis in Europa –  
La pratique scolaire en Europe –  
Las prácticas docentes en Europa

ERASMUS-Programms  
en Barcelona und  
en Hochschule Freiburg,

Fillibach Verlag Freiburg im Breisgau 2001

**Table of contents**

**Table des matières**

**Inhalt**

**Indice**

Mercè COSTAS I COSTA, Soledad GUARDIA GONZÁLEZ ..... 9

About this book – ¿Por qué este libro? – Über dieses Buch

**Part A** Concepts and reality of the European teacher profile –  
Reflexiones y conjeturas sobre el perfil del profesor –  
Idee und Wirklichkeit des Lehrerbildes –  
Réflexions sur le profil de l'enseignant

Francis DURIEUX ..... 22

L'enseignant idéal en France et en Allemagne

Mercè COSTAS I COSTA, Soledad GUARDIA GONZÁLEZ ..... 26

Reflexiones y conjeturas sobre el perfil del profesor

Ingelore OOMEN-WELKE ..... 31

Neue Leitbilder für SchülerInnen und LehrerInnen?

Mikko OJALA ..... 33

Profile required: Expectation for qualified teachers

Wolfgang LANGER, Ingelore OOMEN-WELKE ..... 35

Die schulpraktische Ausbildung für Lehrpersonen in den europäischen Ländern

In-school practical training for teacher students in Europe

In-school practical training for teacher students in European countries ..... 42

**Part B** Teaching practice in Europe – Reports of the countries  
Schulpraktische Ausbildung – Länderberichte  
Las prácticas docentes en Europa – Informes por países  
La pratique scolaire en Europe – Rapports des pays

Mercè COSTAS I COSTA, Soledad GUARDIA GONZÁLEZ ..... 44

Las prácticas docentes en Europa / La pratique scolaire en Europe /

Teaching practice for teacher trainees in Europe / Schulpraxis in Europa

sité Aleksander Xhuvani, Elbasan

erreichischen Pädagogischen Akademien

le la categorie pédagogique

: Ecole Francisco Ferrer

STOU ..... 78

achers in Cyprus

OVSKÁ ..... 87

i Republic

VELKE ..... 91

ilpraktika in Baden-Württemberg

aining

. 107

RDIA GONZÁLEZ ..... 116

rcelona

aining programme

catif français

Vales

s

Giorgios TROULIS ..... 173

**GR** Teachers education in Greece

Jelena MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ ..... 180

**HR** Teaching practice at Zagreb University

Edit JAKAB ..... 186

**HU** Die Schulpraxisausbildung an ungarischen Pädagogischen  
Hochschulen im Muttersprach- und Fremdsprachenbereich  
in der Primarlehrerbildung

Peadar CREMIN ..... 194

**IE** Teaching practice in Ireland

Guðrún GEIRSDÓTTIR, Susana PÉREZ ..... 205

**IS** Teaching practice in Iceland

Gianni COLOMBO ..... 213

**IT** La nouvelle formule en Italie

Oskars ZĪDS ..... 214

**LV** Teacher pre-service and in-service education in Latvia

Valerie SOLLARS ..... 221

**MT** Teaching practice in primary education in Malta

Steef WOLDINGA ..... 229

**NL** Organisation system practice for primary-teacher students

Johan ØDEGAARD ..... 233

**NO** Basic information on school practice for students  
taking the general certificate for teachers in Norway

M. Piotr Paxet BARCZYK ..... 240

**PL** Formation professionnelle des futurs enseignants  
de l'enseignement préscolaire et du primaire  
dans le Centre de Formation des maîtres de Bytom

Henrique FERREIRA ..... 246

**PT** El Sistema de formación de profesores en Portugal  
y en la Escola Superior de Educação de Bragança

aterina GRUN ..... 255

ement

e

..... 262

udenten

au

m

À ..... 273

mt an der Celal Bayar Universität

IA GONZÁLEZ

rogramme ERASMUS ..... 282

m ..... 285

-tutores

..... 288

..... 309

range

-studentinnen

## About this book

MERCÈ COSTAS I COSTA, SOLEDAD GUARDIA GONZALEZ

### Who are we?

A group of teachers committed to the idea of Europe.

A group of teachers in a range of scientific areas, all actively involved in teacher training.

A group with wide experience; some of us have been dealing with student exchanges on a variety of programs (not only EC programs) for more than 10 years.

Coordinators with experience in a range of fields who are aware of the importance and the potential of teaching practice exchanges, and the problems they involve. Some of these problems – e.g. accommodation, integration, language – are common to all types of student exchange. Others are specific to teaching practice, such as unfamiliarity with the educational system or with the organization of a particular school.

We are professionals who are well aware of the linguistic problems at international work meetings where there is a fight between English and French – as if there were no more languages.

### Our objectives

To make our readers aware of our experiences.

To make contact with professionals interested in the teaching of the “future European”.

To share our respect for, and interest in, all European languages – 60 in total, of which 28 are not official languages, such as Welsh, Breton, Basque ...

To provide a first-hand data base of classroom practice sessions carried out in Europe.

To familiarize readers with our problems so that you will bear them in mind in your teaching practice exchanges. Whatever information you give will be considered insufficient by the student!

The first problem is to overcome the stereotyped images held by the students arriving in their host school: discipline, organization, existence of a hierarchical structure, exams, programs ...

Dans le loin comme chez toi?

To facilitate exchanges by analysing students' representations before they arrive at the host institution and the host schools' representations of foreign students.

To raise students' awareness of the nature of the host country and school, and of their own country as well.

Through analysing the documentation, to identify areas of comprehension difficulty due to different traditions, education systems, linguistic situations (monolingualism, bilingualism), school rhythms, school and social structures.

To raise teachers' interest in, and commitment to, the European dimension.

To overcome the difficulties facing the construction of a united Europe.

### Our context

As we said in a previous publication (1996, 230) “En premier lieu ... lors qu'il a fallu mener en situation interculturelle un travail intellectuel et se donner une base de concepts définis collectivement, les difficultés ont été considérables”.

## Las practicas docentes en Portugal y en la Escola Superior de Educaçao de Bragança

HENRIQUE FERREIRA

### Abstract

On this article we intent to present portuguese educational teachers training system so at the Universities as at the Education Colleges of Polytechnic Institutes and to link it with educational sistem of non-higher education, evidencing the linking of different levels of school curriculum organization and contents and organization of teachers training requirements. So we present shortly curricular organization of non-higher education and pedagogical practice requirements.

### 1 La organización del sistema educativo Portugués

El sistema educativo no-superior portugués, de acuerdo con la Ley de Bases del Sistema Educativo (Ley 46/86, de 14/10), comprende tres dominios de enseñanza: la educación preescolar, la educación escolar y la educación extra escolar.

1.1. La educación preescolar tiene una duración de tres años, de 3 a 5 años de edad, en dos ciclos (el inicial, de dos años y el de preparación a la escuela básica) y sólo corresponde al 55% de la población escolar.

1.2. La educación escolar comprende dos dominios: el de educación de la infancia y de la juventud (de 6 a 17

años, o enseñanza no-superior) y el de educación de adultos.

La educación de la infancia y de la juventud, con la duración de 12 años, de los seis a los 17 de edad, se hace en dos niveles: la enseñanza básica y obligatoria, de 9 años, de los 6 a los 14 años; y la enseñanza secundaria, en tres años, de los 15 a los 17 de edad.

El currículo de la educación pre-escolar es libre de acuerdo con el proyecto educativo de cada escuela. Sin embargo, hay que obedecer a los principios organizadores de la educación y de las teorías educativas en este nivel.

El currículo de la educación primária es uniforme, para todo el país, dejando unas margenes de autonomía a los escuelas para lo adaptar a las realidades locales. Lo mismo para toda la educación básica.

El currículo de la enseñanza secundaria es diversificado en quatro grandes dominios científicos: humanidades, económico-sociales, artes, y científico-naturales, permitiendo el acceso a la enseñanza superior, en cursos de idéntica naturaleza, mediante un concurso nacional.

Los maestros de pré-escolar y primária son generalistas, en régimen de profesor para todas las asignaturas de un grupo de alumnos.

Los profesores de educación básica y superior son en régimen de asignatura para cada grupo de alumnos.

1.3. La enseñanza superior se organiza en dos tipos de instituciones: las universidades y los institutos politécnicos.

Las universidades otorgan cuatro grados académicos: licenciatura (4 o 5 o 6 años, dependiendo de las especialidades), maestrado (licenciatura más 2 años, com um trabajo de investigación) y doctorado (licenciatura, más maestrado, más tesis doctoral).

Los institutos politécnicos otorgan dos grados académicos: bacharelato (3 años) y licenciaturas (4 o 5 años).

Las universidades tienen vocación académica y de investigación, mientras que los institutos politécnicos tienen vocación profesional.

### 2 La formación del profesorado

#### Comprende la formación inicial y continúa de los profesores

En la formación inicial se forman quatro tipos de profesores:

- los de educación infantil, generalistas (categoria 1),
- los de primer ciclo de educación básica o primaria, también generalistas (categoria 1),
- y los de primer ciclo de educación básica o primaria y segundo ciclo de educación básica (categoria 2),
- profesores de especialidad (categoria 2).<sup>1</sup>

Se propone actualmente que se pase a formar también para el tercer ciclo (categoria 3), convirtiéndose los profesores solamente en profesores de 2º y 3º ciclos de básica. El proyecto de ley está siendo discutido. Y, finalmente, los profesores de Secundária (categoria 4).

Las especialidades de formación inicial para profesores del segundo ciclo son las siguientes: Portugués, História y Estudos Sociais, Portugués y Francés, Portugués e Inglês, Matemáticas y Ciencias Naturales, Educación Visual y Tecnológica, Educación Física y Educación Musical.

Los profesores de las categorías 1 (educación infantil y educación básica - 1º ciclo) son formados en cursos de quatro años (licenciatura) en las Escuelas Superiores de Educação (ESE's) de los Institutos Politécnicos y en los Centros de Formación de Profesores de las Universidades (CEFOPE's).

Los profesores de la categoría 2 (educación básica - 1º y 2º ciclo) son formados en las Escuelas Superiores de Educação (ESE's) de los Institutos Politécnicos, en cursos de licenciatura de 4 años.

Las otras categorías de profesores son formadas en cursos de licenciatura, de 5 años en los Centros de Formación de Profesores de las Universidades (CEFOPE's), de los que el quinto año es de prácticas pedagógicas.

### 3 La organización de la formación

La formación de los futuros profesores se organiza en tres componentes:

- a) ciencias de la educación;
- b) ciencias de la especialidad;
- c) práctica pedagógica.

El porcentaje de cada componente en el tiempo total de la formación varía para las distintas categorías de profesores, así como el tiempo total de formación,<sup>2</sup> como podemos ver en la Tabla 1.

En la Escuela de Educación de Bragança la componente de Ciencias de la Educación es igual para los profesores de 1º y 2º ciclo de básica y consiste en las siguientes asignaturas: Psicología de la Educación, Desarrollo Curricular, Modelos y Métodos de Enseñanza, Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación, Métodos y Técnicas de Observación, Métodos y Técnicas de Investigación Educativa y Organización y Gestión Escolar y Educativa.

Profesores de 2º y 3º ciclos EGB	Profesores de Secundaria
7,5 %	7 %
80 %	80 %
13,5 %	13 %
5 en las ESE's 5 en los CEFOPE's	5 en los CEFOPE's
3300 a 3600 horas	de 3300 a 3600 horas
Modelo Integrado en las E's	Último año de práctica en la Escuela Secundaria
Modelo bietápico no integrado en las Universidades	Modelo bietápico no integrado

en las distintas categorías de profesores <sup>3</sup>

por 2; la de prácticas pedagógicas de 2º curso por 3 y la de prácticas pedagógicas de 3º curso por 5.

En la formación de 4 años, a la ponderación anterior se le añade la del cuarto curso en estos términos: asignaturas anuales 2,5, semestrales 1,5; prácticas pedagógicas 5.

## Las prácticas pedagógicas

### 1.1 El concepto de Práctica Pedagógica (PP) y sus fundamentos teóricos

La PP es el proceso de adquisición y maduración dialéctica progresiva, entre teoría y acción, de capacidades de:

- 1) análisis y de diagnóstico de los alumnos, de los padres, de la escuela y de la comunidad;

- 2) organizativas de la enseñanza, de su programación y adecuación a los alumnos;
- 3) comunicación, relación e interacción positiva con los alumnos, los profesores, los padres;
- 4) orientación educativa de los alumnos;
- 5) evaluación de los alumnos, de los programas y de la programación, de la enseñanza, de las propias prácticas y de la organización de la escuela y
- 6) investigación de la compatibilidad entre la teoría y la realidad pedagógica en un doble movimiento de análisis de la realidad a partir de la teoría y de construcción o reformulación de la teoría a partir de la realidad organizativa pedagógica vivida y analizada.

Esta formulación de la práctica pedagógica radica en la concepción dialéctica del proceso de construcción del conocimiento y de las capacidades técnico pedagógicas como resultado de la organización de las estructuras del sujeto y de la interiorización de los resultados de sus acciones, implicando cambios en la estructura de los saberes y del saber hacer educativo y pedagógico (Alarcão 1987).

El carácter dialéctico de la formación a través de la práctica pedagógica es el resultado de una permanente atención a la confrontación entre las hipótesis teóricas de la acción con los resultados de las mismas acciones y también de una necesaria reformulación de las teorías gracias a esta apropiación de los resultados de las acciones. Se trata de un movimiento analítico-sintético puro cuando el camino es de la teoría a la acción. Pero cuando el camino es inverso, es decir a partir de una acción no deducida de una hipótesis teórica, entonces hablaremos de un movimiento inductivo-analítico.

En realidad, nuestra concepción de práctica pedagógica radica en dos cuestiones previas: la no diferenciación entre saberes teóricos y saberes de acción (Malglaive 1995) y la inexistencia de saberes sin acción o sin ex-

periencia. Dicho de otra manera, sólo hay saber cuando todo el organismo aprendió y esto sólo le permite la confrontación con la acción en sí misma (Not 1991).

### 4.2 Los objetivos de la práctica pedagógica

En 1988, el Ministro de Educación definió algunos grandes objetivos de la práctica pedagógica los que, en resumen, son los que siguen:

- a) Conocimiento de la institución escolar y de su entorno comunitario;
- b) Aplicación integrada e interdisciplinar de los conocimientos adquiridos relativos a los distintos componentes de formación;
- c) Dominio de métodos y técnicas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, el trabajo en equipo, la organización de la escuela y la investigación educativa.

Sin embargo, otros objetivos no explicitados en esta orden ministerial son imprescindibles en la consideración de las prácticas pedagógicas. Nos referimos:

- 1) al entrenamiento en la caracterización de los alumnos, sus saberes, aptitudes e interés y su orientación escolar;
- 2) al planeamiento de programas y situaciones pedagógicas en un contexto descentralizado de la administración curricular y pedagógica;
- 3) a la evaluación del proceso curricular y de la vida de la escuela;
- 4) a la organización de actividades curriculares no-disciplinares;
- 5) a la participación en la organización de la escuela.

- cooperación e intervención en el segundo curso,
- responsabilización de la docencia en tercero y cuarto curso.

La distribución teórica del tiempo de práctica <sup>4</sup> está en la tabla nº 2.

El principio organizador de la formación en la práctica pedagógica es el de la reflexión – acción – reflexión – acción (Zeichner 1993, Stones 1984). De hecho, se pretende una formación a partir de una concienciación crítica de los actos de los futuros profesores (García 1987, Pacheco 1995). Esta concienciación crítica se obtiene a través de una acción reflexiva doble:

- 1) la auto-interpretación y auto-justificación de los actos del futuro maestro en situación de decisiones curriculares y/o pedagógicas y
- 2) la heterointerpretación y heteroanálisis del supervisor y del maestro cooperante sobre los actos del futuro maestro, una vez observado. Esto se hace siem-

	Prof. de 1º Ciclo	Profesores 2º Ciclo
	60 horas (2 horas semanales) teórico-prácticas	60 horas (4 horas semanales) teórico-prácticas en el 1º ciclo
ia-	120 horas (4 horas semanales) teórico-prácticas	60 horas (4 horas semanales) teórico-prácticas en el 1º ciclo
t-	360 horas (12 horas semanales) prácticas	360 horas (12 horas semanales) teórico-prácticas en el 1º ciclo
	-----	Entre 150 y 360 horas, (5 a 12 horas semanales) dependiendo de las especialidades, en el 2º ciclo

pre en entrevista individual, después de terminada la intervención del futuro maestro o en situación formal conjunta de todos los futuros maestros con el supervisor y el maestro cooperante. Esto significa que no hay solamente clases prácticas, sino también encuentros de reflexión y análisis crítica con fines de reformulación.

Esta metodología plantea el problema de la ayuda y orientación del alumno en situación de prácticas, lo que en verdad no se logra satisfactoriamente toda vez que cada supervisor tiene una media de 25 futuros profesores para observar y orientar.

Otro problema derivado es el de la integración entre la teoría y la práctica, para el que la solución planteada es que debe ser el futuro maestro con el supervisor y el cooperante quienes realicen esta integración, y el de la interdisciplinariedad dado que los profesores de las distintas asignaturas de formación teórica de la Escuela de Educación no participan ni en la orientación de las prácticas, ni en la reflexión crítica siguiente.

Así, no hay garantía de integración interdisciplinar y, mucho menos, control de esa integración, ya que sólo hay dos personas, que tenemos que considerar super-profesores, una vez que ayudan a construir una visión unificada del quehacer docente, en un solo departamento organizativo: el de didáctica o práctica pedagógica.

Lo que ocurre, como consecuencia, es que el modelo teórico integrado (Formosinho 1987) de formación entre la teoría y la práctica, sea por la simultaneidad temporal de los dos componentes, sea por la interacción entre los saberes teóricos y los saberes prácticos, es, al final, un modelo reducido a la cultura educacional y práctico-reflexiva de tres personas (el alumno, el supervisor y el profesor de EGB), en un departamento aislado de las asignaturas del conocimiento educacional tradicionalmente relevante.

Con esta estructura organizativa, se está corriendo el riesgo de realizar el modelo bietápico de formación en un cuadro temporal simultáneo, pero en dos lugares aislados y separados: en el primero se realizan los saberes teóricos y, muchas veces, con las metodologías tradicionales de enseñanza (la educación nueva con métodos antiguos); en el segundo se realizan las didácticas y las metodologías según los métodos de los prácticos, en la escuela. Así se cae en el modelo empirista (Formosinho 1987) de la formación del profesorado porque el modelo de los prácticos es el modelo de impregnación en la construcción del isomorfismo pedagógico de los aprendices.

De todas formas no nos interesa el modelo, sino las prácticas del modelo. Esto significa que, gracias a la cultura profesional y educacional de los profesores cooperantes y supervisores, hay, de hecho, prácticas de todos los modelos: racionalistas, empiristas, compartimentados e integrados. Para la historia de la enseñanza sólo debemos evidenciar los sucesos del modelo integrado y que el camino hacia él no es fácil porque es el camino del profesionalismo de la función docente. Y, si el sistema profesional tiene el prejuicio de no impedir que haya unos cuantos mal formados o desinteresados, el sistema burocrático produce siempre malestar por estandarizar y ritualizar las situaciones y por impedir la creatividad. Por eso, el camino profesional no es un mal camino para recorrer.

#### 4.4 El contenido de la práctica pedagógica

Si nos limitamos al análisis de la función pedagógica, el quehacer experiencial del futuro profesor solo es autónomo en las prácticas de tercero y cuarto curso.

Debemos precisar un aspecto: la práctica pedagógica de los profesores de 2º ciclo en los tres primeros cursos se realiza siempre en clases de 1º ciclo. Sólo en cuarto

Esto significa que los veinte profesores alumnos de una escuela, aunque sólo sean individualmente responsables del desarrollo de la enseñanza durante algunas clases puedan participar como observadores críticos en todas las clases impartidas por los otros.

El futuro maestro le corresponde asegurar las tres funciones pedagógicas que Postic (1979) ha definido: motivación, encuadramiento y despertar de los alumnos. Además de la enseñanza, los estudiantes en prácticas participan en las reuniones del Consejo Escolar, en las reuniones con los padres y en las actividades curriculares no-disciplinarias.

#### 4.5 La evaluación de la práctica pedagógica

Como hemos dicho atrás, la evaluación de los futuros maestros en la práctica pedagógica es conjunta entre el profesor cooperante, el supervisor, el futuro profesor y los futuros profesores en la escuela de primer ciclo y se expresa en una escala de 0 a 20, representando los valores de 0 a 9,49 una reprobación.

Los referentes de la evaluación son dimensiones educativas y relacionales, áreas de competencias, competencias específicas en cada área y su nivel de desarrollo. Cada competencia está compuesta por dos elementos: el referente y sus elementos de contraste. La forma como el referente se relaciona con sus elementos de contraste constituye el criterio de evaluación.

Como principales dimensiones en la evaluación se consideran la intervención en la organización de la escuela, la cooperación con los otros profesores, las relaciones con los padres y la comunidad, el desarrollo del proceso de enseñanza y la integración teoría-práctica.

Como ejemplo, diremos que en la dimensión «desarrollo del proceso de enseñanza» se consideran como áreas los tres grandes momentos de Nerici (1987): «planificación», «ejecución» y «evaluación». Como ejemplo

de competencia, podemos citar de entre las del área planificación la siguiente: «especifica objetivos adecuados a las necesidades específicas de los alumnos». El referente «objetivos» es contrastado con necesidades específicas de sus alumnos, lo que exige la determinación de los diferentes grados de adecuación para poder evaluar el trabajo del alumno en esta competencia.

La calificación final del alumno en la asignatura de prácticas pedagógicas es la media aritmética ponderada de las medias aritméticas de las clasificaciones atribuidas por el supervisor y por el cooperante en las distintas dimensiones, áreas, y competencias, siendo que la media de las calificaciones atribuidas por el supervisor es multiplicada por el factor dos y la del cooperante por el factor uno, dividiéndose la suma de las tres por el divisor tres.

### 5 El Instituto Politécnico de Bragança, su Escuela Superior de Educación y su Comunidad

El Instituto Politécnico de Bragança está constituido por la Escuela de Educación, la de Tecnología y Gestión y la Escuela Agrícola. En su conjunto, el Instituto tiene 4,200 alumnos y la Escuela de Educación tiene 1,200.

El Instituto Politécnico y la Escuela de Educación de Bragança se insertan en una comunidad esencialmente rural, muy poco desarrollada, tanto desde el punto de vista agrícola como en lo que respecta a los recursos humanos y, sobre todo, muy despoblada. De hecho, toda la provincia de Bragança (6% del territorio portugués) no tiene más que 150,000 habitantes; el municipio de Bragança, 1.3% del territorio portugués, no tiene más de 35,000 habitantes. Las malas comunicaciones entre la región y los grandes centros portugueses, gallegos y castellanos son la razón de este despoblamiento.

El problema de las vías de comunicación se está resolviendo pues la IP4 Portuguesa (N122 Española, E82)

que une Porto y Valladolid (N620, E80, a partir de Torresillas) pasa por Bragança y Zamora. Sin embargo esta mejora es solamente una parte del problema: no hay tren y sólo hay avión para Lisboa, dos veces al día, por la mañana y por la noche. Se está intentando ampliar la pista para iniciar vuelos a París. Hay muchos autobuses para Porto, Braga y Lisboa, y ahora también (pero pocos) para Zamora y Valladolid, siendo la línea Porto-Valladolid-Porto. Sin embargo Bragança no está lejos. Se queda a mitad de camino entre Porto y Valladolid, a 215 km de Porto y a 200 de Valladolid, a 100 de Zamora y a 170 de Salamanca, por Zamora. Por carretera, Bragança está a 1 hora de Zamora, a 2 horas de Porto, Valladolid y Salamanca, a 3h 30 de Madrid, y a 5 horas de Lisboa.

#### Resumo

No presente artigo, caracterizamos de uma forma breve o sistema de formação de professores em Portugal, tanto nos Departamentos de Educação das Universidades como nas Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos. Relacionamos essa formação com a organização curricular de cada nível de ensino do sistema educativo não-superior, apresentando-o nas suas linhas gerais e dos seus planos curriculares. Caracterizamos ainda os requisitos organizacionais das práticas pedagógicas.

#### Citas

<sup>1</sup> En la práctica, los profesores eligen uno de los dos ciclos porque estos no funcionan en conjunto, sino en escuelas separadas. Sin embargo, lo que distingue estos profesores de los de primaria es que estos son bacharéis generalistas e aquellos bacharéis generalistas y licenciados en una especialidad municipios.

<sup>2</sup> Decreto Ministerial 352/86, del 8/7

<sup>3</sup> Decreto Ley 344/89, del 11/10

RO

## Formation des formateurs pour l'enseignement dans l'école maternelle et dans le primaire en Roumanie

PAVEL MARZA, GHEORGHE ARMASESCU, ECATERINA GRUN

### A Renseignements sur l'enseignement dans l'école maternelle et dans le primaire

1. L'enseignement au niveau de l'École Maternelle pour des enfants de 3-7 ans, s'effectue dans des unités d'apprentissage, voir des Écoles Maternelles, par groupes de 20-25 enfants, selon l'âge (3-4 ans; 4-5 ans; 5-6 ans; 6-7 ans) le dernier se constituant en GROUPE PRÉPARATOIRE pour l'École.

L'activité didactique, instructive-éducative, des ÉCOLES MATERNELLES, est assurée par des enseignants voir EDUCATRICES (1-2 pour chaque groupe) et cette activité comprend:

- Jeux et activités libres créatifs, au choix des enfants
- Activités visant l'éducation scientifique (connaissance de l'environnement; éléments de mathématiques, de physique, de chimie, de biologie).
- Activités visant le développement et l'éducation du langage (instrument cognitif, de communication et d'expression).
- Activités d'ÉDUCATION ESTHÉTIQUE (éducation musicale, artistique plastique, pratique).
- Activités d'ÉDUCATION PSYCHOMOTRICE (éducation physique et sportive; entraînement graphique).

2. L'Enseignement au niveau du primaire pour élèves de 7-11 ans, s'effectue dans des ÉCOLES PRIMAIRES (indépendantes ou situées dans l'établissement d'autres

écoles) par classes de 20-25 élèves, selon l'âge (7-8 ans la première; 8-9 ans la deuxième; 9-10 ans la troisième et 10-11 ans la quatrième).

L'instruction et l'éducation de ces élèves sont assurées par des enseignants «INSTITUTEURS» ou «INSTITUTEURICES» (1 instituteur pour une ou plusieurs classes) selon les PROGRAMMES SCOLAIRES et le PROJET D'ENSEIGNEMENT, présenté ci-dessous:

Disciplines d'enseignement	cls I	cls II	cls III	cls IV
Roumain	9	7	8	7
Réligion	1	1	1	1
Langue moderne	-	2	2	2
Sciences	-	1	1	1
Histoire des Roumains	-	-	-	1,5
Calligraphie	1	1	1	1
Éducation éthique civique	-	-	1	0,5
Musique	1	1	1	1
Dessin et travail manuel	2	2	2	2
Éducation physique	3	2	2	2
Mathématique	4	4	4	4
TOTAL heures/semaine	21	21	23	23

Classes: Heures/semaine

Remarque : L'année scolaire a 35 semaines et elle est divisée en 3 trimestres (I, II, III).

**František MEZIHORÁK,**  
**Alena NELEŠOVSKÁ**

Palacký University  
Pedagogická Fakulta  
Žižkovo náměstí 5  
CZ-77140 Olomouc, Tschechien  
Internet: www.upol.cz

**Wolfgang LANGER**

Pädagogische Hochschule  
Reuteallee 46  
D-71634 Ludwigsburg  
Internet: www.ph-ludwigsburg.de

**Ingelore OOMEN-WELKE**

Pädagogische Hochschule  
Kunzenweg 21  
D-79117 Freiburg  
Internet: www.ph-freiburg.de

**Villy BLOM**

Holbæk Seminarium  
Holbæk College of Education  
Anders Larsensvej 113  
DK-4300 Holbæk  
Internet: www.sitc.dk  
oder www.jakob.stougaard.hjem.wanadoo.dk

**Mercè COSTAS I COSTA**

Universitat de Barcelona  
Campus Vall d'Hebrò  
Passeig de la Vall d'Hebrò 171  
Edifici Llevant  
E-08035 Barcelona  
Internet: ww.ub.es

**Soledad GUARDIA GONZÁLEZ**

Universidad Complutense de Madrid  
Facultad de Educación  
Departamento MIDE  
Camino de las Moreras s/n  
E-28040 Madrid  
Internet: www.ucm.es

**Francis DURIEUX**

IUFM Centre de Douai  
161 rue d'Esquerchin  
F-59508 Douai Cedex  
Internet: www.univ\_lille1.fr/iufm  
Internet: www.lille.iufm.fr

**Witold TULASIEWICZ**

School of Education  
17 Trumpington Street  
GB Cambridge CB2 1QA  
Internet: www.educ.cam.uk

**Mikko OJALA**

Dept. of Preschool Teacher Education  
Faculty of Education  
University of Joensuu  
FIN Joensuu, Finland  
Internet: www.joensuu.fi

**Georgios TROULIS**

Université de Crète  
Department of Elementary Education  
GR Rethymno, Kritis  
Internet: www.cc.uch.gr

**Edít JAKAB**

Tanítóképző Főiskola  
Kaszap ut.  
H-6000 Kecskemét, Ungarn  
Internet: www.vjktf.hu

**Jelena Mihaljević DJIGUNOVIC**

Dept. of English  
Faculty of Philosophy  
Ivana Lucica 3  
HR-10000 Zagreb, Kroatien

**M. Gianni COLOMBO**

IRRSAE Lombardia  
Via Leone XIII, no. 10  
I-20145 Milano  
Internet: www.unimi.it

**Paedar CREMIN**

Mary Immaculate College  
South Circular Road  
IRL Limerick, Ireland  
Internet: www.mic.ul.ie

**Guðrún GEIRSDÓTTIR**

Assistant Professor of Education  
University of Iceland  
Neshaga 16  
IS-107 Reykjavik, Iceland  
Internet: www.ask.hi.is

**Oskar ZĪDS**

University of Latvia  
Faculty of Education and Psychology  
19 Raina Blvd.  
LV-1586 Riga, Latvia  
Internet: www.lu.lv

**Valerie SOLLARS**

University of Malta  
Department of Primary Education  
Msida MSD 06  
M Malta  
Internet: www.um.edu.mt

Natalija KUZMIME,  
Nikolai GRIGORJEW  
Staatliche Pädagogische Universität  
M. Pirogovskaya, 1  
RUS Moskau, Russland  
Internet: [www.mpgu.edu.ru](http://www.mpgu.edu.ru)

Zdenka GADUŠOVÁ  
Jana HARTÁNSKÁ  
Dept. of English and American Studies  
Faculty of Humanities  
University of Constantine the Philosopher  
A. Hüčku 1  
SK-94974 Nitra  
Slowakei  
Internet: [www.unipo.sk/pa](http://www.unipo.sk/pa)

Milena Valenčič ZULJAN  
Assistant professor  
Faculty of Education  
Kongresni trg 12  
SLO-1000 Ljubljana, Slovenija  
Internet: [www.uni-lj.si](http://www.uni-lj.si)

Mustafa ARSLAN  
Celal Bayar Universität  
Erziehungswissenschaftliche Fakultät  
TR Manisa, Türkei

## zum europäischen Jahr der Sprachen:



HARRO STAMMERJOHANN  
KONRAD EHlich, JAKOB OSSNER HRG.  
Hochsprachen in Europa -  
Entstehung, Geltung, Zukunft  
Freiburg 2001, 392 S., DM 55,-

Einheit und Vielfalt Europas erfordern sich auf die europäische Sprachenkultur zu besinnen und eine Sprachenpolitik zu betreiben, die die europäischen Hochsprachen als lebendige Verkehrssprachen in allen gesellschaftlichen Kommunikationsbereichen fördert. In 24 Artikeln stellen Autorinnen und Autoren die gegenwärtige Situation dar, erörtern ihre Stellung in der Fach- und Wissenschaftskommunikation und entwickeln Perspektiven für einen weiteren Ausbau der Hochsprachen. Der Band enthält zudem die *Homburger Empfehlungen* für eine künftige Sprachenpolitik innerhalb der Europäischen Union.

# Europadidaktik

im

**Fillibach**

Verlag

STOPH KODRON, INGELORE OOMEN-WELKE EDS.

**pe c'est nous – Europe is us – Europa sind wir**  
gnier l'Europe dans nos sociétés multiculturelles –  
ting Europe in multicultural society

Jrg 1995, ISBN 3-931240-00-2, 451 Seiten, DM 30

Gesellschaften Europas sind fast ausnahmslos multikulturell, durch alte Minder-  
n oder durch Migration und Flucht. Die pädagogische Antwort auf diese Situation  
kann als das Konzept einer interkulturellen Erziehung. Dieses Buch geht einen  
Schritt weiter. Es setzt die Idee Europa in Beziehung zu den multikulturellen Gesell-  
schaften und situiert darin Schule, Migration, Vorurteile, Sprachen in den Ländern und  
Regionen. Nach einleitenden theoretischen Erörterungen werden zahlreiche praktische  
Vorschläge für Schule und Hochschule entwickelt. Die Vielfalt Europas wird sichtbar in  
vielen Sprachen der Beiträge, vor allem Englisch, Französisch und Deutsch.

FRIEBEL ED.

**Education for European Citizenship – Éducation à la Citoyenneté Européenne**

Jrg 1996, ISBN 3-931240-02-9, 261 Seiten, DM 22

Was meint eine »Europäische Bürgerschaft« oder »Staatsbürgerschaft«? Die Antwort  
ist nicht so einfach, schon weil das Wort Staatsbürgerschaft in jeder Sprache eine etwas andere  
Bedeutung hat, begründet aus der historischen, gesellschaftlichen, rechtlichen Ent-  
stehung. Das vorliegende Werk stellt die Europäische Bürgerschaft in den größeren  
Zusammenhang von Volk, Land, Region, Staat, Nation und Verfassung. Das hat auch  
Auswirkungen auf Schule und Erziehung zu tun, weil ja das Konzept einer Europäischen Staatsbür-  
gerschaft bereits in Lehramtsausbildung, Schule, Lehrplan, Schulbücher Eingang gefun-  
den hat. Die Sprachen der Beiträge sind Englisch und Französisch.

EVANS, HARALD GRÄSSLER, JAN G. POUWELS EDS.

**Education in Rights and Values Education in Europe –**  
**Education in educational law, curricula and textbooks**

Jrg 1996, ISBN 3-931240-03-7, 236 Seiten, DM 25

Rechtsvorschriften, Bürgerrechte und Wertesysteme: Wie werden sie in Europas Schu-  
lensystemen verwirklicht und welche Ziele verfolgen die jeweiligen Schulsysteme? Dazu werden  
Gesetze, Lehrpläne, Erziehungsziele und Schulbücher in mehreren Ländern unter-  
sucht. Herausgearbeitet werden auch die jeweils unterschiedlichen historischen, kultu-  
rpolitischen und organisatorischen Rahmenbedingungen. Geschrieben ist das  
Buch in Englisch als lingua franca.

Fillibach Verlag, Fillibachstr. 16, 79104 Freiburg, Tel. 0761/554087, Fax 555719  
Internet: www.fillibach.de, e-mail: info@fillibach.de