

El Profesorado de Educación Infantil y Primaria en la Unión Europea: Formación Inicial y Permanente

Teachers of Early Childhood and Primary Education in the European Union: Initial and Continuing Training

Alba González-Moreira
Camino Ferreira

Universidad de León, España

La formación del profesorado es fundamental para mejorar la calidad de la educación, siendo parte importante de esta calidad el apoyo en las transiciones entre etapas. Por esto, el objetivo de este estudio es comparar la formación inicial y la formación permanente de los maestros entre países y dentro de cada país en dos niveles: Educación Infantil y Educación Primaria. Para ello, se han analizado los diez países más representativos de la Unión Europea. La metodología seguida en este estudio es el análisis documental. La búsqueda de información se ha realizado a partir de las bases web de la Comisión Europea en su portal Eurydice. Los resultados, por un lado, muestran las diferencias de nivel y de duración que tiene la formación inicial de ambas etapas. Por otro lado, abordan la obligatoriedad, los incentivos y la responsabilidad tanto financiera como organizativa de la formación, además de los temas que los gobiernos de cada país consideran prioritarios. En conclusión, lo más habitual es la diferencia de años dentro del mismo nivel de formación y en el caso de no ser iguales, la EP siempre tiene mayor formación. En su mayoría la formación permanente en UE no es obligatoria, pero recibe incentivos.

Descriptor: Formación inicial; Formación permanente; Profesorado; Transición Educativa; de Infantil a Primaria.

Teacher training is fundamental to improve the quality of education, and an important part of this quality is the support in the transitions between stages. For this reason, the aim of this study is to compare the initial and lifelong training of teachers between countries and within each country at two levels: Early Childhood Education and Primary Education. To this end, the ten most representative countries of the European Union have been analysed. The methodology followed in this study is documentary analysis. The search for information has been carried out using the European Commission's web bases in its Eurydice portal. On the one hand, the results show the differences in level and duration of initial training in both stages. On the other hand, they deal with the obligatory nature, the incentives and the financial and organisational responsibility of the training. In addition to the issues that the governments of each country consider to be priorities. In conclusion, the common between stages is the difference of years within the same level of training. If they are not the same, EP is always better trained. For the most part, lifelong learning in the EU is not compulsory, but it does receive incentives.

Keywords: Initial training; Lifelong learning; Teachers; Educational Transition; from kindergarten to primary school.

Introducción

La formación del profesorado es clave para mejorar la calidad de la educación, la cual incluye lograr una transición adecuada entre etapas (Babić, 2017; Castro, Ezquerro, & Argos, 2018; Correia & Marques-Pinto, 2016). Por eso, la Comisión Europea quiere garantizar al profesorado la adquisición de competencias necesarias para desempeñar así su eficacia con el estudiante (European Commission, 2015).

Estas transiciones pueden entenderse como una oportunidad o como un problema. El cambio de Educación Infantil a Educación Primaria es una etapa delicada en la que deben cuidarse las actuaciones de los agentes que participan, al igual que las prácticas que enfatizan la progresión entre etapas, dotándola de la coherencia necesaria. Las transiciones educativas generan al alumnado preocupación y dudas, por lo que deben ser pensadas como procesos socio-educativos complejos, graduales y de amplio impacto. Estos procesos de transición tienen capacidad para limitar o potenciar oportunidades, no solo educativas, sino también personales, familiares, sociales y culturales (Sierra, 2018; Yi Hung Lau, 2013). Los alumnos están en riesgo de fracaso escolar y de problemas sociales cuando su transición no es progresiva y adaptada a sus necesidades (Castro et al., 2018), lo que podría contribuir al abandono escolar temprano, fenómeno de causas complejas y multidisciplinares (González-Rodríguez, Vieira, & Vidal, 2019).

Los docentes son la figura a la que los alumnos más acuden en busca de información sobre la transición, y solo un 27,59% de las familias, asegura recibir comentarios de sus hijos preguntando por la transición de Infantil a Primaria. Esto puede deberse a que son cuestiones que el alumnado vinculan únicamente a la escuela, donde el profesor es la principal figura de referencia en este ámbito (Castro et al., 2018). Estudios internacionales como los de Castro et al., (2018) o Yi Hung Lau (2013) indican que las familias demandan más comunicación e información por parte de los docentes para ayudar a sus hijos, así como oportunidades para participar y colaborar con el centro.

El éxito de la transición consiste en construir un puente seguro entre las pedagogías y asegurar la continuidad del aprendizaje (Rantavuori, 2018). Es en la construcción de este puente cuando juegan un papel fundamental los pensamientos culturales de los profesionales de cada etapa. Los resultados de investigaciones internacionales cuestionan la visión ideal de una cooperación mutua entre profesionales de ambas etapas, sobre todo por la existencia de exigencias conflictivas que se plantean sobre la etapa de la Educación Infantil (Arndt, Rothe, Urban, & Werning, 2013). Estas exigencias giran en torno a la enseñanza de la lectura, la escritura y la lógico-matemática, campos en los que en algunos casos los maestros no logran llegar a un acuerdo. Pero también se han observado discrepancias entre ellos demostrando que mientras que para los maestros de Primaria la principal dificultad que observaban en los niños al inicio de esta etapa era la necesidad de seguir órdenes, el profesorado de Infantil hablaba de la importancia de conseguir en el alumnado independencia y autonomía (Arndt et al., 2013).

Ante esta situación, el objetivo de este estudio es conocer las diferencias en cuanto a factores relacionados con la formación inicial y con la formación permanente entre los maestros de Educación Infantil y los de Educación Primaria en la Unión Europea.

Los objetivos específicos que nos van a permitir conocer esto serán:

- Comparar los años de formación inicial entre los maestros de Educación Infantil y los de Primaria en la UE.
- Analizar la obligatoriedad de la formación permanente para maestros en la UE.
- Describir los posibles incentivos que reciben los maestros en la UE por la formación permanente.
- Conocer quién financia y organiza la formación permanente en cada país analizado.
- Comparar los temas prioritarios para los gobiernos en materia de formación del profesorado.

Método

Los países seleccionados para este estudio son los más grandes en extensión de la Europa Continental (España, Francia, Italia y Alemania), con la selección de Portugal en la muestra para completar la Península Ibérica. Se añadieron también los países nórdicos por su prestigio a nivel educativo (Países Bajos, Dinamarca, Finlandia, Suecia y Noruega). No se ha tenido en cuenta el Reino Unido por la diversidad de las naciones constitutivas que forman el Estado. De esta forma, analizaremos diez países europeos: España, Francia, Italia, Alemania, Portugal, Países Bajos, Dinamarca, Finlandia, Suecia y Noruega.

La metodología seguida en este estudio para el análisis de los diez países fue un análisis documental. La búsqueda de información a analizar se ha realizado a partir del portal web de la Comisión Europea- Eurydice (Comisión Europea, 2018). Esta información está proporcionada y clasificada por los gobiernos de cada uno de los países. Está accesible en inglés y en el idioma propio del país. Cuenta además con enlaces a la normativa de los países y a las páginas web de los Ministerios de Educación para obtener más información.

La información obtenida se clasificó en nueve categorías según la temática de la información para poder comparar las diferentes etapas y contrastarlas con otros países:

1. Nivel de la formación inicial para los maestros de EI.
2. Años de formación inicial para los maestros de EI.
3. Nivel de formación inicial para los maestros de EP.
4. Años de formación inicial para los maestros de EP
5. Obligatoriedad de la formación permanente.
6. Incentivos de la formación permanente.
7. Financiación de la formación permanente.
8. Organización de la formación permanente.
9. Temas prioritarios en formación para los gobiernos.

Resultados

En relación a la formación inicial, los resultados muestran que el nivel de la formación en la mayoría de países es el mismo en EI y EP. Finlandia y Alemania son los únicos países que en EP piden una titulación superior a EI, y en el caso de Alemania, ni siquiera se exige nivel de grado o similar en EI. Sin embargo, donde existen mayores diferencias entre etapas y entre los distintos países es en los años de duración de la formación en ambos niveles (EI y EP). En los países nórdicos la duración del grado en EI es de tres años (Noruega y Finlandia) o tres años y medio (Dinamarca y Suecia) y en el caso de EP de cuatro a excepción de Finlandia con cinco años. Portugal pide una titulación superior al grado en ambos niveles, pero en el caso de EI la duración es de tres años y medio y en el caso de EP es de cuatro. Los únicos países en los que la duración de la formación se iguala entre EI y EP son Francia, Italia y España.

En el caso de la formación permanente, podemos decir:

En primer lugar, que únicamente es obligatoria por ley en Finlandia, Suecia, Portugal e Italia, coincidiendo en ambos niveles (EI y EP). Los países nórdicos que consideran la formación permanente como obligatoria tienen incentivos que varían a nivel local, pero se habla de la

importante motivación de su profesorado a la actualización, la renovación de sus conocimientos y su bienestar profesional. En el caso de los países del sur de la UE que la consideran obligatoria, reciben incentivos como compensación en tiempo, opciones de promoción o puntos para traslados (movilidad). Los países que no cuentan con formación permanente obligatoria y tampoco tienen incentivos son únicamente Dinamarca y Alemania (en esta última puede tener un efecto indirecto en las solicitudes para puestos superiores). Por otro lado, están aquellos países que no contemplan la formación como obligatoria pero sí la premian. Estos lo hacen con una asignación económica, con puntos para promocionar de puesto, en traslados, o en una compensación en tiempo.

En segundo lugar, en relación a la financiación, la mayoría de países la financian desde el Estado, aunque en el caso de los países nórdicos, muchos municipios o escuelas tienen sus propios cursos, a menudo de menor duración. En el caso de Alemania, solo una pequeña parte de los organismos que financian la formación permanente de los maestros pertenece a un organismo público. En el caso de España, las Comunidades Autónomas financian directamente a los Centros de Formación del Profesorado.

En tercer lugar, en relación con la organización, los cursos se organizan a nivel nacional, regional y local. Estos los pueden organizar las universidades, sindicatos, municipios o las propias escuelas. En el caso de Alemania, el Ministerio regula la admisión, el número de horas y los certificados. En el caso de Italia, cada escuela tiene su formación e incluso se establecen redes con otras escuelas del territorio. En Francia, son las autoridades académicas las que están a cargo de la formación continua. En el resto de países del sur de la UE lo organizan en su mayoría centros de formación permanente del profesorado y entidades privadas como sindicatos.

En cuarto lugar, en relación a las líneas temáticas de formación propuestas por los gobiernos, podemos decir que los temas más demandados son la competencia digital (6 países) y los métodos de enseñanza o evaluación: técnicas de enseñanza, competencias o formas alternativas de aprendizaje (5 países). En el caso de la formación para la diversidad cultural o la integración, estos temas están presentes en países de centro y sur de Europa y solo en un país nórdico. La cultura científica, bien sea por cuestiones relacionadas con la ciencia, las matemáticas o la tecnología tienen importancia para los gobiernos de la UE (n=4). Los temas relacionados con emprendimiento, creatividad y liderazgo son mencionados únicamente por Finlandia y España. Por último, el aprendizaje de idiomas es un tema prioritario en el sur de Europa. No se dispone de información sobre los temas prioritarios para los gobiernos de Francia ni de Países Bajos. Las menciones específicas a la transición en formación permanente del profesorado por parte de los gobiernos solo se dan en Alemania. Desde el gobierno alemán priorizan la formación a los maestros en “transición fluida entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria”. Este interés se justificaría por la diferencia de formación de sus profesores en ambas etapas.

Discusión/Conclusiones

En conclusión, entre los maestros no existe un nivel de formación igual entre países, ni siquiera de duración. Lo más común es que dentro del mismo país se de el mismo nivel de formación entre las dos etapas, en aquellos países en los que no está igualada, la EP siempre supone más años de formación. Por lo tanto, el nivel de formación inicial de docentes en cada país no guarda relación con pertenecer a EI o EP. La formación permanente no suele ser obligatoria en la UE, pero sí suele recibirse un incentivo. En el caso de los países nórdicos suelen pautarse a nivel local, lo que es una muestra más de lo descentralizada que es su educación, al igual que la independencia que tienen los centros. En los otros casos los incentivos varían entre puntos para promocionar, de

traslado, de compensación en tiempo o económicos. La financiación de estos cursos suele partir del Estado en su mayoría, o de los municipios, y en una menor medida de instituciones privadas como sindicatos. En cuanto a la organización de la formación, suele estar a cargo de universidades o centros de formación de profesorado, destinados a esta labor. En plena era digital, la temática de competencias digitales es la más frecuente, junto con la necesidad de formación en metodologías. Existen temáticas como el aprendizaje de idiomas o de diversidad cultural, asociadas a las condiciones culturales del sur de la UE. Únicamente en el caso de Alemania, uno de los temas propuestos por el gobierno era la transición, esto se debe a la diferencia de formación que hay entre los profesores de una y otra etapa, que hacen más evidente esa formación permanente para los docentes.

Referencias

- Arndt, A.-K., Rothe, A., Urban, M., y Werning, R. (2013). Supporting and stimulating the learning of socioeconomically disadvantaged children - perspectives of parents and educators in the transition from preschool to primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 23–38. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.760336>
- Babić, N. (2017). Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1–13. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1301935>
- Correia, K., y Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247–264. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>
- European Commission. (2015). *Early Childhood Education and Care Systems in Europe. EURYDICE-Facts and Figures*. <https://doi.org/10.2797/48986>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M.-J., y Vidal, J. (2019). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181–200. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>
- Rantavuori, L. (2018). The problem-solving process as part of professionals' boundary work in preschool to school transition. *International Journal of Early Years Education*, 26(4), 422–435. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1458600>
- Sierra, S. (2018). Investigaciones sobre la Transición a Educación Primaria : la mirada infantil a examen. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 136–152.
- Yi Hung Lau, E. (2013). Chinese parents' perceptions and practices of parental involvement during school transition. *Early Child Development and Care*, 184(3), 403–415. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.792258>