

C.X. Paradigmes en la formació dels ensenyants

- 10.1. Paradigma basat en l'adquisició de coneixements.
- 10.2 Paradigme basat en l'adquisició de competències.
- 10.3. El paradigma humanístic.
- 10.4. El paradigma basat en l'anàlisi crítica.
- 10.5. Els paradigmes i la seva aplicació.

C.I. CICLES D'ENSENYAMENT I ESPECIALITZACIONS DEL PRO-
=====

FESSORAT
=====

Si seguim la classificació normalitzada d'educació (CINE), que és habitualment utilitzada per la UNESCO, dividirem l'ensenyament en els cicles següents:

- Ensenyament pre-escolar.
- Ensenyament primari.
- Ensenyament secundari de primer cicle.
- Ensenyament secundari de segon cicle.
- Ensenyament superior no universitari.
- Ensenyament universitari de primer cicle.
- Ensenyament universitari de segon cicle.
- Ensenyament universitari de tercer cicle o doctorat.

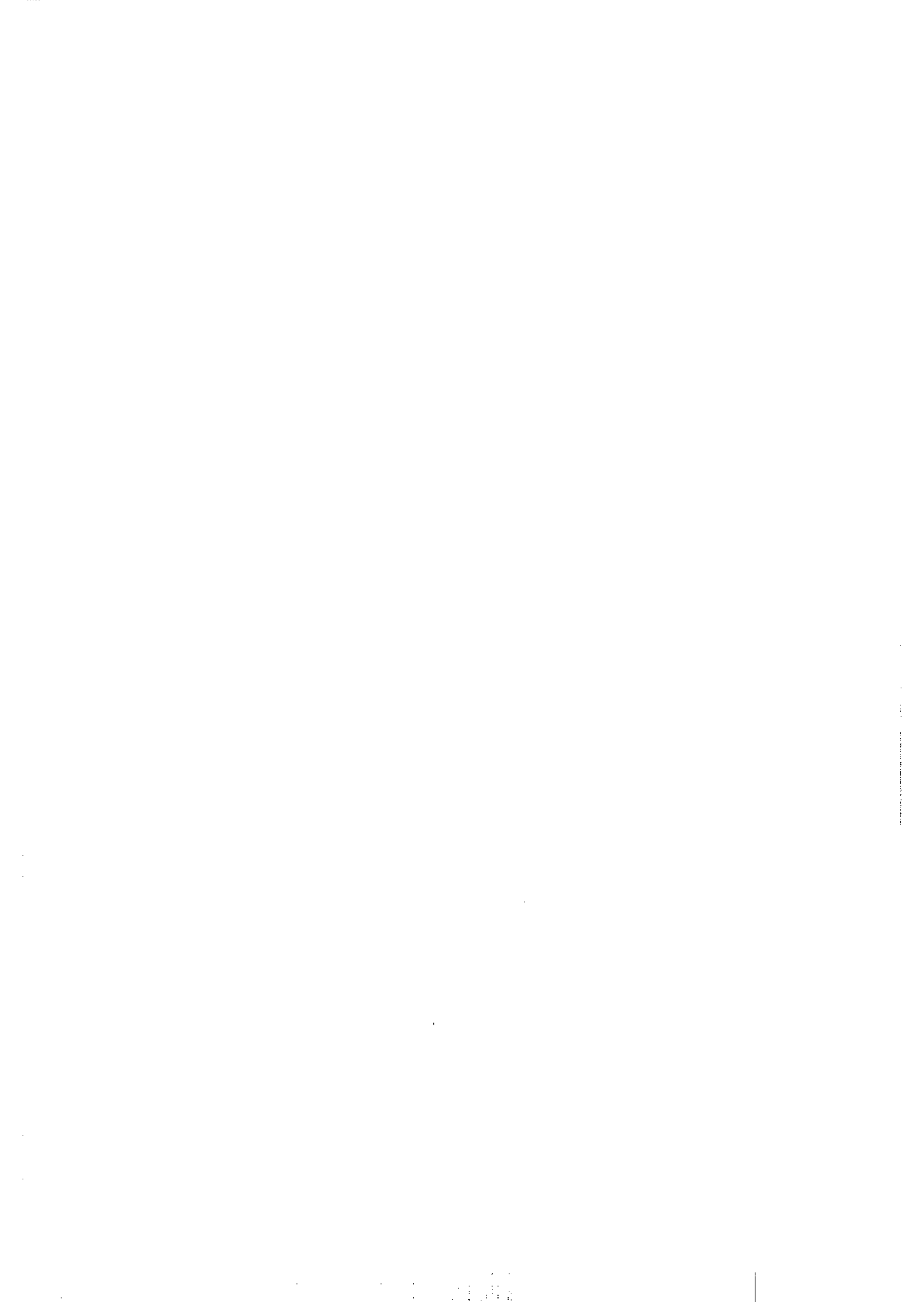
L'ensenyament professional queda inclòs dintre del cicle d'ensenyament secundari i per això no se'n fa menció expressa.

En el nostre estudi ens interessem per la formació del professorat dels tres primers nivells i les referències que es fan als altres són de situació, per poder entendre la globalitat d'un procés que hauria de durar fins als divuit anys i formar un tot coherent. Tanmateix, en la realitat, a molts països es dóna una diferència clara entre els diversos nivells, la qual té una llarga història i ha creat unes estructures i uns sistemes d'interessos ben difícils de superar.

1.1. El cicle d'ensenyament pre-escolar i els mestres de pre-escolar

Els mestres de pre-escolar atenen els nens en el període de 2 i 3 a 5 i 6 anys en què comença el cicle d'ensenyament obligatori. En els països estudiats les edats pre-escolars acostumen a ser de 3 a 6 anys, tot i que es discuteix la conveniència d'incloure els nens de 6 anys en l'etapa pre-escolar i, si més no, encarregar aquest curs indistintament a mestres de pre-escolar o de primària. En els països de la mostra aquests mestres es formen generalment a les escoles de mestres, juntament amb els de primària, menys a l'Alemanya Federal en què estudien en centres professionals de nivell secundari. En alguns centres dels EUA allarguen la formació dels mestres del pre-escolar en un cinquè any, cosa que demostra l'interès per aquest cicle. Els criteris respecte a pre-escolar són, doncs, ben diferenciats.

El cicle pre-escolar no és obligatori però durant els últims deu anys ha conegut un creixement d'alumnes molt considerable, de manera que avui pràcticament estan escolaritzats tots els nens de 5 anys i va augmentant progressivament el nombre de nens d'edats inferiors, de manera que aquest cicle coneix un creixement que s'ha mantingut alt fins al moment present.



Taula núm. 1

	Nº establiments		Nº personal		Nº alumnes (milions)	
	1970	1980	1970	1980	1970	1980
E U A	-	-	-	-	4,3	5,136
França	9.617	16.080	43.237	66.948	2.213	2,373
R F A	18.618	26.793	-	-	1,919	1,535
Espanya	-	-	20.745	36.846	0,819	1,197
Regne Unit	1.040	1.236	-	-	0,302	0,336
U R S S	83.134	119.000	576.276	1.115.000	6,701	10,626

Font: Anuario Estadístico UNESCO, 1983

PRIMER I SEGON NIVELL

Taula núm. 2

	Límit edat entrada	Duració	Edat entrada a pre-escolar
E U A	7	10	3
França	6	10	2
R F A	6	10	3
Espanya	6	10	3
Regne Unit	5	11	3
U R S S	7	10	3

1.2. El cicle d'ensenyament primari i la formació del seu professorat

L'ensenyament primari comprèn els primers anys de l'ensenyament obligatori. L'edat d'ingrés dels infants a l'escola obligatòria oscil·la entre 5 i 7 anys i dura un total de 4 a 6 anys consecutius. Quan acaba aquest cicle comença el primer cicle de secundària a la mateixa escola o bé en un centre diferenciat i, molt sovint, per facilitar el pas d'un cicle a l'altre, es programen alguns cursos d'orientació.

El professorat que atén el cicle de primària estudiava tradicionalment en escoles professionals de grau mitjà i el nivell dels estudis era, molt sovint, inferior al del batxillerat superior. Avui, encara a molts països mantenen aquesta estructura però la majoria dels països més avançats i que han democratitzat l'ensenyament secundari han elevat també els estudis de magisteri a nivell superior, integrant-los o no a la universitat. La promoció dels estudis de magisteri s'ha fet amb dificultats i recels i és relativament recent, de manera que els centres malden encara ara per fer-se un lloc entre els seus homòlegs i per atreure vers la professió alumnes capacitats.

La taxa d'escolarització en aquest nivell és pràcticament de l'ordre del 100%, generalment el nombre d'alumnes ha baixat considerablement a causa de la reducció de la taxa de natalitat i el nombre de professors s'ha mantingut o ha variat lleugerament, cosa que ha revertit en una millora de la ratio alumne per professor.

TAXA D'ESCOLARITZACIÓ
(Percentatge sobre la massa total d'estudiants)

-9-

Taula núm. 3

	1er. nivell		2n. nivell		3er. nivell	
	1970	1981	1970	1981	1970	1981
E U A	99 %	100 %	-	-	49,4 %	60,7 %
França	98 %	100 %	-	-	19,5 %	23,9 %
R F A	78 %	80 %	-	-	13,4 %	31,7 %
Espanya	94 %	100 %	-	-	8,9 %	20,6 %
Regne Unit	98 %	96 %	-	-	14,1 %	24,9 %
U R S S	86 %	96 %	-	-	25,4 %	21,2 %

Font: Anuario Estadístico UNESCO, 1983

PRIMER NIVELL

Taula núm. 4

	Nº establiments		Nº personal		Nº alumnes (milions)	
	1970	1980	1970	1980	1970	1980
E U A	81.849	80.500	1.316.000	1.351.000	28,7	27,4
França	63.520	61.448	139.877	136.533	4,9	4,5
R F A	21.501	18.411	248.499	273.556	6,3	4,7
Espanya	-	-	115.607	205.560	3,9	3,6
Regne Unit	29.504	26.764	248.908	260.283	5,8	4,9
U R S S	172.555	129.000	2.360.878	2.322.000	25,7	22,3

Font: Anuario Estadístico UNESCO, 1983

PRIMER NIVELL

PERCENTATGE DE REPETIDORS PER CURS (1970/80)

Taula núm. 5

	Nº de cursos							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
E U A	-	-	-	-	-	-	-	-
França	13/9	17/13	11/8	11/7	12/8	15/11	12/10	12/10
R F A	3/2	4/2	4/3	2/2	2/1	-	-	-
Espanya*	6	6	6	6	7	8	-	-
Regne Unit	-	-	-	-	-	-	-	-
U R S S	2/0	2/1	1/0	1/0	2/0	2/0	0/0	-

* Dades del 1980

Font: Anuario Estadístico UNESCO, 1983

Taula núm. 6

PRIMER NIVELL

RELACIÓ N° ALUMNES / N° PROFESSORS (1980)

E U A	21 alumnes/professor
França	20 "
R F A	18 "
Espanya	27 "
Regne Unit	20 "
U R S S	17 "

Font: Anuario Estadístico UNESCO, 1983

SECUNDÀRIA (general, normal i tècnica)

Taula núm. 7

	Nº personal		Nº alumnes (milions)	
	1970	1980	1970	1980
E U A	1.024.000	1.100.000	19,9	14,5
França	630.000	620.000	8,5	10,1
R F A	438.000	595.000	5,2	8,5
Espanya	181.540	—	3,8	7,7
Regne Unit	252.000	332.000	8,2	10,6
U R S S	182.000	231.000	20,7	19,8

Font: Anuario Estadístico UNESCO, 1983

1.3. Ensenyament secundari de primer cicle. Diverses modalitats de formació del professorat

S'inicia generalment entre els 10 o 12 anys, quan acaba l'ensenyament primari o un o dos anys d'orientació, i en aquest moment és el cicle més conflictiu perquè la democratització de l'ensenyament secundari ha allargat l'escolaritat obligatòria fins a 16 anys i quan tots els joves són escolaritzats s'ha de pensar en un nou professor de secundària, capaç de treballar amb nòis de diverses capacitats i de motivar alumnes amb interessos molt diversificats.

El problema resideix en el fet que aquest nivell era atès tradicionalment per professorat secundari amb una qualificació essencialment acadèmica i, en general, aquest professorat es resisteix a reduir el seu camp professional al batxillerat superior, però també es nega a rebre una formació amb un component professional important.

Les resistències del professorat a les noves exigències que plantegen els ensenyaments han portat a diverses solucions que fan complex l'estudi de la formació del professorat d'aquest nivell perquè les modalitats són molt diverses i estan en procés de revisió i readaptació constant. Les modalitats més freqüents són les següents:

a.- Professors que han rebut una formació igual o equivalent a la dels ensenyants de primària.

Són poc nombrosos els països que han adoptat aquesta modalitat però hi ha una tendència a fer una igualació progressiva. Entre aquests països es troba Espanya, Dinamarca, Finlàndia, Iugoslàvia i, en aquest sentit, es presenta la proposta de reforma a França per a l'any 1986.

A Espanya el primer cicle de l'ensenyament secundari s'ha fusionat amb l'escola primària per constituir l'EGB (ensenyament general bàsic) de vuit anys de duració, que s'imparteix en els col·legis nacionals en el cas de l'ensenyança pública. Aquesta reconversió es va fer integrant l'antic batxillerat elemental dintre de la primària i donant als mestres la responsabilitat d'aquest cicle. L'especificitat del cas espanyol és que tots els mestres són habilitats per exercir a primària i per donar classes a secundària de primer cicle, cosa que no passa a la resta dels països estudiats. Com a dades positives cal assenyalar que s'ha arribat a formar un cos únic d'ensenyants d'EGB amb unes mateixes obligacions, tracte econòmic i consideració social.

A la resta de països que segueixen aquest mateix model la integració ha representat generalment la dignificació real del professorat de primària i no ha com-

portat l'abaratiment de la secundària de primer cicle sinó l'encariment del cost de l'ensenyament primari.

b.- Professors de secundària de primer cicle que reben una formació inicial igual o equivalent al professorat de secundària de segon cicle.

Continuen mantenint l'esquema tradicional: escola normal per al professorat de primària i estudis universitaris o similars per a tot el professorat de secundària com a França (fins 1986), Itàlia, l'URSS (fins 1984), Bèlgica, etc.

Aquest model està en crisi a causa de l'abisme existent entre la preparació del professorat i les necessitats de la classe i es va abandonant progressivament.

c.- Professors de secundària de primer cicle que tenen una formació equivalent però no igual als mestres de primària i als professors de l'ensenyament secundari de segon cicle.

Aquest model és el d'Anglaterra, els EUA i amb certes diferències, el del Japó. Tots els ensenyants que atenen els joves fins a la majoria d'edat (18 anys) tenen una preparació de la mateixa duració i categoria però els candidats segueixen estudis específics dissenyats per a cada nivell, de manera que tant si es programen matèries comunes per a tots com si no, sempre hi ha una part específica del programa referida al cicle propi de cada especialitat.

La influència mundial que exerceixen els països anglosaxons i la democratització creixent del batxillerat treballen en aquest sentit, de manera que es dona una tendència a unificar la formació dels ensenyants

i a formar un cos únic. De moment la majoria de països apropren l'ensenyament de pre-escolar i de primària a l'ensenyament de secundària de primer cicle i sembla que, finalment, s'arribarà a la integració amb el professorat de secundària de segon cicle. La tendència sembla clara si es considera l'allargament progressiu de la preparació dels mestres de pre-escolar i de primària i la tendència a demanar una formació professional, cada vegada més completa, als professors de secundària.

d.- Professors de secundària de primer cicle que reben una formació especialment dissenyada per a aquest nivell.

En aquest grup avui no s'inclou cap dels països estudiats, potser l'única experiència ha estat la de la formació dels "maîtres de collège" a França fins el 1986. En general els països que adopten aquest criteri busquen un equilibri entre l'especialització i la formació professional dels candidats. La tendència creixent vers la reducció del nombre de matèries dels plans d'estudis dels mestres de primària i vers una certa especialització no sembla que faci necessari ni afavoreixi l'expansió d'aquest model.

En general la secundària considerada globalment ha conegut una gran expansió en el nombre d'alumnes i de personal deguda a la seva progressiva democratització, però la baixa de la taxa de natalitat ja es comença a fer notar en aquells països on aquest procés es va iniciar amb una certa antelació. Les previsions estadístiques assenyalen una disminució notable d'efectius per a la segona meitat dels anys vuitanta, ja que és notable a les últimes estadístiques que figuren en els capítols referents a cada país.

SECUNDÀRIA
PERCENTATGE DE REPETIDORS PER CURS (1970/80)

Taula núm. 8

	Nº de cursos								
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
EUA	-	-	-	-	-	-	-	-	-
França	10/9	7/10	9/7	8/8	11/15	7/13	18/26	-	-
R F A	4/1	4/2	5/3	5/4	5/4	7/3	11/3	8/1	3/1
Espanya*	11	13	9	11	13	11	12	12	-
Regne Unit	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U R S S	2/0	3/0	2/0	2/0	2/1	0/0	0/0	-	-

* Dades del 1980

Font: Anuario Estadístico UNESCO, 1983

1.4. Ensenyament secundari de segon cicle

Comprèn els últims cursos de secundària 15, 16 a 18 anys, a pocs estats és obligatòria i té un caire essencialment acadèmic de preparació per a l'ensenyament superior o bé de formació professional.

Aquest nivell és a càrrec d'un professorat format a la universitat o a institucions equivalents o similars on fan uns estudis molt especialitzats. Aquest professorat en alguns casos rep una formació professional però li dediquen una atenció secundària. Tanmateix, països tan significatius com els EUA, Anglaterra i l'URSS amplien la formació professional d'aquest professorat i aquesta és la tendència actual, tot i que troba una resistència aferrissada a molts països, entre ells a Espanya.

Els estudis de l'OCDE fan preveure una marcada bai-

ENSENYAMENT SUPERIOR
PERCENTATGE D'ESTUDIANTS PER CADA 100.000 HABITANTS

— 16 —

Taula núm. 9

	1970	1975	1979	1980	1981
E U A	4.148	5.238	5.226	5.419	5.492
França	1.581	1.970	1.990	2.012	—
R F A	830	1.684	1.266	—	—
Espanya	666	1.618	1.803	1.822	—
Regne Unit	1.084	1.308	1.429	1.489	—
U R S S	1.895	1.916	1.976	1.972	1.975

Font: Anuario Estadístico UNESCO, 1983

Taula núm. 10

	Nº personal		Nº alumnes (milions)	
	1970	1980	1970	1980
E U A	674.000	395.992	8,5	12,3
França	—	—	0,8	1,07
R F A	144.000	171.000	0,5	1,2
Espanya	29.000	42.000	0,2	0,6
Regne Unit	—	—	0,6	0,8
U R S S	277.000	365.000	4,5	5,2

Font: Anuario Estadístico UNESCO, 1983

Taula núm. 11

ENSENYAMENT SUPERIOR
Nº ESTUDIANTS SEGONS SEXE (1980)

	Homes	Dones
E U A	—	—
França	862.270	869.788
R F A	1.223.221	503.448
Espanya	681.022	298.983
Regne Unit	832.106	302.820
U R S S	5.235.200	5.284.500

Font: Anuario Estadístico UNESCO, 1983

Taula núm. 12

ENSENYAMENT SUPERIOR
Nº DIPLOMATS SEGONS SEXE (1980)

	Homes	Dones
E U A	1.752.995	870.601
França	—	—
R F A *	185.928	82.206
Espanya	76.129	36.712
Regne Unit	140.735	—
U R S S	831.200	—

* 1979

Font: Anuario Estadístico UNESCO, 1983

xa en la demanda de professorat i cal preveure posteriors reconversions, per la qual cosa la tendència és recomanar una certa diversificació en la preparació d'aquest tipus de professorat evitant una especialització excessiva.

1.5. L'educació especial

L'especialització per atendre l'educació especial segueix diversos criteris; alguns països, estats i centres consideren que és una post-especialitat per a la qual es precisa prèviament la titulació i certa pràctica docent, altres inclouen aquesta especialitat dintre dels estudis normals. La tendència no és clara però sembla decantar-se per la solució d'oferir a tots els mestres una sensibilització pel problema i posar l'especialitat a nivell d'estudis de postgraduat. Aquesta és l'opció de França, Alemanya Federal i l'URSS mentre els països anglosaxons ofereixen ambdúes solucions.

En el cas d'Espanya, l'educació especial és una especialitat com ho és pre-escolar o ciències socials, tanmateix hi ha poques normals que ofereixen aquests estudis i no resultaria difícil fer una rectificació.

DISTRIBUCIÓ DE LES DESPESES ESTATALS PER GRAUS D'ENSENYAMENT (repartiment percentual)

	Pre - primària		1er. nivell		2n. nivell		3er. nivell		Altres		TOTAL *	
	1970	1979	1970	1979	1970	1979	1970	1979	1970	1979	1970	1979
E U A	-	-	70,6	63,7	-	-	29,5	36,-	0,4	0,3	56.000	158.149
França	5,9	6,8	23,8	17,1	43,9	51,2	9,8	18,9	3,9	8,-	24.598.921	93.534.000
R F A	3,-	3,7	18,3	16,6	50,6	53,1	22,8	20,2	5,7	7,1	18.028.200	56.298.600
Espanya	2,5	3,5	52,3	58,9	23,4	19,3	18,2	14,-	1,3	1,7	35.420	295.443
Regne Unit	0,3	0,4	26,4	26,9	36,2	40,-	23,-	21,8	1,7	1,8	2.334	9.886
U R S S	15,6	23,8	43,7	33,8	15,2	16,2	12,8	13,6	12,3	12,6	16.528.000	28.679.500

* Cal multiplicar les xifres per 1000 i per la cotització anual mitjana de la moneda corresponent.

Taula núm. 14

1981	EUA	França	RFA	Espanya	Regne Unit	URSS
Població en milions	229,8	53,9	61,3	37,8	55,9	268
Taxa de natalitat	16	14	10	16	13	18
Taxa de mortalitat	9	10	12	8	12	10
Taxa de creixement natural	0,7	0,4	- 0,2	0,8	0,1	0,8
Anys necessaris per doblar la població	95	178	-	83	693	86
Projecció de la població per a l'any 2.000	258,9	56,4	57,5	43,5	57,1	310
Taxa de mortalitat infantil	13	10	15	13	13	36
Taxa de fertilitat	1,8	1,9	1,4	2,5	1,9	2,3
Percentatge de població per sota dels 15 anys	22	23	20	26	22	26
Percentatge de població més gran de 64 anys	11	14	15	11	14	9
Esperança de vida en néixer	74	73	72	73	73	69
Percentatge de població urbana	74	78	92	74	76	65
Persones per Km ² de terra cultivable	53	169	465	120	304	44
PNB per càpita (en dbtars)	10.820	9.940	11.730	4.340	6.340	4.110

FONT: UNESCO, 1983.

C.II. LA FORMACIÓ DELS MESTRES. DIMENSIÓ TEMPORAL

=====

2.1. La formació dels mestres a Espanya no és llarga


Un dels arguments més repetits en contra de l'ampliació dels estudis de magisteri és que Espanya és un dels països que té la preparació dels mestres més llarga. Aquest argument és vàlid solament en part. És cert que Espanya està ben situada en la classificació mundial, però les comparacions de caire sòcio-econòmic no es fan en referència a les mitjanes mundials sinó en relació amb els països més desenvolupats. Per comprovar si és certa aquesta afirmació sobre la duració de la formació dels mestres, considerem el cas dels països de la mostra i les tendències actuals en aquest punt (taula núm. 1).

França

Els estudis per a mestre de pre-escolar i primària són actualment de tres anys, però l'any 1986, quan s'implanti totalment la reforma en curs, passaran a ser de quatre. La carrera tindrà la mateixa duració que la dels mestres de "collège", els quals exerceixen en els primers cursos de secundària. La resta de professors de secundària fan una carrera de cinc anys més el CAPES. Sembla voluntat del govern desplaçar els professors vers els cursos superiors del batxillerat i unificar el cos d'ensenyants fins al final de la secundària de primer nivell, però es troba amb molta oposició per part del professorat de secundària.

SISTEMES NACIONALS D'ENSENYANCA I FORMACIO DE MESTRES DE PRIMARIA O ELEMENTAL

País	Límit edat	Duració	Primària o elemental																			
			5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
FRANCA	6 - 16	10		P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	1	2	3	4
ANGLATERRA	5 - 16	11		P	P	P	P	P	P	S1	S1	S2	S2	S2	S2	S2	S2	S2	1	2	3	4
R F A	6 - 15	9		P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2	S2	1	2	3
URSS	7, 6 - 17	10		P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2	S2	1	2	3	4
EUA	7 - 16	10		P	P	P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S	S	S	1	2	3	4
ESPANYA	6 - 16	10		P	P	P	P	P	P	S1	S1	S2	S1	S2	S1	S2	S2	S2	1	2	3	4

 pràctiques, inducció
 ---- en projecte o experimentació

República Federal d'Alemanya

La duració dels estudis en aquest país varia molt perquè depèn de cada "land". En general la carrera de mestre de primària és de tres anys però pot ser de dos i de quatre. En qualsevol cas cal sumar a aquests estudis dos anys de pràctiques o inducció. Els professors que donen classe a secundària de primer nivell fan una carrera universitària de cinc anys com a mínim i un període d'inducció. Els estudis de mestre de pre-escolar es consideren de nivell secundari i es preparen en centres professionals específics.

Anglaterra

La carrera de mestre de pre-escolar, primària i secundària segueix una doble via:

- La primera via ofereix una estudi d'un mínim de tres anys, seguits d'un quart any voluntari, d'aprofundiment, que fan la majoria d'estudiants. S'està generalitzant un any final de pràctiques o inducció que ja és obligatori per aspirar a una plaça en certs districtes locals.

- La segona via demana als candidats una graduació a una facultat d'una duració de tres anys, més un quart any de formació professional que alguns consideren insuficient i es parla d'un cinquè any de pràctiques guiades o inducció. La majoria d'aquests alumnes es preparen per ensenyar a secundària però també poden elegir pre-escolar o primària.

EUA

La carrera d'ensenyant de pre-escolar, primària o de secundària és de quatre anys. Set estats (1983) ha-

vien ampliat la carrera amb un cinquè any d'inducció. Les propostes de reforma tendeixen a allargar considerablement la carrera, ja sigui perquè demanen un "master" o perquè planifiquen un o més anys d'inducció.

URSS

Els instituts pedagògics ofereixen als mestres de pre-escolar i primària uns estudis de quatre anys mentre que els mestres que es preparen per secundària, de qualsevol nivell, tenen una carrera que dura de quatre a cinc anys amb tendència a generalitzar l'opció de cinc.

És cert que a l'URSS hi ha escoles pedagògiques que tenen un nivell secundari, però la reforma de 1984 fa urgent la integració de tots els mestres en els instituts pedagògics i, de fet, totes les repúbliques europees, menys Rússia, ja han realitzat una integració total.

Espanya

Ofereix una carrera de tres anys per preparar els mestres de primària i de secundària de primer nivell o tercer cicle. L'especificitat del cas espanyol radica en el fet que s'ha unificat el cos de mestres que imparteix de 1r a 8è grau, de manera que en tres anys tots els mestres es suposen preparats per exercir a primària i alhora poden impartir una especialitat ja sigui a pre-escolar, a formació especial o en una àrea de coneixement de tercer cicle (secundari de primer cicle).

Taula núm. 2

ANYS DE PREPARACIÓ DELS MESTRES, GRAUS I EDATS EN QUÈ EXERCEIXEN

<u>País</u>	<u>Núm. anys de carrera</u>	<u>Graus en què ensenyen</u>	<u>Edat dels alumnes</u>
França	4	1r a 5è	6 a 10
RFA	4-5	1r a 4t	6 a 9
Anglaterra	4	1r a 6è	5 a 10
EUA *	4	1r a 6è	6 a 11
URSS	4	1r a 4t	6 a 9**
Espanya	3	1r a 8è	6 a 13

* Cas més freqüent

** Des de 1.986

Taula núm. 3

	MESTRES DE PRIMÀRIA (anys d'estudi)	MESTRES I PROFESSORS DE SECUNDÀRIA (anys d'estudi)
FRANCA	1 2 3 4	1 2 3 4 Mestres de "college" 1 2 3 4 5 6 CAP Professors de secundària
ANGLATERRA	1 2 3 4	1 2 3 4
RFA	A 1 2 B 1 2 3 C 1 2 3 4	1 2 3 4 5 (inducció)
URSS	1 2 3 4	1 2 3 4 1 2 3 4 5
EUA	1 2 3 4	1 1 2 3 4
ESPANYA	1 2 3 (secundària 1r. nivell)	1 2 3 4 5 (secundària de 14 a 17 anys)

2.2. Espanya és el país de la mostra que en menys temps prepara per fer més coses

De l'observació de la taula núm. 2 es dedueix que el sistema de formació de mestres a Espanya en tres anys prepara per ensenyar a cinc graus de primària i a tres de secundària de primer nivell, mentre que en els altres països de la mostra els mestres de primària exerceixen a quatre o cinc graus, i reben per això una preparació específica, mentre que els mestres que donen classe a secundària tenen una preparació diferent.

Sembla excessiu i utòpic creure que en tan poc temps es poden fer tantes coses. Si tenim en compte el que passa en la resta dels països de la mostra, cal arribar a la conclusió que les expectatives d'Espanya són excessives.

2.3. Tendència a allargar la duració de la carrera de mestre i a reduir les distàncies entre la duració dels estudis dels professionals de l'ensenyament primari i secundari

Una tendència que sembla clara en els països estudiats és la de reduir progressivament les diferències entre la duració dels estudis dels mestres de primària i dels ensenyants de secundària, tot i que el procés troba una decidida oposició i moltes dificultats (veure taula núm. 3). Les realitzacions són molt desiguals.

França

La reforma de 1986 ampliarà la duració dels estudis de mestre a quatre anys; amb això s'equipara els mestres de primària amb els mestres de "collège" que poden impartir classes a secundària de primer nivell. Les diferències de nivell entre aquests mestres i els

Professors de secundària continuen sent molt considerables; els mestres són graduats universitaris i els professors de secundària llicenciats, però la duració dels estudis ha passat d'una relació de:

2 / 5 ÷ CAPES a

3 / 5 ÷ CAPES a

4 / 5 ÷ CAPES

República Federal d'Alemanya

La RFA reuneix en el seu territori "lands" que mantenen diferències màximes i "länders" que han allargat considerablement la duració de la carrera de mestre per apropar-la al model tradicional de formació del professorat secundari que té un nivell molt elevat i una formació d'una duració mínima de sis anys. A l'estat de Hesse, per exemple, s'ha passat d'una relació:

2 / 6 a

4 / 6 i a

4+2 (inducció) / 6+1,5 (inducció)

Els països anglo-saxons

No fan diferències entre els ensenyants de primària i secundària; tenen una carrera de la mateixa duració i un mateix estatus. Aquests països pràcticament tenen un cos únic d'ensenyants. La relació en la duració dels estudis entre professorat de primària i secundària a Anglaterra ha passat de:

2 / 3 a

3 / 3 ÷ 1 i ara a

4 / 3 ÷ 1.

Als EUA la unificació data dels anys seixanta i el model és generalment 4 / 4.

Espanya

Espanya ha estat un dels primers països a formar un cos únic d'ensenyants fins a 8è de bàsica, però manté una separació total entre el professorat d'EGB i el de batxillerat. La ratio és de 3 / 5 + CAP.

2.4. Conclusió

Espanya és el país de la mostra que ofereix una carrera més curta per als mestres i, al mateix temps, és el país que els prepara per exercir la docència a més graus, cosa que fa pensar en uns estudis d'una gran qualitat o amb unes expectatives desproporcionades que poden incidir greument en la qualitat de l'ensenyament.

En qualsevol cas, la duració de la carrera de mestre a Espanya no és llarga i si països tan significatius com França, Anglaterra o Alemanya allarguen la carrera de mestre i els dos països més poderosos preparen els seus mestres durant més temps, potser fóra convenient revisar aquest punt.

C.III. EL NIVELL DELS ESTUDIS DE MAGISTERI. LA SEVA
=====

INTEGRACIÓ EN EL NIVELL SUPERIOR
=====

3.1. Raons que justifiquen el pas dels estudis de ma-
gisteri del nivell secundari al nivell superior

La integració dels estudis de magisteri a nivell superior en els països estudiats és la conseqüència lògica d'una colla de fets coincidents que bàsicament són els següents:

- a) L'ampliació de l'escolaritat obligatòria fins a 15-16 anys a tots els països de la mostra, i la democratització de la secundària de segon nivell van obligar a passar els estudis de carreres considerades fins aleshores de grau mitjà a un primer cicle del nivell superior; entre aquestes carreres hi havia la de magisteri.
- b) La democratització de l'ensenyament secundari va evidenciar les mancances de la preparació bàsica dels alumnes i la seva transcendència. Per altra part l'ampliació de l'escolaritat obligatòria va comportar un augment considerable del fracàs escolar. Les arrels d'aquest fracàs són complexes però la seva superació passa per la capacitació dels professionals de l'ensenyament de primària i de secundària.
- c) Els coneixements psicològics i sociològics han canviat el paper de l'ensenyant, el qual ja no es pot limitar a transmetre uns coneixements sinó que, com diu Landsheere (1) ha de crear les situacions adequades per-

(1) Landsheere, G. de: La formación de los enseñantes de mañana. Narcea, 1977.

què l'alumne vulgui fer actuar els seus mecanismes d'aprenentatge, i per això cal tenir uns coneixements, unes tècniques i unes capacitats que demanen una preparació al més alt nivell.

d) La lluita per una societat més justa i per la igualtat d'oportunitats avui es sap que no passa per l'obertura de la universitat sinó per una bona preparació bàsica i per una atenció compensatòria durant el pre-escolar i els primers graus: aquest fet no hi ha dubte que ha ajudat a centrar una atenció preferent en les primeres edats.

e) El canvi en el camp del coneixement s'ha accelerat de tal manera que el professional de l'ensenyament no ho pot saber tot, i no pot preveure el que li caldrà saber dintre de vint anys; per tant, necessita capacitats per aprendre. Adquirir aquestes capacitats és més difícil que tenir uns coneixements bàsics mínims.

f) La baixa qualitat dels estudis de magisteri, l'escassa consideració social dels mestres i el nivell salarial poc atractiu han creat a tots els països estudiats el problema de com atreure vers el magisteri alumnes capacitats. Aquest problema va agreujar-se després de la Segona Guerra Mundial, quan les dones i els millors elements de les àrees rurals van poder tenir accés a alternatives més atractives que el magisteri; el mateix ha passat a Espanya a partir dels anys seixanta.

Per atreure candidats més qualificats va començar una política de dignificació del magisteri que s'ha aplicat de manera desigual i parcial; per això no ha donat els resultats esperats i ha creat problemes greus, comuns a molts països.

3.2. La integració dels estudis de magisteri al nivell superior. Solucions que s'han aplicat

La taula núm. 1 mostra la dispersió de les solucions administratives que s'han adoptat com a conseqüència de passar els estudis de magisteri a nivell superior.

- a) La solució més simple és la de convertir el centre secundari en centre superior per decret, sense exigir canvis essencials, de manera que continua el mateix professorat i la mateixa estructura. Aquest cas solament es dóna en alguns "collèges" independents als EUA. A Anglaterra els "collèges" independents estan subjectes a la supervisió d'una universitat o del CNAA, són pocs, i la majoria han estat suprimits.
- b) Passar la formació dels mestres a una institució superior "ad hoc" pensada per a la formació dels ensenyants, aquest és el cas de Rússia. En aquest país els mestres estudiaven a escoles pedagògiques secundàries i actualment està en marxa el procés per integrar la formació dels mestres als instituts pedagògics, on es formen la majoria dels professors de secundària. Cal tenir en compte, en el cas de Rússia, que la Universitat comprèn un ventall molt reduït de carreres i que els instituts professionals i tècnics són els que titulen gran part dels estudiants de nivell superior, de manera que els instituts són vertaderes universitats que tenen departaments dedicats a l'ensenyament i a la recerca i una estructura plenament universitària.
- c) Una tercera solució és la de mantenir la personalitat diferenciada del centre de formació, però integrar-lo a una institució superior de manera que formi part d'una universitat o un centre politècnic. Aquesta vinculació, en el cas d'Espanya, ha comportat canvis de nom, de programes, d'estructura administrativa però no

Taula núm. 1

	Nivell superior	<u>Mestres</u>			
		Departament/a Universitat	Part a facultats i part a altres centres superiors	A centres supe- riors vinculats a la Uniu.	A centres superiors no univer- sitaris
França (1.986)	1r cicle		+		
Anglaterra	1r cicle (1)	+	+	+	+
R F A	1r cicle	+		+	
U R S S	1r cicle				+
E U A	1r cicle-2n cicle (1)	+	+	+	+
Espanya	1r cicle			+	
		<u>Professors de secundària de primer nivell</u>			
França	1r i 2n cicle	+	+		
Anglaterra	1r cicle (1)	+	+	+	+
R F A	2n cicle	+			+
U R S S	2n cicle	+			+
E U A	1r cicle-2n cicle (1)	+	+	+	+
Espanya	1r cicle			+	

(1) Considerem el graduat dels països angle-saxons com un primer cicle universitari i el "master" com un segon cicle
 (2) sistemes residuals.

ha comportat un augment de la qualitat dels estudis ni de la formació dels mestres com ha estat el cas dels països anglo-saxons. En el cas d'aquests països la vinculació comporta principalment una tutela dels programes, del nivell dels exàmens, una diversificació d'opcions i també intervenen en la selecció del professorat.

d) Una altra solució és cursar part dels estudis a la universitat o a un centre superior i part a les escoles dedicades essencialment a la formació professional. França, des de 1979, dóna als alumnes el títol de graduats universitaris i aquest títol és garantit per professors de la universitat que van a impartir classes a la normal i cobreixen part dels estudis. A partir de 1986 els alumnes que vulguin entrar a magisteri hauran de ser graduats universitaris i faran prèviament dos cursos a la universitat. En el cas d'Anglaterra els alumnes que s'han graduat a una facultat, després de fer tres anys de carrera, poden fer l'any professional a un "collège" d'educació de la mateixa universitat.

Als EUA els alumnes que es preparen per ensenyar fan dos cursos d'estudis acadèmics a qualsevol centre superior i després ingressen a un "collège" d'educació de la universitat, vinculat a una universitat o independent, per fer els dos cursos de formació professional.

e) Finalment, hi ha una quarta solució que és la integració dels estudis de mestre a una facultat universitària d'educació on també es formen els ensenyants de secundària i on es fan programes de postgraduats i activitats d'investigació. En aquest grup trobem la majoria dels departaments d'educació dels EUA, part dels "collèges" d'Anglaterra i la formació dels mestres d'alguns estats d'Alemanya.

3.3. Conclusió

Si les solucions són diverses i complexes, la tendència, tanmateix, és clara: la formació de mestres passa primer d'un nivell secundari a un nivell superior i s'integra progressivament a la universitat o a un altre centre superior com estudis que donen una graduació de primer cicle i mantenen una diferenciació clara amb el professorat de secundària.

Situades les normals a nivell superior, es veuen obligades a transferir els ensenyaments acadèmics als departaments respectius de les facultats i immediatament es demostra que els mestres han de fer poques matèries, orientades a la seva formació personal i que per tenir una preparació mínima cal fer una graduació. Aquesta graduació de dos a tres anys, en una o dues matèries, es demostra suficient per ensenyar també a secundària de primer nivell.

Simultàniament, l'ampliació de l'escolaritat obligatòria fins al final de la secundària de primer nivell demostra la necessitat de donar al professorat una formació professional adequada: ja sigui ampliant la carrera, o reduint la formació acadèmica i ampliant la formació professional.

Aquests dos fets són d'una enorme transcendència perquè representen igualar progressivament els ensenyants de primària i de secundària de primer nivell, tendència evident a tots els països estudiats. Solament els països anglo-saxons han fet un pas més gran igualant els mestres de primària i pre-escolar amb els mestres de secundària de tots els nivells. Han sabut vèncer l'enorme resistència que es fa en contra d'aquesta reforma, aplicant la seva flexibilitat proverbial que permet introduir canvis essencials, mantenir formes

arcaïques i donar temps que la força de l'evidència doni rellevància a l'opció més adequada per a cada moment. La importància i la influència que avui té i exerceix el món anglo-saxó fa preveure que s'afermarà aquesta tendència a mesura que la democratització de la secundària erosi la resistència del professorat d'aquest nivell de secundària, fins ara molt acadèmic i ben poc professional.

C.IV. LA NECESSITAT DE PROCEDIR A UNA SELECCIÓ DELS
=====
ASPIRANTS AL MAGISTERI
=====

4.1. Concepte general sobre la selectivitat

El "boom" demogràfic que va començar els anys 50 com a efecte del final de la Guerra Mundial, la recuperació i l'optimisme econòmic que va durar fins a meitat dels anys 70, l'ampliació de l'escolaritat obligatòria per atendre la demanda de mà d'obra qualificada i el creixement urbà van provocar una gran demanda de places escolars. Per atendre aquesta demanda calia disposar de mestres, numeraris o interins, per ocupar les places que s'anaven creant i per tant la preocupació dominant era cobrir com fos les vacants. El problema residia en la quantitat de mestres.

La demanda massiva i poc discriminada d'ensenyants en un moment de prosperitat, en què el mercat de treball oferia moltes oportunitats i es diversificaven i obrien les ofertes d'educació, va fer anar cap a magisteri alumnes que no tenien possibilitat de fer altres opcions, ja sigui per manca de preparació bàsica, per falta de mitjans econòmics o per falta de capacitats intel·lectuals.

Avui, el signe demogràfic ha canviat i la disminució del nombre d'escoles i d'alumnes fa que les places vacants a l'ensenyament siguin molt inferiors al nombre de candidats. Al mateix temps, la manca de qualitat del professorat actual, com a conseqüència de la política liberal anterior, crea una actitud crítica de la societat que considera que l'escola consumeix uns

recursos que donen un rendiment ben escàs i aquesta inversió, en temps de crisi econòmica, s'ha de justificar o s'ha de reduir. L'índex de fracàs escolar, la insuficient preparació dels mestres, les crítiques dels mateixos ensenyants respecte a la formació que han rebut, sumat a l'escassetat de llocs de treball fa inevitable que els governs segueixin una política de selecció perquè ja no es tracta de resoldre un problema de quantitat sinó de qualitat.

A cap dels països visitats hom no discuteix actualment la necessitat de fer un tipus de selecció dels aspirants al magisteri i pocs recorden les mobilitzacions dels sectors progressistes que durant els anys 60 i principi dels 70 exigien la supressió de totes les barreres com a mitjà d'afavorir l'entrada en totes les carreres a les classes de menys poder adquisitiu i aconseguir així una major igualtat d'oportunitats. La liberalització de l'ensenyament i la supressió de traves no ha representat en cap cas un augment notable de la mobilitat social en els països capitalistes. Els fills d'obrers que han arribat a la universitat tenen en la seva majoria unes capacitats molt notables i això no representa cap canvi essencial perquè el sistema tendeix a assimilar i absorbir els elements més valuosos i dotats. Les dades de l'estudi de l'OCDE sobre la demanda educativa (1) demostra a bastament que les classes altes i mitjanes han estat les beneficiàries de l'obertura de les carreres més selectives mentre les classes menys afavorides han hagut de seguir, com abans, carreres curtes, fàcils i de poc prestigi social com és ara la de mestre. Avui es sap que la democratització de l'ensenyament i la igualtat d'oportunitats no passen pel lliure accés a l'ensenyament superior.

(1) OCDE. Demande individuelle d'éducation. París, 1979.

La psicologia i la sociologia han demostrat que és en l'educació dels infants de les primeres edats on s'ha de posar el màxim esforç si es vol ajudar a corregir les desigualtats i la discriminació. Aquest fet ha comportat un canvi interessant per a l'ensenyament pre-escolar i primari, perquè avui els grups més progressistes demanen que el magisteri sigui una carrera plenament universitària i que els mestres rebin una acurada preparació professional.

Per tant, avui els interessos d'una i altres coincideixen a defensar que la selectivitat és necessària; uns per adequar l'oferta a la demanda i altres per aconseguir una major justícia social. Queden ara per resoldre dues qüestions importants:

a) Com es pot motivar els joves amb més capacitats i atreure'ls vers el magisteri.

b) Com es poden identificar els millors mestres potencials.

a) Per poder escollir els millors candidats cal disposar d'aspirants que reuneixin les condicions exigides. Alguns estudis realitzats (1) demostren que la majoria dels mestres tenen un coeficient intel·lectual baix, que es mou al voltant de 110, i en el capítol dedicat als EUA han pogut comprovar estadísticament que els alumnes que escullen programes d'educació són els que treuen les notes més baixes en els exàmens d'entrada a la universitat. Aquesta manca de nivell és una dada recent perquè la professió s'havia nodrit tradicionalment dels joves més capaços de les zones rurals i de les dones més motivades que tenien poques facilitats per accedir a altres professions. La necessitat de corregir

(1) Vernon, P.E. "Personality Factors in Teacher Trainee Selection" British Journal of Education Psychology, núm. 35, 1965, pp. 140-149.

Taula núm. 1

	<u>SELECTIVITAT D'ENTRADA (Quadre comparatiu)</u>					
	Alemanya Federal	Anglaterra	Espanya	E. U. A.	França	U. R. S. S.
Examen final secundària	Habitur	GCE "A" level	no	SAT o altres	Baccalauréat	Attestat
nivell de l'examen	elevat	elevat	no	nivell baix	elevat	elevat
consisteix en :	4 matèries: 2 a nivell superior 2 a nivell ordinari	Dos matèries a nivell superior	no	Coneixements instrumentals Matèries que escull	Totes les matèries	Totes les matèries de secundària
Estudia anteriors	12 anys	12 anys	12 anys	12 anys	11 anys	11 anys (reforma)
Examen general d'entrada als estudis superiors	no	no	sí	no (algunes universitats)	no	no
Passen aquest examen els alumnes de magisteri	no	no	no	no	no	no
Proves específiques d'entrada a magisteri	no	no	sí	opcional segons centres	sí	sí
Sistema de selecció d'entrada	Preferència millors qualificacions exàmens	Preferència millors qualificacions exàmens	a criteri de cada centre	Coneixements instrumentals Coneixements 1r cicle superior Millors notes	Coneixements mètodes de treball Equilibri psíquic Qualitat d'ida Capacitat de relació etc.	Accés direct als excel·lents l'attestat Examen lliure i literari altres prove

aquesta situació ha comportat una política de dignificació del magisteri, de selecció dels candidats i un clam general per millorar les retribucions dels ensenyants; sense això és molt difícil canviar l'estima social per la professió.

b) El problema d'identificar els millors candidats per a l'ensenyament planteja problemes de difícil solució perquè la selecció exigeix criteris de validació basats en la descripció i anàlisi de la feina a fer i avui no es coneixen quines són les conductes més efectives a promocionar en educació, perquè no hi ha una manera òptima d'ensenyar i no existeix un model únic, sinó mestres que saben treballar bé amb uns nens concrets i que saben fer bé algunes de les moltes coses que són necessàries en un sistema modern d'instrucció.

Els mètodes de selecció dels mestres generalment no són processos racionals ni sistemàtics i estan subjectes a moltes circumstàncies accidentals. Com diu Berliner (1), avui no es té capacitat per oferir una evidència clara que hi hagi una correlació entre les característiques del mestre, la seva actuació i la seva efectivitat i per això resulta molt difícil la selecció.

El fet que la selecció dels candidats ofereixi dificultats no invalida el fet que hi ha mestres més capaços que d'altres i que si el magisteri és socialment important cal aplicar la selecció més adequada i menys dolenta possible, a fi de donar les places als candidats amb més possibilitats de resultar idonis. Aquesta selecció es pot fer a diferents moments:

(1) Berliner, D.C. "Impediments to the study of Teacher Effectiveness". Journal of teacher Education, núm. 27, Spring 1976, pp. 5-13.

Taula núm. 2

**MODELS D'ACCÉS A CARRERES DOCENTS
FORMACIÓ PROFESSORAT**

	12 anys d'escolaritat	Exàmen final secundària	Exàmen específic ingrés programes d'educació	Estudis professionals
I	<input type="text"/>	<input type="text"/>		RFA Anglaterra EUA
II	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	França URSS EUA (alguns estats)
III	<input type="text"/>		<input type="text"/>	EUA ESPANYA (opcional)
IV	<input type="text"/>			EUA (alguns estats) Espanya

- Selecció d'entrada als programes de formació inicial.
- Durant els estudis de formació inicial.
- Al moment de la graduació final.
- Quan el candidat demana l'accés a una plaça docent.
- Quan el candidat demana estabilitat en el treball.
- Quan el candidat demana promoció.

4.2. Models que situen la selectivitat al final dels estudis secundaris

La majoria dels països estudiats (veure taula núm. 1) situen la selecció d'entrada a la universitat al final de la secundària. Aquests exàmens, llevat dels EUA, són proves considerades difícils i de nivell elevat i tradicionalment donen accés als estudis superiors.

En general la responsabilitat d'aquest control l'exerceixen les institucions secundàries. En el cas d'Espanya, la selecció dels candidats que volen fer estudis superiors es fa al final del curs d'orientació universitària o COU que, si bé en un principi estava dirigit i coordinat per la universitat, en realitat s'ha convertit en l'últim curs de secundària. El judici sobre la idoneïtat dels candidats el fa la universitat a través de les proves d'aptitud universitària o PAU però aquestes proves no afecten als futurs mestres.

En el cas dels EUA, moltes d'aquestes proves de final de secundària les fan les empreses privades que actuen a nivell nacional i preparen els exàmens, els passen i els avaluen i són reconegudes i validades per determinats estats.

Per judicar l'adequació d'aquests procediments cal esbrinar prèviament si el que és vol jutjar és: a) el que han après els alumnes durant els anys d'escolarit-

zació, b) si el que es vol saber és l'adequació dels coneixements a la demanda específica d'una universitat o facultat o c) es vol comprovar que els alumnes han assolit uns nivells bàsics generals, homogenis per a tots els candidats.

a) En el cas d'Alemanya o d'Anglaterra del que es tracta és que els alumnes hagin superat amb èxit uns estudis bàsics, generals, de secundària i tinguin una certa preparació preferent en l'opció o opcions elegides pels alumnes en els últims cursos. El que mesura l'"habitur", l'examen de "GCE", el "Baccalauréat" o l'"Attestat" és el nivell de final de secundària. Els candidats que superen aquestes proves a Alemanya o Anglaterra poden estudiar a la universitat, si no és que la manca de places obliga a seleccionar els que tenen més bones notes.

Segons aquest criteri, qui ha de garantir la qualificació del candidat és la institució que l'ha preparat perquè té la informació, la preparació i els mitjans per fer-ho. Els professors coneixen les característiques, aptituds i habilitats dels estudiants, els programes asseguren l'adquisició dels coneixements que s'exigeixen i la institució té l'obligació de garantir que els alumnes han rebut la preparació corresponent. Per assegurar que els professors, els programes i la institució funcionen, existeixen diversos tipus de control; en el cas d'Alemanya Federal cada estat dóna unes normes que asseguren una certa homogeneïtat de nivell; en el cas d'Anglaterra l'homogeneïtat s'aconsegueix amb una àmplia informació i amb la participació d'examinadors externs.

b) Espanya és l'únic país entre els estudiats que situa la selecció dels candidats a la universitat i aquesta

jutja sobre la preparació dels alumnes per entrar a les facultats. Això implica negar al batxillerat una entitat pròpia, la seva capacitat per jutjar el resultat dels seus ensenyants i crea una dependència d'aquest nivell d'estudis respecte a l'etapa posterior.

El fet que la decisió final la faci una institució diferent de la que ha preparat els alumnes pot tenir l'avantatge de la imparcialitat, però té l'inconvenient que desconeix l'alumne i els programes que ha fet i crea el perill de posar unes proves en què s'exigeix el que no s'ha fet. Aquest perill s'ha obviat en part fent participar professors d'institut, admetent un representant del centre secundari al qual pertany el candidat en el moment de l'avaluació i valorant les qualificacions obtingudes durant els estudis secundaris.

El problema més important de les PAU és el fet de reunir tots els candidats en unes proves massificades que no fan possible una correcció acurada i ponderada. El fet que totes les proves siguin escrites permet fer un judici transcendental dels futurs candidats amb un coneixement inadequat i insuficient.

c) Als EUA cada centre té una gran llibertat de programació i té uns nivells que poden ser ben diferents. Els exàmens de final de secundària no són obligatoris, solament s'hi presenten els alumnes que volen fer estudis superiors i que volen entrar en un centre que els demana aquest requisit.

Als EUA els diversos estats afavoreixen l'existència d'organismes externs formats per especialistes i responsables de les proves. Evidentment aquestes proves comunes que passen a alumnes de centres ben diversos han de centrar-se en capacitats i tendeixen a mesu-

rar coneixements bàsics mínims. La puntuació obtinguda en aquestes proves permet sol·licitar l'ingrés a determinats centres superiors i obtenir beques i ajuts. Algunes institucions exigeixen determinades puntuacions mínimes i fins i tot fan proves específiques o entrevistes, mentre que altres centres superiors acullen pràcticament tots els candidats i programen, si s'escau, cursos de recuperació.

Si considerem la taula núm. 2 podem comentar tres models diferents:

El model I de la taula 2 que correspon a Alemanya Federal i Anglaterra considera que l'examen final de secundària ofereix garanties suficients sobre la capacitat intel·lectual dels candidats, que és l'única variable que consideren que es pot tenir en compte. Val a dir que el nivell que s'exigeix per entrar en els programes d'educació és el mateix que per entrar a qualsevol altre estudi universitari.

Evidentment el fet d'haver superat l'examen final de secundària no dóna cap garantia sobre la capacitat professional de l'estudiant; això vol dir que existeixen controls posteriors, suposa una certa mortalitat acadèmica i no garanteix cap lloc de treball.

Aquest model comporta un desequilibri possible entre el nombre d'estudiants i el nombre de places però permet un procés de selecció llarg i fa possible mantenir obertes unes institucions que s'haurien de tancar si pretenguessin adequar-se a la demanda de mestres.

a) El model II de la taula 2, és el protagonitzat per França, l'URSS i Espanya pel pla professional del 31. Aquest model fa passar els candidats per un doble con-

trol; exigeix la superació dels exàmens finals de secundària i demana un segon examen específic, molt selectiu, que és de fet unes oposicions a places limitades per a l'ingrés a carreres d'educació, el que significa:

- consideren que la professió exigeix un nivell de coneixements, unes capacitats, actituds i aptitud específiques.
- o bé responen a l'exigència d'adequar el nombre de candidats al nombre de places.

En general aquest model té en compte ambdues consideracions i el fet de passar aquesta selecció fa suposar que els candidats tenen un nivell alt de coneixements, unes certes aptituds professionals, comporta una mortalitat acadèmica baixa, implica la consideració de funcionari de l'estat i la concessió de beques o d'un salari i assegura l'accés a un lloc de treball en acabar la carrera.

El problema fonamental d'aquest model resideix en l'adequació de les proves d'entrada. El fet que avui es tinguin dubtes molt serioses sobre els tests i proves d'aptitud professional existents, redueixen aquestes proves a detectar els casos que tenen un índex elevat de possible fracàs però no asseguren que els candidats puguin esdevenir bons professionals.

En general aquest model té uns costos mínims si atenem a la relació entre nombre de mestres en formació i nombre d'alumnes que exerciran en l'ensenyament, però la institució que prepara els mestres ha d'acceptar un grau molt elevat de responsabilitat sobre el producte resultant perquè és l'única responsable de la seva qualitat.

El fet que els alumnes facin una selectivitat d' entrada molt forta de manera que pràcticament els garanteix un lloc de treball, ofereix una seguretat potser excessiva i poc motivadora sobre la qual es queixaven en algunes escoles normals franceses.

FRANÇA
EXÀMEN SELECTIU D'ENTRADA

⇨ Serie 1a

Prova escrita A
Prova escrita B

- Redacció per examinar l'expressió escrita (ortografia, sintaxi, etc.)
- A partir de materials, ordenar-les i establir una estructura (capacitat, síntesi)

⇨ Serie 2a

Exàmen d'arts plàstiques o manuals
Exàmen de música
Exàmen d'equilibri, resistència i animació

- Demstrar capacitats mínimes i habilitats
- Qualitat d'oïda, audició i fonació
- Diversos exercicis

⇨ Serie 3a

Exàmen oral

- Explicació i defensa d'un tema d'ordre general

Exàmen d'ingrés a Magisteri

França (Reforma 1986)

Examen de selecció d'entrada dels mestres de primària (instituteurs) i de "Collège" (1r nivell de secundària)

SCHEMA DES CONCOURS

	INSTITUTEURS	P.E.G.C.
<u>PREMIERE SERIE</u>	1.1 - Epreuve au choix dans une dominante : langue et littérature, ou sciences sociales, ou mathématiques, ou sciences de la matière, ou sciences de la vie ou arts ou éducation physique et sportive ou sciences technologiques (coefficient 4)	1.1 - Epreuve écrite dans une première discipline (coefficient 2)
	1.2 - Epreuve de culture scientifique sur dossier (coefficient 2)	1.2 - Epreuve écrite dans une seconde discipline (coefficient 2)
	1.3 - Epreuve d'expression écrite (coefficient 2)	
<u>ADMISSIBILITE</u>		
<u>DEUXIEME SERIE</u>	2.1 - Epreuve d'Education Physique et sportive (coefficient 2)	2.1 - Oral dans la première discipline (coefficient 2)
	2.2 - Epreuve artistique (coefficient 2)	2.2 - Oral dans la seconde discipline (coefficient 2)
	2.3 - Epreuve d'entretien sur un thème relatif à des problèmes d'éducation (coefficient 2)	
<u>ADMISSION</u>		
	Epreuve de langue, facultative:	

Font: MEN. Paris, 4 mai 1984.

URSS

Prova selectiva d'ingrés als Instituts Pedagògics

1^a part. Examen escrit de llengua (redacció)

2^a part. { Examen oral de matemàtiques (per a primària)
o
Examen oral d'una matèria (segons decideix cada facultat per a estudis de secundària)

3^a part. Entrevista amb el candidat.

4^a part. Consideració del currículum de l'alumne.

ESPANYA i CATALUNYA

Proves de selecció aplicades per la Mancomunitat (1921-1923) a Catalunya. Ingrés en els Estudis Normals

- Un trimestre de prova (curset)

Proves de selecció de l'Escola Normal de la Generalitat (1931-1939)

1ª part. Prova psicotècnica

2ª part. Prova de redacció en català

3ª part. Prova de redacció en castellà

4ª part. { Prova escrita i oral de lletres
 { Prova escrita i oral de ciències

Proves d'ingrés del Pla Professional (1931-1939)

1ª part. Exercici de Lletres { Prova escrita de coneixements
 { Lectura en veu alta d'una pàgina literària
 { Traducció oral d'un text en llengua estrangera

2ª part. Exercici de Ciències { Prova escrita de coneixements
 { Resolució de dos problemes de matemàtiques i física

3ª part. Exercici de redacció sobre un tema relacionat amb l'educació.

4.3. El model no selectiu. Els candidats no passen cap control d'entrada

El model III de la taula 2 correspon a alguns estats dels EUA i a Espanya (fins al 1981) i es caracteritza pel fet que els candidats no passen cap control de conjunt des que cursen primària fins que acaben la carrera. Aquest model demostra la desídia envers la professió i la indiferència per la qualitat de l'ensenyament, carrera per a la qual serveix tothom.

El model explica d'ell sol que, parlant en termes generals, el magisteri sigui una carrera fàcil que acull els alumnes menys capacitats i poc motivats que no es veuen amb cor de superar la selectivitat o han fracassat en altres carreres. Es comprèn l'escàs prestigi d'aquests estudis i s'entén la situació de l'ensenyament primari arreu de l'Estat. Aquesta indiferència ha permès titular els candidats necessaris per cobrir a baix preu la demanda de mestres en una època de forta expansió.

A Espanya, fins al 1981, no s'ha autoritzat les normals a posar proves específiques d'entrada per tal de deturar el col.lapse dels centres i adequar l'oferta excessiva a una demanda decreixent. Aquestes proves no poden ser les PAU perquè les escoles de mestres són de primer cicle i cal que facin unes proves més fàcils i de nivell inferior. La selectivitat d'entrada ha quedat de moment al criteri de cada normal i s'aplica de forma molt desigual. Moltes escoles fan un examen escrit amb l'únic criteri de jutjar sobre el nivell de coneixements i, com a màxim, l'expressió escrita. Algunes normals petites fan també entrevistes als candidats com és el cas de Girona, però no és una pràctica gaire estesa. Se suposa que el ministeri regularà a curt terme aquesta prova d'ingrés.

4.4. Tendències actuals referents a la selectivitat en el moment d'entrada en els programes d'educació

La necessitat de revalorar l'ensenyament i l'ensenyant és una urgència generalitzada. Evidentment aquesta revaloració ha de tenir en compte diverses qüestions però, sens dubte, una d'elles és la selecció dels candidats per exercir la funció docent. La disminució de la demanda d'ensenyants deguda a l'evolució tant demogràfica com econòmica, associada a l'augment del nombre potencial de candidats ha portat els responsables de la formació dels mestres a buscar criteris qualitius: mètodes de selecció per reclutar els estudiants que semblen més aptes per a la professió.

En aquest punt que comentem hi ha tres actituds:

a) la que considera que no s'ha de situar la selectivitat en el moment d'entrada, b) la que considera que s'ha de fer sobretot en el moment d'entrada i, c) finalment, els qui consideren que la selecció dels candidats en el moment d'ingrés en els programes d'educació és un dels diversos controls que l'alumne ha de superar en un procés selectiu que té diferents moments o fases.

Les opcions que defensen una selectivitat d'entrada avui reconeixen unànimement que existeix una base científica insuficient per determinar amb un grau elevat de probabilitat la idoneïtat del candidat per a la funció docent, però admeten amb Cruickshank (1) que existeixen uns indicadors que tenen un grau elevat de significació i que donen un pressagi. En general s'accepta que aquests indicadors són:

(1) Cruickshank, D.R. Synthesis of selected Recent Research on Teacher Effects pp. 57-60.

- capacitat intel.lectual
- caràcter i actituds del candidat
- interès per determinades àrees d'estudi

Capacitat intel.lectual

Sembla que no hi ha cap dubte que el mestre ja no pot ser una persona amb pocs elements intel.lectuals i amb "bon esperit". Les exigències de l'educació demanen persones amb un elevat coeficient intel.lectual. Per mesurar aquesta capacitat generalment es consideren les qualificacions obtingudes en les etapes educatives anteriors, tenint en compte la dinàmica que ha seguit l'alumne més que les notes mitjanes i donant més rellevància a les qualificacions dels últims cursos. Alguns països comencen a exigir un títol o diploma universitari abans de començar la carrera de mestre i aquesta pràctica troba el suport d'institucions com l'OCDE (1).

Dintre del capítol de les capacitats es tendeix a donar la màxima importància a l'expressió oral i escrita perquè els candidats han d'haver superat les dificultats de la comunicació i per tant passen proves orals i escrites orientades a comprovar aquestes capacitats. En aquest punt coincideixen tots els països que apliquen proves de selecció (França, URSS, EUA). La manera de comprovar i mesurar aquests coneixements està ben establerta i no presenta problemes greus. França amplia el camp de l'expressió al camp artístic, tècnic i dinàmic però és una excepció dintre de la mostra que hem treballat.

(1) OCDE "Politiques d'admission à l'enseignement post-secondaire". Paris, 1979.

Caràcter i actituds

Desacreditats els intents de dibuixar un perfil del mestre i després d'un període en què la literatura educativa ha fet poca menció del tema, avui es torna a insistir en la importància de la personalitat del mestre a nivell d'ingrés en els programes de formació inicial. Cruickshank insisteix en el tema, i autors com Haberman (1) consideren sorprenent que una professió centrada en la relació posi tan poc èmfasi en instruments que mesurin la flexibilitat, les actituds i l'interès professional (2). El problema resideix en el fet que no es tenen instruments d'avaluació i en aquest punt es fan més declaracions d'intencions que altra cosa.

Per mesurar l'estabilitat emocional, la capacitat de comunicar-se amb els infants i el gust per la relació amb els alumnes avui es proposen solucions que se saben indicatives i poc concloents; una d'aquestes, que va guanyant terreny (EUA, França), és exigir al candidat que vol entrar a la normal una experiència prèvia de convivència amb infants o amb adolescents per mitjà de colònies, centres d'esbarjo, programes socials, etc. En tractar-se d'una experiència prèvia és difícil mesurar la qualitat i fer-ne un control però el seu valor resideix en el fet que el mateix candidat pot autoseleccionar-se, valorar el seu interès per la professió i situar millor les seves expectatives i capacitats. Per altra banda aquesta experiència permet parlar sobre el tema en el moment de la selecció. Avui molts autors insisteixen en la conveniència d'aquesta expe-

(1) Haberman, M. "Guidelines for the Selection of Students into Programs of Teacher Education".

(2) A pesar de les seves declaracions el mateix Haberman va fer una crítica ferotge al "Minnesota Teacher Attitude Inventory", dient que era "simply a superficial attitude survey which can be correlated with anything but predictive of nothing". pp. 15. op. cit.

riència prèvia.

Per valorar les aptituds i actituds dels aspirants un dels recursos més generalitzats és l'entrevista tot i que, com ja és sabut, no hi ha models estandarditzats de quines dades cal recollir, com seleccionar-les i avaluar-les. És sabut, després dels estudis d'alguns americans (1), que l'èxit depèn en gran mesura de la capacitat d'empatia de l'entrevistador, de l'adequació del candidat al model mental de l'examinador, de l'impacte de la informació prèvia, etc. Tanmateix aquest recurs és àmpliament utilitzat en els països anglo-saxons on substitueixen la manca d'evidències per una gran habilitat basada en una dilatada pràctica.

Una altra pràctica per veure la personalitat del candidat consisteix a fer-lo participar en una discussió en petit grup. Aquesta experiència s'aplica a moltes institucions d'Anglaterra i Gal·les.

Preferències per una àrea d'estudis

Les preferències dels alumnes per determinades àrees o activitats poden ajudar el tutor a orientar l'alumne vers alguna especialitat o nivell educatiu o animar-lo a desestimar qualsevol opció educativa per orientar-lo vers altres activitats.

(1) Sydiaha sobre l'empatia 1962; Les influències verbals i no verbals, Bolton, 1968; impacte de l'informació anterior, Bolster i Springbett 1961, et.

C.V. LA SELECTIVITAT DE SORTIDA EN ELS ESTUDIS DE
=====

FORMACIÓ DE MESTRES
=====

Un mestre pot accedir a la titulació o a l'acreditació que li dóna el dret a exercir la seva professió de manera selectiva o no selectiva.

5.1. El model no selectiu

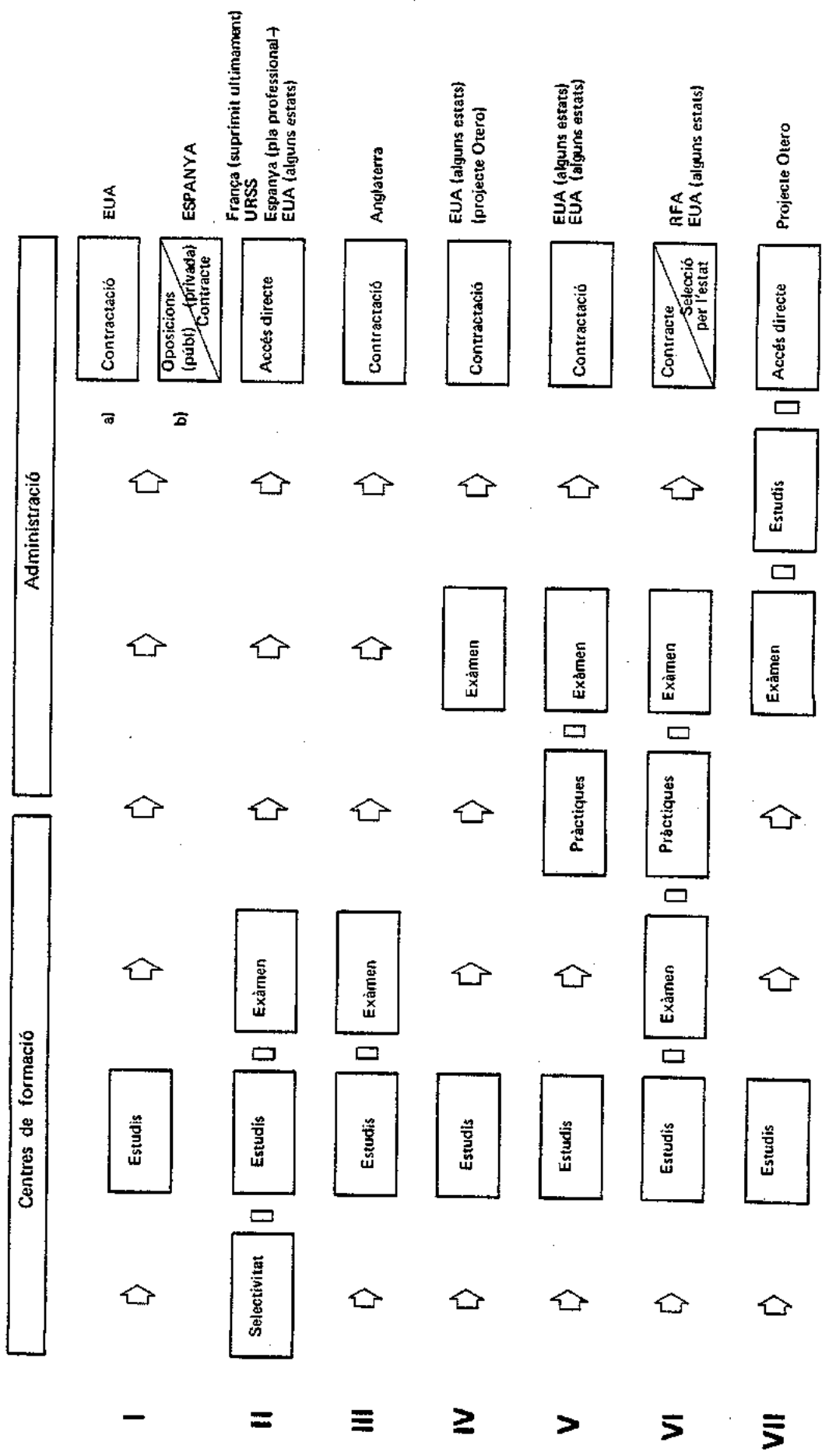
Si considerem la taula 1, el model Ia, correspon a vint-i-un estats dels EUA i el Ib, correspon a Espanya. Segons aquest model el mestre té el dret a la titulació pel fet d'haver aprovat les diverses matèries de la carrera o reunir els crèdits exigits.

En el cas dels EUA l'Estat té com a garantia l'acreditació que fa del centre i dels seus programes ja sigui directament o a través d'una agència d'acreditació i, fidel a la seva ideologia, deixa la selecció dels mestres al joc de l'oferta i la demanda confiant que la lògica del sistema forçarà els centres a oferir un bon producte per tenir fama i matrícula, els professors per fer carrera docent i investigadora i els alumnes per poder competir en el mercat de treball. La crisi actual de l'ensenyament als EUA demostra que el model no funciona com fóra de desitjar.

En el cas d'Espanya la titulació té com a garantia, per una part, el control del professorat mitjançant les oposicions i per altra els programes que són oficials o aprovats pel ministeri. Tanmateix, la realitat demostra que ni el professorat ni els programes no tenen garantia

Taula 1

MODELS DE CONTROL



perquè:

- La qualitat del professorat que avui exerceix en els centres de formació de mestres és discutible perquè la preparació que fins ara se li ha exigít no demana un nivell de professor universitari ni un coneixement dels problemes de l'escola d'EGB.

- Pocs professors treballen en equip i per tant no es fa una acció concertada que contempli la formació global del futur ensenyant, al contrari, molts professors s'interessen únicament per la seva assignatura.

- El professorat tendeix a ajustar el nivell de la matèria a les capacitats dels alumnes, cosa que és pedagògicament correcte; allò incorrecte és que han considerat el nivell mínim bàsic com a normal i suficient.

- L'exigència del professorat és molt desigual i no està controlada, de manera que a moltes normals les assignatures més difícils no sempre són les més significatives.

- Els estudis realitzats, com poden ser el del Dr. Gimeno Sacristán o el de l'ICE de Múrcia, demostren a bastament, per si no fos suficient la nostra experiència diària, la inadequació del professorat per a la seva funció. En el cas dels EUA tampoc no és gens engreçador, i com va demostrar Pottinger (1) les qualificacions de la carrera no tenen relació amb la competència en l'exercici de la professió.

- Els programes de formació de mestres tampoc no garanteixen res perquè tenim un pla d'estudis provisional, fet o proposat per cada normal i que molt sovint no es

(1) Pottinger, P.S. "Competency Assessment as a Basis for Licensing; Problems and Prospects".

compleix.

- No hi ha cap control sobre el seguiment del programa de manera que queda al criteri i a la responsabilitat de cada professor.
- Els programes responen més a una ampliació del batxillerat que a les exigències d'una formació professional.
- Els programes no relacionen adequadament la teoria i la pràctica i el pla d'estudis és essencialment teòric.
- Els estudis de magisteri no garanteixen que l'alumne que ha aprovat totes les matèries sàpiga fer de mestre.

En definitiva aquest model situa la selecció dels candidats en el moment d'accés a un lloc de treball i per tant la selecció queda en mans dels comitès de contractació, del director de l'escola, de l'empresari o del tribunal d'oposicions i resta en gran part sotmès al joc de l'oferta i la demanda.

5.2. La selectivitat de sortida en els estudis de formació de mestres. El model selectiu

És cert que la millor selecció és la que es fa a través de la qualitat dels estudis i les seves demandes però resulta difícil participar en la formació i en la sanció perquè la funció de formació queda afectada pel tipus d'avaluació que el formador haurà de fer, per això els països estudiats, a excepció d'alguns estats dels EUA i Espanya, posen un control de sortida o exàmens finals (veure taula núm. 4). Aquests exàmens poden ser de dos tipus:

- a) Exàmens de revàlida dels anys de formació inicial que es fa a les escoles de mestres o centres de formació.

b) Examen o control amb intervenció de l'administració educativa abans que l'Estat reconegui o acrediti el candidat com a professional.

a.- Exàmens de revàlida en els centres de formació inicial (Taula 1-II,III i VI)

Les taules 2, 5, 6, 7, 3 i 4 mostren que els exàmens de revàlida es centren en els coneixements acadèmics, els coneixements professionals, les pràctiques docents realitzades a les escoles i treballs personals originals o tesines.

- L'examen de coneixements acostuma a ser escrit i versa sobre les matèries específiques del nivell o especialitat escollida per cada candidat. A primària es centra en el llenguatge i les matemàtiques i a secundària en la matèria o matèries escollides.

- Els coneixements professionals a vegades es desglossen en dues proves: la de coneixements bàsics comuns a tots els ensenyants sobre pedagogia, psicologia, sociologia, etc. i la que es fa sobre els coneixements professionals específics de l'especialitat o dels nivells, com pot ser un problema específic de primària o la metodologia de la matemàtica i el llenguatge.

- L'examen sobre la pràctica docent generalment no és pràctica ni es fa a l'escola per problemes d'organització i pel temor de crear una situació artificial. En general consisteix a comentar les pràctiques realitzades i els materials corresponents (memòria).

- En alguns països es demana als candidats que exposin i defensin un treball personal original relacionat amb algun aspecte de l'ensenyament. En alguns països com

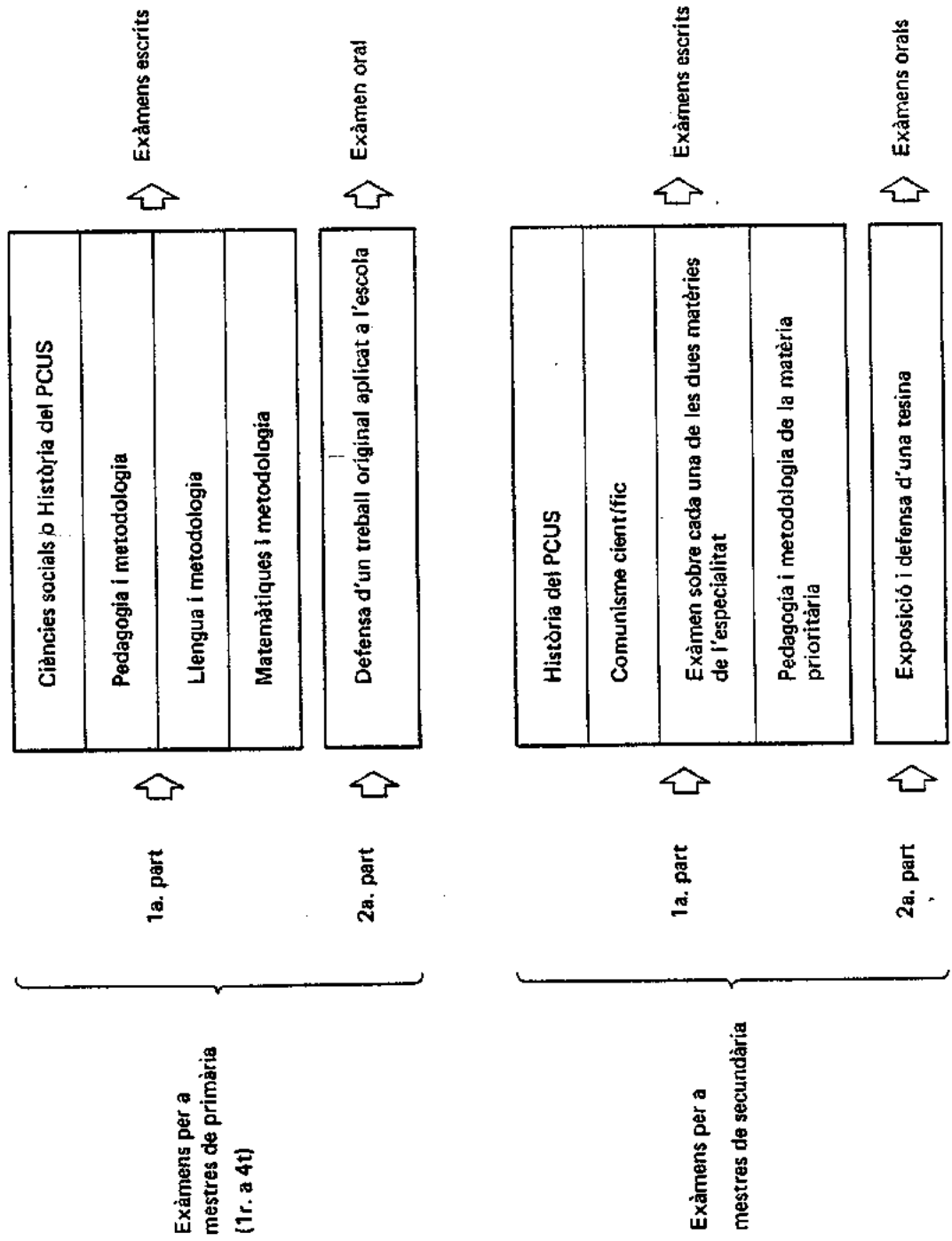
Taula .2

Exàmens de revàlida als centres de formació inicial

	Matèries acadèmiques	Matèries professionals	Pràctiques	Treball personal	Altres exàmens abans titulació definitiva
FRANCA	Matemàtiques Llenguatge	Pedagogia	Sobre bloc pràctiques	Treball personal opció elegida	---
R F A	Una o dues de l'especialitat	En general pròpies de l'especialitat	---	---	si
ANGLATERRA	Pròpies de l'especialitat	Sobre un problema general	Sobre matèries de pràctiques o Exercici pràctic a l'escola	Treball o tesina	---
E U A	a) ---	---	---	---	---
	b) ---	---	---	---	si
	c) Pròpies de l'especialitat	Coneixements generals o específics	---	---	---
	d) Pròpies de l'especialitat	Coneixements gral. espec.	Sobre les pràctiques	---	si
ESPANYA	---	---	---	---	---
U R S S	Matèries polítiques Matèries especialitat	Coneixements generals específics	Exposició i defensa d'un treball original o tesina	Exposició i defensa d'un treball original o tesina	---

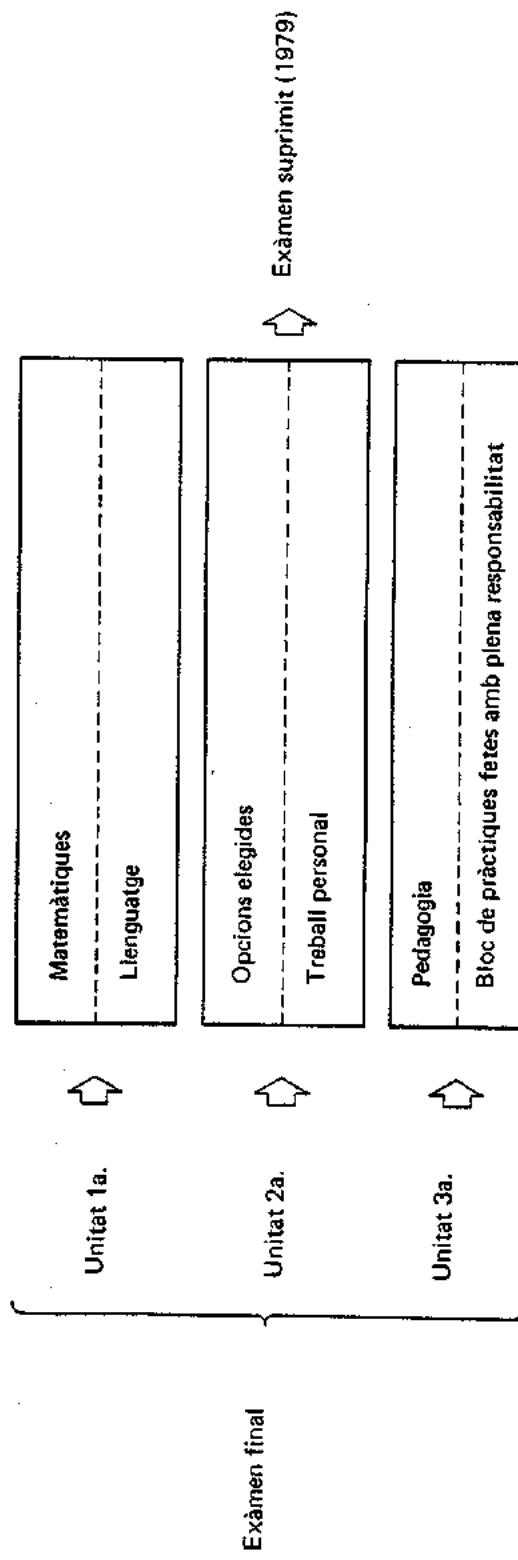
Taula 3

URSS (Exàmens de repàlida)



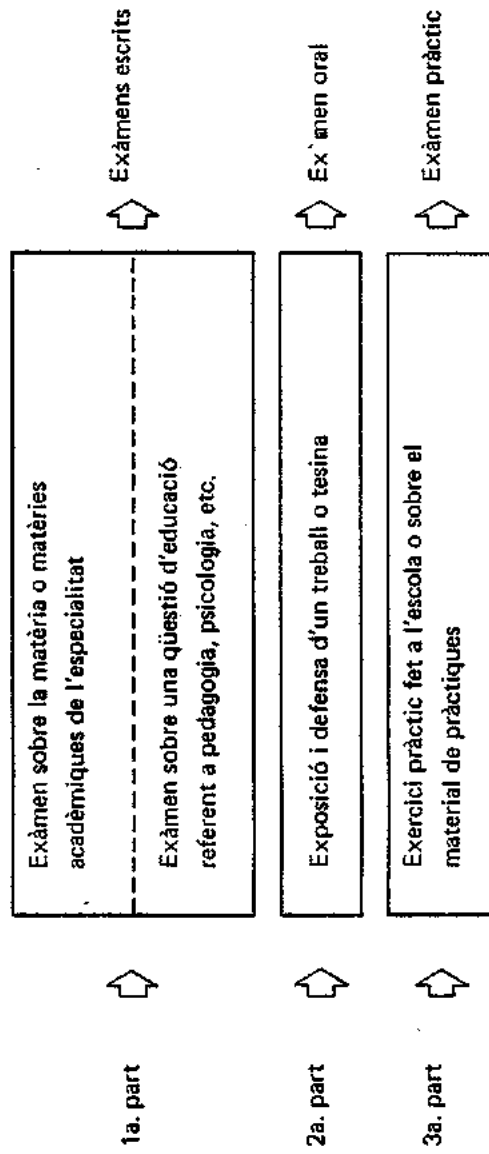
Taula 4

FRANÇA (Exàmens de validat)



Taula --5

ANGLATERRA (Exàmens de revàlida)



l'URSS, aquest treball té molta relació amb les pràctiques realitzades durant les quals s'ha fet la part experimental del treball.

- En alguns països com Alemanya la revàlida és únicament la primera part del control i l'administració assumeix la segona part, que es fa quan acaba la segona fase de formació.

- A França l'examen de revàlida s'ha suprimit últimament, i aquesta qüestió no està definida de manera que no se sap si la reforma de 1986 formularà una nova proposta o el suprimirà definitivament.

b.- Exàmens o controls realitzats amb la intervenció de l'administració

Solament dos països presenten aquesta modalitat: EUA i Alemanya Federal (veure taula 1, models IV, V, VII) i en tots dos és una pràctica recent. El Projecte Otero podria situar-se dintre d'aquest bloc.

El cas dels EUA

La liberalitat dels estudis superiors als EUA fa possible la graduació de persones poc capacitades en alguns programes poc exigents, com han estat tradicionalment els d'educació. La crítica a les escoles i la possibilitat que arribin a titular-se persones amb greus deficiències mentals, casos poc freqüents, però que han estat àmpliament divulgats i criticats pels mitjans de comunicació, han creat un ambient de desconfiança envers la preparació inicial del professorat. Aquest fet ha comportat que alguns estats proclamïn el dret i el deure d'exercir un control previ a l'acreditació dels candidats per a l'exercici de la seva funció.

Taula - 6

EUA (Exàmens de revàlida)

	Què mesuren	De què s'examinen	Tipus d'exàmen
A	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Coneixements bàsics mínims (6 estats) </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> Lectura i escriptura <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> Matemàtiques <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> Coneixements professionals de l'especialitat Formació professional genèrica </div>	Escrit
B	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Coneixements adquirits durant la carrera </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> Coneixements acadèmics <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> Coneixements professionals </div>	a) Escrit b) Escrit - pràctic c) Escrit - oral - pràctic
C	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Coneixements adquirits durant la carrera </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> Coneixements acadèmics <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> Coneixements professionals Coneixements pràctics </div>	Escrit - oral - pràctic
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Competència a classe davant la inducció </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> Membria o tesina sobre inducció </div>	Entrevista - pràctica - dossier Pràctica - oral - tesi

A causa de l'oposició que aquesta mesura ha trobat per part dels mestres, dels sindicats i dels centres de formació inicial, les demandes que han formulat són mínimes de manera que els mestres passen en els locals de l'administració pública uns exàmens de lectura, exscriptura, matemàtiques i coneixements professionals bàsics o mínims. Si aquesta pràctica té l'avantatge de tranquil·litzar l'opinió pública, en canvi resulta ofensiva per als mestres perquè són proves impròpies d'un nivell de certificació, no aporten res de positiu als candidats i no mesuren de cap manera l'adequació del mestre per a la seva funció. Aquest tipus de prova corre el perill de convertir els mínims en norma per a aquells candidats interessats exclusivament en la certificació.

Altres estats, en canvi, proposen proves d'un nivell més elevat i alguns han fet molts esforços per elaborar instruments que avaluin les competències dels mestres a l'aula. És cert que les proves existents són imperfectes i que les crítiques que s'hi poden fer són moltes, però no hi ha dubte que són instruments valuosos, sobretot quan s'apliquen a la formació dels mestres més que a l'avaluació dels candidats, quan s'utilitzen durant les pràctiques a l'escola i si no es pretén que siguin perfectes ni úniques i van acompanyades d'altres proves i consideracions.

Sense entrar aquí en el problema de les competències, cal assenyalar que la construcció de pautes per observar l'actuació d'un mestre és un esforç interessant; el problema es presenta quan es pretén quantificar aquesta observació per arribar a una avaluació objectiva perquè això reclama definir científicament les competències més significatives i no hi ha acord ni evidència sobre la validesa dels criteris utilitzats fins ara. Aquestes observacions tenen molts elements empírics que resulta

difícil separar de la persona de l'avaluador, de manera que alguns crítics argumenten que aquests instruments mesuren abans que res la competència de l'examinador. El muntatge d'aquest tipus d'examen és complex, costós i lent i no es poden considerar variables tan significatives com el context social i les condicions del medi escolar. Si més no, l'interès per avaluar les competències del mestre ha donat, a la pràctica, el paper rellevant que li correspon i ha evidenciat la inadequació de molts centres i programes a les necessitats de la formació dels ensenyants.

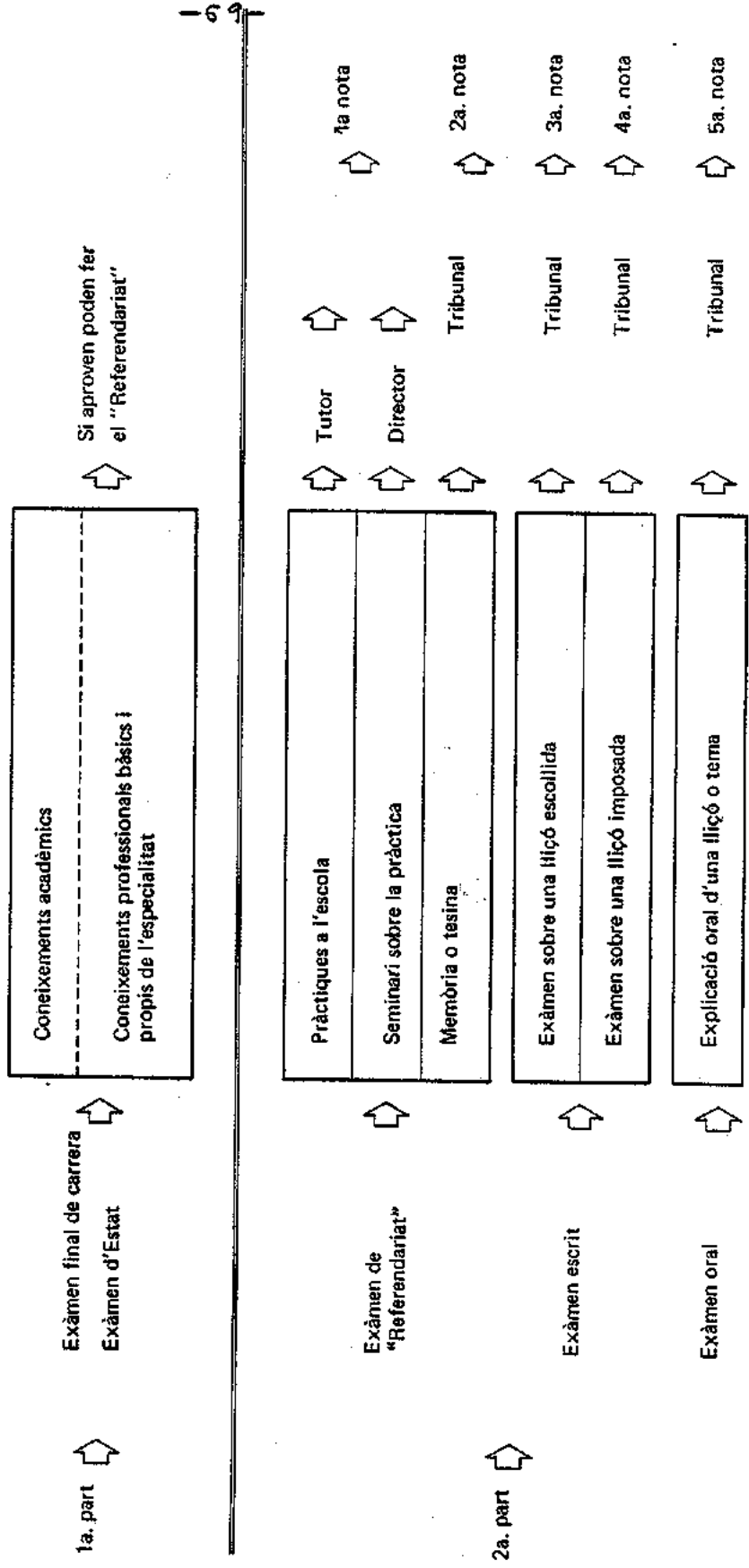
El cas d'Alemanya Federal (taules 1 i 7)

El model alemany dóna al centre de formació la responsabilitat de la preparació inicial de l'ensenyant, i a l'administració la responsabilitat de la seva adequació per exercir en una àrea concreta, de manera que el centre de formació i l'administració col·laboren en l'orientació del candidat i en la seva selecció; el judici, doncs, respon a les exigències acadèmiques i a les demandes de l'administració.

Alemanya Federal és doncs un país en què la formació dels ensenyants està dividida en dues fases. La primera fase es fa a les escoles pedagògiques o als departaments d'educació de les universitats i acaba amb un examen de revàlida (taula núm. 7) i un títol provisional. Aquest títol habilita per entrar a la segona fase de formació o "Referendariat" a càrrec de l'administració, i consisteix en dos o més anys de pràctiques com a aprenent en una escola. En acabar aquest aprenentatge guiat, el candidat passa una segona prova (taula núm. 7) la superació de la qual el fa mereixedor del títol definitiu. En l'avaluació del "Referendariat" participen funcionaris del Land, el director de l'escola de pràc-

Taula-7

R F A (Els dos exàmens de revàlida)



tiques, el coordinador del seminari, dos mestres en exercici i un tutor o defensor.

El Projecte Otero (Taula-1-VII)

Dóna tota la responsabilitat de la formació professional dels ensenyants a l'administració i redueix el paper dels centres de formació inicial a l'adquisició dels coneixements acadèmics i a la preparació de l'examen selectiu que han de superar els candidats per ingressar en els centres de formació professional de l'administració, on rebran la preparació teòrico-pràctica per esdevenir funcionaris d'educació. Aquest model implica la supressió de les normals perquè les despulla de la seva tasca específica i dóna a l'administració un poder excessiu.

Aquests models s'arrelen en el principi que l'administració és qui acredita els mestres i en molts casos els contracta i els paga. L'administració té la responsabilitat de l'escola i per tant té el dret i el deure de garantir que els mestres estan preparats per exercir la seva funció.

És evident que la intervenció de l'administració en la selecció dels mestres obliga el centre de formació inicial a revisar els programes i nivells i a posar-los d'acord amb els criteris de selecció, cosa que, en alguns casos, pot ser molt positiva i en altres no.

La intervenció de l'administració obliga a muntar i finançar una nova màquina burocràtica cara, que pot ser dinamitzadora, però que també corre el risc d'anquillosarse, com han fet els centres de formació inicial, i això ha provocat la intervenció de l'administració.

L'exemple més positiu, al meu criteri, dintre d'aquesta opció és el d'Alemanya Federal perquè l'administració no intervé per controlar o revisar el nivell anterior sinó per proposar, coordinar i avaluar una fase nova i diferent de formació.

5.3. Tendències actuals referents a la selectivitat de sortida en els estudis de formació de mestres

L'actitud actual més extesa respecte a l'examen final és que la selectivitat d'entrada, per estricta que sigui, no pot garantir la idoneïtat dels candidats per a la funció de mestre i, el fet d'aprovar les parts del programa de formació per separat, tampoc no assegura una formació integrada.

El nivell global final ha de respondre als objectius de la formació del mestre, el qual ha de demostrar d'alguna manera que ha adquirit uns coneixements acadèmics i professionals, és capaç de fer-se càrrec d'una classe i ha cultivat unes qualitats personals que el fan apte per fer un treball centrat en la relació d'ajuda.

Els coneixements acadèmics, professionals i pràctics poden ser controlats d'alguna manera pels centres de formació inicial. El saber fer i l'expressió de la personalitat solament es pot avaluar a través de la pràctica que segueix a un període llarg d'aprenentatge. Avui es considera que les pràctiques com a aprenent o inducció són una fase final important dintre de la formació inicial i que són imprescindibles per a la selecció correcta del professorat.

Donada la poca fiabilitat dels instruments d'avaluació i les inevitables interferències personals per part de l'avaluador, es tendeix a diversificar les proves i a fer l'avaluació en equip..

C.VI. SELECCIÓ DELS CANDIDATS EN EL MOMENT D'ACCÉS AL
=====

LLOC DE TREBALL
=====

L'adequació del nombre d'estudiants al nombre de places és un exercici dolorós que forçosament s'ha de fer en un moment o altre del procés; ja hem vist que alguns països el situen al principi de la carrera i altres fan la selecció al final (veure taula núm. 1).

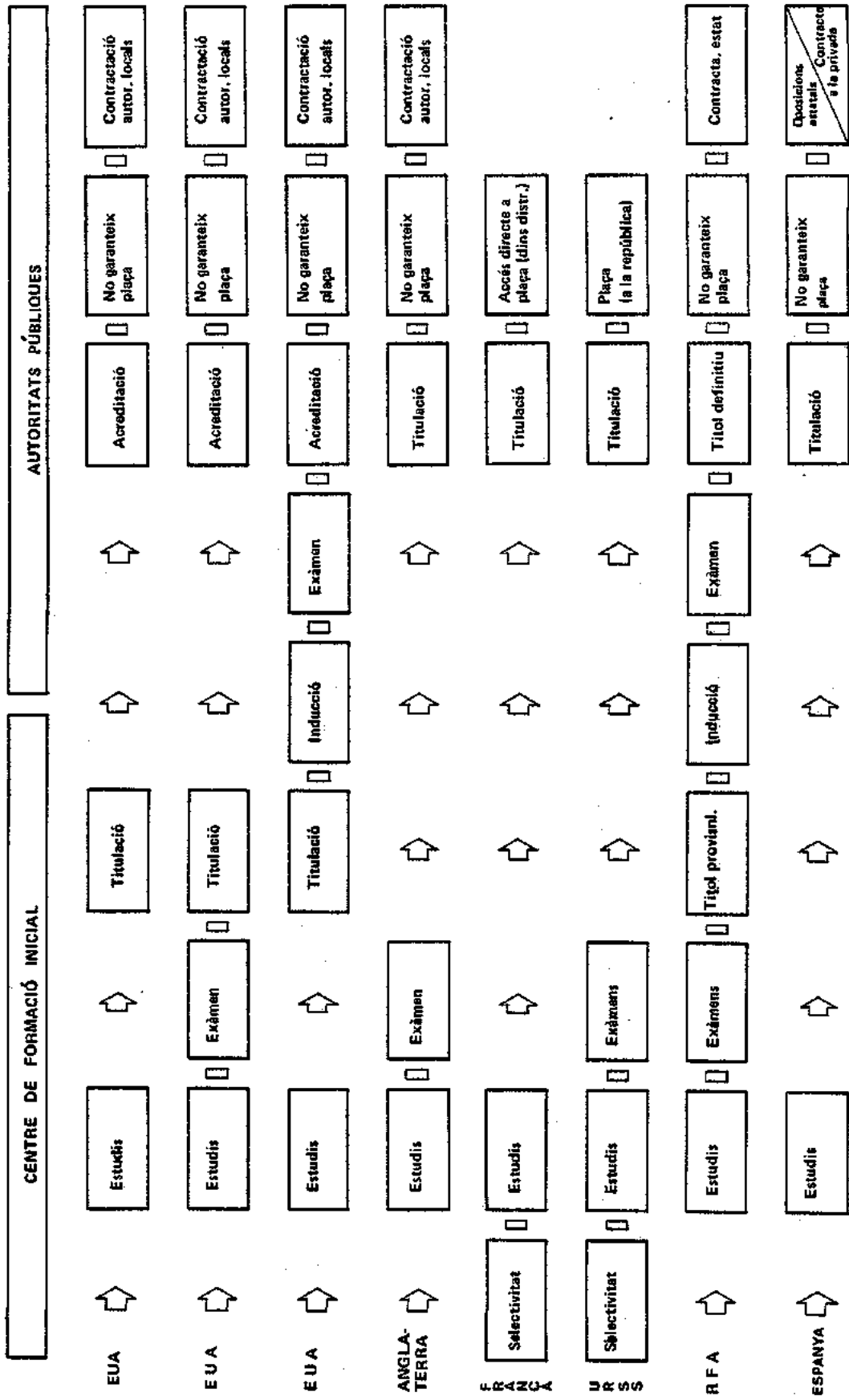
6.1. Països en què la selectivitat es fa en el moment de l'ingrés i els alumnes tenen accés directe a un lloc de treball

França i l'URSS situen la selecció dels mestres a l'entrada de manera que el nombre d'alumnes que fa magisteri és aproximadament el mateix que el de places vacants previstes. Per determinar el nombre d'alumnes es té en compte la possible deserció o mortalitat acadèmica i les estimacions previstes pels gabinets de planificació del ministeri.

Feta una estricta selectivitat d'ingrés, superades les dificultats pròpies de la carrera i passat l'examen final de revàlida, els candidats passen, si ho desitgen, a ocupar una plaça com a funcionaris. Aquest sistema adjudica les places segons uns barems públics i ben establerts i el candidat ha d'elegir entre les places vacants per rigorós ordre, atenent a la seva puntuació.

La selecció dels ensenyants està doncs totalment en mans dels centres de formació i l'administració ac-

Taula 1



cepta els candidats proposats sense cap control ulterior. Aquest sistema implica una relació estreta entre els centres de formació i l'administració. En el cas dels dos països estudiats, l'administració educativa és forta i centralitzada, estableix els plans d'estudis, les programacions, selecciona el professorat i finança els centres i, per tant, controla indirectament els candidats.

6.2. Països a on la selectivitat s'exerceix al final de la carrera i els alumnes no tenen assegurat un lloc de treball

En els països en què la selectivitat es situa al final de la carrera, el nombre de graduats no coincideix amb el de places disponibles i encara que el control de sortida pot ser sever, és evident que després de fer la carrera són molts els candidats que acaben per treure la titulació corresponent, la qual no pot garantir un lloc de treball. En aquest cas, com passa a EUA, Anglaterra i Alemanya el candidat ha de sol·licitar un contracte de treball. En general, la possibilitat de trobar una plaça depèn de la relació oferta-demanda i de les qualificacions i mèrits del candidat.

En general a tots aquests països s'ha acabat l'època en què tots els graduats trobaven fàcilment un lloc de treball i avui esdevé molt difícil a Alemanya i Anglaterra, que registren taxes de natalitat molt baixes, i tampoc resulta fàcil a molts estats d'EUA a on la majoria de les places vacants són a zones rurals o allunyades o bé en les àrees més conflictives dels centres urbans. El joc de l'oferta i la demanda afavoreix algunes especialitats deficitàries com matemàtiques, física o ensenyaments tècnics.

La contractació dels aspirants per ocupar un lloc

de treball segueix procediments molt diversos. Algunes vegades és l'Administració qui adjudica les places (alguns estats alemanys) i altres són les autoritats locals a través dels consells o juntes (Anglaterra i EUA) els que elegeixen entre els candidats que sol·liciten la plaça. En alguns casos les autoritats demanen el vist-i-plau del director o bé del consell de l'escola on el candidat haurà d'exercir i altres vegades és el director o el consell d'escola qui proposa els candidats a les autoritats locals o regionals.

Els criteris per prioritzar un candidat són diversos i múltiples, el més important és el currículum, on figuren les qualificacions obtingudes. Als països on els centres de formació són poc homogenis i estan poc controlats per l'Administració es té molt en compte el prestigi del centre on s'ha estudiat, les recomanacions escrites de professors i professionals i l'entrevista amb el candidat esdevé quelcom important i decisiu. Aquest sistema, com tots, té avantatges i inconvenients:

- El fet de situar la selecció al final de la carrera evita els errors o injustícies que es poden cometre fent una selectivitat d'entrada, quan no es pot jutjar sobre les capacitats professionals dels candidats i han de basar la tria en les capacitats intel·lectuals i en una gamma molt general d'actituds que no precisin una formació prèvia.
- Donen un marge de confiança més gran, de manera que alguns alumnes, en principi mediocres, estimulats per l'interès professional o motivats per diverses circumstàncies tenen més possibilitats de rectificar i demostrar un grau d'aprofitament i unes capacitats en principi insospitades.
- El sistema respecta la llibertat de l'individu per

aprendre i estudiar el que desitja i, el fet de no trobar un lloc de treball no és exclusiu de les carreres de magisteri.

- Els candidats poden intentar aconseguir una plaça en el medi i amb el tipus de nens a qui voldrien ensenyar i entrar a formar part d'un equip de professors que tenen un determinat projecte educatiu.

- L'escola i la comunitat tenen l'oportunitat d'escollir els mestres amb què poden mantenir una bona entesa i treballar en equip.

- Tanmateix, el sistema té els seus defectes, un dels més greus és que algunes places poc dotades, allunyades de la ciutat o situades en àrees conflictives són ocupades pels ensenyants que tenen menys possibilitats de ser contractats per a una plaça millor, de manera que les diferències entre districtes és perpetuen i s'agreuigen i no sempre es troba la gent capacitada en els llocs de treball on fan més falta.

- Un defecte també evident és que els criteris de selecció queden molt influïts per la ideologia política de les autoritats locals i de l'escola i si aquest fet redueix la conflictivitat, també fa més difícil la renovació i el canvi.

- Tot i que els casos de paternalisme i de corrupció són sempre possibles en tots els sistemes d'accés, cal tenir en compte que les autoritats que escullen els candidats per a les escoles públiques han estat elegides democràticament, que a les comissions de contractació hi ha tècnics en educació, representació social i el director de l'escola, i que qualsevol irregularitat seria aprofitada per l'oposició.

Alguns estats alemanys, com Hesse, segueixen un sistema intermedi per tal de sumar avantatges i restar inconvenients. Les autoritats estatals seleccionen els candidats segons les qualificacions obtingudes en el segon examen d'estat i les demandes concretes de les escoles (especialitat, nivell, etc...). Les autoritats proposen el mestre a les escoles, les quals poden no acceptar-lo. En el cas de ser admès, el mestre passa un temps de prova durant el qual l'escola pot demanar la seva substitució. Aquest sistema permet fer una contractació amb criteris únics, evitar el sucursalisme, fer una distribució més equitativa dels mestres per tot el territori i permet valorar l'adequació del candidat a l'escola.

6.3. El model espanyol

Els futurs mestres ingressen a la universitat i a la carrera sense passar per cap control, i últimament passen un examen d'entrada a les escoles de formació que està molt poc definit i que té unes exigències molt desiguals. Els estudiants arriben a tenir la titulació de mestre aprovant per separat cada una de les matèries del pla d'estudis, a les quals poden presentar-se en sis convocatòries a distribuir durant el temps que desitgen. Els mestres titulats poden buscar una plaça a l'escola pública i a l'escola privada.

Els mestres que exerceixen a l'escola privada són contractats per l'empresari i, dintre de la lògica de mercat, es considera que l'empresari tindrà bona cura per fer una elecció correcta. En aquesta elecció també poden influir les recomanacions, el paternalisme, el desig d'evitar la possible conflictivitat, la ideologia de l'escola i altres factors. El mestre de la privada que arriba a fer-se càrrec d'una classe no ha passat altre control professional que la selecció per part de

l'empresari. En aquest punt cal recordar que gran part de l'escola privada està subvencionada i per tant, els diners públics paguen, en part, en aquest professional. El fet que es doni a l'empresari l'únic control del professorat sols ocorre en alguns estats d'EUA però cal assenyalar que l'escola privada a EUA no està subvencionada per l'estat.

Els mestres espanyols que desitgen ocupar una plaça a l'escola pública poden tenir-hi accés directe si tenen una qualificació superior a vuit, altrament, han de superar unes oposicions molt selectives, de places limitades. Aquestes oposicions consten d'uns exàmens que garanteixen un nivell de coneixements acadèmics i professionals, almenys teòrics, i un cert nivell d'expressió oral i escrita, però no donen cap informació sobre la capacitat professional del candidat ni sobre la seva personalitat.

Els candidats s'ajusten a uns temaris d'oposicions que no sempre coincideixen amb la seva preparació inicial, donat que els programes actuals de les normals són experimentals i l'avaluació depèn dels criteris que aplica el tribunal, el qual no ha rebut cap preparació específica prèvia per fer aquesta tasca de selecció.

La idoneïtat dels candidats no es controla doncs fins que aspiren a ocupar una plaça a l'escola pública com a funcionaris. Són jutjats per persones externes i desconegudes mitjançant uns exàmens puntuals i eliminatòris i els resultats, altament aleatoris i que no donen cap garantia, els capacita per ocupar de per vida una plaça. El problema doncs, consisteix en el fet que els mestres han de passar un control que no garanteix un nivell satisfactori de professionalitat quan el candidat es trobi en una situació escolar concreta.

Examen d'oposicions (1984)

- | | | |
|--------------|---|--|
| 1r. exercici | { | Comentari d'un text |
| | } | Resolució de problemes |
| 2n. exercici | | Desenvolupament per escrit d'un tema de l'especialitat |
| 3r. exercici | | Desenvolupament d'un tema sobre matèries bàsiques professionals (oral) |
| | | Exposició oral d'una unitat didàctica |

6.4. Tendències actuals en la selecció dels candidats en el moment d'accés al lloc de treball

L'accés dels mestres a un lloc de treball és una qüestió complexa perquè depèn en gran manera de decisions polítiques que depassen els límits del meu estudi. És evident que els països que tenen un sistema descentralitzat ho fan d'una manera i els països que tenen una política educativa centralista ho fan d'una altra. Els avantatges i inconvenients dels sistemes ja han estat assenyalats en els capítols corresponents, tanmateix caldria comentar que uns i altres busquen fórmules més equilibrades i de tendència oposada.

Tant a Anglaterra com a EUA el govern de la nació, amb el suport dels elements més progressistes, procura d'ampliar les seves competències per aconseguir una major igualtat d'oportunitats per a tots els territoris i estats i una distribució més equitativa dels recursos; per això es valen del seu poder financer i investigador que en aquest moment resulten essencials. Tanmateix, tal com hem indicat, aquests països tenen un sistema molt descentralitzat i troben molts obstacles

i oposició quan volen introduir accions concertades i comunes. Aquesta tendència a frenar l'excessiva parcel·lació del sistema, que era clara i decidida, però lenta, s'ha vist frenada per l'accés al poder de governs conservadors.

A Anglaterra l'estat no coordina la contractació dels mestres solament intervé per decidir el nombre de mestres que rebran una paga de l'estat i limita el nombre de candidats que poden admetre les escoles de mestres.

En el cas d'EUA l'Estat tampoc contracta els mestres, però té el poder de posar condicions per a la certificació, cosa que li ha permés introduir controls complementaris als de la formació inicial.

Contràriament, els països que fins ara han mantingut un sistema educatiu fortament centralitzat, com és el cas de França o Espanya, tendeixen a implantar una política que dóna certa autonomia a les acadèmies (regions educatives) i a les comunitats autònomes, sense perdre tanmateix el control últim sobre les condicions d'accés del seu funcionariat.

Per tant, a nivell de tendència, cal reconèixer un moviment vers unes situacions intermèdies en què les estructures de poder petites perden terreny (comunitats locals, districtes, etc...), augmenta el poder de les estructures intermèdies (Estats, acadèmies, comunitats autònomes) i els governs centrals intenten reservar-se certes competències capaces de garantir una acció efectiva en moments transcendentals.

6.5. Control dels mestres en exercici

Una idea molt estesa és la de considerar que l'accés a un lloc de treball no comporta un final, sinó que

és una fase, superada la qual, l'ensenyament ha de continuar el seu procés de formació i d'avaluació. Referent a aquest punt, s'han fet moltes propostes, entre les quals en destacarem dues:

- El mestre que acaba la seva formació inicial i ocupa una plaça comença una carrera docent que té diferents esgrons per accedir als quals cal fer uns mèrits i passar uns controls. Proposen que els mestres primer siguin contractats com interins, que treballin a l'escola i continuïn la seva formació i, quan es considerin preparats, superin una sèrie de controls per arribar a adquirir la categoria de mestre professionalitzat i gaudir d'un contracte permanent (alguns estats d'Alemanya).

- Altres consideren que la formació dels mestres ha de ser permanent i proposen un contracte de treball que es renovi cada tres, cinc o set anys, de manera que es pugui rescindir el contracte als mestres de provada incapacitat o desídia i obligui els altres a acreditar uns mèrits que poden ser: activitats de formació permanent, activitats escolars o extraescolars, treballs o publicacions, noves titulacions, etc. de manera que assegurin un esforç i un procés de formació durant els anys d'exercici de la professió (EUA).

L'avaluació dels mestres en exercici planteja molts problemes als quals cal donar una resposta que sempre resulta difícil:

- a) ¿Qui valorarà la qualitat del treball professional?, els inspectors?, altres mestres?, els pares?, els alumnes? representants de les organitzacions professionals?, professors de les normals?
- b) ¿Com es determina el grau de competència que han de

tenir els mestres per aconseguir un contracte definitiu i com es garanteix que els criteris no canviaran segons la demanda?

- c) ¿Com es resolen els problemes jurídics de rescindir un contracte o separar un professional de la docència? Quines evidències i proves seran necessàries?

Aquestes propostes i els problemes que plantegen troben la decidida oposició dels sindicats que defensen els interessos i els drets adquirits dels seus associats, i, en el millor dels casos, demanen avantatges substancials a canvi d'aquests controls i exigències addicionals que no s'imposen a altres professionals.

Aquestes tendències tanmateix s'obren camí. Alguns països ha allargat considerablement el procés de formació per accedir al funcionariat, com és el cas d'Alemanya. Altres han imposat un control periòdic dels mestres, els quals han d'acreditar uns mèrits i unes activitats de formació permanent per tal de renovar el seu contracte (Alemanya, alguns estats d'EUA) mentre altres exigeixen als mestres una graduació superior en un termini establert (el "master" a alguns estats americans). Solament a França hem trobat establerta una carrera docent que d'alguna manera té en compte la qualitat de la feina que fa el mestre per a la promoció.

El problema té un enorme interès i mereix una acurada reflexió, però cau fora del tema de la meua tesi tot i que no hi ha dubte que l'existència d'una carrera docent o un control periòdic ajudaria a desdramatitzar els problemes i la responsabilitat que avui comporta la formació inicial dels ensenyants.

C.VII. ELS PLANS D'ESTUDI

=====

7.1. Consideracions prèvies

Els plans d'estudi són tan diversos en els països de la mostra que ha resultat laboriós reduir-los a una tipologia; però abans d'abordar-ne el treball comparatiu cal fer unes reflexions prèvies.

Enfocament tradicional dels plans d'estudi

La consideració dels materials i la informació recollida demostren que la formació dels ensenyants consta de dos blocs: coneixements acadèmics i coneixements professionals. El pes d'aquests blocs és molt divers però hi trobem la pràctica generalitzada de donar prioritat als coneixements acadèmics per als professionals de secundària i els coneixements professionals per als mestres de pre-escolar i de primària. Aquestes diferències poden ser màximes o mínimes, com es dedueix de la comparació dels plans d'estudi d'Espanya i dels EUA (veure taula núm. 1).

La justificació de l'existència d'aquests dos blocs per a uns estudis que arreu es consideren professionals es deriva del fet que els professors de qualsevol nivell ensenyen, i el fet d'ensenyar alguna cosa pressuposa uns coneixements sobre aquesta "alguna cosa" i una capacitat docent per facilitar-ne l'aprenentatge.

Tradicionalment s'ha considerat que el volum de coneixements acadèmics dels professionals de l'ensenyament està en relació directa amb l'edat dels alumnes. Es trac-

ta de transmetre uns coneixements de la forma més àmplia, abstracta i racional possible, de manera que els nens petits aprenen poca quantitat de matèria i ho fan a un nivell molt concret, per això un sol mestre imparteix diverses matèries i necessita una cultura àmplia i general de nivell secundari, mentre el professor de secundària ensenya a un nivell més abstracte i necessita una especialització a nivell universitari.

Paral·lelament, els mestres de pre-escolar i primària que es responsabilitzen de l'educació integral de l'infant necessiten una preparació pedagògica i professional acurada, mentre que el professional de secundària que instrueix sobre el camp del coneixement necessita únicament la preparació professional necessària per ensenyar bé la seva assignatura i, és opinió general, que la millor preparació pedagògica és una bona preparació acadèmica.

Aquesta concepció ha influït llargament en la confecció dels plans d'estudi, de manera que els mestres tenien un programa acadèmic que comprenia totes les matèries que havien d'ensenyar; es dedicava una atenció prioritària al llenguatge i a la matemàtica i hi havia matèries sobre el coneixement del món natural i social, fisiologia i higiene, música, plàstica, literatura i un llarg etc. que depèn de la duració dels estudis i de l'optimisme del planificador. Als països on el curs es divideix per semestres la llista es multiplica i en els altres es redueix, però el resultat sempre és un conjunt excessiu de matèries diverses que, si són repàs del que ja se sap resulten supèrflues, i si introdueixen coneixements són insuficients. Aquest plantejament respon a un enfocament essencialment funcional i immediat que tracta de garantir que el mestre sap allò que haurà d'ensenyar demà.

Crisi de l'enfocament tradicional

Avui la concepció de l'ensenyament ha variat substancialment, almenys a nivell teòric, per les raons que ja hem esmentat en altres capítols però aquí cal comentar-ne dues:

- a) La democratització de l'ensenyament secundari
- b) El progrés i la diversificació del coneixement.

a) Mentre a les escoles secundàries hi accedien els nois seleccionats, motivats i de classe mitjana, el professor es podia limitar a explicar la seva matèria perquè els alumnes estaven motivats i a més eren capaços de construir les seves pròpies tècniques d'aprenentatge. Quan ha arribat a secundària tota la població escolar sense una selecció prèvia, el professor s'ha trobat amb dos problemes de difícil solució: com motivar els alumnes per fer-los aprendre i com ensenyar nois que tenen diferents capacitats.

- Perquè els alumnes puguin aprendre han de tenir les capacitats mentals desenvolupades i els coneixements instrumentals necessaris, i aquesta feina l'ha de preparar acuradament l'escola elemental perquè a nivell de secundària és extremament difícil corregir aquests déficits.
- Perquè els alumnes vulguin aprendre cal conèixer les característiques de la pre-adolescència, els seus interessos, les seves capacitats i el medi social en què viuen.
- Per conduir nois de diferents capacitats cal conèixer els obstacles que impedeixen l'aprenentatge, la manera de superar-los i tenir l'habilitat d'aplicar en el moment oportú les tècniques adequades.

- Per motivar els nois que tenen diferents capacitats i interessos cal presentar la matèria de manera que el coneixement adquireixi per a ells un significat i un sentit, que participin activament en el seu aprenentatge. Quan els alumnes hi participen, immediatament estableixen unes relacions múltiples amb altres problemes, no específics de la matèria, per a la solució dels quals cal treballar en equip.

- Finalment, per fer una tasca basada en la comunicació, el professional de l'ensenyament ha de tenir certes qualitats personals i determinades actituds.

De tot el que hem dit es dedueix que avui, el professor de secundària, per realitzar la seva feina, a més de conèixer la seva matèria, ha de ser un professional de l'ensenyament. El professor de secundària s'ha convertit en professor de primària.

b) El progrés i la diversificació dels sabers han ampliat de tal manera el camp del coneixement que avui el professorat de secundària que ensenya matèries com geografia i història o física i química ha d'abastar un camp tan ampli com podia ser fa mig segle el propi de l'escola primària. Avui el professor no sap la seva matèria però ha d'estar en situació de poder-la aprendre. El professor ha de saber més que mai, però el tipus de coneixement ha variat i necessita quantitats de recursos i coneixements instrumentals, un rigor metodològic, una capacitat crítica i un gran sentit de l'oportunitat. El professor de secundària s'ha convertit en professor de primària.

El fet que l'ensenyament secundari hagi esdevingut primari ha comportat una revaloració de l'escola elemental, perquè la seva tasca és essencial per a secundària, perquè la preparació professional és la ma-

teixa, sols varia el nivell en què s'imparteix, i perquè el mestre de primària necessita el mateix tipus de preparació intel.lectual; ja no serveix de res saber una mica de cada cosa, l'important és estar capacitat per aprendre.

Aquest canvi d'enfocament ha afectat profundament els plans d'estudi dels professionals de l'ensenyament, on s'han donat dos canvis essencials:

- La formació acadèmica universitària del mestre
- La formació professional de l'ensenyant de secundària
- Un moviment que avança vers la formació d'un cos únic d'ensenyants.

Aquesta reconversió no s'està fent sense dificultats perquè les estructures tradicionals han creat uns interessos corporatius aferrissadament defensats pels ensenyants que, parlant en termes generals, són els enemics més grans de la reforma i prenen, enfront d'aquests problemes, una actitud defensiva i conservadora. Els mestres desconfien de la universitat i consideren que els coneixements que dóna són teòrics i que no tenen res a veure amb l'escola. Els professors de secundària, persones que han passat per una selecció acadèmica molt dura, acostumats a ensenyar una èlite de nois interessats, es neguen a acceptar el fet que el pes del seu treball no està a fer avançar la ciència sinó a fer avançar els alumnes, i qualsevol proposta en aquest sentit es considera com una degradació i una agressió.

Situació actual en els països de la mostra

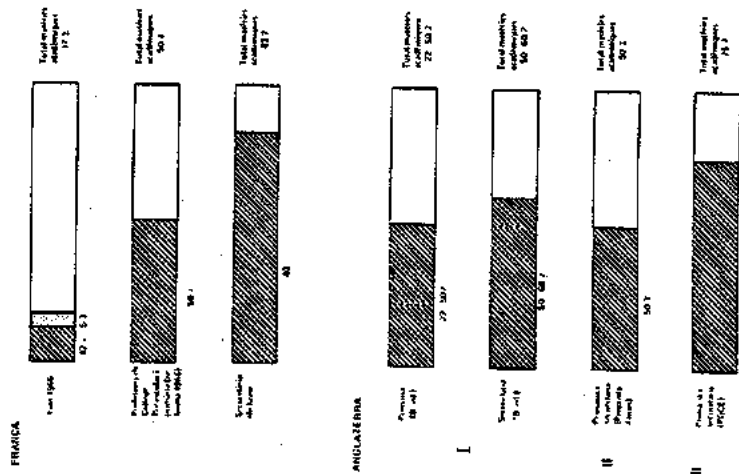
Abans de poder arribar a cap conclusió cal analitzar el que es dedueix de l'estudi comparatiu dels països que ens ocupen, però cal fer algunes consideracions

prèvies.

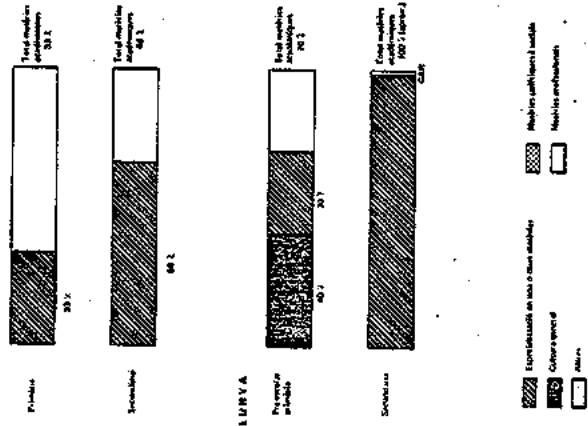
- Entenem per cultura general aquells estudis que estan orientats a ampliar la cultura bàsica i humanista de l'estudiant. També incloem en aquest capítol aquelles matèries que amplien els coneixements que el mestre haurà d'impartir a nivell de primària perquè, tot i que l'objectiu és divers, a la pràctica resulta impossible diferenciar-les perquè són, en gran part, les mateixes.
- Entenem per especialització els estudis acadèmics que comporten un coneixement a nivell superior i que impliquen d'alguna manera l'adquisició d'uns hàbits mentals que capaciten per abordar el coneixement amb rigor i amb una visió crítica. Aquests estudis es centren en una o dues matèries i es cursen a les facultats universitàries o a centres superiors de nivell equivalent.
- Matèries bàsiques d'educació comprenen aquelles matèries professionals que donen les raons i els fonaments de l'educació i de l'aprenentatge, com són la pedagogia, la sociologia o la psicologia, i en gran part són comunes a tots els ensenyants.
- Matèries professionals específiques del nivell o especialitat són les que preparen l'alumne per a l'exercici en un determinat nivell o per impartir determinada àrea del coneixement.

Per considerar cada un d'aquests grups de matèries dividirem aquest estudi en quatre parts; les pràctiques escolars seran objecte del capítol següent.

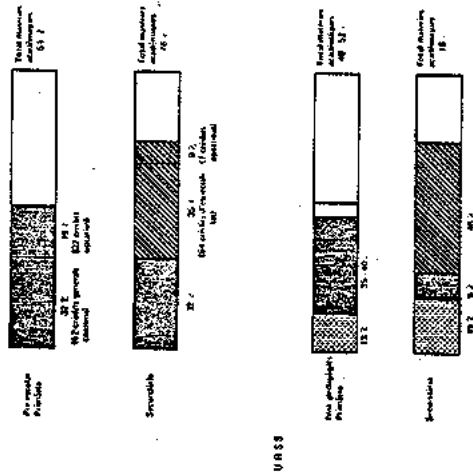
Taula 1



MESSE



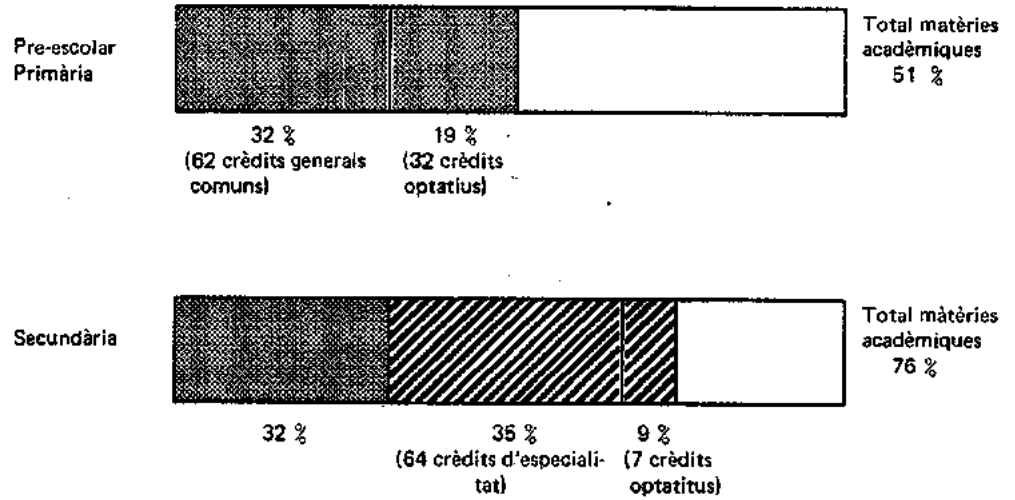
Taula 1
 PLA D'ESTIMACIÓ DELS CANVIENIS EN EL SECTOR DE LA MQUINA
 ERIA



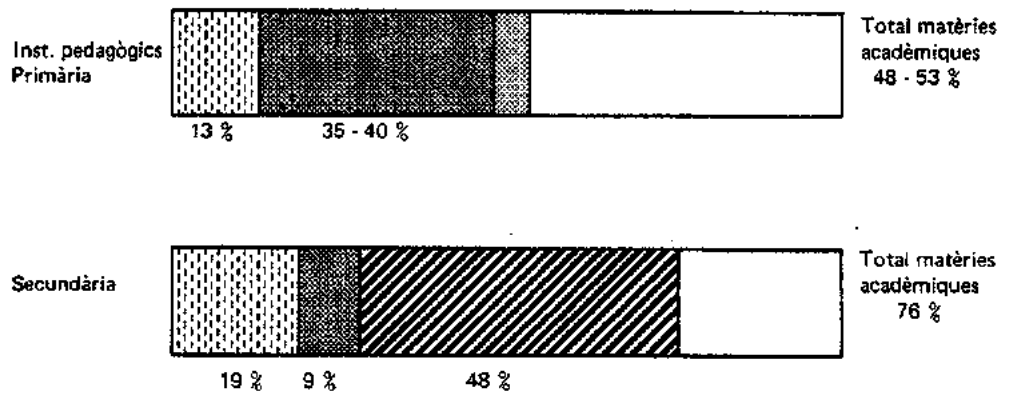
Taula 1 (a)

PLA D'ESTUDIS DELS DIFERENTS PAÏSOS DE LA MOSTRA

I EUA



II URSS



7.2. La formació acadèmica en els plans d'estudi, la cultura general i l'especialització

Cas núm. 1: El cas dels EUA és molt difícil de tipificar, donada l'autonomia de cada centre i la diversa legislació que regeix a cada un dels estats. Ens referirem, com a model, a Tallahassee, Florida, que respon a un exemple molt generalitzat.

Els estudiants, abans d'entrar en una facultat per fer una especialitat, han de fer dos cursos en un centre superior, on estudien matèries de cultura general que comprenen diferents àrees del coneixement i que estan orientades a completar el batxillerat i a donar una cultura humanista. Durant aquests dos anys els estudiants també han de fer els cursos necessaris per treure els crèdits que exigeix cada facultat o centre superior per a l'ingrés.

Cultura general que s'exigeix a tots els candidats

Bloc	Escollir entre les diverses opcions de cada bloc (hores per semestre) (1)
Humanitats (llenguatge)	6
Ciències Socials	6
Ciències Naturals	7
Matemàtiques	3

(1) Equivalent a hores per setmana durant un semestre.

Crèdits necessaris per entrar a la facultat d'educació segons opcions

Matèria	Pre-escolar	Primària	Secundària
Salut i Nutrició	3 h/s	2 h/s	2 h/s
Expressió oral	3	3	3
Geometria	3	3	
Matemàtiques	8	8	
Economia		3	
Geografia		3	
Especialització en una matèria prioritària per a secundària.			
Especialització en una matèria auxiliar per a secundària.			

Quan els candidats han ingressat a la facultat d'educació, els mestres de primària reben una formació essencialment professional mentre que els estudiants que es preparen per a secundària també continuen la seva especialització i cursen algunes matèries acadèmiques específiques a les facultats corresponents. Els percentatges globals dels estudis no professionals figuren a la taula núm. 1, però cal considerar-los aproximatiu perquè, com ja hem advertit, es donen diferències molt notables entre les diverses universitats i escoles superiors (1).

La multiplicació de matèries en els plans d'estudi dels EUA no ha de confondre, ja que són cursos semestralment i els crèdits de cultura general poden aplicar-se per cobrir alguns crèdits específics. Les optatives per fer els crèdits corresponents a l'opció de pre-escolar i primària poden ser molt diversos, com en el cas de l'exemple, però també es poden concentrar en una o dues matèries per aconseguir una certa especialit-

(1) Veure capítol sobre pla d'estudis dels EUA.

zació; aquesta última opció, però, és una pràctica poc freqüent.

Als EUA els mestres que es preparen per a primària fan un ventall ampli d'assignatures de cultura general, perquè cal tenir en compte que a molts estats l'escolaritat obligatòria es situa fins a divuit anys i el batxillerat superior és molt poc selectiu, per això cal ampliar els coneixements bàsics que els mestres hauran d'ensenyar.

La tendència als EUA és ampliar els estudis per als futurs ensenyants per assegurar un nivell intel·lectual més elevat. Uns autors proposen que tots els mestres preparin un "master" mentre altres demanen que els candidats facin una graduació i que la carrera de mestre es situï a nivell de "master". Avui s'estan fent experiències interessants en aquest sentit, però són minoritàries.

Cas núm. 2. En el cas de l'URSS apareix un bloc de matèries específiques de formació política i filosofia marxista que són presents a tots els nivells i especialitats i que estan orientades a donar una formació ideològica. Un segon grup de matèries amplia la formació general tant a primària com a secundària.

Entre les matèries acadèmiques de cultura general específiques per als estudiants que volen ensenyar a primària destaca el pes del rus, el segueix les matemàtiques, la llengua estrangera i l'educació física. També es donen coneixements sobre ciències naturals i el medi pròxim. Els coneixements socials no es donen en aquest bloc perquè queden garantits per les matèries polítiques i filosòfiques. És curiós observar que les matèries són molt semblants a les que es proposen als EUA, excepte l'interès que demostra sempre l'URSS

per la llengua estrangera. Cal fer notar que els estudiants soviètics han passat prèviament dos exàmens molt selectius i que aquestes matèries tenen un nivell elevat.

També figuren matèries de cultura general en els estudis que preparen per ensenyar a secundària i a moltes carreres universitàries, i responen al propòsit de donar una cultura àmplia i humanista. Continuen l'estudi d'una llengua estrangera, donen un paper educatiu a la literatura i no descuren l'educació física i sanitària. Aquest fet és una excepció entre els països estudiats.

Instituts pedagògics (1)

Matèries polítiques i filosòfiques

Pre-escolar i primària

Història del PCUS	-120 h.
Filosofia	-140 h.
Economia política	-100 h.
Ateïsme i comunisme científic	-104 h.
Dret soviètic	- 30 h.

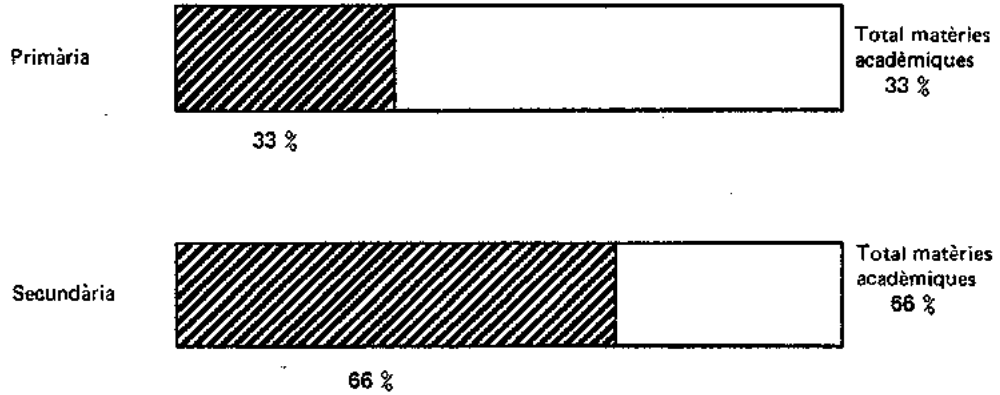
Secundària

Història del PCUS	-200 h.
Filosofia	-180 h.
Economia política	-190 h.
Ateïsme i comunisme científic	-140 h.
Dret soviètic	-100 h.
Ètica i estètica	- 80 h.
Història del moviment obrer internacional	- 80 h.

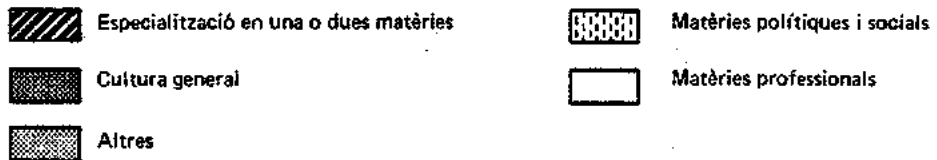
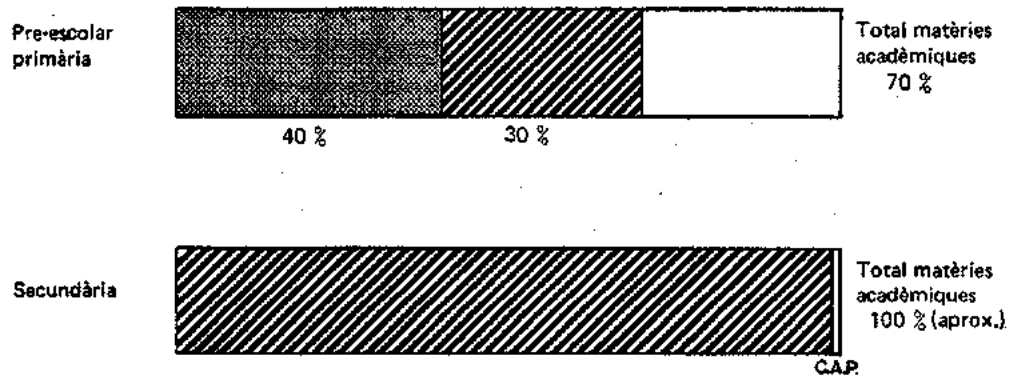
(1) Veure capítol X de l'estudi sobre l'URSS.

Taula 1 (b)

VI HESSE



III CATALUNYA



Matèries de cultura general

Primària

Llengua estrangera	-240 h.
Educació física	-140 h.
Rus	-370 h.
Introducció a la lingüística	- 40 h.
Matemàtiques	-280 h.
Estudi del medi pròxim	- 90 h.
Bases de les ciències naturals	-160 h.

Secundària

Llengua estrangera	-240 h.
Educació física	-140 h.
Literatura russa	-(optativa)
Matèries subsidiàries de l'especialitat escollida	
Matèries pròpies de l'especialitat acadèmica escollida.	

Cas núm. 3: Espanya. La reforma educativa de 1971 va ampliar l'educació obligatòria fins a 14 anys i va passar a les escoles d'EGB la responsabilitat del que havia estat el batxillerat elemental; simultàniament demanava als estudiants de magisteri el curs de COU i integrava les escoles de mestres a la universitat.

La formació dels mestres dura tres anys, els mestres es preparen per a una especialitat ja sigui a pre-escolar, a educació especial o a una àrea de l'antic batxillerat elemental i tots ells es preparen també per exercir a qualsevol grau de primària (1r a 5è). Si comparem aquestes pretensions a les dels altres països resulta un programa realment ambiciós.

Per preparar tots els mestres per exercir a primària cal repassar i ampliar algunes matèries acadèmiques

perquè no hi ha cap control de final de secundària i fins al 1981 no hi ha hagut examen d'entrada a magisteri; aquestes matèries generalment es programen per a primer curs i són les següents si considerem com a mostra les set normals de Catalunya:

<u>Matèria</u>	<u>Núm. de normals que la programen (Catalunya)</u>
Llengua Castellana	7
Llengua Catalana	7
Plàstica	7
Música	7
Matemàtiques	7
Educació Física	5
Coneix. del Medi	4
Pretecnologia	3
Llengua estrangera	2
Expressió Dinàmica	2
Socials-Naturals	1

La preparació acadèmica per exercir a les especialitats o àrees de tercer cicle es fa preferentment a segon i tercer curs i generalment es preparen un mínim de quatre matèries i un màxim de deu com es pot veure a les taules 2,3 i 4.

Tanmateix, resulta difícil dibuixar el model que correspon a Espanya pel fet que tenir plans experimentals des de 1971 dóna exemples molt diversos. Si agafem com a mostra les 7 normals catalanes tampoc no resulta fàcil perquè quan una assignatura s'anuncia com "matemàtiques" potser comprèn una part de didàctica, mentre que una assignatura que s'anomena "matemàtiques i la seva didàctica" és possible que es redueixi a impartir coneixements. Cal doncs considerar les dades del model amb reserves.

Taula núm. 2

ESPECIALITAT CIÈNCIES

	Barcelona	Blanquerna	Girona	Lleida	Tarragona	St. Cugat	Vic
Física	+	+	+	+		+	+
Geologia	+	+	+	+	+	+	
Matemàtiques	++	++	+	++	+	++	++
Ciències naturals							++
Biologia	+	+	+	+		+	
Química	+	+	+		+	+	+
Pretecnologia						+	
Didàctica de les ciències	+				+	+	
Didàctica de les matemàtiques			+	+			
Didàctica de la geologia i biologia			+	+			
Didàctica de la física i química			+	+			
Optativa	+				+		
Seminari ciències naturals-química							+
TOTAL ASSIGNATURES	8	6	8	8	5	8	7

Taula núm. 3

ESPECIALITAT CIÈNCIES SOCIALS

	Barcelona	Blanquerna	Girona	Lleida	Tarragona	St. Cugat	Vic
Geografia descriptiva	+		+	+	+	++	++
Geografia	+	+					
Geografia humana			+	+			
Geografia física			+				
Geografia i història de Catalunya		+			+		
Història antiga i medieval			+	+			
Història moderna i contemporània			+	+			+
Història	++	++			+	++	+
Història dels sistemes filosòfics	+				+		
Filosofia	+	+					
Història de l'art		+	+	+			
Història de la cultura i l'art						++	+
Introducció a l'economia			+				
Historia de la literatura		+					
Didàctica ciències socials	+		+	++	+	++	+
Didàctica de l'art							+
Optatives	++				+		
TOTAL ASSIGNATURES	9	7	8	7	6	8	7

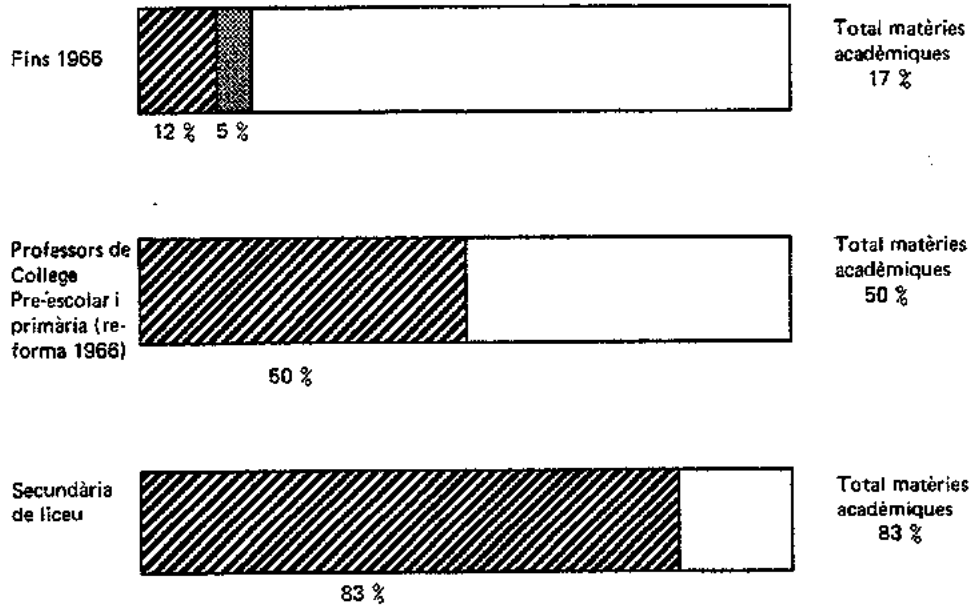
Taula núm. 4

FILOLÒGUES							
	Barcelona	Blanquerna	Girona	Lleida	Tarragona	St. Cugat	Vic
Llengua							+
Llengua Catalana		+					
Literatura Catalana		+		+		+	++
Didàctica del català			+		+		
Literatura catalana i la seva didàctica			+				
Llengua castellana (espanyola)	+	+		+		++	
Literatura espanyola	+			+		+	
Literatura castellana							+
Literatura castellana i didàctica			+				
Didàctica de la llengua espanyola	+		+				
Didàctica de la llengua i literatura espanyola.	+						
Idioma Francès		+	++	++		+	++
Llengua i literatura francesa	++				+		
Didàctica de l'idioma francès	+			+	+	+	
Francès i didàctica			+			++	
Anglès		+	++	++		+	++
Llengua i literatura anglesa	++				+		
Didàctica de l'anglès	+			+	+	+	
Anglès i didàctica			+			++	
Lingüística			+				
Llengua i la seva didàctica					+		
Didàctica de la llengua				+		+	
Literatura					+		
Didàctica de la literatura				+			+
Didàctica de la llengua i la literatura						+	
Morfosintaxi							++
Geografia i història de Catalunya					+		
Didàctiques							+
Optativa					+		
TOTAL ASSIGNATURES	7	4	8	8	7	10	10

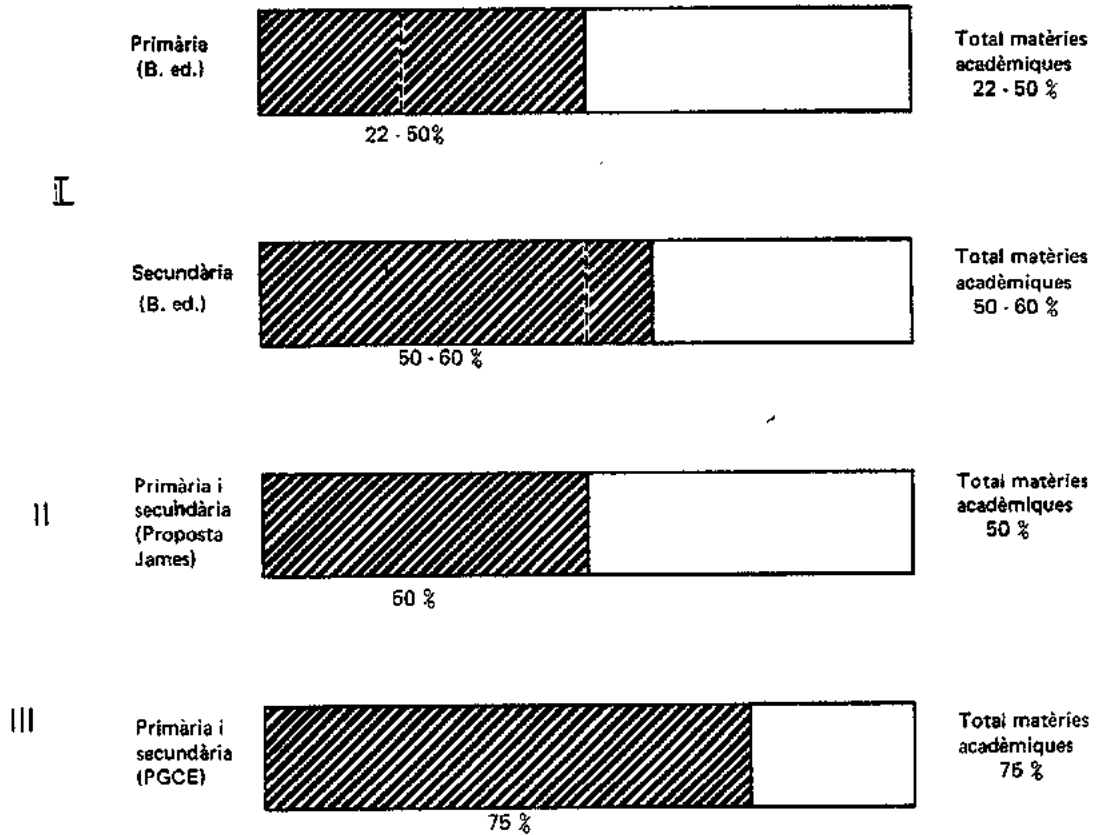
opció
entre
francès
o
anglès

Taula 1 (c)

IV FRANÇA



V ANGLATERRA



El fet de cobrir tants coneixements en tan poc temps deixa poc espai a la formació professional i a les pràctiques i no garanteix cap preparació seriosa, ni per a primària ni per a cap especialitat. Els resultats d'aquest pla d'estudis no es fan esperar; els mestres de primària no saben com ensenyar a llegir i escriure i els de tercer cicle suspenen de manera que el fracàs escolar resulta escandalós.

Tanmateix, les reunions de Segòvia, de Madrid, a la proposta de reforma de les escoles de mestres, es continua mantenint el criteri que els mestres han de servir per a tot perquè contràriament es crearien categories diferents dins el magisteri i, en realitat, perquè són molts els que creuen que de mestre en sap fer tothom. La veritat és que de l'estudi comparatiu es dedueix que cap dels països visitats no creu possible preparar per a tant en tan poc temps.

Cas núm. 4: França. Els mestres a França han passat una selecció molt rigorosa i per tant no programen matèries de cultura general perquè es considera adquirida. Dintre del ventall de matèries que podríem considerar d'ampliació de la cultura general, solament hi figura el coneixement d'una llengua i d'una civilització estrangera i l'estudi del medi polític i econòmic, social i cultural tan important per al mestre i que no figura en els programes nacionals de batxillerat, comuns per a tot França.

El pla d'estudis per als mestres de pre-escolar i primària està programat per unitats de Formació, UF, que en total, al llarg dels tres anys, sumen 60. Els mestres reben una formació que, almenys sobre el paper, és essencialment professional. D'aquestes seixanta unitats de formació set són opcionals per tal que els es-

tudiants facin una lleugera especialització en una àrea del coneixement.

Matèries de cultura general

Llengua i cultura estrangera	1 UF
Estudi del medi polític i econòmic, social i cultural	2 UF

Especialització

7 UF en una d'aquestes àrees: literatura i lingüística; història i geografia; matemàtiques; ciències físiques i biològiques.

La reforma que es prepara per al 1986 canvia aquest pla de manera que els estudiants que vulguin fer la carrera de magisteri primer faran una graduació de dos cursos d'estudis acadèmics a una facultat i, després d'un ingrés selectiu, dos anys d'estudis professionals. Dintre dels estudis de graduat o DEUG es programaran com a optatives unes matèries pre-professionals per a les persones que vulguin orientar-se cap a magisteri. Aquestes matèries encara no estan establertes però es parla de filosofia de l'educació, sociologia i antropologia, entre d'altres. El que ja sembla establert és que els futurs mestres aprofundiran l'estudi d'una o dues matèries acadèmiques a nivell universitari abans d'entrar a fer la carrera, que serà de caire essencialment professional. Aquesta proposta representa un canvi important que iguala la durada i el tipus de formació dels mestres de primària i pre-escolar amb la dels mestres de "collège" que es fan càrrec dels primers anys de secundària (tercer cicle); però la igualació ve per augmentar la categoria i la durada dels estudis de magisteri. La formació dels altres professors de secundària és de segon cicle i té un pes acadèmic més gran.

Cas núm. 5: Anglaterra. A Anglaterra els estudis de secundària garanteixen uns coneixements d'un nivell elevat de cultura bàsica general i encara més després de les reformes dels exàmens de secundària, que demanen obligatòriament matemàtiques i llenguatge. Basant-se doncs en aquest fet, no programen matèries obligatòries de cultura general. En canvi, consideren que tots els mestres necessiten treballar una o dues matèries per tal d'adquirir unes tècniques i uns hàbits intel·lectuals necessaris per poder continuar aprenent tota la vida.

Els "Jame's Report", l'any 1972, van proposar com un principi fonamental de la reforma de la formació dels ensenyants que els futurs mestres (tant primaris com secundaris) fessin un cicle complet d'estudis superiors abans de rebre una formació professional. L'objectiu no era l'ensenyament sinó la formació personal. Es proposava per a l'alumne una capacitat d'opció i el programa podia constar d'algunes matèries generals i de dos de molt especialitzades d'un nivell elevat. Aquests estudis comuns a moltes carreres i d'una durada mínima de dos anys donarien dret a un diploma d'educació superior, H.E. El nombre d'alumnes permetria oferir cursos diversos a diferents nivells i afavoriria l'intercanvi d'idees entre alumnes amb interessos diversos. Aquest projecte ha tingut molta influència en les reformes posteriors.

La idea que tots els mestres han de fer estudis acadèmics al més alt nivell, avui, a Anglaterra, està totalment assumida. Aquests estudis acostumen a tenir relació amb el que el futur mestre haurà d'ensenyar però no necessàriament. No estan pensats per a cap finalitat professional sinó per donar al mestre les capacitats i hàbits mentals propis de la persona que ha d'aprofundir un camp del coneixement.

Alguns alumnes opten per aprofundir matèries que han fet a secundària per a l'examen de "GCE", altres prefereixen diversificar, i altres elegeixen assignatures molt vinculades al seu interès professional. Alguns "colleges" deixen una opcionalitat molt àmplia de manera que alguns alumnes s'especialitzen en una matèria, altres en dues o bé prefereixen fer un ventall ampli de matèries per tenir una formació més general. Altres "colleges" en canvi sols donen opció a una matèria prioritària o major i a una de secundària o menor a fi i efecte que es centrin en un camp del coneixement. Aquestes dues matèries poden ser complementàries i també molt diverses. En qualsevol cas el que es pretén és que l'alumne adquireixi una metodologia i un rigor, un estímul per al treball intel·lectual, que descobreixi un camp del seu interès.

Els alumnes que estudien a "colleges" integrats a universitats o a politècniques acostumen a fer aquestes matèries a les facultats corresponents, els que estudien a "colleges" federats entre ells tenen departaments importants perquè són centres grans on hi ha estudiants que es preparen per a altres carreres. Els "colleges" independents ofereixen menys opcions i tenen dificultats per mantenir els departaments necessaris.

A la taula núm.1 es poden veure els tres models més generals a Anglaterra. El primer model és el tradicional i que reuneix a més gent, però el tercer model que comporta fer una carrera universitària prèvia té una acceptació creixent i el segon és minoritari.

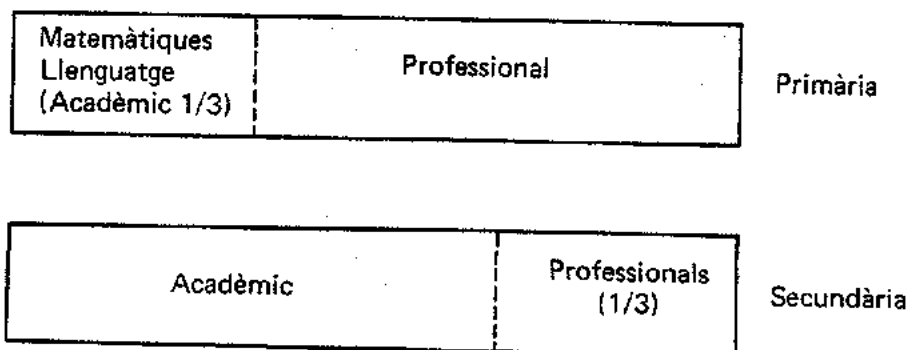
En qualsevol cas a Anglaterra el mestre rep una especialització acadèmica important a nivell superior, ja sigui simultània amb la formació professional o seqüencial.

Cas núm. 6: Alemanya Federal. Estat de Hesse. A l'estat alemany de Hesse es considera que la cultura bàsica general està assegurada per l'examen de final de carrera o Habitur i el mestre de primària ha d'especialitzar-se en una matèria acadèmica al més alt nivell, a la facultat corresponent i amb els companys de secundària, per dues raons importants:

- Per adquirir unes capacitats i hàbits intel·lectuals.
- Per tenir uns coneixements aprofundits en una de les àrees que ha d'ensenyar que són preferentment llengua i matemàtiques.
- Per tenir una certa polivalència i flexibilitat entre els nivells.

Els mestres de primària, doncs, s'especialitzen a la facultat corresponent en matemàtiques o en llenguatge segons preferències, i a la mateixa facultat fan la didàctica de la matèria juntament amb els professionals dels altres nivells el que els hi permet tenir una visió de conjunt i una certa polivalència quant al nivell en el que poden ensenyar.

Els professors de secundària de primer nivell fan una especialització més llarga i els de segon nivell fan l'examen en un nivell més elevat:



Matèries acadèmiques per primària a Hesse

Llenguatge o Matemàtiques

Didàctica del llenguatge o de la matemàtica

Matèries acadèmiques per secundària

Es centren en dues matèries o en una matèria en el cas dels professors de secundària de segon cicle.

7.3. Conclusions sobre la formació acadèmica

La consideració dels casos anteriors es resumeixen en dues opcions o models:

- a) El model que amplia la cultura general dels mestres que han d'atendre els nivells de pre-escolar i primària per tal de preparar-los per impartir les matèries que figuren en els programes escolars.
- b) El model que dóna als mestres de pre-escolar i primària una especialització al mes alt nivell orientada essencialment a la formació personal del mestre.

- | | |
|----------------------------------|--|
| a.- Cultura general-professional | EUA, URSS, Espanya, alguns estats d'Alemanya |
| b.- Especialització-professional | França, Anglaterra, Alemanya. |

Els EUA, l'URSS i Espanya programen uns estudis que amplien o repassen els coneixements bàsics com llenguatge i matemàtiques i els completen amb altres matèries com ciències d'observació del medi, higiene o educació sanitària, literatura infantil, i, en el cas d'Espanya, programen matèries com plàstica o música poc ateses al batxillerat, que són a cavall entre les matèries acadèmiques i les professionals. Els criteris que segueixen per proposar les matèries són molt semblants,

de manera que si les agrupem per àrees donen aquests resultats:

	<u>Espanya</u>	<u>EUA</u>	<u>Rússia</u>	<u>França</u>
Llengua	+	+	+	-
Matemàtiques	+	+	+	-
Educació Sanitària	-	+	+	-
Ciències d'Observació	+	+	+	+
Llengua estrangera	-	-	+	+
Educació física	+	-	+	+
Plàstica	+			
Música	+			

El model b és propi dels països que poden garantir un nivell d'entrada (França, Anglaterra, Alemanya); aquest model representa un canvi respecte del model tradicional i la seva aplicació encara és desigual, de manera que uns demanen una especialització en una matèria, altres en proposen una de prioritària i una de secundària i altres deixen una àmplia opcionalitat als alumnes.

7.4. Tendències actuals respecte a la preparació acadèmica dels mestres

Sembla que avui, a partir de la integració dels estudis de magisteri a un nivell superior, es procura reduir el nombre de matèries acadèmiques dels plans d'estudis dels mestres de primària i que es tendeix a donar una opció preferent a una certa especialització. La raó d'aquesta tendència és diversa:

- El mestre de primària ha fet uns estudis secundaris complets que tendeixen a assegurar una cultura general bàsica mínima, i ha passat un examen selectiu de final de secundària i d'entrada a la universitat o d'entrada al programa d'educació, de manera que se li

imposen els coneixements de cultura general i el nivell d'expressió necessaris, mínims.

- No és possible pretendre ampliar el camp del coneixement de totes les matèries acadèmiques escolars i més encara si es té en compte la diversificació creixent del coneixement i la seva ràpida evolució i expansió.
- El fet d'aprendre una mica de cada matèria dels programes de primària s'ha demostrat que no serveix per a gran cosa perquè el mestre no té elements per adequar els coneixements apresos a l'evolució de la ciència i els ha d'aprendre de nou; això demana un reciclatge perpetu que no permet avançar vers una formació permanent de nivell més elevat.
- El mestre de primària no pot limitar-se a transmetre uns coneixements. Cal que el mestre ensenyi amb el rigor de qui està construint les bases del pensament científic i no es pot ensenyar el que no es coneix. L'exemple de la substitució de la "Heimatkunde" per la "Sachunterricht" a Alemanya en forneix un bon exemple.
- El mestre de pre-escolar i de primària que tingui una àrea d'atenció preferent en què pot progressar, a la qual es pot dedicar i amb la qual pot contribuir a enriquir l'equip de treball aportant els coneixements propis de la seva especialitat.
- El mestre necessita aprendre a pensar de la manera més abstracta i racional possible, adquirir rigor metodològic i crític, descobrir l'amplitud i la complexitat del coneixement i adquirir les capacitats i les tècniques necessàries per continuar aprenent tota la vida. Aquesta especialització està doncs, en funció de la formació personal del mestre però també en fun-

ció de la seva capacitat d'aprendre per ensenyar. Aquesta capacitació solament es pot adquirir estudiant alguna cosa en profunditat.

Tota aquesta reconversió que comporta que els mestres facin els seus estudis acadèmics als departaments corresponents de la universitat topa amb l'oposició del professorat de l'escola de mestres, que perden el control d'aquests alumnes i que es veuen obligats a reciclar-se o desaparèixer.

7.5. Tendències actuals respecte a la preparació acadèmica dels professors de secundària

- La tendència a secundària és clara; sembla que hi ha unanimitat a considerar que l'ensenyament de secundària necessita una especialització en una o dues àrees del coneixement i en el fet que aquesta especialització cal fer-la a la universitat o en un centre equivalent.

- És notable la tendència a diversificar l'especialització amb una matèria prioritària i una de secundària per evitar la sobreespecialització i donar a l'ensenyant una certa polivalència en un moment de contracció de la demanda.

A nivell de secundària solament dos països programen matèries de cultura general: els EUA i l'URSS. El cas dels EUA ja l'hem comentat, respon a una ampliació de la secundària. Aquest bloc de cultura general i les matèries generals redueixen l'especialització però cal tenir en compte que molts ensenyants de secundària tenen un "master" i que als EUA, a nivell de secundària, no priva la preparació acadèmica i es demana una forta preparació professional.

En el cas de l'URSS els estudis duren cinc anys i el pla d'estudis és molt carregat perquè les assignatures es multipliquen i exigeixen un nivell molt alt. A l'URSS els ensenyants de secundària, a l'igual que tots els estudiants, tenen un bloc important de formació política i filosòfica i tot i que l'especialització és forta, carreguen els programes amb algunes matèries de cultura general i, amb matèries subsidiàries i complementàries de l'especialitat.

C.VIII. ELS PLANS D'ESTUDI. LA FORMACIÓ PROFESSIONAL

=====

8.1. Les matèries professionals bàsiques d'educació

Tots els països estudiats programen un bloc de matèries bàsiques d'educació sobre les quals hi ha una gran unanimitat tot i que a vegades apareixen amb denominacions una mica diferents. En general a tot arreu es tracten temes de pedagogia, psicologia i sociologia, també figuren altres matèries que no tenen un consens tan gran, i molt sovint es proposen dintre d'un bloc d'optatives.

En els països anglo-saxons moltes vegades no apareix la denominació específica de pedagogia, però la temàtica queda assumida per la filosofia de l'educació o bé rep el nom d'"education". A alguns països el contingut de cada una d'aquestes matèries s'especifica i es desglossa en diverses assignatures, com a l'URSS i als EUA, mentre a altres llocs els problemes es presenten de manera més globalitzada, com és el cas d'alguns centres d'Alemanya. Quan els continguts s'especifiquen, apareix un interès creixent pels problemes d'educació especial, per l'educació multicultural i pels mitjans tècnics i la informàtica.

Matèries bàsiques

França

Per a pre-escolar i primària	(-Filosofia de l'educació i pedagogia general 2 UF
)	-Comportament psicològic i psicologia del nen 2 UF
		-2 opcions

URSS

Específiques per a pre-escolar o per a primària

Primària

- Pedagogia (250 h.)
- Psicologia (180 h.)
- Bases de defectologia i logopèdia (30 h.)
- Mitjans tècnics (30 h.)
- Bases d'higiene escolar, anatomia i fisiologia infantil (90 h.)

Secundària

- Pedagogia (150 h.)
- Psicologia (100 h.)
- Organització escolar (40 h.)
- Mitjans tècnics (40 h.)

EUA

Específiques per a cicles o comuns per a diversos cicles

- Psicologia
- "Education" o pedagogia
- Sociologia
- Organització de la institució escolar i dels estudis
- Altres que varien segons els centres

Espanya

Comuns per a pre-escolar, primària i secundària de primer cicle

- Pedagogia (2 assignatures)
- Sociologia (1 assignatura)
- Psicologia (2 assignatures)
- Organització de la institució escolar i dels estudis (1 assignatura)

Anglaterra

Comuns per a pre-escolar, primària i secundària (B. ed.)

- Filosofia de l'educació
- Sociologia
- Psicologia
- Organització escolar

Optatives

- Història de l'educació
- Educació comparada
- Educació especial
- Educació multicultural

Alemanya

Específiques per a primària

- Pedagogia
- Sociologia
- Psicologia
- Optatives

8.2. Les tendències actuals

Tradicionalment, aquest bloc de matèries teòriques sobre educació ha tingut i té un gran pes en el pla d'estudis perquè es considerava que donava una base teòrica i una justificació a l'acció educativa que havia de ser prèvia a la pràctica, però últimament es posa en dubte l'oportunitat d'aquests estudis, tal com s'han anat impartint, durant els primers cursos i fins i tot durant tota la formació inicial de l'ensenyant, pel fet que presenten uns problemes pràctics a nivell teòric i abstracte i plantegen uns problemes que els alumnes no senten.

Avui, a nivell teòric, es proposa integrar aquestes matèries al servei de la funció docent amb un enfocament essencialment professional i directament orientades a donar respostes i base teòrica als problemes reals de l'escola, de manera que ofereixin explicacions als problemes concrets i deixin el nivell teòric i especulatiu que tenien tradicionalment. Per exemple; no interessa tant la discussió teòrica sobre les diferents escoles pedagògiques com que el mestre que té a classe un problema de relació pugui buscar explicacions i ajut en el que sap sobre dinàmica de grups, o que quan un nen no aprengui a llegir el mestre sàpiga quines poden ser les possibles causes i amb quines eines pot comptar per posar-hi remei.

Aquesta actitud al servei de l'acció és clara a la literatura anglo-saxona, mentre els altres països mante-

nen un enfocament més especulatiu i teòric; però la tendència a relacionar les matèries bàsiques amb la pràctica va guanyant terreny de manera que a Kassel, per exemple, ja no es parla d'assignatures sinó de problemes, i a França, dintre de la reforma de 1986, es preveu que les matèries bàsiques teòriques com psicologia general, sociologia o antropologia s'ofereixin com a pre-professionals a fer durant el DEUG i no com a específiques de la formació professional.

El problema, tanmateix, continua plantejat i hom està lluny d'un acord. Sembla cert que aquestes matèries teòriques no serveixen de gran cosa quan els mestres es troben davant d'una classe i han de resoldre un problema concret, però també és cert que la manera amb què reaccionarà i actuarà el mestre en aquest moment concret depèn en gran mesura de la seva ideologia i de les seves conviccions pedagògiques, per la qual cosa autors com B.O. Smith o projectes com el de "l'operació Pre-teach" proposen una filosofia de l'educació però posen el pes de les matèries bàsiques a donar suport, raons i justificacions als problemes que van sorgint a classe. No es tracta de negar la necessitat de la teoria, es tracta d'introduir-la en el moment oportú i de triar aquella teoria que pot tenir un sentit i un interès per als futurs ensenyants.

Aquests canvis d'orientació obliguen el professorat a mantenir un contacte estret amb la pràctica, de manera que la necessitat de la teoria surti de l'acció i hi reverteixi; i no hi ha dubte que el professorat no està preparat per fer aquesta tasca i manté una actitud defensiva pronosticant l'ensorrament de l'edifici del coneixement.

8.3. Matèries professionals específiques del nivell de l'especialitat

La consideració dels plans d'estudis dels diversos països de la mostra ens permet apreciar que hi ha un bloc de matèries agrupades sota la denominació de didàctica o metodologia per una part, i que a vegades, no sempre, apareix un segon bloc de matèries bàsiques aplicades a un nivell, com per exemple, psicologia del nen de pre-escolar. De l'anàlisi de la documentació en podem dibuixar tres tipus o models.

Model I (Taula núm. 1)

El model agrupa les institucions que responen al principi que cal preparar el mestre de pre-escolar i primària en la didàctica o la metodologia de totes les àrees que ha d'impartir, donat que cada matèria té un llenguatge i una lògica específics.

Aquest model és el més extens; són en aquesta línia França (fins al 1986), EUA, URSS i Espanya i, encara que els anunciats de les matèries poden canviar, es dona una gran unanimitat, de manera que la llengua ocupa un lloc de preferència seguida de la matemàtica, hi figura l'estudi del medi físic i el medi social, també hi són presents les matèries artístiques i tècniques com música, plàstica, manualitats o tallers i alguna matèria d'expressió corporal, anomenada expressió dinàmica o gimnàstica.

Aquest model assegura que el futur mestre té una orientació de com fer totes les tasques que li són encomanades, però multiplica el nombre d'assignatures i professors, produeix una gran dispersió, els horaris són excessius i la preparació superficial.

Taula 1

**MATÈRIES PROFESSIONALS ESPECÍFIQUES
DE PRE-ESCOLAR I PRIMÀRIA**

Model I	Llengua	Matemàtiques	Ciències físiques i naturals	Ciències socials	Música	Plàstica	Gimnàstica	Exp. dinàmica	Literatura infantil	Aprenent. loc. escript.
Model II	Llengua	Matemàtiques	Conèxern. del medi	Optativa artística	Optativa tècnica	Psicologia adiat	Pedagogia edat	Organitzac. escolar		
Model III	Didàctica llengua	Didàctica matemàt.	Didàctica optativa	Didàctica primària						

França

- Francès 3 UF
- Matemàtiques 2 UF
- Matemàtiques i tecnologia 1 UF
- Educació física i esports 2 UF
- Ciències Socials 1 UF
- Ciències experimentals 1 UF
- Treballs manuals 1 UF
- Música 1 UF
- Arts plàstiques 1 UF
- 2 opcionals

Matèries professionals bàsiques aplicades al nivell. Relacionades amb tres períodes de pràctiques

- Pedagogia a pre-escolar
- Pedagogia del cicle dels aprenentatges
- Pedagogia dels cicles elemental i escola intermèdia.

ENA

Tallahassee
(Florida)

Pre-escolar

- Introducció al pre-escolar, 8 h/ semestre
- Programació a pre-escolar, 2 h/s
- Metodologia de la música, 3 h/s
- Literatura infantil, 3 h/s
- Art, 3 h/s
- Llenguatge, 4 h/s
- Salut i metodologia de l'educació física, 3 h/s
- Creativitat, 2 h/s
- Matemàtiques, 3 h/s
- Aprenentatge de la lectura a l'escola elemental, 5 h/s
- Estudis socials a l'escola elemental, 3 h/s
- Ensenyament de la ciència a l'escola elemental, 3 h/s

Primària

- Metodologia de la música, 3 h/s
- Art a l'escola elemental, 3 h/s
- Literatura infantil, 3 h/s
- Llenguatge a l'escola elemental, 4 h/s
- Matemàtiques, 3 h/s
- Salut i educació física, 3 h/s
- Ensenyament de la ciència, 3 h/s
- Educació del nen excepcional
- Aprenentatge de la lectura, 5 h/s
- Les ciències socials a l'escola elemental, 3 h/s

URSS

Institut Pedagògic de Moscou

Pre-escolar

- Matemàtiques, 90 hores
- Coneixement de la natura, 140 h.
- Belles Arts, 140 h.
- Música, 140 h.
- Expressió oral i declamació, 190 h.
- Llengua, 60 h.
- Optatives, 160 h.

Primària

- Rus i declamació, 150 h.
- Matemàtiques, 130 h.
- Estudi de la natura, 60 h.
- Belles Arts, 140 h.
- Educació laboral, 140 h.
- Educació musical, 110 h.
- Educació física, 70 h.
- Literatura i literatura infantil, 110 h.

Espanya

Sant Cugat
(Barcelona)

Pre-escolar

- Psicomotricitat, 2 assignatures de 3 hores.
- Plàstica, 2
- Música, 2 + Foniatria, 1
- Ciències de l'observació, 1
- Didàctica de la llengua, 1
- Llengua catalana, 2
- Biologia, 1
- Didàctica de la matemàtica, 1
- Fonologia, 1
- Terapèutica, 1

Didàctiques

Primària

- Didàctica de la llengua, 1
- Llengua catalana, 2
- Matemàtiques, 1
- Àrea naturals, 1
- Àrea socials, 1
- Plàstica, 1
- Música, 2
- Expressió dinàmica, 1
- Didàctica de la primera etapa, 1

Model II

Exemplificat per molts centres d'Anglaterra, intenten reduir la dispersió pròpia del model I i agrupen les matèries en blocs o bé proposen a l'alumne que elegeixi una matèria de cada bloc.

a) Agrupar les matèries: El problema que presenta globalitzar radica en el fet que el professorat està especialitzat en una àrea específica i no està preparat per fer aquesta globalització. La pràctica més freqüent quan es proposen aquests tipus de matèries, per exemple "ciències socials", és la de dividir el programa en dues o tres parts ben diferenciades i fins i tot cada part és impartida per un professor diferent, per la qual cosa no s'ha avançat gens.

b) Elegir una matèria de cada àrea: El fet d'elegir una opció entre diverses de possibles d'una mateixa àrea, com per exemple música entre el grup de matèries artístiques, permet reduir sensiblement el nombre d'assignatures, permet una sensibilització, fa possible adquirir uns coneixements més aprofundits i un cert rigor en una part de la metodologia de l'àrea i es suposa que prepara per abordar les altres. Aquesta opció no considera greu que un mestre treballi més la plàstica que la música si es treballa en equip i l'any següent es compensen les mancances.

Aquesta opció pressuposa la renúncia a englobar la totalitat del camp de l'ensenyament pre-escolar o primari però garanteix que l'estudiant tingui una preparació en totes les àrees i pressuposa un treball en equip.

Aquesta opció intenta cobrir les possibles mancances proposant matèries globals de nivell que donen una

visió de conjunt, com per exemple, una metodologia general de pre-escolar o primària, una psicologia del nen d'aquestes edats o una organització escolar aplicada a aquest nivell, per la qual cosa apropen les matèries bàsiques a la realitat escolar.

Vegem un exemple d'Anglaterra (Newman College)

Primària

Llenguatge

Matemàtiques

Estudi del medi

Optativa artística

Optativa tècnica

Metodologia específica de primària

Psicologia dels nens del primària

Organització i programació del nivell

Model III

Renuncia definitivament a considerar el mestre de primària com una persona capaç d'abastar les bases del coneixement i la seva didàctica i reconeix que la diversificació i el progrés del coneixement obliga a una limitació.

A l'Estat de Hesse, Alemanya Federal, els mestres de primària, per exercir en aquest nivell, fan únicament quatre matèries amb les seves classes, seminaris i pràctiques; una didàctica general aplicada a primària que els situa en l'etapa, fan obligatòriament una didàctica de la llengua i una didàctica de la matemàtica i una tercera didàctica especial que escullen entre diverses opcions, com poden ser: estudi del medi, biologia, literatura infantil, etc.

1/3 dels estudis Facultat de Lletres o Ciències	Llengua i Didàctica de la llengua	o	Matemàtiques o Didàctica de les Matemàtiques
1/3 Facultat d'educació	Didàctica de la Llengua	o	Didàctica de la Matemàtica
	Didàctica especial optativa		
	Didàctica aplicada a primària		

Cal tenir en compte que el mestre no imparteix música, no dirigeix els tallers ni fa l'educació física perquè aquestes àrees estan al càrrec de mestres especialitzats. Per tal que els nens més joves no notin el canvi de professor, el mestre es queda a classe i ajuda i col.labora amb el mestre-especialista.

Aquest model no garanteix que el mestre ho sàpiga fer tot, però el primer model tampoc perquè ni el temps que hom dedica a cada àrea ni el nivell a què s'imparteix poden garantir-ho, en canvi té l'avantatge de ser un coneixement més ponderat, crític i pràctic.

També cal considerar que a Hesse, quan els mestres acaben la seva formació inicial a la facultat d'educació, comencen una segona fase de formació que representa dos anys de pràctiques guiades o inducció, i que quan tenen una plaça en propietat els cal fer una formació permanent.

Tendències actuals

- El primer model, a nivell teòric, sempre es proposa reduir el nombre de matèries a favor d'un coneixe-

ment més fonamentat i globalitzat i en fa alguns intents però, a la pràctica, la redacció dels plans d'estudi cedeixen davant les pressions del professorat que defensa aferrissadament el seu lloc de treball i la transcendència de la seva matèria.

Tanmateix, el primer model està arribant al seu límit perquè el fet que els futurs mestres facin les matèries acadèmiques a les diverses facultats posarà els programes professionals en la disjuntiva de convertir-se en residuals o d'oferir una vertadera formació professional de nivell universitari. Quan es vulgui emprendre aquest camí es farà evident que no hi pot haver tantes matèries ni té cap interès fer-les a un nivell tan elemental. Tot fa suposar que s'avançarà progressivament cap al segon model, cosa que ja es dona actualment, i s'acabarà adoptant la línia dibuixada per al tercer model.

- El segon model, avui per avui, respon a unes exigències pedagògiques i sobretot a unes raons econòmiques. En general es defensa que el nen petit ha de tenir un sol mestre perquè això li dóna un punt de referència clar i més estabilitat emocional. Però a Rússia, a moltes escoles dels EUA, a alguns estats d'Alemanya i a moltes escoles privades i a algunes de públiques d'Anglaterra, França i Espanya tenen especialistes de música, gimnàstica o tallers, el que fa sospitar que les raons pedagògiques no deuen ser les prioritàries, donat que el mestre pot quedar-se a classe i col·laborar amb el mestre especialista.

La reducció progressiva del nombre de nens en edat escolar, si no va acompanyada d'una reducció dràstica del nombre d'ensenyants, potser afavorirà la tendència a evolucionar cap al tercer model.

En tots els models es dóna una gran unanimitat a considerar el paper prioritari del llenguatge seguit a distància per la construcció del concepte del nombre. El fet que el llenguatge i la matemàtica s'apliquin a la realitat coneguda per l'infant explica el consens en la programació de didàctiques sobre el coneixement del medi que, al mateix temps, permet desenvolupar l'observació i iniciar l'educació cívica i social. Si fem excepció dels pocs estats situats dintre del model III, en general es tendeix a diversificar la preparació professional del mestre donant-li elements per ensenyar les arts i per fer gimnàstica, expressió dinàmica i esports.

- El tercer model és minoritari perquè presenta molts problemes difícils de resoldre:

- És molt difícil de canviar la idea que es té del mestre humanista i globalitzador i encara ho creuen factible.
- Molts entesos consideren millor que cada grup-classe tingui el seu mestre.
- Perquè l'adopció del tercer model representa una inversió considerable en educació, tant en personal com en equipament.
- Cal crear noves especialitats en els centres de formació de mestres.
- La lògica del seu plantejament demana la creació de matèries bàsiques aplicades a cada nivell, com són la didàctica a pre-escolar o la didàctica a primària, i aquest professorat avui no existeix.
- També exigeix revisar l'enfocament acadèmic i teòric del bloc de matèries bàsiques i plantejar-se el problema de relacionar-les estretament en la pràctica docent.

8.5. La professionalització del professorat de secundària

Com es veu a la taula núm. 1, la professionalització de l'ensenyant de secundària és un fet general, però recent, que ha estat paral·lel a la democratització de l'ensenyament secundari i a l'ampliació de l'escolaritat obligatòria i ha afectat especialment la secundària de primer nivell en aquells països que diferencien clarament els dos cicles. Aquesta reconversió s'ha anat produint al llarg dels anys 60 fins al moment actual, i és un procés inacabat.

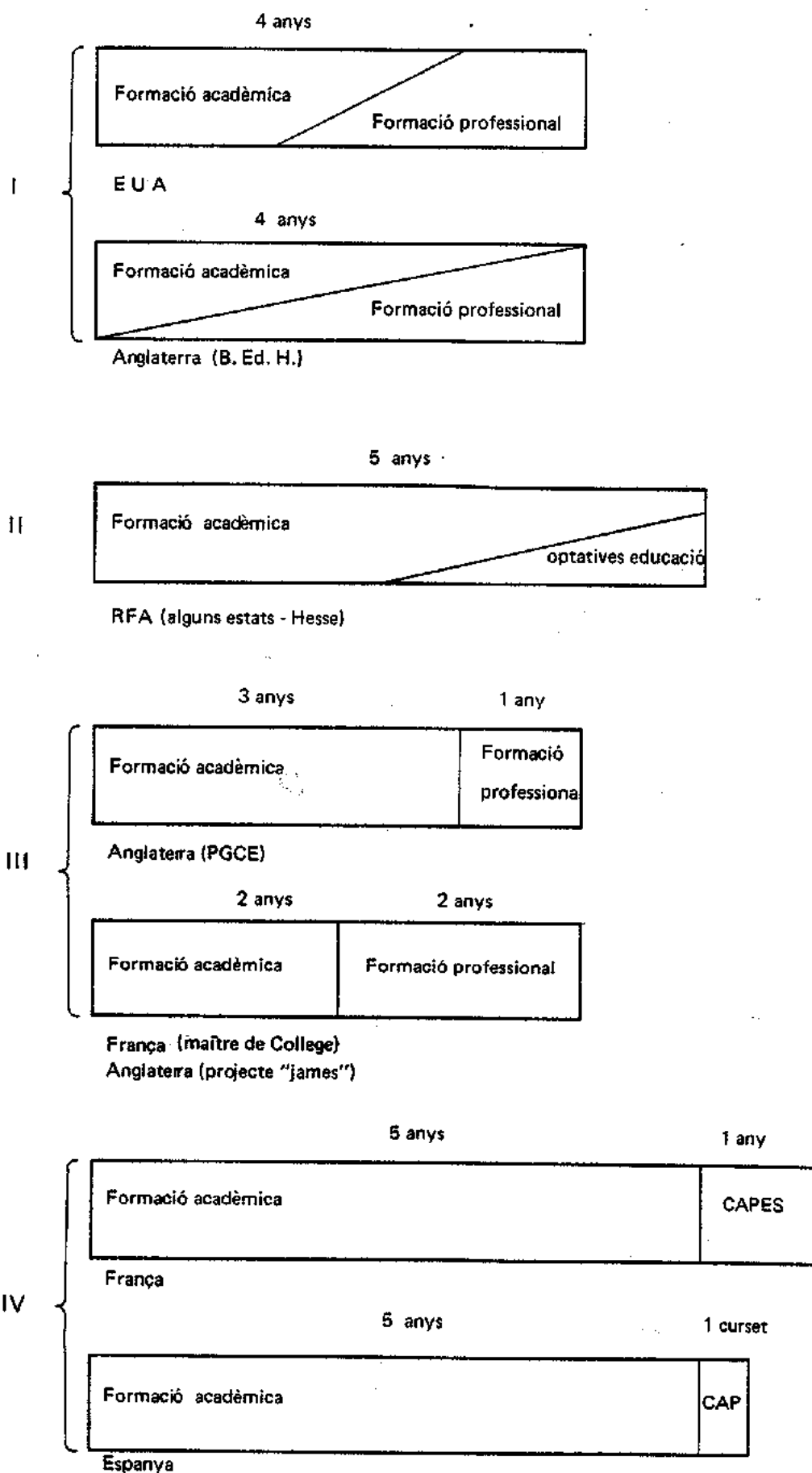
De la consideració dels països estudiats es dedueixen dues modalitats: la que proposa una formació acadèmica i professional simultànies i la que proposa una formació seqüencial. En conjunt podem diferenciar quatre models:

- Al primer model, representat pels EUA, l'URSS i part dels centres anglesos, els estudiants pertanyen al centre professional que els titula, i fan les matèries acadèmiques en el mateix centre o van a les facultats acadèmiques corresponents per tal de reunir els crèdits necessaris per a la seva especialitat. Aquest model dona un pes considerable a la formació professional.

- El segon model, exemplificat per alguns estats d'Alemanya, es diferencia del primer pel fet que els estudiants són titulats a les respectives facultats on fan els estudis acadèmics, però acudeixen a la facultat d'educació per cursar els crèdits en educació necessaris per exercir com a professionals.

- Al tercer model, exemplificat per Anglaterra i per la formació dels "maître de collège" a França, fan primer

MODELS DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA



una graduació a una facultat i després uns estudis reglats d'un any o dos de durada.

- El quart model és el que correspon a França i a Espanya; demanen una llicenciatura completa prèvia a una facultat i la preparació professional es redueix a uns cursets teòrics i pràctics que no són equivalents a un any de carrera. França i Espanya són, doncs, els únics països que no han consolidat una formació professional per al professorat de secundària dintre d'una carrera universitària.

Les tendències actuals a secundària

— Llevat de França i d'Espanya, avui està àmpliament admès que el professor de secundària de primer i de segon nivell necessita una preparació professional.

Als països anglo-saxons i a Rússia el professor de secundària és un professional de l'ensenyament. A Alemanya la importància de la professionalització depèn de com s'ha aplicat la reforma a cada "land" però, en qualsevol cas, és clara i important per a tots els professors de secundària de primer nivell. A França el govern malda per imposar una reforma que troba molta oposició. A Espanya el professorat de secundària de primer nivell que imparteix classes al nens fins els 14 anys són mestres, mentre que la proposta de reforma de 1984 sembla que dibuixa una formació professional més seriosa que la que avui dóna el CAP pel professorat de secundària de segon nivell o batxillerat.

— En qualsevol cas, la tendència és clara, no ofereix gaires dubtes, i es mou vers la professionalització del professorat de secundària a mesura que s'aplica l'escolaritat obligatòria i es democratitza l'accés al batxillerat.

— La integració del magisteri al nivell superior, l'especialització dels mestres en alguna matèria acadèmica i la professionalització del professorat de secundària evidencien la tendència vers la coordinació de la formació dels ensenyants i donen arguments per a la creació de facultats d'educació que, per altra part, ja existeixen a països tan significatius com els EUA, l'URSS, algunes institucions angleses i alguns estats d'Alemanya.

La tendència es segueix de manera lenta i desigual i a vegades cal passar per solucions intermèdies de compromís però, si no es donen canvis essencials que modifiquin la situació actual, tot fa preveure que la preparació del professorat de nivell primari i secundari acabarà sent una carrera professional que exigirà uns coneixements científics, literaris o artístics previs, centrats en una o dues matèries.

C.IX. ELS PLANS D'ESTUDI. LA FORMACIÓ PROFESSIONAL.

=====

LES PRÀCTIQUES ESCOLARS

=====

9.1. L'organització de les pràctiques

Dintre de la formació professional dels mestres figura un capítol de pràctiques escolars. La importància d'aquestes pràctiques i el seu volum varia molt però enlloc no es qüestiona la seva necessitat i arreu en destaquen la importància. De la consideració dels casos estudiats arribem a la conclusió que els models existents es redueixen, al nostre criteri, a quatre (veure tabl. núm. 1):

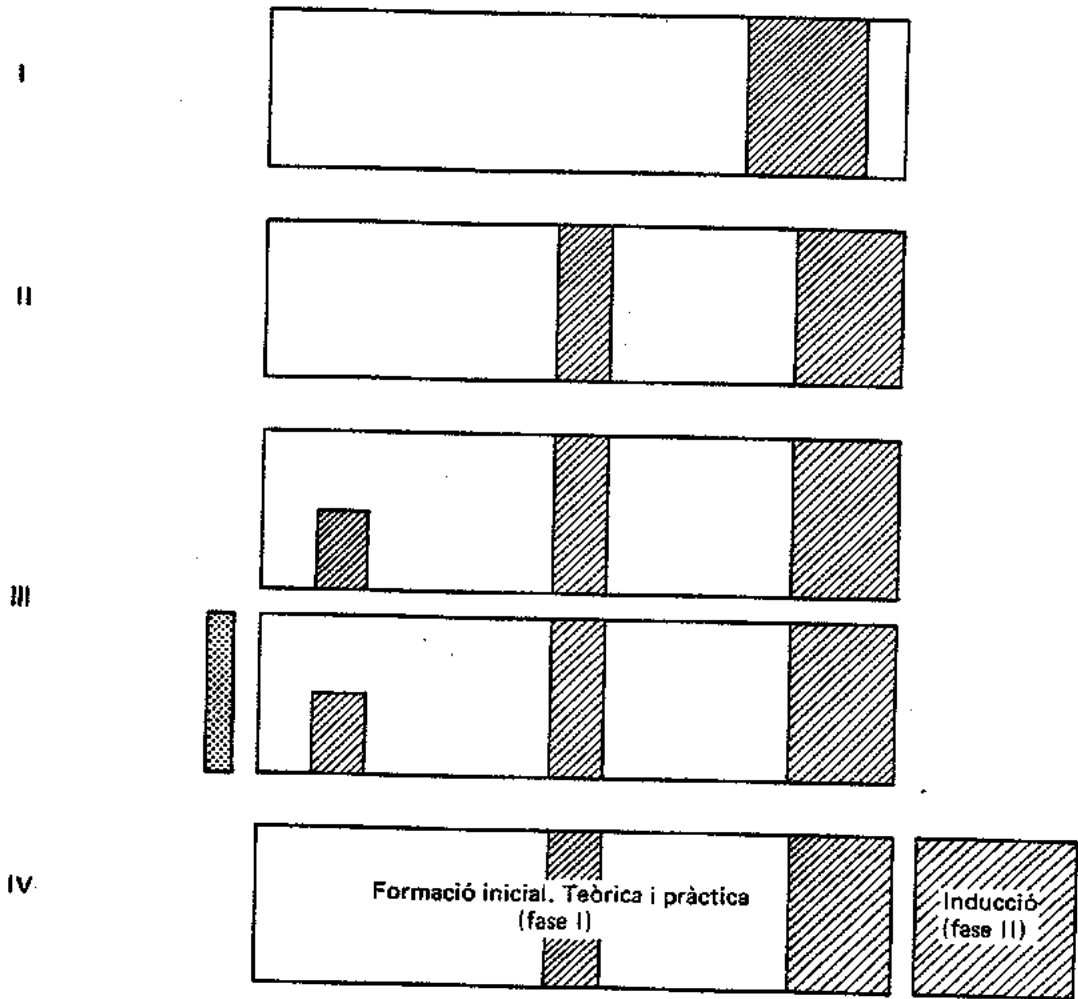
a) El model I és el més estès i el més antic, proposa un bloc de pràctiques que es realitza durant el darrer curs de la carrera.

El fet de situar les pràctiques durant l'últim curs respon al criteri que ensenyar exigeix uns coneixements acadèmics i professionals previs que no es poden considerar assolits fins al final dels estudis. Aleshores és el moment perquè el futur mestre apliqui els seus coneixements i adquireixi una experiència i confiança en l'exercici de la seva professió. Les pràctiques comencen per una observació, després l'alumne col.labora i finalment es fa càrrec d'alguna classe.

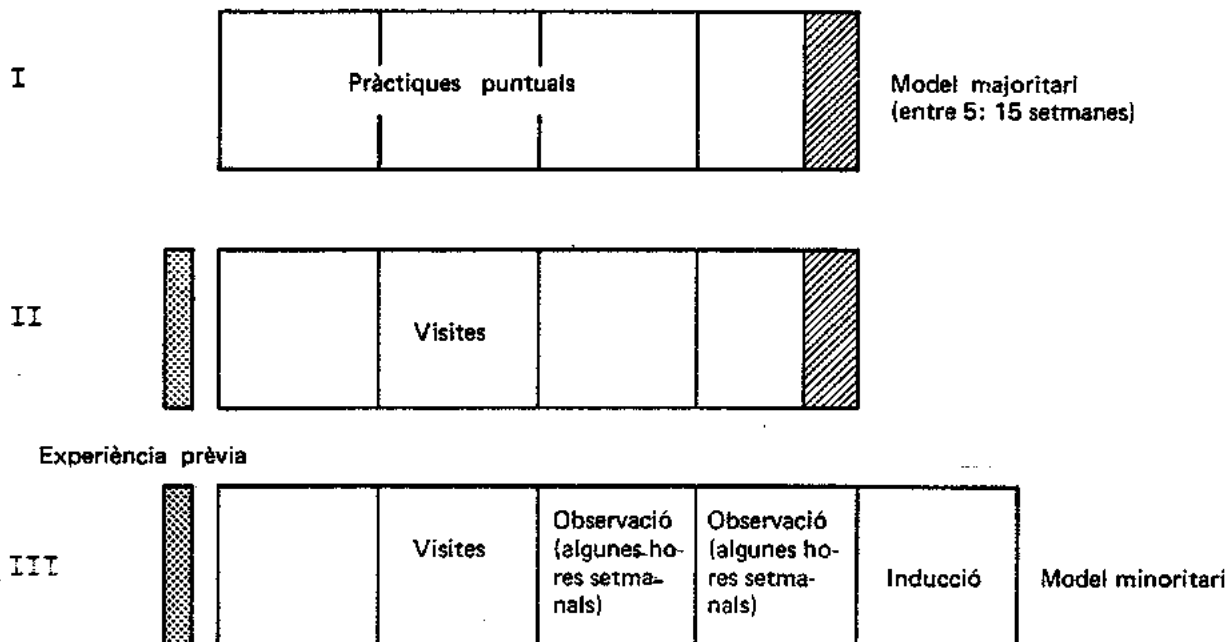
Aquestes pràctiques s'han organitzat tradicionalment com un bloc, perquè els estudiants van a les escoles i passen a treballar amb el mestre tutor que és qui té la pràctica docent, mentre els professors dels centres de formació es limiten a visitar els alumnes un o dos cops durant les pràctiques i se'n reserven

Taula núm. 1

PRÀCTIQUES A L'ESCOLA
MODELS

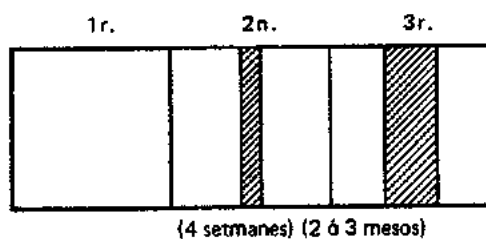


PRÀCTIQUES A L'ESCOLA
EUA



Taula núm. 3

PRÀCTIQUES A L'ESCOLA
ESPANYA



**PRÀCTIQUES A L'ESCOLA
ANGLATERRA**

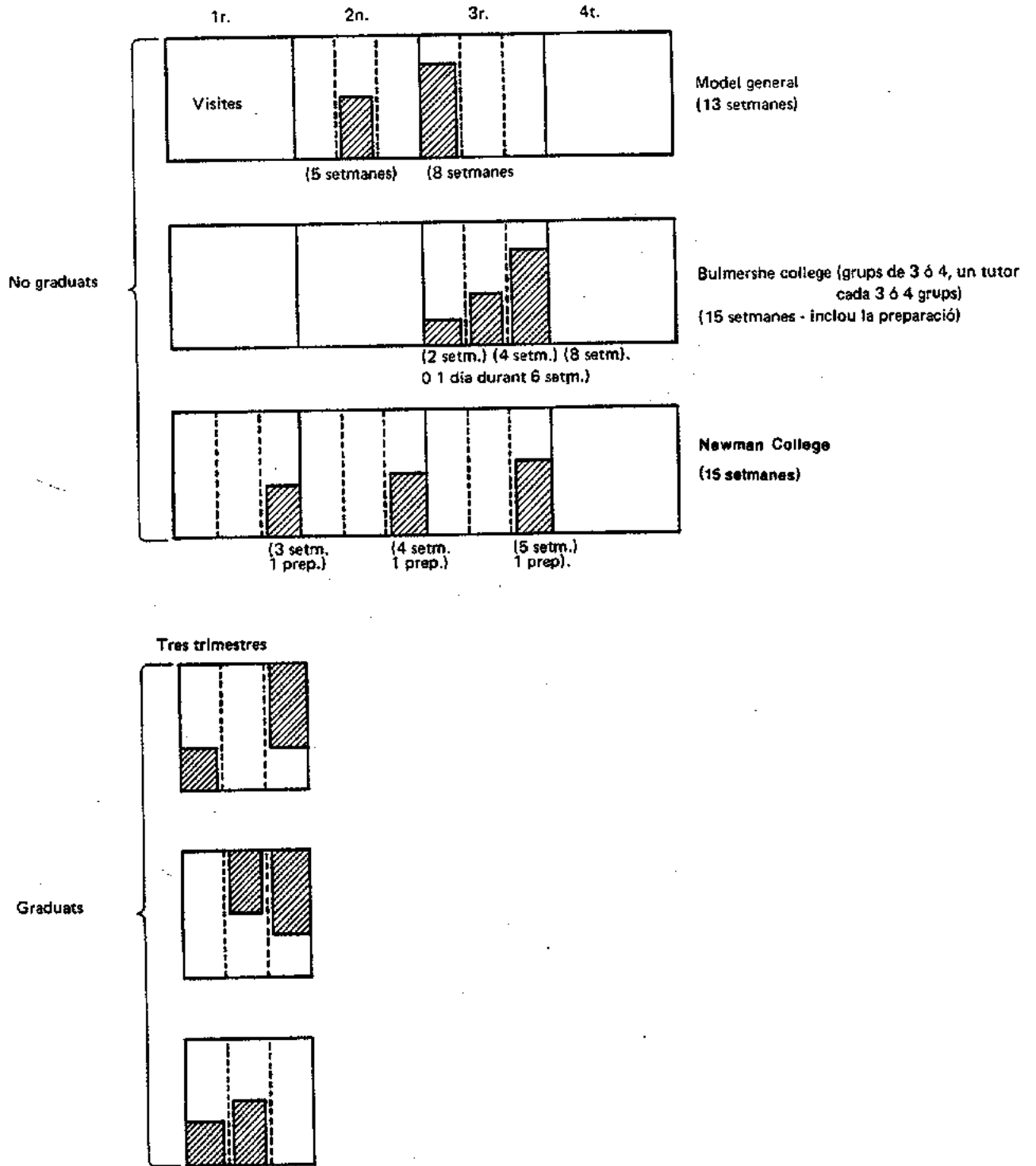
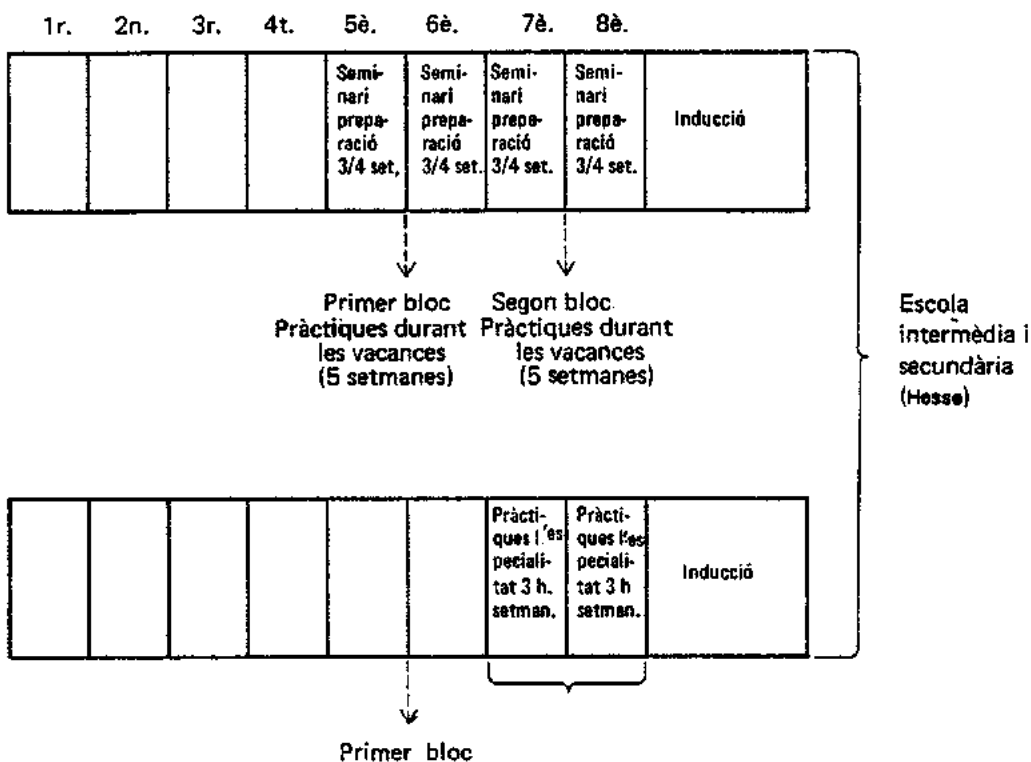
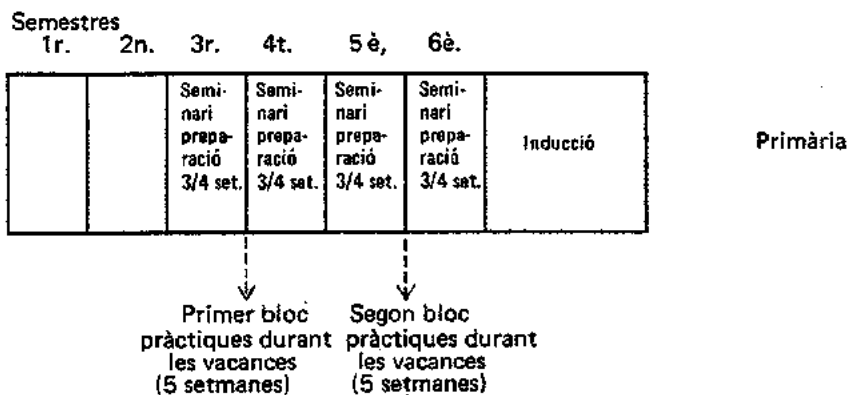
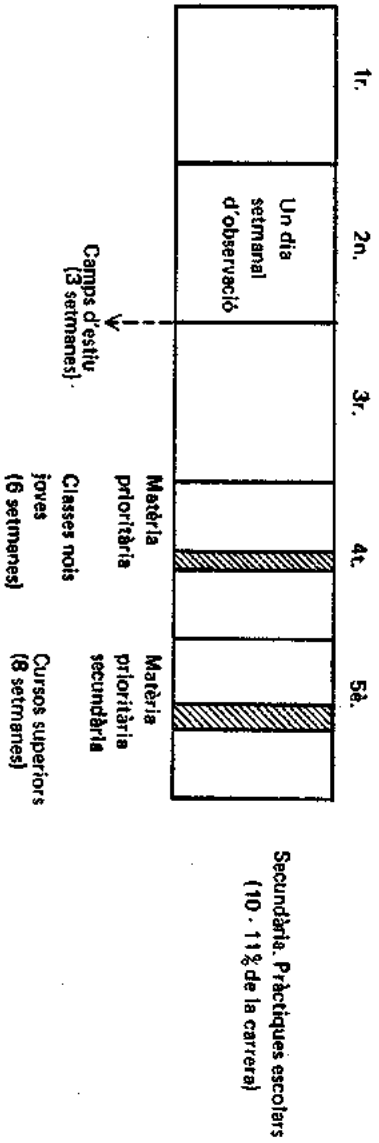
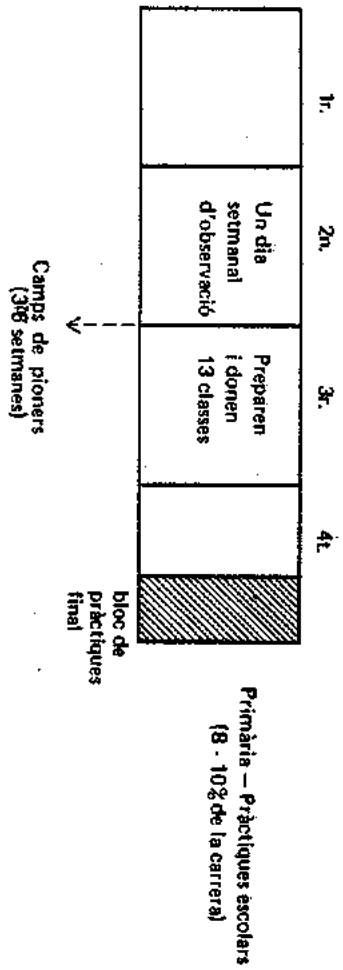


Table núm. 5

**PRÀCTIQUES A L'ESCOLA
(HESSE, R. F. A.)**



**PRÀCTIQUES A L'ESCOLA
INSTITUTS PEDAGÒGICS (URSS)**



l'avaluació.

Aquest model va representar, sens dubte, un pas important en el moment de la seva implantació, perquè tradicionalment es considerava que bastava una preparació teòrica i que el mestre que tenia coneixements sabia ensenyar.

Un dels problemes més importants d'aquestes pràctiques és que la teoria que dóna el centre de formació i la pràctica que realitzen els alumnes a les escoles són dos blocs separats i desvinculats, difícils de relacionar. Últimament s'estan fent esforços de manera que moltes normals fan un seminari per preparar les pràctiques i un seminari per comentar i analitzar l'experiència una vegada acabada. Aquest és el seminari al qual Alemanya dedica tres hores setmanals durant un semestre, és coordinat pel professor tutor i, a vegades, compta amb la col.laboració del mestre coordinador de pràctiques de l'escola i amb professors de pedagogia i psicologia o didàctica. Alguns centres mantenen aquest seminari durant les pràctiques perquè els horaris escolars deixen lliure la tarda.

Alemanya Federal. Hesse

Seminari 3 h./setmana un semestre	→	Pràctiques	→	Seminari 3 h./setmana un semestre
---	---	------------	---	---

El fet de situar les pràctiques al final dels estudis o a segon i tercer curs posa els alumnes-mestres en contacte amb la realitat escolar quan l'opció sobre la carrera ja és irreversible, de manera que alguns estudiants descobreixen massa tard que han equivocat la seva opció professional o bé el nivell en el qual han d'ensenyar.

b) El model II. Tanmateix, la necessitat i la importància de la pràctica en la formació professional de l'ensenyant s'ha anat afirmant a mesura que la pedagogia ha demostrat, i els centres han assumit, la necessitat de vincular els coneixements a l'interès i a les necessitats sentides pels alumnes i és evident que els alumnes no poden estar interessats ni es poden plantejar problemes que no tenen i que sovint ignoren. Per tal de relacionar més estretament teoria i pràctica algunes escoles han programat diverses experiències escolars durant la carrera.

El model II programa altres pràctiques escolars que situa generalment al segon curs de carrera, quan l'alumne ja ha tingut una primera orientació i convé apropar la teoria a la realitat escolar. Aquestes pràctiques es concreten en un bloc d'una durada més curta o bé el centre de formació programa una matèria que comporta una part de pràctica a l'escola. L'objectiu d'aquestes experiències és el de situar el candidat dins la realitat escolar, familiaritzant-lo amb l'ensenyament i la seva problemàtica i relacionar millor la teoria i la realitat escolar. Les tasques essencials que ha de fer el candidat són observar els nens, el mestre, la classe, la institució i participar en tasques senzilles i concretes i fins i tot ajudar alguns nens o en treballs en grup.

- Si aquestes pràctiques es fan en un bloc, els alumnes passen a l'escola quatre o cinc setmanes i el professor-tutor de la normal els visita un o dos cops i a vegades organitza un seminari.

- Si aquestes pràctiques estan coordinades per una assignatura, el professor corresponent organitza les pràctiques, en planteja els objectius i recull les experiències. Algunes vegades el professor de la matèria agafa

la responsabilitat de la classe i altres es limita a observar el mestre, el qual assumeix el que el professor desitja estudiar.

- Quan els alumnes acudeixen a l'escola un dia a la setmana tenen una visió parcial perquè els nens tenen un mateix horari, però poden anar relacionant la teoria i la pràctica d'una manera més regular, sobretot quan s'aprofita l'avinentesa per donar les didàctiques especials, com fem en alguns departaments de "Sant Cugat" i al departament de Geografia de la Universitat Autònoma. El model II segueix els mateixos criteris però hi repeteix aquestes pràctiques cada curs a partir del segon any de carrera.

c) El model III considera que el contacte amb la realitat escolar s'ha de fer des del primer moment perquè el coneixement teòric s'ha de construir al mateix temps que el coneixement i l'experiència pràctica i programa una experiència a cada curs, tot i que el volum de les pràctiques i la participació de l'alumne va augmentant al llarg de la carrera. Aquestes pràctiques de primer curs poden ser, per exemple, la programació d'una colla de visites escolars o unes sessions d'observació.

Dintre d'aquesta línia de procurar un coneixement directe de l'escola i dels infants al més aviat possible fa que algunes institucions demanin als alumnes una experiència prèvia a l'ingrés, ja sigui com a auxiliars de colònies de vacances, centres d'esplai, presentacions socials, etc. Aquesta exigència que tenien les escoles de mestres de la Generalitat durant la República, serveixen perquè el candidat comprovi si li agrada treballar amb infants o amb adolescents i pugui decidir-ho abans de començar els estudis. Aquest primer contacte planteja també molts interrogants que fa que els estudiants comencin els estudis més motivats i amb coneixement de causa.

d) El model IV. El volum total de les pràctiques en els països estudiats és, tanmateix, clarament insuficient i a pocs llocs sobrepassa en conjunt les 15 setmanes, el que comporta que els candidats no estiguin preparats per fer-se càrrec sense traumes d'una classe i per formar part d'un equip de mestres. Per completar la formació professional del candidat l'administració d'alguns països programa un o dos cursos complets de pràctiques al final de la carrera abans de donar al mestre el títol decissiu. El mestre-aprenent té la plena responsabilitat d'una classe però compta amb l'ajut i assessorament d'un mestre-tutor; gaudeix d'un horari reduït per continuar la seva formació i generalment rep un sou.

El model IV representa ampliar els estudis un, dos o més anys, i té uns costos elevats en salaris, tutors, coordinadors i avaluadors però pot donar als mestres un aprenentatge professional pràctic i adequat. Avui s'aplica a Alemanya i està molt generalitzat a Anglaterra, però té en aquests països concrecions molt diverses per dificultats de finançament; està programat a diversos estats dels EUA i es proposa per als mestres que han aprovat les oposicions en el pla de reforma de les escoles del professorat d'EGB a Espanya.

9.2. Objectius de les pràctiques

Els capítols d'objectius sempre tenen una literatura abundant perquè els desideratums comprometen a poc:, amb tot, un pensa que el fet de passar tres o quatre mesos a l'escola al llarg de tres o quatre cursos no pot ser gaire definitiu i la meva experiència a la Normal m'ho demostra. Recollint les opinions més ponderades potser podríem resumir els objectius en els punts següents comuns a tots els països:

- Que l'estudiant pugui comprovar el seu interès per la professió i pel nivell escollit.
- Apropar el mestre als nens perquè procuri veure'n els interessos, les necessitats intel·lectuals, emocionals i socials, descobreixi les diferències individuals i procuri entendre'n el comportament.
- Que el futur mestre conegui què és una escola i què és una classe i identifiqui una àmplia gamma d'aspectes a tenir en compte, activitats i problemes.
- Que vegi l'escola com una empresa col·lectiva i que per al seu funcionament cal establir relacions positives entre alumnes, personal de l'escola i pares i treballar en equip.
- Agafar pràctica a organitzar i resoldre les rutines de cada dia, ordenar i classificar i conservar el material, tècniques de disciplina i control, etc.
- Observar i aprendre de mestres amb experiència.
- Comprovar l'adequació dels seus coneixements acadèmics i professionals a la realitat escolar.
- Exercitar les tècniques que ha après; com interessar els alumnes, com introduir un tema, com establir un diàleg, com arribar a una conclusió, etc.
- Començar a practicar amb prudència i assessorament la professió d'ensenyant; això vol dir entendre les necessitats dels alumnes, programar una activitat, preparar-la, realitzar-la, avaluar-la i treure'n la informació i l'experiència necessària per preparar l'experiència següent.

Per aconseguir aquests objectius no basta enviar els alumnes a l'escola i demanar-los una memòria de les pràctiques. Cal preparar acuradament el material i les activitats que l'alumne ha de realitzar i cal preparar les persones que han de col.laborar en la realització de les pràctiques. El fet que els objectius estiguin establerts no implica que les pràctiques es facin bé.

9.3. Orientació i supervisió de les pràctiques

La supervisió de les pràctiques es fa d'una manera molt uniforme a tots els països estudiats. El fet que les pràctiques formin part de la formació inicial però es facin a l'escola sota el guiatge de mestres de primària o secundària planteja un problema rellevant i quasi absurd.

Les pràctiques es consideren bàsiques per a la formació dels mestres; els que poden ensenyar, dirigir i coordinar les pràctiques són mestres de primària o de secundària però aquests mestres no són professors ni poden ser-ho perquè no tenen l'estatus necessari i aleshores el centre de formació ha de nomenar un professor-tutor que les coordini i avaluï; generalment, però, ni les sap coordinar ni les sap avaluar. La prova que les pràctiques escolars es fan malament arreu és que suspén molt poca gent i la qualificació és en molts països: apte o no apte.

El professor-tutor

Cada grup d'alumnes té un professor del centre de formació com a tutor de pràctiques. El tutor té al seu càrrec un grup reduït d'alumnes que, si fem excepció del cas d'Espanya, no sols passar de 15 o 20. Aquests alumnes poden ser de la mateixa especialitat o poden

ser d'especialitats diferents, com passa a alguns centres d'Anglaterra. Les funcions del professor-tutor en general són:

- Coordinar o relacionar el centre de formació i l'escola. Adverteix sobre la personalitat de l'alumne, el treball que ha de fer, el que s'espera de les pràctiques; també orienta el mestre-tutor i coneix l'escola, part del professorat i el seu projecte pedagògic. Intervé en qualsevol conflicte que hi pugui haver entre els dos centres.
- Orienta el practicant sobre les pràctiques, li dóna el material necessari i a vegades el prepara en un seminari.
- Visita el practicant a l'escola, assisteix a alguna classe, l'observa, l'aconsella i l'ajuda.
- Reuneix i interpreta la informació sobre les pràctiques i les avalua.

El mestre-tutor

En general és proposat pel director. Llevat de l'URSS és voluntari, però en general els mestres ho accepten perquè és un ajut, un camí de renovació i de promoció de la feina feta i en general representa un petit sobresou, un mèrit professional, accés a matrícules gratuïtes per fer un "master" o altres avantatges. Les funcions del mestre-tutor són:

- Orientar l'alumne i donar-li tota mena d'informació sobre el centre, la classe, la línia pedagògica, el programa dels alumnes, materials, recursos, preparar entrevistes amb altres mestres, etc.

- Establir una bona relació per donar-li confiança i encoratjar-lo.
- Ajudar-lo a observar i analitzar la feina que fa a classe, fer intervenir l'aprenent en la planificació, anàlisi i avaluació del treball que realitza.
- Ajudar-lo a observar i analitzar els nois de la classe i el seu treball.
- Iniciar el practicant i donar-li responsabilitats progressives. Ajudar-lo a preparar la feina i avaluar-la.

El mestre-coordinador de pràctiques

Als centres grans on acudeixen molts alumnes de pràctiques o els alumnes han d'assistir a diverses classes, hi sol haver una persona encarregada de coordinar aquesta activitat i mantenir la relació amb els professors-tutors. A vegades assumeix aquesta funció el director i altres aquest la delega en un mestre. És funció del mestre-coordinador:

- Seleccionar els mestres-tutors.
- Fer els arranjaments necessaris perquè els mestres-tutors puguin dedicar un temps a l'estudiant.
- Vigilar que no es demani al practicant feines que no ha de fer.
- Procurar els recursos materials per a les experiències a les classes.
- Fer els arranjaments necessaris perquè el practicant pugui assistir a altres classes i visitar altres centres.

- Introduir el practicant a l'escola i a la comunitat.
- Observar algunes classes del practicant, especialment quan és de secundària, i va a classe amb diferents professors.
- Avaluar, juntament amb el mestre-tutor, el practicant.
- A vegades, participar en els seminaris que organitza el professor-tutor.

El practicant

Les demandes que es fan al practicant també són molt homogènies a tots els països estudiats.

- Cal que mentre és a l'escola assumeixi les normes que regeixen per als mestres: assistència, puntualitat, discreció professional, indumentària correcta, normes de convivència, etc.
- Han de complimentar els formularis exigits en cada cas i fer la memòria o el treball original que han de presentar en acabar les pràctiques.
- Realitzar la feina per a la qual són a l'escola i que acostuma a ser observar, participar, ensenyar, avaluar, planificar i comentar les feines amb el mestre-tutor. Si especifiquem aquestes feines acostumen a ser les següents:

§.4. Realització de les pràctiques

- | | |
|--|--|
| Situar-se i observar | { <ul style="list-style-type: none">-El mestre-tutor i altres mestres-Aprendre noms dels nens i mestres-Familiaritzar-se amb el material i registres-Línia de l'escola i costums locals-La classe-Serveis escolars i altre personal-Activitats fora de classe i festes, competicions, etc. } |
| Participar | { <ul style="list-style-type: none">-Fer-se càrrec d'algunes feines senzilles i concretes-Ajudar nens o grups-Fer advertències o indicacions-Repartir material-Compartir responsabilitats (sortides, pati). } |
| Ensenyar (inducció gradual, actuacions ben planificades amb temps de reflexionar i analitzar | { <ul style="list-style-type: none">-Una part de la lliçó a un grup-Una classe sencera-Tota la responsabilitat d'una classe-Tota la responsabilitat d'una jornada } |
| Planificar | { <ul style="list-style-type: none">-Juntament amb els mestres-Més iniciatives i responsabilitats-Tot sol, sotmetent-se a l'aprovació del mestre } |
| Comentar de manera formal i informal | { <ul style="list-style-type: none">-Cada dia com ha anat-Entrevistes diàries-Planificació i avaluació contínua. } |

9.5. Avaluació

Per a l'avaluació es tenen en compte els punts següents:

- Demostrar competència en l'ensenyament i capacitat per treballar amb nois.
- Interès.
- Sensibilitat per percebre el "feed-back" de la classe i començar les accions apropiades.
- Comprendre el que comporta la direcció de la classe.
- Demostrar una certa maduresa en la relació social.
- Qualitats personals:
 - . aparença
 - . veu
 - . responsabilitat
 - . sensibilitat
 - . participació
- Preparació:
 - . Prèvia a les pràctiques
 - . Continguts
 - . Originalitat/iniciativa
 - . Material i qualitat
 - . Utilització de recursos
- Realització:
 - . Organització
 - . Tècniques utilitzades
 - . Ambient i control
 - . Explicació

- . Distribució del temps
- . Flexibilitat
- . Domini del llenguatge
- . Ordenació del material

- Altres:

- . Salut, vigor.

Avaluació normal que es fa del centre de formació en relació amb les pràctiques

- Grau d'entesa entre el professorat, estudiants i escola.
- Relació pràctiques-estudis de la carrera.
- Preparació per a un nivell d'edat.
- Com han preparat l'estudiant per fer-se càrrec dels problemes que trobarà.

9.6. Tendències renovadores actuals

En general als països visitats es plantejaven els problemes següents:

- Necessitat de conèixer el món infantil abans de fer l'opció professional

Conveniència de programar un contacte amb l'escola previ als estudis o durant el primer curs per confirmar la seva opció professional. Alguns centres dels EUA discutien la conveniència d'exigir una experiència prèvia ja fos a centres d'esplai, vacances o prestacions socials o bé a través d'una matèria optativa que comportés una certa pràctica escolar abans d'ingressar en els programes d'educació. Aquest problema també es plantejava a Anglaterra, on com a solució es programa-

ven visites o unes pràctiques curtes durant el primer curs.

La proposta d'exigir una experiència prèvia es troba a nivell de discussió més que de realització, donades les dificultats de programació, control i adequació, i pel fet que el candidat ha de preveure la seva opció professional amb temps.

Aquestes dificultats fan preveure que en el millor dels casos l'experiència prèvia es pot considerar com un mèrit a l'hora de la selectivitat, com és ja el cas a l'URSS, on la centralització del sistema permet un control del valor d'aquesta pràctica. El problema resideix a com avaluar aquesta experiència a altres països on és difícil controlar el seu valor i la seva realització.

Les dificultats no desvirtuen la conveniència de la proposta però en dificulten l'aplicació si no és que es tenen els mitjans econòmics necessaris per coordinar-la i avaluar-la.

___: Necessitat d'ampliar les pràctiques

Perquè tenen un pes mínim en el pla d'estudis. Aquesta ampliació troba l'oposició del professorat de les normals, que continua considerant la teoria com a prioritària.

La solució d'aquest problema és relacionar estretament teoria-pràctica de manera que part de la teoria surti de la pràctica i hi reverteixi. El professorat de les normals no està preparat ni desitja renunciar als seus programes ben estructurats i convertir les classes en seminaris on es plantegen, s'analitzen i es fonamen-

ten problemes sorgits de l'experiència i on el professor ha de tenir l'habilitat i la capacitat de fer sorgir la temàtica bàsica. Tanmateix, com bé diu B.O.Smith i els promotors de l'operació "Proteach", els alumnes aprenen poc de les classes teòriques perquè tracten problemes que no es tenen, i opinen que gran part de la teoria pedagògica s'hauria de reservar per a cursos de formació professional, quan els mestres tenen una pràctica en la qual basar-se.

— Necessitat de programar cursos d'inducció

Es tendeix a considerar que les pràctiques que fan els estudiants durant la formació inicial no són suficients per garantir la seva formació professional ni per fer una selecció adequada dels candidats; per això es tendeix a programar cursos d'inducció. Alguns països com Alemanya proposen dos o més anys i ho tenen molt ben organitzat. En altres països no és una pràctica generalitzada però està guanyant terreny. Els problemes més grans amb què topa aquest projecte és amb l'economia i amb l'acurada selecció d'un professorat preparat per fer les funcions de guiatge i avaluació.

— Necessitat d'integrar els mestres-tutors i els mestres-coordinadors al professorat dels centres de formació inicial

Quan es valoren les pràctiques sorgeix el problema del mestre-tutor i del mestre-coordinador de pràctiques, que tenen un paper rellevant. A tots els països visitats estimen necessari relacionar més estretament el centre de formació i l'escola i creuen que els mestres s'han d'integrar d'alguna manera als centres de formació però, a excepció d'experiències molt puntuals als EUA, aquestes propostes no passen de ser bo-

nes intencions. A tots els països les diferències d'estatus entre els cossos són mantingudes aferrissadament, el professorat de les normals es resisteix a anar a l'escola i no creuen que els mestres puguin ensenyar al centre de formació; però tampoc no volen perdre el control de les pràctiques. És curiós comprovar que a tot arreu els centres de formació de mestres tenen ben poca estima pel mestre, que és el producte resultant de la seva acció.

- Necessitat que el professorat de les escoles de mestres tingui una àmplia experiència docent, escolar i que renovi aquesta experiència cada x anys.

Únicament en els països anglo-saxons es considera normal que els professors de la facultat d'educació comptin entre els seus mèrits amb un coneixement de l'escola i una pràctica docent. A la resta dels països visitats aquesta és una demanda dels grups reformistes quan defensen la necessitat de donar una formació essencialment professional i estretament vinculada a l'escola. Les experiències dels professors que imparteixen la didàctica a les escoles o del professorat que cada 5 o 7 anys ha d'ensenyar en una escola durant un semestre són experiències minoritàries i aïllades.

C.X. ELS PARADIGMES EN LA FORMACIÓ DELS ENSENYANTS

=====

L'anàlisi dels diversos paradigmes respon a una doble preocupació:

- Anàlisi dels sistemes existents.
- Recerca de perspectives noves.

És evident que al darrera de les crítiques i de cada proposta es discuteix un model de societat que respon a una determinada ideologia. Avui es parla prioritàriament de quatre prototips o paradigmes:

- El paradigma basat en l'adquisició de coneixements.
- El paradigma basat en el desig d'eficàcia i l'adquisició de competències.
- El paradigma humanista preocupat per la formació personal del professor.
- El paradigma crític que aplica la psicologia cognitiva i fa una anàlisi epistemològica de la teoria i de la pràctica docent.

10.1. Paradigma basat en l'adquisició de coneixements.

Aquest model considera que no existeix una formació pedagògica vàlida sense una formació teòrica suficient, de manera que els errors o deficiències són deguts generalment a la manca de coneixement de la disciplina que s'ensenya o de coneixements pedagògics. Suposa que els conceptes formulats durant l'aprenentatge són directament transferibles a les situacions pedagògiques, és a dir, que el plantejament es pot reduir a l'enunciat:

"saber és ser, voler i poder". La primàcia del coneixement i la força de la raó troba justificació en les posicions cartesianes i fins i tot en les socràtiques.

Aquest model suposa que un bon mestre equival a un alumne ben preparat en tots els coneixements que comporten les disciplines dels plans d'estudis vigents i es tradueix en una colla de coneixements acumulatius, dividits en un seguit d'assignatures.

En donar tanta rellevància a la teoria, aquest paradigma únicament fa recurs a la pràctica per comprovar i aplicar els coneixements adquirits i això presenta el problema de connectar els dos blocs que queden com dues parts ben diferenciades.

Aquest model està centrat en la persona del professor, seleccionat ell mateix en raó dels seus coneixements, el qual pren les decisions, dirigeix el procés de transmissió i l'avalua verificant les adquisicions.

Segons aquest model la formació inicial del mestre, considerada com un temps d'acumulació de sabers, és el més important i significatiu, mentre que la formació en exercici es considera com un reciclatge per posar al dia els coneixements adquirits.

Aquest ha estat i és en gran part el paradigma vigent al nostre país i a molts altres països, continua profundament arrelat i ofereix una gran resistència al canvi. Tanmateix la crítica a aquest model ha estat severa i la majoria dels mestres confirmen la inadequació de la formació inicial que han rebut per a la feina que han de realitzar. Com a reacció es dibuixen dues direccions renovadores; la proposta d'una formació de mestres basada en l'adquisició de competències i la proposta de donar als futurs mestres una formació humanista.

10.2. Paradigma basat en l'adquisició de competències

A partir dels anys seixanta, es comença a parlar del "rol" del professor, d'habilitats, competències i actituds i pels volts de 1968 es perfila una nova orientació en el camp de la formació dels mestres amb l'objectiu de donar als alumnes capacitats docents per poder decidir el que han de fer en situacions concretes i reals; es comença investigant quines competències són les més rellevants, efectives i reproduïbles i com fer-les aplicables.

Aquest moviment va prendre una gran volada als EUA per la confluència de diversos corrents culturals; el moviment que exigia una escola més efectiva, la generalització de la psicologia del comportament o psicologia conductista, la teoria general de sistemes, la instrucció modular i tot un seguit de pràctiques íntimament relacionades amb aquests conceptes.

L'escola conductista descompon l'acte pedagògic en aptituds que són la base de l'ensenyament programat. S'utilitzen mètodes com el "microteaching", l'anàlisi d'interacció, tècniques de simulació inspirades en programes militars; i la influència de les ciències i del món dels negocis crea una preocupació per l'eficàcia, la gestió i la tecnologia.

El pragmatisme americà dóna especial rellevància a la idea d'experiència o pràctica de laboratori o de classe. En aquesta pràctica o entrenament es parteix dels principis següents:

- L'ensenyament està compost d'un nombre d'activitats i competències ben diferenciades.
- La classe normal és excessivament complexa per afavo-

rir aquests aprenentatges i cal separar-los i fer uns exercicis parcials i simplificats.

- L'aprenent pren part activa en aquestes pràctiques de manera que actua o exhibeix un comportament.
- L'actuació del candidat pot ser observada de manera que es pot repetir, mesurar i avaluar-ne el resultat i el progrés aconseguit.
- L'alumne-aprenent aplicarà progressivament aquestes pràctiques a la classe on recorrerà a totes o moltes de les habilitats adquirides. La funció del mestre és en gran part reproductora de models i de comportaments.
- El fet de tenir un registre ben establert de competències permet avaluar l'actuació d'un aprenent o d'un mestre i ofereix unes dades objectives.

La formació inicial es concep, doncs, com una acumulació de competències i l'avaluació és la verificació de l'adquisició respecte a un saber fer normatiu. La formació inicial és una manera d'adquirir mitjans, entrenament mental i bagatge metodològic per seguir la formació permanent.

Dintre d'aquesta línia s'han fet grans esforços per centrar la instrucció dels futurs mestres en aquests objectius posant especial èmfasi en la instrucció individualitzada a través de l'ús de mòduls, creient que els estudiants avançarien molt, gràcies a la correcció individual i al "feed-back" que rebien després de la valoració, i que es farien més responsables i conscients del seu aprenentatge. S'han aplicat a aquests programes tots els recursos tècnics a l'abast, s'hi han vessat substancials inversions per assegurar l'eficàcia d'aquest programa complex, però ja a partir de 1970 i

plenament a partir de 1980 se n'han començat a posar en dubte els resultats (1).

Si bé és veritat que hi ha mestres més competents que d'altres, es presenten problemes que admeten solucions i criteris molt diversos i que poden invalidar els resultats; alguns d'aquests problemes poden ser els següents:

- ¿Com i qui definirà i especificarà les competències?
- ¿Com es farà l'anàlisi de la competència?
- ¿Qui validarà i com validarà i legitimarà les competències?
- ¿Què entenem per competència? ¿És un concepte que implica un comportament integrat? ¿És una suma de comportaments relativament independents?
- ¿Les competències adquirides en una situació simplificada, són transferibles a una situació complexa com és la realitat d'una classe amb les seves relacions múltiples i dinàmiques?
- ¿Quins criteris s'han de seguir per jutjar quan un estudiant és o no competent?

Hi ha diverses teories per especificar les competències que ha de tenir un mestre. Destacarem les quatre més generalitzades els EUA.

a) Les competències que ha de tenir un mestre estan definides per la percepció que té la gent de com hauria de ser un mestre i es concreten passant enquestes molt àmplies a professionals i a tota la població en general.

(1) Entre els autors que han criticat la manera de definir les competències podem esmentar Nathan Gage, Robert Soar, Jeremy Brophy, David Berliner, Donald Medley i un llarg etc.

El llistat més extens i sistemàtic de competències seguint aquest criteri el va fer la Universitat de Geòrgia: "Beginning Teacher Evaluation Project", fet per Johson i col.laboradors l'any 1972. Altres investigadors que han treballat en la mateixa línia són Homer Coker (Geòrgia), Patricia Kay (Nova York) i la Universitat de Minnesota i han arribat a resultats molt similars.

b) Les competències que ha de tenir un mestre es defineixen a priori segons un model teòric i s'assumeix que una persona competent té una sèrie lògica de competències i se'n dedueixen uns coneixements, uns comportaments i unes actituds. Evidentment, pot haver-hi diversos models segons l'èmfasi que es posi en algun aspecte. Avui es parla de tres models: el social, l'informacional i el personal. Dintre d'aquesta línia han treballat Weil and Joice i Stallings i Kas-howitz.

c) La tercera escola és la que defineix les competències segons els resultats obtinguts. Per determinar aquestes competències es fan observacions acurades dels mestres que aconseguen que els alumnes obtinguin bons resultats. La competència es defineix doncs segons els comportaments practicats per les persones que aconseguen canvis específics en els seus alumnes. Compten el valor del mestre segons l'aprofitament de l'alumne. En general els estudis fets s'han centrat en l'estudi dels resultats en alguna matèria com matemàtiques i llengua. Són coneguts els treballs de Medley i Rosenshine.

d) Finalment una quarta escola estudia el comportament corrent dels professionals de l'ensenyament al marge dels seus possibles èxits, considerant que han de tenir els futurs mestres són les pròpies de la seva professió.

10.3. El paradigma humanístic

Els neobehaviouristes es troben enfrontats amb els partidaris de tendències d'inspiració fenomenològica o gestàltica. Aquesta escola, que respon a la reflexió del pensament alemany del segle XX, defensa que el comportament no és més que un símptoma superficial, una manifestació de la personalitat total de l'individu. Reduir la formació dels mestres a l'exercici d'un nombre reduït de comportaments observables és il·lusori perquè en definitiva els comportaments s'ajustaran a l'estructura de la personalitat del futur ensenyant. Cal doncs escapar de l'abstracció i la racionalització que elimina el subjecte i contemplar l'existència des del subjecte global que a més de conèixer desitja, sofreix, i vol i que no és quelcom separat de la societat, de la seva ideologia, aspiracions i lògica.

A les acaballes de la dècada dels 60, aquesta escola, potser menys coneguda, dibuixava una nova tendència per la formació dels mestres. El programa de formació de mestres dit humanístic es basa, com indica el seu nom, en un model filosòfic que pot ser descrit com l'antítesi de l'anterior. Comença per una declaració de la individualitat i la dignitat de la persona i de la naturalesa ideològica de l'acte d'ensenyar i d'aprendre. El programa es basa en les necessitats i interessos dels alumnes més que en unes competències preestablertes i anima a adquirir significats més que solucions específiques. Descansa en el criteri de l'home i la autoavaluació i en l'ajuda mútua dels estudiants per descobrir els problemes de l'ensenyament. Molts cursos són substituïts per pràctiques, activitats individuals i seminaris.

Aquesta escola posa com a base l'experiència perquè considera que pel fet de viure una experiència ,

L'individu es troba davant de realitats que permeten formar la seva personalitat i per això segueix dos processos: Per una part l'acumulació de vivències personals i, per l'altra banda, la comunicació d'aquesta experiència i la creació d'un context d'interacció. L'experiència viscuda té unes característiques:

- És una presa de consciència.
- És un fet que se presenta sense cap mediació.
- És una totalitat, un tros de vida.
- L'experiència viscuda necessita comunicar-se per agafar objectivitat i ho fa a través del llenguatge.
- La idea d'experiència demana necessàriament la idea de grup.
- L'experiència presenta una sèrie ordenada d'interrogants que reclamen resposta.

Tanmateix, cal entendre que tot i que la pràctica té alguna cosa d'imprevisible i d'aleatòria no porta a un empirisme radical menyspreant la teoria, minimitzant les tècniques i fent de la inspiració del moment l'actitud essencial de l'acte pedagògic, sinó que l'home d'experiència és el que sap aplicar a una situació nova els coneixements i habilitats adquirides a les situacions anteriors, de manera que la idea de transferència és inherent a la noció d'experiència, i la transferència és una relació dialèctica entre processos oposats de repetició i d'innovació.

La preocupació del formador dins d'aquesta línia no és la de prescriure sinó d'establir una relació de comunicació amb els alumnes per ajudar-los a entendre

la dinàmica de les situacions a apreciar els efectes de les seves accions i actituds; perquè en definitiva allò important és que l'alumne vulgui canviar el seu comportament, responsabilitzar-se de la seva llibertat personal i política i ser coherent amb unes conviccions morals i cíviques.

Les formes institucionals han de permetre la formació permanent o continuïtat entre formació inicial i en exercici, entre teoria i pràctica i demana horaris flexibles per a pràctiques, seminaris i tutories. Un model com aquest demana una avaluació contínua i es pot concretar en una memòria, l'anàlisi d'una experiència, un treball de síntesi, etc.

Els professors han de formar un equip de persones enteses, consellers, tutors, animadors per organitzar la formació i facilitar les accions perquè la comunicació esdevé fonamental.

L'anàlisi de l'experiència viscuda ha enriquit el camp de la formació dels mestres amb conceptes com l'autoafirmació, la projecció, l'empatia, l'autonomia, l'autoanàlisi i conceptes com el de transferència, isomorfisme, etc., que no ajuda únicament a destriar i definir conceptes sinó que aporta una gran riquesa conceptual i torna a centrar l'atenció en la persona de l'ensenyant.

10.4. El paradigma basat en l'anàlisi crítica

Finalment el paradigma crític, aparegut els anys vuitanta, avança un pas més i diu que allò important no és l'anàlisi del comportament de la persona sinó que aquest comportament és, en definitiva, el resultat del sistema perceptiu o axiològic del subjecte, que molt sovint responen a processos interns freqüentment igno-

rats pel mateix professional i per tant la formació del mestre s'ha de basar en la conscienciació del sistema de valors que regeixen la percepció de l'experiència. L'experiència crítica seguida per la modificació per part del subjecte de les percepcions, memòria, judici, estratègies i interpretacions és considerada com el motor dels processos de canvi.

És evident la importància de la plataforma teòrica explícita o tàcita des de la qual els professors interpreten l'ensenyança, perquè aquesta no influeix únicament en els actes reflexius sinó en les respostes i actuacions immediates.

- El pensament del professor influeix en els processos d'adopció de decisions durant els processos de planificació que comporten una acció intencional racionalment planificada. Aquest procés demana les tasques següents:

- . Anàlisi de la situació problemàtica sobre la qual actua.
- . Anàlisi crítica dels objectius que es proposa en la seva intervenció.
- . Considerar diverses alternatives d'acció.
- . Opta racionalment per una en funció de les conseqüències previsibles.
- . Observa el desenvolupament de l'opció.
- . Avalua els resultats i processos explícits i ocults.

En tots aquests moments hi té importància el pensament, les creences i teories explícites o tàcites que té i activa el professor en la part que hi ha de representació i manipulació subjectiva.

- El pensament del professor influeix en els processos implicats en el processament i valoració de la informació que rep durant l'ensenyança interactiva. El mestre a classe té:

- . Una percepció selectiva del medi. Capta únicament elements significatius que selecciona segons els seus filtres (concepcions, creences, expectatives).
- . Fa un diagnòstic parcial i apressat donada la urgència del moment i amb una informació insuficient.

En aquest cas cal una estructura conceptual complexa i flexible per percebre i encaixar informacions que no concorden amb les categories mentals per poder interpretar els esdeveniments des d'una altra racionalitat. Com més inconscient és el marc de referència in s'integrin i adquireixin sentit les actuacions, més intransigent i inflexible és la seva imposició perquè no té elements per fer la seva crítica i readaptació a les circumstàncies complexes i canviants de l'aula.

Donat que les persones són subjectes que actuen a partir d'una varietat d'ideologies i experiències culturals i socials, la pedagogia crítica estarà centrada en una tensió dialèctica entre elements de dominació i reproducció i elements de resistència i de polítiques alternatives. Aquesta proposta estableix una relació crítica amb el propi coneixement i pretén que l'alumne assumeixi les pròpies contradiccions. La vertadera formació serà, doncs, el resultat de l'equilibri entre el consens i el conflicte la qual cosa fa possible l'obertura envers quelcom diferent i renovador.

Els registres d'anàlisi utilitzats poden ser molt diversos i són tots els que poden resultar útils: interacció, anàlisi institucional, sociològic, lingüística, simulació, etc.

L'avaluació es converteix en autoavaluació que pot ajudar-se de tota mena de controls exteriors si el subjecte en sent la necessitat. La formació inicial és una part de la formació permanent en un procés únic de formació de la persona.

El formador o professor és un analista que ajuda els ensenyants a analitzar el seu propi comportament i actituds, a analitzar les situacions i ajuda a apreciar els efectes de les accions i actituds dels alumnes. Dintre d'aquesta línia són interessants els treballs de Joyce i Clark i Tinger.

10.5. Els paradigmes i la seva aplicació

Evidentment els diversos paradigmes no responen a models espacials ni són identificables amb sistemes educatius perquè responen a propostes més teòriques que reals però creiem que és necessari fer-hi una referència, al marge de l'estudi comparatiu, si volem tractar de la problemàtica de la formació dels mestres perquè cal tenir en compte aquests paradigmes alhora de fer una proposta alternativa.

Parlant en termes molt generals podem dir que els americans estan essencialment preocupats pel "com" i "quan" fer les coses i centren els seus esforços a trobar evidències. A les universitats americanes es parla molt de competències, tècniques i instruments i tenen una preocupació gran per demostrar l'eficàcia del sistema i per aconseguir evidències quantificables. Tanmateix, i sense discutir el pragmatisme americà, a pocs països es fa una atenció més individualitzada a cada alumne i es respecta tant la seva personalitat. Als EUA es troben també els defensors més coneguts d'altres paradigmes.

Els europeus, en general, són molt més teòrics, busquen resposta al "perquè" i segueixen sistemes amb objectius a llarg termini, menys concrets i immediats, més difícils d'avaluar però amb metodologies més flexibles, menys rigoroses i més ineficaces.

En general els partidaris de cada model tenen més raó en allò que afirmen que en allò que neguen i al cap i a la fi la discussió no deixa de ser teòrica perquè les normals visitades fan més o menys recurs a certes tècniques però totes elles segueixen bastant ancorades en el paradigma basat en la transmissió de coneixements, si bé a tot arreu parlen de la urgència d'una reforma.

Molts centres proposen una solució integradora i recorren al concepte d'alternança, bàsic en matèria de formació, que fa possible pràctiques variades, respon a objectius diversos i es pot vincular a ideologies diferents.

BIBLIOGRAFIA



ESPANYA	PP 2 - 19
E U A	20- 39
FRANCA	40- 47
ANGLATERRA	48- 57
ALEMANYA	58-63
U R S S .	64- 68
BIBLIOGRAFIA GENERAL	69- 95

BIBLIOGRAFIA ESPANYA

- =====
- ARRIBAS, C. Estructura pedagógico-administrativa de EGB. Interduc/Schroedel, 1977.
- AVENÇ. L'Institut-Escola. Grans Temes, núm. 2, 1979.
- BARDINA, J. Escòla de Mèstres. Memòria del curs 1906-1907. Escola de Mestres. Barcelona.
- BARDINA, J. Escòla de Mèstres. Memòria del curs 1907-1908. Escola de Mestres. Barcelona.
- BARDINA, J. El valor de la educació. Conferència donada al Atenèu Autonomista del VI Districte, a Barcelona, el 28 de Novembre de 1908.
- BENAVENT, J.A. "Spanish Education during the 1980s". Comparative Education. Vol. 16, núm. 3 october 1980, pp.291.
- BENEDITO, V. i PIQUER, J.J. La formación pedagógica del profesorado de Bachillerato. ICE de la Universidad de Barcelona. Informes. Noviembre 1973.
- BENEJAM, P. i GARCIA GARRIDO, J.L. "Algunas ideas para una reforma en profundidad de las normales". Cuadernos de Pedagogía, núm. 69. Septiembre 1980, pp. 16-18.
- BENEJAM, P. "La formació dels mestres". Perspectiva escolar, núm. 41. Gener, 1980, pp.6-9.
- BENEJAM, P. "La formació inicial del professorat de BUP". Papers de Batxillerat, núm. 1. Generalitat de Catalunya, 1983, pp. 1-4.

- BENEJAM, P. "Reflexions sobre els problemes que té plantejats avui l'ensenyament". Butlletí dels mestres, núm. 185. Generalitat de Catalunya, Març 1984, pp.2-4.
- BENEJAM, P. "La formación del profesorado en otros países". Cuadernos de Pedagogía, núm. 114, junio 1984.
- BERNAT MONTESINOS, A. "Bases para un curriculum de Formación de profesores de EGB". Revista de Educación, núm. 269, Enero-Abril 1982.
- BEVIA PASTOR, J.V. Ordenación del sistema educativo y reforma de las enseñanzas medias. Separata sense dades.
- BOZAL, V. et. altri. La enseñanza en España. A. Corzón. Madrid, 1975.
- BRICKMAN, W.L. Spain. Educational Reform and Renewal in Contemporary Spain. GPO, 1972.
- CALZADA, T.E.; CALSAMIGLIA, H.; BENEJAM, P. i ANGEL, C. "Enseñar al enseñante. Algunas cuestiones previas". Cuadernos de Pedagogía, núm. 14, Febrero, 1976, pp.4-5.
- CALZADA, T.E.; CALSAMIGLIA, H.; BENEJAM, P. i ANGEL, C. "Una experiencia en la formación del maestro. Algunas reflexiones". Cuadernos de Pedagogía, núm. 14, Febrero 1976, pp.8-9.
- CALZADA, T.E.; CALSAMIGLIA, H.; BENEJAM, P. i ANGEL, C. "Una experiencia de organización democrática" Cuadernos de Pedagogía, núm. 14, Febrero 1976, año II, pp.10-11.

CARABAÑA, J. Educación e ingresos en la España del Siglo XX. Servicio de Publicaciones del MEC, 1983.

CARBONELL, J. L'Escola Normal de la Generalitat. Edicions 62, Barcelona, 1977.

CARDÚS, M. Josep Estalella i l'Institut Escola. De la ciència a la pedagogia. Ajuntament de Barcelona. Servei de Cultura, 1980.

CARMEN, L. del. "Bachillerato ¿para qué?". Cuadernos de Pedagogia, núm. 15, Març, 1976.

CASTILLEJO BRULL, J.L. "Los ICE's y la formación del profesorado". Revista de Educación, núm. 269. Enero-Abril 1982, pp.43-54.

Col·legi de Doctors i Llicenciats. Jornades de Formació Professional a Catalunya (Maig 1983). Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya.

Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación. Septiembre 1976.

COSSIO, M.B. La enseñanza primaria en España. Museo Pedagógico Nacional. Madrid, 1915.

COSSIO, M.B. De su jornada. Madrid. Aguilar, 1966.

COSSIO, M.B. El arte de saber ver. BILE, 1879.

Cuadernos para el Diálogo. "Enseñanza básica y media en España". Cuadernos para el Diálogo. Extra XXXIV. Abril, 1973.

Cuadernos de Pedagogía. "Institución Libre de Enseñanza" 1876-1976. Cuadernos de Pedagogía, núm. 22, octubre 1976, año II, pp.3-19.

Cuadernos de Pedagogía. "Escuela pública-privada". Cuadernos de Pedagogía. Monográfico, núm. 9. Septiembre, 1975.

Cuadernos de Pedagogía. "La formación del enseñante". Cuadernos de Pedagogía, núm. 14, febrero, 1976, año II, pp. 3-11.

Cuadernos de Pedagogía. "Requiem por una Ley". Cuadernos de Pedagogía. Suplemento especial, núm. 28, abril, 1977, año III, pp.22-54.

DARDER, P. Anàlisi del funcionament qualitatiu dels centres privats d'EGB a Catalunya. 3 vols. Universitat de Barcelona. Bellaterra, 1983. Tesi Doctoral.

DARDER, P. "Formació Pedagògica del mestre a l'Escola Normal. Opinions dels mestres en exercici i la seva avaluació". Cuadernos de Pedagogía. Junio, 1980.

DARDER, P. i LÓPEZ, J.A. "Gestió i participació a l'escola". Perspectiva escolar, núm. 90. Diciembre, 1984.

DELVAL, J. "Crecer y pensar. La construcción del pensamiento en la escuela". Cuadernos de Pedagogía. Editorial Lara, 1983.

DELVAL, J. "Cambiar la escuela". Leviatán, 11 (1983), pp. 53-61.

Departamento de Pedagogía Sistemática. Alternativas presentadas al sistema actual. Estudio comparado. Universidad de Barcelona. Barcelona, 1976.

DIEZ-HOCHLEITNER, R.; TENA ARTIGAS, I GARCIA CUERPO, M. La reforma educativa española y la educación permanente. UNESCO-OIE. París, 1977.

DOMINGO, M. La escuela en la República. Aguilar, Madrid, 1932 (CA)

Escola Normal. Butlletí de la Normal de la Generalitat 4 números del 1933 (CA)

ESCOLANO, A. "La innovación didáctica en la enseñanza superior: problemas y posibilidades". Patio de Escuelas. ICE. Salamanca. Enero, junio, 1978, pp. 15 i seg.

ESCOLANO, A. Los estudios de Ciencias de la Educación; curriculum y profesiones. Ediciones Universidad de Salamanca. ICE, 1979.

ESCOLANO, A. "Diversificación de profesiones y actividades educativas". Revista Española de Pedagogía, núm. 147. Enero-Marzo, 1980, pp. 83-98.

ESCOLANO, A. "Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica". Revista de Educación. Enero-Abril, 1982, núm. 269, pp. 55-76.

ESCUDERO ESCORZA, T I FERNANDEZ URLA, E. "La integración de los centros de Formación del Profesorado de Educación General Básica en la Universidad". Revista de Educación, núm. 241 (1978), pp.109-118.

Escuela Universitaria del Profesorado de EGB. Córdoba. En torno a la reforma de las Escuelas Universitarias de Magisterio. Escuela Universitaria del profesorado de EGB. Córdoba, 1980.

ESPANYA. Constitución Española de 1978.

ESPANYA. Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 4 de agosto de 1970. Pertenece a Ley 14/1970, de 4 de agosto. Madrid, edit. Documento "Didascalia", 1970, VIII+36 pp.

ESPAÑA. Las enseñanzas medias en España. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1981.

ESPAÑA. Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1971.

ESTALELLA, J. Obra Dispersa. Edició patrocinada per la Caixa d'Estalvis del Penedès, 1979.

FERNANDEZ DE CASTRO, I. Reforma educativa y desarrollo capitalista. Edicusa, Madrid, 1973.

FERNANDEZ RODRIGUEZ, T.R. La autonomía universitaria: su ámbito y sus límites. UNED, Madrid, 1982.

FERRER MAURA, S. La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932). Madrid. Codesa, 1973.

FOESSA. Informes sociológicos sobre la situación social de España. Ed. Euroamérica.

FONTQUERNI, E i RIBALTA, M. L'ensenyament a Catalunya durant la guerra civil. Barcanova, 1982.

GALÍ, A. Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya. 1900-1936. Fundació Galí. Barcelona, 1978.

- GARCIA GARRIDO, J.L. "Estrategias para la formación de profesores". Revista Española de Pedagogía, núm. 147. Enero-Marzo, 1980, pp.99-111.
- GARCIA YAGUE. "El problema de la reforma de las Escuelas Normales". Revista de Escuelas Normales, núm. experimental, julio, 1970, pp. 7-32.
- GAY, J.; QUITLET, R. i PASCUAL, A. Societat catalana i reforma escolar. Laia. Barcelona, 1973.
- Generalitat de Catalunya. Escola Normal. Règim Intern. Tip. Occitània. Barcelona, 1932.
- Generalitat de Catalunya. Règim de l'Institut-Escola. Barcelona, Tip. Occitània, 1932, pp.17-19.
- Generalitat de Catalunya. Butlletí de l'Institut-Escola de la Generalitat. 22 núms. 1932-37. (Reedició 1977).
- Generalitat de Catalunya. Institut-Escola. Edició fac-símil del Butlletí de l'Institut-Escola imprès amb motiu del 45 aniversari de la seva fundació.
- Generalitat de Catalunya. Programa del Seminari de Pedagogia. Curs 1930-31.
- Generalitat de Catalunya. Butlletí de l'Escola Normal de la Generalitat.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Cicle de conferències organitzat per l'Associació d'Amics de l'Institut-Escola. Commemoració del 50è Aniversari de l'Institut-Escola (1932-1939).

- GIL i MIRÓ, C.L. "La nova escola secundària". Papers de Batxillerat, núm. 4. Generalitat de Catalunya.
- GIL i MIRÓ, C.L. La reforma a Catalunya. Generalitat de Catalunya.
- GIL MUÑOZ, Antonio. "Nuestra Asamblea del mes de junio. Bases para la reforma de las Normales". Revista de Escuelas Normales. Abril-Maig, 1931, núm. 81-82.
- GIMENO SACRISTAN, J. i FERNANDEZ PEREZ, M. La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española. Ministerio de Universidades e Investigación, 1980.
- GINER DE LOS RIOS, F. Educación y enseñanza.
- GINER DE LOS RIOS, F. Ensayos menores sobre educación y enseñanza. T.II. Obras Completas. Vol.XVII. La Lectura, Madrid, 1927.
- GOMEZ-LLORENTE i TORREBLANCA PRIETO, J. "Análisis de la realidad socio-educativa" en "Los Socialistas ante la educación". Cuadernos de Política sectorial. Madrid, 1981.
- GOMEZ VAZQUEZ, G. El perfeccionamiento de los profesores. Eunsa, Pamplona, 1975.
- GONZALEZ AGAPITO, J. Bibliografía de la renovación pedagógica i el seu context. 1900-1939. Univ. Barcelona, Barcelona, 1978.
- GOODMAN, P. La des-educación obligatoria. Fontanella, Barcelona, 1973.

- GUILLEN, V. (ed.) Las escuelas universitarias del profesorado de EGB. Universidad de Murcia. ICE, 1981.
- GUZMAN, M. de. Cómo se han formado los maestros. 1871-1971. Cien años de disposiciones legales. Prima Luce, 1973.
- GUZMAN, P. Developments in Recurrent Education: Case Study Spain. OECD. Centre for Educational Research and innovation. París, 1972.
- HOCHLEITNER, R.D. et altri. The Spanish Educational Reform and Lifelong Education. UNESCO, Paris, 1978.
- HOMS, E. "Una normal catalana". La Publicitat. 18-X-31.
- HOMS, O. i SANCHEZ, J.E. Formación profesional y Sistema Productivo: Debate. ICE, Universidad Politécnica de Barcelona, 1978.
- ICE. Universidad de Oviedo. Investigación prospectiva sobre profesorado. INCIE. Madrid, 1973.
- ICE (UAB). Primera trobada sobre la reforma de l'Ensenyament Mitjà. ICE. UAB. Barcelona, 1981.
- ICE. Granada. Resumen de los principales puntos tratados en la reunión de la comisión para el estudio del régimen general de la ordenación académica de las escuelas universitarias del profesorado de EGB. 10-X-79. Granada.
- ICE. Universidad de Barcelona. Escuela Universitaria del profesorado de EGB. Plan de estudios del curso experimental. ICE de la Universidad de Barcelona. Informes. Novembre 1971.

Institut Escola. En el quarantè aniversari de la fundació de l'Institut-Escola, 1932-1972. Barcelona, 1972.

JAUMÀ, J.M. "Cap on va el Batxillerat?" Commemoració del 50è aniversari de l'Institut-Escola.

JAUMÀ, J.M. Els meus instituts. Els instituts de Batxillerat per dins i per fora. CEAC, Barcelona, 1981.

JIMENEZ, A. Historia de la Universidad Española. Alianza Editorial, 1971, pp. 354-404.

Junta para Ampliación de Estudios. Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Madrid (organizaciones, métodos, resultados). Madrid, 1925.

LAS HERAS ABAD, I. Organización y funcionamiento del servicio de Inspección Técnica de educación a nivel provincial. Ed. Escuela Española, 1977.

LAZARO, E. La educación en el Estado de las Autonomías. Servicio de Publicaciones del MEC. 1984.

LERENA, C. Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas. Akal. Madrid, 1983.

LERENA, C. Escuela, ideología i clases sociales. Ariel. Barcelona, 1976.

LOPERENA, P. Cómo el Estado forma a sus Maestros, en España y en el extranjero. Araluce. Barcelona, 1921.

- LOPEZ DEL CASTILLO. "Planes y programas escolares en la legislación española". Bordón núms. 242-243. Marzo-Junio 1982. T.XXXIV.
- LOZANO SEIJAS. Política educativa de la Segunda República Española. Universitat de Barcelona, any 1975, Biblioteca del Departament d'Història de l'Educació de la U.B. (Tesi Doctoral).
- LUZURIAGA, L. La preparación de los maestros. J.Cossano. Madrid, 1918.
- LUZURIAGA, L. La Institución Libre de Enseñanza y Educación en España. Universidad de Buenos Aires. Departamento Editorial. Buenos Aires, 1957.
- MARAVALL, V. Dictatorship and Political Dissent: Workers and Students in Franco's Spain. Tavistock. London, 1978.
- MARIN IBAÑEZ, R. "Problemas sobre la formación del profesorado y su incidencia en las innovaciones didácticas". Patio de Escuelas. Vol.I Enero-Junio, 1978, pp. 58 i seg.
- MARTINEZ SANCHEZ, A. Guía de Prácticas de Enseñanza. Apuntes IEPS, núm. 9. Narcea. Madrid, 1977.
- MARTORELL, A. "Joan Bardina i l'"Escola de Mestres". Miscel.lània Fontseré.
- MEC. La educación en España. Bases para una política educativa. Ministerio de Educación y Ciencia, 1969. "Libro Blanco".
- MEC. Ley General de Educación y disposiciones complementarias. Ministerio de Educación y Ciencia. Boletín Oficial del Estado, 1971.

- MASJUAN, J.M. Els mestres de Catalunya. Editorial Nova Terra. Barcelona, 1973.
- McNAIR, J. "Education in Spain, 1970-80. The years of Compulsory Schooling". Comparative Education, 17, March, 1981, pp. 47-58.
- MEC. Historia de la educación en España. Textos y documentos. MEC. Madrid, 1979.
- MEC. "Conclusiones elaboradas por los representantes de las Universidades en el Seminario para el análisis de la identidad de las Escuelas Universitarias de Magisterio y reforma de sus enseñanzas". Seminario de Segovia, 6-9 febrero 1980.
- MEC. Cifras y datos de la enseñanza en España. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid, 1980.
- MEC. Elementos de Administración Educativa. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid, 1980.
- MEC. Nueva Orientación de las Escuelas de Profesorado. MEC. Madrid, 1981. (Documento no publicado).
- MEC. Las Enseñanzas Medias en España. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid, 1981.
- MEC. España. Desarrollo de la educación en 1979-80 y 1980-81. Informe a la 38ª Reunión de la Conferencia Internacional de la Educación. Ginebra. Septiembre 1981.
- MEC. La Educación en España. Análisis del curso 1980-81. Madrid, Diciembre 1981.
- MEC. La educación y el proceso autonómico. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid, 1982.

- MEC. Las EE.MM. Revista de la Consulta. Servicio de Publicaciones del MEC, 1982.
- MEC. La reforma de la formación de profesores de educación general básica. Colección: Estudios de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Madrid, 1982.
- MEC. Datos y cifras de la enseñanza en España. 1982. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid, 1982.
- MEC. Ley de Reforma Universitaria. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid, 1983.
- MEC. Hacia la reforma. MEC. Julio, 1983.
- MEC. La educación universitaria. Análisis del período 1971-82. Madrid, Mayo, 1983.
- MEC. España. Desarrollo de la educación en 1981-83. Informe para la 39ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Ginebra. Octubre 1984.
- MEC. Educación Preescolar, General Básica, Especial y permanente de adultos. Curso 1982-83. Madrid, Mayo, 1984.
- MEC. Memoria del curso 1982-83. Madrid, 1984.
- MEDINA RUBIO, R. La administración educativa periférica en España. Paraninfo, Madrid, 1976.
- MOLERO PINTADO, A. La reforma educativa de la Segunda República. Santillana. Madrid, 1977.
- MOLERO PINTADO, A. Una aproximación histórica a la educación española contemporánea: Las Escuelas Norma-

les del Magisterio. Conferencia inaugural del curso académico 1978-79. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB. Universidad de Valladolid. Valladolid, 16 de octubre de 1978.

MONÉS, J. El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya 1833-1938. Edicions La Magrana, 1977.

MONÉS, J. i PUJOL-BUSQUETS. L'Escola a Catalunya sota el Franquisme. Rosa Sensat. Edicions 62. Barcelona, 1981.

MONÉS, J. i PUJOL-BUSQUETS. Els primers quinze anys de Rosa Sensat. Edicions 62. Rosa Sensat. Barcelona, 1981.

MONREAL, J. Política educativa y autonomía regional. Editora Regional. Murcia, 1983.

MONTERO, N. i MADRID, E. ¡Maestros, para qué? CEAS, Madrid, 1974.

MUÑOZ RUIZ, MA A. "Sobre la preparación del maestro" Revista de Pedagogia, Agost, 1931, núm. 116.

NAVARRO, R. L'Educació a Catalunya durant la Generalitat. 1931-1939. Edicions 62. Barcelona, 1979.

OCDE. Classification des Systèmes d'enseignement dans les pays membres de l'OCDE: France, Norvège, Espagne. París, 1972.

OCDE. Politiques a mener vis-à-vis des enseignants de la scolarité obligatoire. Rapport de classification du Secrétariat préparé avec l'aide de S.J. Eggleston. OCDE (document intern), 1977.

- ORDEN, A. de la. "Técnicas de formación y actualización del profesorado". Revista Española de Pedagogía, núm. 147. Enero-Marzo, año 1980, pp.80-81.
- ORDEN, A. de la. "La escuela en transición". Revista de Educación, año XXVIII, núm. 266. Enero-Abril 1981, pp. 133-149.
- ORDEN, A. de la. "Un problema inaplazable: La formación profesional del profesor". Revista de Educación, núm. 269. Enero-Abril, 1982, pp.7-16.
- PALACIOS, J. La cuestión escolar. Laia. Barcelona, 1978.
- PALLACH, J. Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya. CEAC. Barcelona, 1978.
- PALLACH, J. Institut pilot i reforma de l'ensenyament. Nova Terra. Barcelona, 1971.
- PARAMIO, L. i REVERTÉ, J. "La derecha en crisis 1969-1979". Zona Abierta, núm. 23, Enero-Febrero 1980, pp.12-13.
- PEIRO i GREGORI, S. La educación en el sistema autonómico. Concreción valenciana. Escuela Universitaria del Profesorado de EGB. Valencia, 1982.
- PÉREZ GALÁN. La enseñanza en la II República. Edicusa, Madrid, 1975.
- Perspectiva Escolar. Per una nova escola pública. Declaració de la X Escola d'Estiu de Barcelona.
- PIAGET, J. La formación de los maestros de enseñanza primaria y secundaria. Psicología y Pedagogía. Barcelona, Ariel, 1969.

PLANAS, J. i TATJER, J.Mª. Implicacions i problemes de la reforma de l'ensenyament mitjà. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1982.

FUELLES BENITEZ, M. Educación e ideología en la España contemporánea (1775-1975). Labor. Barcelona, 1980.

Revista de Educación. "La reforma de las enseñanzas medias". Revista de Educación, Septiembre-Diciembre 1982, núm. 271, pp. 43-70, 71-94 i 113-129.

Revista de Educación. La formación del profesorado. Núm. 269. Enero-Abril 1982.

Revista Española de Pedagogía. "VII Congreso Nacional de Pedagogía. La investigación pedagógica y la formación de profesores. (Granada 1-5 octubre 1980)". Revista Española de Pedagogía, núm. 147. Año XXXVIII. Enero-Marzo, 1980.

RIBAS, A. La Universitat Autònoma de Barcelona (1933-39). Edicions 62. Barcelona, 1976.

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. i MARTINEZ SANCHEZ, A. Estudios sobre el maestro. ICE/Departamento de Didáctica. Universidad de Valencia, 1979.

ROSSELL, M. La Generalitat de Catalunya; La política cultural. UNDARIUS, Barcelona, 1977.

ROTGER AMENGUAL, B. "La escuela hoy". Escuela Española, Madrid, 1983.

RUIZ BERRIO, J. Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833). Instituto de Pedagogía del CSIC. Madrid, 1970.

- SAINZ, P. "La enseñanza privada". Cuadernos para el Diálogo. Extra XXXIV. Abril 1973, pp. 32-38.
- SALADRIGAS, R. L'Escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya (Converses amb Pere Vergès). Edicions 62. Barcelona, 1973.
- SARRAMONA, J. Educació ara i aquí. Grup promotor d'ensv i difusió en català, 1981.
- SARRAMONA, J. "Panoràmica de la educació en Catalunya" Educar, 3. Bellaterra, 1983, pp.143-155.
- Segundo Coloquio Historia de la Educación. Escolarización y Sociedad en la España Contemporánea. Dpto. de Educación Comparada e Historia de la Educación. Valencia, 1983.
- Seminari de les Escoles de Mestres. Una proposta per a la renovació de la formació dels mestres. Generalitat de Catalunya. Barcelona, 1982.
- SIGUAN, M. Educación y sociedad. CEAC. Barcelona, 1981.
- Sociedad Española de Pedagogía. La investigación pedagógica y la formación de profesores. VII Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid, 1980.
- Sociedad Española de Pedagogía. VII Congreso Nacional de Pedagogía. Granada, 1-5 octubre 1980.
- SUAREZ DIAZ, R. La educación. Su filosofía, su psicología, su método. Trillas. México, 1978.
- SUBLRATS, M. "Deu anys després de la Llei General d' Educació". Perspectiva Escolar. Juny, 1981, pp. 2-8.

- SUBIRATS, M. "Examen a la Ley General de Educación".
Cuadernos de Pedagogía, núm. 1. Enero, 1975.
- TURIN, I. La educación y la Escuela de España de 1874 a 1902. Aguilar, Madrid, 1967.
- VAZQUEZ GOMEZ, G. El perfeccionamiento de los profesores y la metodología participativa. EUNSA. Pamplona, 1975.
- VICENTE GUILLEN, A. (Ed.) Las Escuelas Universitarias del profesorado de EGB. ICE. Murcia, 1981.
- VILLAR ANGULO, L.M. "Las prácticas de enseñanza: Análisis de las conferencias de supervisión, competencias supervisoras y personalidad de los alumnos en prácticas". Revista de Educación. núm. 269. Enero-Abril 1982, pp.127-154.
- VILLAR ANGULO, L. Formación del profesorado. Santillana. Madrid, 1977.
- VILLAR ANGULO, L.M. "Estudios sobre competencias docentes; conceptos e investigaciones analítico-experimentales". La investigación pedagógica y la formación de profesores. VII Congreso Nacional de Pedagogía, SEP. Madrid, 1980, vol.I.
- XIRAU, J. Manuel B. Cossío y la educación en España. Ed. Ariel. Barcelona, 1969.

BIBLIOGRAFIA ESTATS UNITS

=====

- AACTE. Essential Knowledge for Beginning Educators. Compendium of the AACTE 1983. Annual Meeting papers. 1983.
- AACTE. AACTE Directory 1980. American Association of Colleges for Teacher Education. Washington DC 1980.
- AACTE. Quality Control in Teacher Education: Some policy issues. American Association of Colleges for Teacher Education and the Eric Clearinghouse on Teacher Education. May 1977.
- ACTP. Student Profile Report. American College Testing Program. 1976.
- ALTBACH, P.E. i BERDAHL, R.O. (ed.). Higher Education in American Society. Prometheus Books. Buffalo New York 1981.
- American Council of Life Insurance and the Association of Teacher Educators. Financial Planning Education. A challenge for Teachers, Trainers, and Institutions, 1982.
- ANDREWS, T.E. New Directions in Certification. Association of Teacher Educators. Washington, D.C. 1971.
- ANDERSON, R.C.; WILSON, P. i OSBORNE, J. (Ed.) Relating Reading research to classroom instruction. Lexington Publishers. Lexington, Massachusetts, 1984.
- AQUINO, J.(Edit.) Performance-Based Teachers Education: A Source Book. AACTE Publications and ERIC Clearinghouse on Teacher Education, 1976.

- ARNOLD, D.S., DENEMARK, G. et altri. Quality control in Teacher Education: Some policy issues. College of Education. University of Kentucky. The American Association of Colleges for Teacher Education and the ERIC clearinghouse on Teacher Education. Washington. May 1977.
- AUSTIN, G. i GARBER, H. (ed.) Research on Exemplary Schools. Academic Press. New York 1984.
- BENNIE, W.A. Supervising clinical Experiences in the classroom. Harper and Row. 1972.
- BENTS i HOWEY. "Staff Development. Change in the individual". a Dillon-Peterson, B. (ed.) Staff Development. Organization Development. Association for Supervision and curriculum Development. Alexandria, Virginia, 1981.
- BEREDAY, G.Z.F. i SPRINGER, U. "El sistema educativo de los Estados Unidos y su influencia en el mundo", a Debesse, M. i Mialaret, G. Pedagogía Comparada II. Oikos-Tau, Barcelona, 1974.
- BERKE, Y.S. i KIRST, M.V. Federal aid to Education who benefits? who governs? D.C.Heath and co. Lexington, March, 1972.
- BERLINER, D. Clinical Studies of classroom Teaching and Learning. Paper Meeting of the American Educational Research Association. Toronto. Canada. March 1978.
- BERLINER, D. "Impediments to the Study of Teacher Effectiveness". Journal of Teacher Education 27. Spring 1976. pp. 5-13.

BOARDMAN, Sh., i BUTLER, M., (ed.) Competency Assessment in Teacher Education: making it work. American Association of Colleges for Teacher Education and the ERIC Clearinghouse on Teacher Education. August 1981.

BOLTON, D.L. Selection and Evaluation of Teachers. McCutchan Publishing Corp. Berkeley. California 1973.

BOWLES, S. i GINTIS, H. Schooling in capitalist America Rontledge and Kegan, Paul. London, 1977.

BRAUCH, J.S. "Ohio's teacher education redesign mandate: major implications for universities". The Teacher Education. Ball State University. vol. 17, n^o 1. Summer 1981. pp. 21-25.

BROUDY, H.S. A Critique of Performance - Based Teacher Education. American Association of Colleges Teacher Education. Washington D.C. 1972.

BROPHY, J.E. "Stability of Teacher Effectiveness" American Educational Research Journal 10. 1973 pp. 245-252.

BROPHY, J.E. i EVERTSON, C.M. Learning from teaching: A developmental perspective. Allyn and Bacon. Boston 1976.

BROPHY, J.E. "Classroom organization and management" Paper prepared for presentation at a conference on the implications of research on teaching for practice. Sponsored by the national Institute of Education. Held at Airlie House. Warrentom. Virginia. February 25-27, 1982.

BRYAN, T. i ROEDERER, D. "Performance Based Teacher Cer-
tification in Georgia". Innovation Transfer Report
The Council of State Governments. Kentucky. June
1979.

BURRELL, D. "The Teachers Center: A critical analysis"
Educational Leadership. vol. 33 n° 6, 1976.

BUSH, R.N. "We know how to train teachers: why not do
so!". Journal of Teacher Education 27, 6. nov-de-
cem. 1977. pp. 5-9.

CAMPBELL, R.F. i MAZZONI, T.O. State Policy Making for
the Public Schools. McCutchan Publishing Corp.
Berkeley, California 1976.

CAMPBELL, CUNNIGHAN, USDAM, NYSTRAND. The Organization
and Control of American Schools. Ch.E.Merrill Pu-
blishing Co. Columbus, 1980.

CAPIE, W., ANDERSON, S. i altri. Teacher Performance
Assessment Instruments Manual. University of Geor-
gia, College of Education . Athens, 1980.

CARPENTER, J.A. A Survey of the criteria for the selec-
tion of Undergraduate candidats for admission to
teacher training. Western Kentucky University
Press. Bowling Green, ky. 1973.

CEL. Alternative Futures in American Education. Commi-
ttee on Education and Laborhouse of Representati-
ves U.S. Government Printing office, Washington,
1972.

CLARK, D.L. The Real World of the Teacher Educator:
A look to the Near Future. AACTE publications.
Charles W. Hunt Lectures n° 18. 1977.

- COKER, H. An Empirical Test of the Validity of Teachers Concepts of Effective Teaching. Paper presented to the 31 st. Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. Chicago Ill. February 27, 1979.
- COKER, H; MEDLEY, D.M. i SOAR, R.S. "How valid are Expert Opinions about Effective teaching?". DHI Delta Kappan. Octobre 1980. pp. 131-149.
- COKER, H.; MEDLEY, D.M; SOAR, R.S. Measurement Based Teacher Evaluation. Documentació cedida per l'autor, Septembre 1981.
- COLEMAN, Y.S. Equality of Education Opportunity. Coleman Report, 1966.
- CONANT, J.B. The Education for American Teachers. McGraw-Hill. New York 1964.
- COOPER, J.M.; JONES, H.L; i WEBER, W.A. "Specifying teacher competencies". Journal of Teacher Educations. Spring 1973, 24 (1), 17-23.
- CORDASCO, F. Teacher Education in the United States: A guide for Foreign Studies. AACTE publications and Institute of International Education. 1971.
- CORRIGAN, PALMER and ALEXANDER. The Future of Teacher Education: Needed Research and Practice. American Association of Colleges for Teacher Education. Washington D.C. 1982.
- CRAIG., S.B. (ed.) More from Pa CBTE: Inventories of specialized competencies. Pennsylvania Department of Education. 1978.

- DE YOUNG, C.A. American Education. McGraw-Hill. New York 1977.
- DENEMARK, G. "Teacher Education: Repair, Reform or Revolution?". Education Leadership. March 1970. pp. 539-543.
- DENEMARK, G. and NELLI, E. Emerging patterns of initial preparation for teachers: Generic teaching Domains College of Education. University of Kentucky 1980.
- DENEMARK, G. and NUTTER, N. The case for extended programs of initial teacher preparation. ERIC Clearinghouse on Teacher Education. Washington DC, 1980.
- DOLCE, C. "Conservatism in America: what does it mean for teacher education?" Journal of Teacher Education. vol. XXXII. n° 4. July-August 1981.
- DORROS, S. Formación del maestro en los Estados Unidos Paidós. Buenos Aires, 1970.
- DUNKIN, M. i BIDDLE, B. The Study of Teaching. Holt, Rinehart and Winston. New York 1974.
- DURY, G. i MATHISON, R. The United States and Canada. Heinemann Educational Books. London 1976.
- EDELFEIT, R.A. "Rethinking the role and function of the school of education". in D. NITZCHKE (Dean) Alternative images for the future. Conference proceedings, College of Education, University of Northern Iowa, Fall 1979. pp. 43-53.
- ELAM, S. Performance-Based Teacher Education: what is the state of the Art? American Association of

Colleges for Teacher Education. Washington D.C.
1971, pp. 6-7.

- ELLET, Ch. "A case study of competency assessment efforts in Georgia". a Competency Assessment in teacher education. edited by Boardman, Sharon G. i Butler, Michael j. ERIC, 1981.
- EUA. Progress of Public Education in the United States of America 1967-1968. Report for the 31 th. International Conference on Public Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and the International Bureau of Education. July 1-11 1968. Geneva.
- EUA. Educational Research and Development in the United States. US Government Printing Office, North Capitol and H. Streets. NW. Washington, D.C. 20401 USA.
- FEIMAN Sh. i FLODEN, R.E. "A critique of Developmental Approaches to teacher education". The Journal of Teacher Educators. vol. III n^o 1 . Winter-Spring 1981. pp. 35-38.
- Florida Department of Education. Performance education: The Florida catalog of teacher competences. Tallahassee, Fla: Board of Trustees of Internal Improvement Fund for the Use of Benefit of the State of Florida. 1973.
- Florida. State University. Report of the committee on Program Development in pre-service teacher education. State University of Florida, Tallahassee. May 31, 1979.
- Florida Teacher Certification. The Florida Teacher Cer-

tification Examination. Bulletin IV: The technical Manual. Copyright State of Florida Department of State. 1981.

Florida Teacher Certification. Florida Teacher Certification Examination. Registration Bulletin. State of Florida. Department of Education. 1981.

Florida State University. Supervision of Associate Teaching. A course syllabus and workbook for supervising teachers. Florida State University. Tallahassee. Office of Clinical Education. College of Education. April 1981. Written by Fanchon F. Funk et altri.

Florida State University. Program for Associate Teaching. Florida State University, Tallahassee. Office of Clinical Education. 1982. Edition written and Revised by Fanchon F. Funk et altri.

GAGE, N. (ed.). Handbook of Research on Teaching. Rand McNally and Co., Chicago 1963.

GAGE, N. (ed.) "Recruitment, Selection and Retention" a National Conference on studies in teaching. (NIE) National Institute of Education. March 1975 Washington.

GAGE, N. The Scientific basis of the art of teaching. Teachers College Press. Teachers College, Columbia University, 1234 Amsterdam Avenue. New York, 1978.

GAGE, N. "The Generality of dimensions of teaching". a. Peterson, P. i walberg, H. (ed.) Research on Teaching: Concepts, findings and implications.

McCutchen. Berkeley, California, 1979.

GEORGE, P. Teacher Education 1984 and 2001. University of Florida. (No publicat)

Georgia Department of Education. Georgia Teacher Certification Testing Program. 1979.

Georgia Department of Education. University of Georgia. Teacher Performance Assessment Instruments. Performance-Based Certification. Georgia Department of Education and University of Georgia. Atlanta 1979.

Georgia State University. Issues in Competency-Based Education. Atlanta. Georgia. 1979.

GOOD, Th. i BROPHY, J. Looking in classrooms. Harper and Row, 1978.

GOODLAND, J. i SHANE, H. (ed.). The Elementary School in the United States. National Society for the study of education. IV SSE. University of Chicago Press 1973.

GOODLAND, J. What schools are for? PHI Delta Kappa. Educational Foundation 1979.

GUMBERT, E. i SPRINE, J. The superschool and the superstate: American Education in the twentieth century. 1918-1970. Wiley. New York, 1974.

HABERMAN, M. "Educating the teachers: Changing Problems". a Hanbrich, v. (ed.) Freedom, Bureaucracy and Schooling. Association for Supervision and Curriculum Development. Washington D.C. 1971.

HABERMAN, M. "23 reasons universities can't educate

- teachers". Journal of Teacher Education, vol. XXII n^o 2, Summer 1971, pp. 133-140.
- HALL, G. "The Study of Individual Teacher and Professor Concerns about Innovations". Journal of Teachers Education. vol. XXVII, n^o 1, 1976, pp. 22-23.
- HOUSTON, W.R. Teacher Competency Inventory Houston Needs Assessment System. Houston, tex. 1972.
- HOUSTON, W.R. Exploring Competency. Based Education. McCutchan. Berkeley, California, 1974.
- HOUSTON, W.R. "Defining competence in on-the-job setting". a Issues in competency-Based education. Georgia State University. Atlanta. 1979.
- HOWEY, K.; BENTS, R. i CORRIGAN, D. (ed.) School-focused Inservice: Descriptions and Discussions. Association of Teacher Educators. Reston. Virginia, 1981.
- HOWSAM, R.; CORRIGAN, D.C.; DENEMARK, G. i NASH, R. Educating a Profession. Report of the Bicentennial Commission on Education for the Professional Teaching (CEPT). AACTE. Washington D.C. 1976.
- HUSEN, T. The school in question: A comparative study of the school and its future in western societies. Oxford University Press. Oxford 1979.
- JIRIK, E. "Policy Considerations for the Graduate Education of Professional Education Personnel in Ohio". Program of the Grob Symposium. School of Education, University of Dayton, Ohio, October, 1978.

- JOHANSEN, R. i McNULTY, M. Alternative futures and post-secondary education in Pennsylvania. Report R-39, Menlo Park, California, Institute for the future, 1977.
- JOHNSON, C. i ELLET, C. and SIEGEL, M. A Proposed Design for Georgia's Professional Programs Evaluation Center. Georgia Professional Standards Commission. Atlanta, 1979.
- JOHNSON C. (director) et altri. "An introduction to the Teacher Performance Assessment Instruments: their uses and limitations". Teacher Assessment Project. College of Education. University of Georgia. Athens, Ga. 1980.
- KING, E. Society, Schools and Progress in the USA, Pergamon Press, Oxford, 1970.
- LAGRONE, H.F. (Director) A proposal for the revision of the preservice professional component of a program of teacher education. Washington, D.C. AACTE Teacher Education and Media Project. 1964.
- LIEBERMAN, W. The future of Public Education. University of Chicago Press. Chicago 1960
- LINDSEY, M. (ed.) New horizons for the teaching profession. National Education Association of the United States, Washington D.C. 1961.
- LINDSEY, M. "Teacher Education: Reflections". Journal of Teacher Education. 29 (4). July-Aug. 1978. pp. 5-9.
- LINDSEY, M. i LEWIS, A. Operation PROTEACH: Planning

Document. Unpublished Manuscript, University of Florida, College of Education, July 25, 1980.

LITTLE, A. i SMITH, G. Strategies de Compensation: Panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux Etats-Unis. OCDE. 1971.

MASSANARI, DRUMMOND, HOUSTON i EDELFELT. Emerging Professional Roles for Teacher Educators. American Association of Colleges for Teacher Education. Washington D.C. 1978.

MATSL, H. Second handbook of research on teaching. American Educational Research Association 1230, 70th. Street NW Washington D.C. 2036.

MAYOR, J. Accreditation in Teacher Education: its influence on Higher Education. National Commission on Accreditation. Washington D.C. 1965.

McCLELLAN, J. Towards an Effective Critique of American Education. J.B. Lippincott. New York, 1969.

McDONALD, F. "Evaluating Preservice Teacher's Competence". Journal of Teacher Education, 29, 2. March-April 1978, pp. 13.

McINTYRE. Fied Experiences in Teacher Education: From Student to Teacher. American Association of Colleges for Teacher Education. Washington D.C. 1983.

McMEEKIN, R.W. i DEDE Ch. "American Education in the 1980s". Comparative Education vol. 16. n° 3. October 1980. Special number (5). pp. 225.

MEADOW, D. The limits to growth. Earth Island Ltd. London 1977.

MEDLEY, D., SOAR, R., SCAR, R. Assessment and Research in Teacher Education: Focus on PBTE. AACTE. Washington 1975.

MEDLEY, D. Teacher competence and Teacher effectiveness a Review of process-product research. American Association of Colleges for Teacher Education. Washington D.C. Aug. 1977.

MEDLEY, D. Address to the Seminar on Research on Teacher Effectiveness. University of Florida. Gainesville. Fa. May 9, 1979.

Missouri, Columbia University. Student Teaching Guidelines for Student Teachers, cooperating teachers and supervisors. Office of Education Field Experiences. University of Missouri-Columbia.

NCATE. Standards for the Accreditation of Teacher Education. National Council for Accreditation of Teacher Education. Washington D.C. 1981.

NEA. Status of the American Public School Teacher 1980-81.

NEA. Estimates of school statistics: 1982-83. Washington. January 1983.

NEAL, D. et altri. "Reasons for College supervision of the student-teaching Program". Journal of Teacher Education. Spring 1967.

NIE. "Teaching as human interaction" National Conference on Studies in Teaching. U.S. Department of Health, Education and welfare. NIE.

- North Carolina State. Competency goals and performance indicators k. 12. Instruction Services. North Carolina Department of Public Instruction. Octobre 1979.
- North Carolina State University. Policy and Procedures Manual for Undergraduate Teacher Education. School of Education. North Carolina State University. September 1980.
- North Carolina State Board and University of N.C. The Quality Assurance Program. A Report from the liaison Committee on the Quality Assurance Program to the North Carolina State Board of Education and the Board of Governors of the University of North Carolina. Octobre 1981.
- North Carolina Department of Public Instruction. Standards and guidelines for approval of Institutions and programs for Teacher Education. Competency-based program. Division of teacher education.
- NUTTER, N. A proposed five-year teacher preparation program. Unpublished MS prepared for the College of Education, University of Kentucky. Spring 1977.
- OCDE. Reviews of National Policies for Education: United States. Organization for Economic Cooperation and Development. Paris 1971.
- OCDE. Examens des politiques nationales d'education, Etats Unis. Paris, 1971.
- OCDE. Problems of Post-Graduate Education. Country case-studies. Paris 15 th. April 1971.

- OCDE. Le Programme d'Études des "junior Colleges" américains. Paris, 27 sept. 1971.
- OCDE. Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants. Expériences nationales. États-Unis. Paris, 1974.
- OCDE. Le financement de l'enseignement primaire et les objectifs fondamentaux de l'école. vol. II. Royaume-Uni, États Unis, Yougoslavie. Paris, 1979.
- OCDE. Educational Policy and Planning. Compensatory education programmes in the United States. Paris 1980.
- OCDE. États Unis. Politiques Federales pour l'éducation des defavorisés. Paris, 1981.
- OLMSTED, A.; BLACKINGTON III F.; HOUSTON, R. "Stances teachers take: A basis for selective admission" Phi Delta Kappan. January 1980, pp. 330-334.
- OLSON, A. et RICHARDSON, J. Accountability: curricular applications. Intext Educational Publishers. San Francisco 1972.
- PAYNE, D.; ELLET, C. et altri. "The verification and validation of Principal Competencies and Performance Indicators: Assessment, Design, Procedures, Instrumentation, Field Test Results". Project ROME Report. College of Education, University of Georgia. Athens, Ga. 1975.
- PDK. Phi Delta Kappan. vol. 62, nº 2. octobre 1980, pp. 99-105. Número monogràfic sobre certificació dels mestres.

- PECK, R.; BORICH, G.; HAAK, R.; GODBOUT, R. An evaluation model for testing the effects of a personalized teacher education program. University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education. Austin, Texas, 1974.
- PETERSON, P. i WALBERT, H. Research on Teaching: Concepts, findings and implications. McCutchan Publishing Corporation. Berkeley 1979.
- Phi Delta Kappan. Teacher Education: Time for reform. Special issue. Octobre 1980.
- FIGGE, F. "Teacher competencies: Needs, proficiency and where proficiency was developed". Journal of Teacher Education. 19 (4) July-August 1978. pp. 70-76.
- POTTINGER, P. Competency assessment as a basis for licensing: Problems and prospects. Paper presented at the conference on credentialism. University of California Land School. Berkeley, april 1977.
- PROTEACH. Operation Proteach. College of Education University of Florida. Gainesville, Florida. Report n° 1. May 6, 1980.
- PROTEACH. Conference on Operation Proteach. College of Education. University of Florida. Gainesville, Florida. Report n° II, october 7, 1980.
- RYAN, K.; KLEINE, P.; i KRASNO, R. Realities and revolution in teacher education. Report n° 6. of the commission on Public School Personnel Policy in Ohio.- Cleveland. Greater Cleveland Associated Foundation 1972.

- SANDEFUR, J. The Evaluation of Teacher Education Graduates. American Association of Colleges for Teacher Education. Washington D.C. 1970.
- SANDEFUR, J. "State Reaction to Competency Assessment in Teacher Education". a Competency Assessment in Teacher Education. Ed. Boardman i Burler, Eric, 1981.
- SCHALOCK, D. "Research on Teacher Selection". a Berliner D.C. (ed.) Annual Review of Research in Education. vol. VII. 1980.
- SHANE, H. i TABLER, M. Educating for a new millenium Phi Delta Kappa Foundation. Bloomington, Indiana, 1981.
- SILBERMAN, C. Crisis in the clasroom. The remaking of American Education. Random House. New York 1976.
- SMITH, B.; COHEN, S. i PEARL, A. Teachers for the real world. Washington D.C. AACTE, 1969.
- SMITH, B.; ORLOSKY, D. i . BORG, J. Handbook on the Development and Use of Protocol materials for Teacher Education. United States Department of Health Education and welfare. Office of Education, Leadership training Institute. Panhandle Education Cooperative. Chipley, Florida 1973.
- SMITH, B. and ORLOSKY, D. Socialization and Schooling: The basics of reform. Phi Delta Kappa. Bloomington, 1975.
- SMITH, B. A design for a school of Pedagogy U.S. Department of Education Publication. n.^o 80. 42000. Was-

hington, D.C. Government Printing Office, 1980

Southern Regional Board. The need for quality. Report to the Southern Regional Board by its Task Force on Higher Education and the Schools. June 1981.

Southern Regional Education Board. Recommendations of the Task Force on Higher Education and the Schools Annual meeting. June 1981.

STOLTZ, R. "Teacher education and certification: State actions in the south." Southern Regional Education Board. Atlanta, Ga, 1979.

Task Force. Findings and Recommendations. Joint Executive and Legislative Task Force for Teacher Education Quality Improvement. First Draft. Florida. February 1983.

The Florida Teacher Certification Examination. Bulletin IV: The technical manual. State of Florida. Department of State. 1981.

The Study Commission on Undergraduate Education and the Education of Teachers. Teacher Education in the United States: The Responsibility gap. University of Nebraska Press. Lincoln 1976.

Time. "Help! Teacher can't teach". Time, June 16, 1980 pp. 54-63.

THOMAS, J. et al. Expenditure and Decision-making for education. Cooperative Research Project n^o 1241. U.S. Office of Education. Washington D.C. June 30, 1963.

TURNER, R. (ed.). A general catalog of teaching skills

Syracuse, N.Y.: National Dissemination Center, Syracuse University, School of Education, 1973.

- U.S. Congress. Foresight Hearings on Future Trends in Elementary and Secondary Education. Government Printing Office. Washington U.S. 1979.
- U.S. Congress. Needs of Elementary and Secondary Education in the 1980's. Government Printing Office. Washington U.S. 1980.
- U.S. Department of Education. El progreso de la instrucción en los Estados Unidos de América. 1978-79, 1979-80. Ministerio de Educación de los EE.UU. 1982.
- U.S. Department of Health, Education and Welfare. Digest of Education Statistics National Center for Education Statistics 1983-84. U.S. Government Printing Office. Washington D.C.
- WATTS, D. "Admissions Standards for Teacher Preparatory Programs: Time for a change". Khi Delta Kappan 62, 2 (octobre 1980), pp. 120-122.
- WEAVER W. T. "The Talent Pool in Teacher Education ". Journal of Teacher Education. May-June 1981. pp. 32.
- WEBER, A.; ROFF, L.; CRAWFORD, J. i ROBINSON, C. Classroom Management. Reviews of the Teacher Education and Research Literature. NTE. Research and Development Committee. March 1983. Educational Testing Service. Princenton. New Jersey.
- WILSON, G. Accountability in Teacher Education in Flo-

rida. Florida, Department of Education 1979; idm. Memorandum. November 30, 1980; idm. Memorandum dated July 1, 1980.

WILLIAMS, R. Some Reasons why the quality of Teachers and other Professional Personnel coming out of Colleges and Universities is no Higher than it is IV. C. State University. Paper intern.

YOUNG, K. et altri. Acrcditation Issues in Teacher Education. ERIC. Clearinghouse on Teacher Education. Washington D.C. July 1975.

BIBLIOGRAFIA FRANÇA

ARDAGH, J. The New France. A Society in transition. Penguin Books, (2nd. ed.), 1973.

Association d'Etudes pour l'Expansion de la Recherche scientifique. Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherches en education. Actes du Colloque d'Amiens. Dunod, Paris, 1968.

BAIETTO, M. Cl. Le désir d'enseigner Editions E.S.F. Paris, 1982.

BARBARY, G. "Formation des maîtres du cycle pratique" Revue Française de Pédagogie. n° 5. 1968, pp.24-30.

BAUDELLOT, Ch. i ESTABLET, R. La escuela capitalista en Francia. Siglo XXI. Madrid, 1976.

BERGER, I. Les Instituteurs, d'une génération à l'autre. Presses Universitaires de France. Paris, 1978.

BERGER, I. i BENJAMIN, R. L'Univers des instituteurs: étude sociologique sur les instituteurs et institutrices du Département de la Seine. Paris, 1964.

BLOCH, M.A. "La formation des enseignants" Revue française de Pédagogie. n° 3. pp. 9-17, avril-juny 1968.

BOUDON, R. L'inégalité des chances. Armand Colin. Collection U. Paris, 1973.

CAPELLE, J. Education et politique. PUF, 1974.

CERI. L'innovation dans la formation en cours de service des enseignants -pratique et théorie-. OCDE, Paris, 1978.

CIBOIS, Ph. Individual Demand for Education. General Report and case studies. OCDE. Paris. pp. 95-203.

CLARK, J.M. Teachers and politics in France. A pressure group study of the Fédération de l'Education Nationale. Syracuse. New York, 1967.

Conseil, France-Quebécois. Ecoles de demain. Conseil franco-quebécois pour la prospective et l'innovation en education (COPIE). Delachaux et Niestlé. Neuchatel, 1977.

Conseil, Franco-Quebécois. Formation des enseignants. Conseil franco-quebécois pour la prospective et l'innovation en education (COPIE). Les cahiers du COPIE, 1979.

CHERKAGUI, M. Les changements du système éducatif en France: 1956-1980. PUF, Paris, 1982.

CIBOIS, Ph. "France" a Individual Demand for Education OCDE, 1979 pp. 95-203.

DELHOME, D.; GAULT, N.; GONTHIER, J. Les premières institutrices laïques. Mercure de France. Paris, 1980.

DUPONT, P. La dynamique de la classe. PUF, Paris, 1982.

Ecoles Normales. "Formation des maîtres". Bulletin de liaison du comité de Coordination des Ecoles Normales. OFRATEME. Paris, 1975.

European Journal of Teacher Education. France. Association for Teacher Education in Europe. Volume 6, n° 3, 1983.

FERRY, G. Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique. Dunod, Paris, 1983.

FERRY, G. La pratique du travail en groupe, une expérience de formation d'enseignants. Dunod, Paris, 1970.

França. XXXVIIIe. Séssion de la conférence Internationale de l'éducation. Rapport de la France. Genève 1981. Centre National de Documentation Pédagogique.

França. XXXIXe. Session de la conférence Internationale de l'éducation. Rapport de la France. Genève 1984. Centre National de Documentation Pédagogique.

FRASER, W.R. Reform and Restraint in Modern French Education. Rontledge and Kegan, Paul. London, 1971.

GRUWEZ, J. "La formation des maîtres en France". European journal of teacher education. vol. 6, n° 3, 1983, pp. 281-289.

HABY R. L'Education. n° 252. sept. 18 , 1975.

HABY, R. "Pour une modernisation du système éducatif"
La Documentation Française. Paris, 1975.

HALLS, W.D. Society, Schools and Progress in France.
. Pergamon series. 1965.

HALLS, W.D. Education, Culture and Politics in Modern France. Pergamon Press. Oxford, 1976.

HONORE, B. i BRICON, J. (ed.) Former des enseignants: approche psychosociologique et institutionnelle.
Privat. Toulouse, 1981.

INRDP. L'organisation de l'enseignement en France. Ins-

titut National de Recherches et de Documentation Pédagogiques. Ministère de l'Education Nationale. Paris, 1973.

INRP. La formation des maîtres: Bilan d'une période. Institut National de Recherche Pédagogique, 1979.

ISAMBERT-JAMATI, V. i HENRIQUEZ, S. "Le rôle des universités dans la formation des enseignants en France" European journal of teacher education. vol. 6, n° 3 1983.

JEROSME, P. "Bilan scolaire. Réponse a René Haby". Les cahiers du centre d'études et de recherches marxistes. Paris, 1975.

LANGUEVIN-WALLON. Le plan Languevin-Wallon de reforme de l'enseignement . PUF, Paris, 1964.

LECOINTE, M. S'asseoir pour se regarder marcher: fantasmes et formation des enseignants. Syros. Paris, 1981.

LEGRAND, L. Por una política democrática de la educación. Ed. Península. Mayo, 1981.

LEGRAND, L. Pour un collège démocratique. La documentation française. Paris, 1983.

LESNE, M. Travail pédagogique et formation d'adults. PUF, L'educateur, Paris, 1977.

MAJAULT, J. L'enseignement en France. Mc Graw. Hill Book, 1973.

MALGLAIVE. Politique et pédagogie en formation d'adultes. Théories et pratiques de l'éducation perma-

nente. Collection éditée par la ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1981.

MALIKAIL, J. "Teacher Education in France: Tradition and change". Canadian and International Education 10, n° 1. (1981), pp. 42-60.

MEN. Consultation - réflexion nationale sur l'école. Rapport de la commission nationale sur l'école présidée par M. Jean-Marc Favret, Directeur des écoles. Service d'Information. Avril, 1984.

MEN. Statistiques des enseignements, tableaux et informations. n° 3.2. Les personnels. Les principaux concours de recrutement. Année scolaire 1981-82. SIGES, 1983.

MEN. Reperes et references statistiques sur les enseignements et la formation. SIGES, 1984.

MEN. Tableaux des enseignements et de la formation. SIGES, 1982.

MEN. Direction des collèges. Souillac ou...le projet d'établissement. Centre National de documentation pédagogique, 1983.

MEN. Statistiques des enseignements. Tableaux et informations. Edition 1983. Ministère de l'éducation nationale.

MEN. Consultation - réflexion nationale sur l'école. Ministère de l'éducation nationale. Avril, 1984.

MINOT, J. L'entreprise de l'éducation nationale. Colin. Paris, 1970.

- NATALIS, E. Un quart de siècle de littérature pédagogique. Essai bibliographique 1945-1976. Gembloux, 1971.
- OCDE. La politique et la planification de l'enseignement en France. Paris, 1971.
- OCDE. Examens des politiques nationales d'éducation: France, 1971.
- OCDE. Formation, recrutement des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire. Paris, 1971.
- OCDE. Classification des systèmes d'enseignement dans les pays membres de l'OCDE: France, Norvège, Espagne. Paris, 1972.
- OCDE. Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants. Expériences nationales. Belgique, France, Royaume Uni. OCDE, Paris, 1974.
- OCDE/CERI. Innovation dans la formation en cours de service des enseignants, France. Belbenoit, Georges OCDE, Paris, 1976.
- OCDE. Individual Demand for Education. France, Germany Greece, United Kingdom. OCDE. Paris, 1979.
- PERETTI, A. de. "La formation des enseignants". Revue française de Pédagogie, n° 5. January-mars, 1969 pp. 5-16.
- PERETTI, A. de. La formation des personnels de l'éducation nationale. La documentation française. Paris, 1982.

PLISANI-FERRY, F. L'Ecole primaire a 100 ans. Jean-Claude Lattès. Paris, 1984.

POSTIC, M. Observation et formation des enseignants. FUF, Paris, 1977.

PRADERIE, M. "La participation dans la planification de l'éducation en France". Planification et Participation dans l'enseignement. OCDE. Paris, 1974. pp. 81-89.

PROST, A. Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Nouvelle Librairie de France. 1982.

Revista de Educación. "Educación Secundaria". nº 238 (mayo-junio 1975).

SCHWARTTZ, B. L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Rapport au Premier Ministre. La Documentation Française, 1981.

SEAGE, J.; JUNOY, G.; CARES, M.; GOMEZ, A.; HLAS, P.de. La Educación en Francia. R.E. Libros de Bolsillo de la Revista de Educación. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Bilbao, 1976.

Syndicat Général de l'éducation nationale. L'école en lutte. F.M./ Petite collection Maspero. Paris 1977

Soleil Code. Le livre des instituteurs. P. Lu del, édition annuelle.

TOURNIER, M. "Towards a Transformation of the French Educational System in the 1980?". Comparative Edu-

cation. 16 octobre 1980. pp. 281-90.

VANISCOTTE, F. "La formation des Inspecteurs de l'Education Nationale et des Professeurs d'Ecole Normale en France". European journal of Teacher Education. vol. 6, n° 1. 1983. pp. 59-64.

VANISCOTTE, F. (ed.). "The training of Teachers in France". European journal of Teacher Education. vol. 6 n° 3. 1983.

VANISCOTTE, F. "La démocratisation de l'enseignement en France: mythe ou réalité?". European journal of Teacher Education. vol. 7 n° 2. 1984. pp. 191-202.

VAUGHAN, M. "French Post-primary Education: what is left of the Haby reform". Comparative Education. vol. 17, n° 1. March 1981. pp. 5.

YATES, A. Le groupement des élèves en éducation. Nathan-Labor, 1979.

Ecole Libératrice. "La formación des instituteurs de l'école primaire". L'Ecole Libératrice, numéro especial 32. 8 maig 1972. pág. 1.497.

INRDP. Livraison Documentaire. Acquisitions: ouvrages intéressant la recherche en éducation. Liste annotée. Service des Etudes et Recherches Pédagogiques. Institut National de la Recherche et de la Documentation Pédagogique.

BIBLIOGRAFIA ANGLATERRA

ARMITAGE, W.H.G. Four Hundred Years of English Education. Cambridge University Press, 1970.

BARON, G. Society, Schools and Progress in England. Pergamon Press, 1966.

BARON, G. The Politics of School Government. Oxford. Pergamon Press, 1981.

BARRY, M.D. La formación del profesor y la reforma del curriculum. Algunos errores ingleses. Ponència presentada a la reunió sobre formació d'ensenyants. Madrid. Febrer, 1984.

BELL, G.H. Developing teacher education in the European Community: a case study in innovation. Teesside Polytechnic. Department of Educational Studies. 2nd. ed. 1980.

BELL, R.; FOWLER, G. i LITTLE, K. (ed). Education in Great Britain and Ireland. Open University set Book. Routledge and Kegan, Paul. London, 1973.

BELL, R. i GRANT. Patterns of Education in the British Isles. Open University set Book. Routledge and Kegan, Paul. London, 1977.

BENN, C. i SIMON, B. Half way there. 2a. edition. Penguin Books, 1972.

BERBAUM, J. i KERNEL, Cl. "La formation des Enseignants en Anglaterrre: un systeme en evolution". Revue Française de Pédagogie, núm. 49. Oct-Nov-Dec.1979.

- BLYTH, W.A.L. i DERRICOT, R. The social significance of middle schools. Batsford, 1977.
- BOLAM, R. i PORTER, J. Innovation dans la formation en cours de service des enseignements. Royaume. Uni. OCDE / CERI. Paris, 1976.
- BOLAM, R. et altri. The Teacher Induction Pilot Schemes (TIPS) project: national evaluation report. University of Bristol, School of Education, 1979.
- BURGESS, I. i SAFER, A. The School governor's and manager's handbook and training guide. Kogan Page, 1978.
- BROWN, G. Microteaching: a programme of teaching skills. (Educational Paperbacks) Methuen, 1978.
- Centre for Educational Research and innovation. Innovation in in-service education and training of teachers: practice and Theory. Organisation for Economic Co-operation and Development, 1978.
- CSC (Central Statistical Office). Annual Abstract of Statistics 1984 edition. HMSO. Publication of the Government Statistical Service.
- CLEGE, A. About our schools. Basil Blackwell Publisher. Oxford, 1980.
- COHEN, L. i MANION, L. A guide to teaching practice. (Educational Paperbacks) Methuen, 1979.
- COLLIER, G. (ed.) Evaluating the new B. Ed.: papers presented at seminars organized by the Colleges of Education Working Party of the Society for Research in to Higher Education. Octobre 1977. (Research into Higher Education. Occasional Papers) Society for

Research into Higher Education 1978.

- CRANE, C. Amalgamation of colleges. Association of Colleges for Further and Higher Education, 1976.
- DAVIS, J. Liverpool induction Pilot Scheme, A Summative report. Liverpool University's School of Education, 7 mars, 1980.
- DENT, H.C. The Education Act. 1944. University of London Press. 12 th. edition, 1968.
- DENT, H.C. The training of Teachers in England and Wales 1800-1975. Hodder and Stoughton, 1977.
- DENT, H.C. Education in England and Wales. 2^a edit. Hodder and Stoughton, 1979.
- DES. The organisation of Secondary Education. Circular 10/65 12 july 1965.
- DES. The organisation of Secondary Education. Circular 10/76 30 june 1970.
- DES. Probationary Teachers. Reports on Education n^o 68 17 january 1971.
- DES. White paper Education: A framework for expansion. HMSO. London. Decembre 1972.
- DES. Teacher Education and training: Report of the James's Committee. HMSO 1972 (reprinted 1975).
- DES. Nursery Education. Circular s/73 2 February 1973.
- DES. The organisation of Secondary Education. Circular 4/74 16 april 1974.

- DES. "Nursery Education" Report on Education. n^o 81.
HMSO January 1975.
- DES. "Teachers for the 1980. Statistical Projections and
calculations". Report on Education n^o 82. March
1975.
- DES. "Helping new teachers: The induction year". Report
on Education. n^o 84. March 1976.
- DES. "Teacher Induction: Pilot Scheme's Progress" Report
on Education. n^o 89. May 1977.
- DES. Making induction work: a practical guide to the in-
duction of new teachers based on the experience of
the pilot schemes in Liverpool and Northumberland
and other schemes. Department of Education and
Science, 1978.
- DES. Making INSET Work: in-service education and trai-
ning for teachers: a basis for discussion. Depar-
tment of Education and Science, 1978.
- DES. Mixed ability work in comprehensive schools. (HMI
Series: Matters for discussion, 6) 1978.
- DES. The Education System of England and Wales. Book-
let, 1978.
- DES. Development in the B.Ed. degree course: a study ba-
sed on fifteen institutions. (HMI Series: Matters
for Discussion; 8) H.M. Stationary Office, 1979.
- DES. Aspects of Secondary Education in England. A Sur-
vey by H.M. Inspectors of Schools. HMSO. London,
December, 1979.

- DES. A framework for the school curriculum. (Proposals for consultation by the Secretaries of State for Education and Science and for Wales). January 1980.
- DES. A view of the curriculum. HMI Series: Matters for Discussion, n^o 11. London, HMSO, 1980.
- DES. "Induction and In-Service training of teachers serving in maintained Schools and Further Education establishments in England and Wales: 1979 survey" Statistical Bulletin 9/80 August 1980.
- DES. Statistical Bulletin 1980. (mensual) HMSO.
- DES. PGCE in the Public Sector. An HMI discussion paper. Department of Education and Science. Octobre 1980.
- DES. The Education System of England and Wales. Booklet 1980.
- DES. (Welsh Office). The School Curriculum. London:HMSO March 1981.
- DES. Major Educational Trends in the United Kingdom 1979-80. International Relations Division. July, 1981.
- DES. Teacher training and the secondary school. and HMI discussion paper, 1981.
- DES. Primary education in England. A Survey by HM Inspectors of Schools. Her Majesty's Stationery Office. London 1981.
- DES. Report on Education n^o 97. London 1982.

- DES. Teaching Quality. HMSO. 1983.
- DES. Education in Britain. Foreign and Commonwealth Office by Reference Services. Central Office of Information. n^o 15/RF/84.
- DES. Major Education Trends in the United Kingdom 1981-83. International Relations Division. DES. London July 1984.
- EVANS, K. The development and Structure of the English Educational System. University of London Press, 1975.
- FENWICK, I.G.K. The Comprehensive School 1944-1970. Methuen. London, 1976.
- FENWICK, K. i Mc-BRIDE, P. The Government of Education in Britain. Martin Robertson. Oxford, 1981.
- FOSS, K. The status of Professional Studies in Teacher Education. University of Sussex. Education area occasional paper. 1975.
- FROST, M. i SPENCE, N. "Regional Policy in Great Britain" Geoforum. Vol. 13 n^o 2 any 1982.
- HALSALL, E. The comprehensive School. Guidelines for the Reorganisation of Secondary Education. Pergamon Press. 1973.
- HANNAN, A.W. "Multicultural Education at Teacher Education: The British case with some American comparisons". European journal of Teacher Education. vol. 6 n^o 1, 1983.

- HARDING, R.P. "Les aspects de la participation dans la planification de l'enseignement a l'echelon local en Angleterre et au Pays de Galles". dans Planification et Participation dans l'Enseignement. OCDE 1974.
- HARGIE, O. i MAIDMENT, P. Microteaching in perspective Blackstaff Press, 1979.
- HENCKE, D. Colleges in crisis: the reorganisation of Teacher training 1971-77. Penguin, 1978.
- HENDERSON, E.S. The evaluation of in-service teacher training. Croom Helm, 1978.
- HEWETT, S. (ed). The training of teachers, a factual survey. University of London Press, 1971.
- HOBBS, M. "Teacher Education for a pluralist Society: the British case". European journal of Teacher Education. Vol. 5 n^o 1-2, 1982. pp. 29-44.
- HOLMES, B. "La educación en Inglaterra y en el país de Gales". a Debesse, M. i Mialaret, G. Pedagogia Comparada II. Oikos-Tau. Barcelona, 1974. pp. 11-41.
- JAMES REPORT. Teacher Education and Training. HMSO. London, 1972.
- JONES, H. "Britain and Europe: a forward look" a Glat-ter, R. (ed.) Control of the curriculum: Issues and trends in Britain and France. Conference of the British Education Administration Society, 1976.
- KELSALL, R.K. i KELSALL, H.M. The school teacher in En

- gland and the United States. Pergamon Press. Oxford 1969.
- KENNETH, R.W. Education in Britain since 1944. Methuen and Co. London, 1978.
- KING, E. "Urbanisation and Education in Britain". International review of Education. vol. XIV nº 4, 1967.
- LACEY, C. i LAMONT, W. Partnership with schools: and experiment in teacher education. (University of Sussex Education Area Occasional Papers 5), University of Sussex, 1977.
- LAFUENTE, F. "Los estudios de educación y formación de docentes en el Reino Unido". Estudia Paedagogica, 3-4 (1979) pp. 169-171.
- LAWRENCE, B. The administration of education in Britain B.T. Batsford, Ltd. London, 1972.
- LAWTON, O. The Politics of the School Curriculum. Routledge and Kegan, Paul. London, 1980.
- LESTER SMITH, W.O. Government of Education. London, 1965
- LESTER SMITH, W.O. Education in Great Britain. Oxford University Press. 1967.
- LOMAX, D.E. (ed.) The education of teachers in Britain. John Wiley and sons. London, 1973.
- LYNCH, J. The Reform of teacher Education in the United Kingdom. Guildford. Surrey, 1979.
- Mc DONALD, Barry. La formación del profesor y la reforma del curriculum. Algunos errores ingleses. Cen-

tre for Applied Research in Education. School of Education. University of East Anglia. England. Ma
drid, 1983.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE. La Formation des
Maitres en Gran Bretagne: Le Rapport James. Minis-
tère de l'Education Nationale. Service de l'Infor-
mation et des Relations Publiques. Paris 9, februa
ry, 1972.

MORANT, R.W. The professional centre: its potential as
a major in-service institution. Crewe and Alsager
College of Higher Education, 1977.

NATFHE. Teacher Education: a policy statement. National
Association of teachers in Further and Higher Edu-
cation, 1978.

NEA. "Teacher Induction: Pilot Schemes'Progress" DES.
Report on Education, n° 89. May, 1977.

OCDE/CERI. Innovation dans la formation en cours de ser-
vice des enseignants, Grande-Bretagne. Bolam, R.
and Porter, J. OCDE Paris, 1976.

OCDE. Individual Demand for Education. France, Germany,
Greece, United Kingdom. OCDE. Paris, 1979.

OCDE. Le financement de l'enseignement primaire et les
objectifs fondamentaux de l'ecole. vol. II. Royau
me-Uni, États-Unis, Yougoslavia. OCDE. Paris 1979.

PEDLEY, R. The comprehensive School. Penguin Books,
1978.

PETERSON, A.D.C. "Education in the 1980: England and Wa

les". Comparative Education. 16 (octobre 1980) pp. 275-280.

LOWDEN REPORT. Children and their Primary Schools. Report of the Central Advisory Council for Education (England) vol. I. Report vol. 2 Research and Surveys. H.M. Stationery Office, 1967.

REGAN, D.E. Local Government and Education. Allen and Unwin, 1977.

REDKNAP, C. Focus on teacher's centres. NFER, 1977.

Reference Division Central Office of Information London. Education in Britain. n° 15/RP/1979.

Regional Conference on Priorities in In-Service Education. Report of a day conference held at la Sainte te Union College of Higher Education on 1st. April 1977. University of Southampton Department of Education, 1977.

RICHMOND, W.K. Education in Britain since, 1944. Methuen, London, 1978.

Towards the Middle School. Education Pamphlet 57, 1970. HM. Stationery Office.

VERNON, P.E. (ed.) Secondary School Selection. Methuen, 1957.

WITBREAD, N. The Evolution of the Nursery-Infant School Routledge and Kegan, Paul, 1972.

WRIGHT, N. Progress in education: a review of schooling in England and Wales. Croom Helm, 1977.

BIBLIOGRAFIA ALEMANYA

ALEMANYA FEDERAL. General Plan for Education. Bund-Länder Commission for Educational Planning. Bonn, 1973.

ALEMANYA FEDERAL. Federal Republic of Germany: Educational Developments 1976-1978. Secretariat of the Standing Conference of Ministers of Education. Bonn, 1979.

ALEMANYA FEDERAL. Information on the Bund-Länder - Commission for Educational Planning and Research Promotion. Federal Ministry for Research and Technology. Bonn, 1980.

ALEMANYA FEDERAL. The development of education in the future in the light of global needs and world problems. Recent Major trends in Education 1979-1980 Rapport to the 38th. session of the international conference on education. Geneva. November 1981.

ALEMANYA FEDERAL. Report on the Development of Education 1981-84. Report to the 39th. session of the international conference on education. Geneva. October 1984.

ALEMANYA FEDERAL. Education for all in the new scientific and technical environment and taking into account disadvantaged groups. Major trends in Education 1981-1983. Report to the 39th. session of the international conference on Education. Geneva. October 1984.

ALEMANYA FEDERAL. Universalisation and Renewal of Primary Education in the Perspective of an appropriate introduction to science and technology. Report to the 39th. session of the international confe-

rence on education. Geneva. october 1984.

BODENMAN, P.S. Germany west: the Educational System of the Federal Republic of Germany. E.P.C., 1977.

BUSCH, F.W. "The "One-Phase" Approache to Teacher Education in west Germany". European Journal of Teacher Education. vol. 5, n^o 3, 1982.

CHILDS, D., JOHNSON, J. West Germany: Politics and Society. Croom Helm Ltd. Kent, 1982.

Council for Cultural Cooperation. School Systems: a Guide. Council of Europe. Strasbourg. 1970.

Der Bundesminister Für Bildung und wissenschaft. El sistema escolar en la república Federal de Alemania. n^o 17-75 (sp.) Inter-Nationes. Bonn, 1975.

Der Bundesminister für Bildung und wissenschaft. The School System in the Federal Republic of Germany Special Topic 12/79. Inter-Nationes. Bonn, 1979.

Der Bundesminister Für Bildung and Wissenschaft. Jahresbericht 1983. Grundlagen und perspektiven für Bildung und wissenschaft. 1984.

Der Bundesminister für Bildung und wissenschaft. Zahlen - Barometer. (Ein bildungsstatistischer überblick 1983.

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Grund - und struktur Daten 1984-85.

Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. In-

formationen zum lehrerbedarf und Lehrerangebot in
Nordrhein-Westfalen. Auflage. Juni 1983.

Der Minister für wissenschaft und Forschung des Landes
Nordrhein-westfalen. Lehrer-ausbildung in Nordr-
hein-westfalen. Informationen über das lehramts-
studium. Dezember 1981.

Federal Government Press and Information Office. Facts
about Germany. Bertelsman Lexikon-Verlag, 1979.

Federal Ministry of Education and Science. Basic and
Structural data 1984-85.

FERNANDEZ PEREZ, M. "Los estudios de ciencias de la
educación en la República Federal de Alemania y
Suiza", a ESCOLANO, A. (ed.) Los estudios de Cien-
cias de la Educación: Curriculum y profesiones.
FCE de Salamanca.

FERREIRA BOMES, J. Aspectos do sistema educativo da Re-
pública Federal de Alemanha. Universidade da Coim-
bra. Coimbra, 1982.

FUHR, Ch. i HALLS, W.D. (eds.) Educational Reform in
the Federal Republic of Germany Hamburg, 1970.

FUHR, Ch. Educación y enseñanza en la República Federal
de Alemania. Bonn-Bad Godesberg, Inter Naciones,
1979.

GILLETE, A. "The centre holds" International Review of
Education nº 25. 1979, p. 283.

GOLDSMIDT^{ca} D. i HUBNER, S. "Changing concepts of the uni-
versity in society: the west German case". World

yearbook of Education. Higher Education in a changing world. London 1971-72.

HALL, J.P.E. "An alternative way to tertiary education. West Germany's Fachoberschule". Comparative Education (Oxford) vol. X n° 2.

HAMM-BRUCHER, H. "Towards the comprehensive university in Germany". World yearbook of education. University facing the future. 1972-73. London.

HEARNDEN, A. Education, culture and politics in west Germany. Pergamon Press. Oxford, 1976.

JUNG, H.U. "Regional Policy in the Federal Republic of Germany". Geoforum. vol. 13 n° 2. 1982.

KECK, R.W. "Desiderata for Research into Historical Concepts of Teacher training: an attempt to update research into the history of teacher training in Germany" a European Journal of Teacher Education. vol. 7. n° 1. 1984. pp. 65-90.

KORNER, A. "Comprehensive Schooling: an evaluation west Germany". Comparative Education. vol. 17. n° 1. Març 1981. pp. 15-22.

LAWSON, R.F. "The political foundations of German education". Comparative Education. (Oxford). vol. VI n° 3.

LITTMAN, U. An introduction to the confusion of German Education. DAAD. Bonn, 1977.

LYNCH, J. "A problem of status: teacher training in west Germany". Comparative Education. (Oxford) vol. III n° 3.

- 2 -
- LYNCH, J. "The birth of a profession: Germany grammar school teachers and new humanism". Comparative Education Review (New York). vol. XV. n° 1.
- MERRITT R.L., FLERLAGE E.P., MERRITT A.Y. "Démocratising west german education". Comparative Education (Oxford) vol. VII. n° 3.
- MITTER, W. "Education in the Federal Republic of Germany: the next decade". Comparative Education n° 16. Octobre 1980. pp. 257-266.
- MITTER, W. Educational Research in the Federal Republic of Germany: Institutions, Approaches, Trends. Deutsches Institut für International Pädagogische Forschung. Frankfurt 1981.
- MOHR, B. El sistema escolar en la República Federal Alemana. Bildung und wissenschaft. 17-75 (sp.) Bonn, 1975.
- NIENS, W. "The historical and social background to education in west Germany". World yearbook of Education. London 1968.
- OCDE. La politique et la planification de l'enseignement, Allemagne. Direction des Affaires Scientifiques. Paris, 1972.
- OCDE. Examens des politiques nationales d'éducation, Allemagne. Paris 1972.
- OCDE. Individual Demand for Education. France, Germany, Greece, United Kingdom. OCDE. Paris 1979.
- OCDE. Le financement de l'enseignement primaire et les objectifs fondamentaux de l'école. vol. I. Austr-

lie, Canada, Allemagne. Paris, 1979.

QUINTANA CABANAS, Y.M. "La pedagogía de los colegios alemanes comparada con la de los colegios españoles". a Perspectivas Pedagógicas, 4, 16. 1965. pp. 85-96.

RIPPLEY, L.V. Of German Ways. Barnes and Noble. New York, 1980.

RIQUET, P. La République Fédérale Allemande. PUF, Paris, 1970.

Strukturförderung in Bildungswesen des Landes Nordrhein-westfalen. Lehrerbedarf und lehrerbestand and den schulen des landes nordrhein-westfalen. September 1978.

WEILER, H. "West Germany: Educational policy as compensatory legitimation". a Murray, Th. Politics and Education. Pergamon Press, UK, 1983.

BIBLIOGRAFIA URSS

=====

AA.VV. Rusia encuentra de nuevo su espíritu. Emesa. Madrid, 1967.

BRINE, J.; PERRIE, M i SUTTON, A. Home, school and leisure in the Soviet Union. Allen and Unwin. London, 1980.

BRONFENBRENNEN, V. Two worlds of childhood: USA and USSR. Simon and Schuster. New York, 1972.

CAPITAN DIAZ, A. Escuela y trabajo. Apuntes sobre la evolución de la escuela marxista en la URSS. Universidad de Granada. Granada, 1981.

CARY, C.D. "Patterns of emphasis upon Marxist-Leninist ideology". Comparative Education Review. Feb. 1976.

CASKEY, B. "The Pedagogical theories of A.S. Makarenko: A comparative analysis". Comparative Education, vol. 15, núm. 5, October, 1979, pp.277.

CHABE, A.M. "Soviet Education: its implications for United States education". The educational Forum. November, 1976, pp. 17.

CHAUNCEY, H. "Some comparative check points between American and Soviet Secondary Education". Comparative Education Review. vol. 2, núm. 3, feb. 1959.

CHAUNCEY, H. (edit) Soviet Preschool Education. Holt Rinehart and Winston Inc. 2 vol. New York, 1969.

- DUMOW, A. "El projecte soviètic de reforma escolar" Perspectiva escolar, núm. 85, maig, 1984.
- DUNSTAU, J. Paths to Excellence and the Soviet School. N. Fer Publishing Company. Windsor, 1978.
- EVANS, A. "Trends in Soviet secondary school histories of the USSR". Soviet Studies, núm. 2, 1976, pp. 234.
- FITZPATRICK, S. The commissariat of Enlightenment. Cambridge, 1970.
- FULLAT, O. La educació soviètica. Ed. Nova Terra. Barcelona, 1972.
- GARCIA GARRIDO, J.L. Comunismo y educación familiar: la experiencia soviética. Emesa. Madrid, 1969.
- GARCIA GARRIDO, J.L. "La formación del profesorado en los países comunistas". Perspectivas pedagógicas, núm. 29-30, 1972.
- GRANT, N. Soviet Education. Penguin. London, 1979, 4a. edició.
- GRIBON, V.S. "Study of Marxist-Leninist Theory by future Teachers". Soviet Education, 23 February 1981, pp 96.
- HANS, N. The Russian Tradition in Education. Routledge and Kegan, Paul. London, 1963.
- JACOBY, S. Inside Soviet Schools. Hill and Wang. New York, 1974.
- JOHNSON, W.H.E. Russia's Educational Heritage. Octagon Books, New York, 1969.

- KALININ, A. Pre-school Education in the USSR, Moscow, 1969.
- KING, E.J. Communist Education. Methuen. London, 1963.
- KOSTYASHKIN, E.G. "The school of the future in the USSR" Prospects, 10, núm. 4, 1980, pp 489.
- KUZIN, N. i KONDAKOV. La instrucción pública en la URSS. Ed. Progreso. Moscú, 1977.
- LENIN. La Instrucción Pública. Ed. Progreso. Moscú, 1981.
- LUTTWAK, E.N. The grand strategy of the Soviet Union. G. Weidenfeld and Nicolson Ltd. London, 1983.
- MATTHEWS, M. Education in the Soviet Union. Allen and Unwin. London, 1982.
- NOAH, H.Y. Financing Soviet Schools. Columbia University. Teacher's College Press. New York, 1966.
- NOZHKO, K.; MONOSZON, E.; ZHAMIN, V. i SEVERTSEV, V. Educational Planning in the USSR. UNESCO, Paris, 1968.
- OGLOBIN, I. Vocational training in the USSR. Moscow, 1967.
- OGORODNIKOV, I.T. "School Pedagogy, P.I". Soviet Education. 22 July-August 1980, pp. 3, September-October 1980, pp. 3.
- PRICE, R.F. Marx and education in Rusia and China. Croonn Helm. London, 1977.

- ROSEN, S. Education and Modernization in the USSR. Addison-Wesley. London, 1971.
- SHIMONIAK, W. Comunist Education. Rand McNally. Chicago, 1970.
- SHNEIDMAN, N.N. Literature and Ideology in Soviet Education. Lexington Books. Toronto, 1973.
- SKATKIN, M.N. and KOSTYASHKIN, E.G. "Prospects for the Development of the school System in the USSR". Prospects 10, núm. 3, 1980, pp.287.
- SUCHODOLSKI, B. Teoría marxista de la Educación. Colección Pedagógica. Ed. Juan Grijalbo. México, 1965.
- TOMIAK, J. Education in the Soviet Union. World Education Series. Routledge and Kegan, Paul, London, 1972.
- TREFFERS, A.J. "The training of teachers in the Soviet Union". Atee, Journal, vol. 4, núm. 3, November, 1981.
- UNESCO: Educational Planning in the USSR. International Institute for Educational Planning, Paris, 1969.
- URSS Constitution of the Union of Soviet Socialist Republics. Novosti Press. Moscow, 1982.
- URSS Public Education in the USSR (1979-80) and its development. Printed for the 38th Session of the International Conference on Education to be convened by UNESCO, 1980.
- URSS Public Education in the USSR (1981-1983) and its development. 39th Session of the International Conference on Education to be convened by UNESCO, 1984.

URSS L'URSS en chiffres 1979. Moscú. Ed. Statitika, 1980.

URSS Pueblos de la URSS: Cifras y hechos 1922-1982. Novosti. Moscú, 1982.

WEAVER, K.D. Educación pre-escolar en la Unión Soviética. Paidós. Argentina, 1973.

WILSON, J. Introduction to moral Education. Penguin, 1967.

ZAJDA, J. "Education for labour in the USSR!" Comparative Education. vol. 15, núm. 3, 3 october 1979, pp. 287.

ZAJDA, J. Education in the USSR. Pergamon Press. Oxford. 1980.

ZUEREV, I.D. Teaching methods in the Soviet School. UNESCO-IBE. Paris, 1983.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

AACTE. "Teacher Education for Secondary Education" Journal of Teacher Education. AACTE. vol. XXXIII nº 1. January-February 1982.

ABRAHAM, A. El mundo interior del docente. Promoción Cultural. Barcelona, 1975.

ALLEN, D. i RYAN, K. Le micro-enseignement: Une méthode rationnelle de formation des enseignants. Dunod. Paris 1972.

ALVAREZ GARCIA, M. Informática para docentes. Anaya, 1984, Madrid.

ANDERSON, D.S. "L'acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves-professeurs. Étude comparée". a Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants. OCDE Paris 1974.

APPLE, M. Education and Power. Roulledge and Kegan, P. Boston 1982.

ARNOLD, D.; DENEMARK, G. i altw. Quality Control in Teacher Education: Some Policy Issues. AACTE Publications 1977.

BASSIS, H. Des maîtres pour une autre école: former ou transformer? Castermann, Paris 1978.

BELLEROT, J. La société pédagogique: action pédagogique et contrôle social. PUF. Paris 1982.

BENICHO, J. i PARENT, J. La formation des maîtres, Bilan d'une période. Recherches pédagogiques. Ins

titut National de recherche pédagogique, 1979.

BENNETT, S. Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos. Ed. Morata. Madrid 1979.

BERBAUM, J. "Changement de comportement, changement d'attitude et formation des enseignants". Actes du Congrès international des Sciences de l'Education. Paris. Setembre 1973.

BERBAUM, J. Étude systématique des actions de formation PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, Paris 1982.

BEREDAY, G. i LAUWERYS, J. The Year Book of Education 1964. The University of London. Institute of Education.

BEREDAY, G. El método comparativo en Pedagogía. Herder Barcelona, 1968.

BEREDAY, G. "La preparación de los profesores implica a enseñar a cada cual, intelectual y socialmente, a ser un caballero". Perspectivas Pedagógicas. 10, 37-38, 1976, p. 11.

BEREDAY, G. "Comparative analysis in education". Prospects. VII-4, 1977.

BERGER, I. "Psicología de los enseñantes". a Debesse, Mialaret (eds.) Tratado de ciencias pedagógicas. vol. 9, pp. 147-66. Oikos-Tau. Vilassar de Mar. Barcelona, 1976.

BERLINER, D. "Impediments to the study of teacher effectiveness". Journal of Teacher Education. 27. Spring 1976. pp. 5-13.

- BLE. Annuaire international de l'education. vol. XXXII
1980. Bureau International d'Education.
- BLAT GIMENO, J. "Las instituciones de formación del profesorado: estudio comparativo y prospectivo". Ponencia del VII Congreso Nacional de Pedagogía. Granada 1-5 octubre 1980.
- BLAT GIMENO, J. i MARIN IBÁÑEZ, R. La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Teide-Unesco. Barcelona 1980.
- ELOOM, B. Human Characteristics and School Learning. McGraw-Hill. 1976.
- BOLAM, R. i PORTER, J. Innovation dans la formation en cours de service des enseignants. Royaume-Uni. OCDE-CERI. Paris 1976.
- BOTKIN, J.; ELMANDIRA, M.; MALITZA, M. Aprender, Horizonte sin límites. Santillana. Madrid 1979.
- BOURDIER, P. i PASSERON, J. La reproduction. Editions de Minuit. Paris, 1970.
- BOUSQUET, J. La formación del profesorado del s. XXI. Seminario Internacional sobre Prospectiva de la Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid 1971.
- BOWEN, J. A History of Western Education. Methuen and Co. Limited. London 1982. vol. III.
- BROPHY, J. i EVERTSON, C. Learning from Teaching: A Developmental perspective. Allyn and Bacon. Boston 1976.

- BROPHY, J. "Teacher Behavior and its effects". Journal of Educational Psychology. vol. 71 nº 6. 1979.
- BRUCE, J. "Conceptions of Man and their Implication for Teacher Education", a Kevin, R. (ed.) Teacher Education 74. The Yearbook of the N. SSE, part II. University of Chicago Press. Chicago 1975, pp. 11-145.
- CABRAL PINTO. Escolas da magistério reforma e contra-reforma. Cadernos o professor/6. Lisboa 1977.
- CANTER-KOHN, R. Les enjeux de l'observation. PUF, Paris 1982.
- CARLTON BECK. Perspectives on world Education. Brown. New York. 1970.
- CASTILLEJO-BRULL, J. "Las actitudes educativas del profesor". Ponència del VII Congreso nacional de Pedagogía. Granada 1-5 octubre 1980.
- Catàleg de publicacions. The Research and development Center for Teacher Education. The University of Texas at Austin. Austin, Texas, 78712. 1981.
- CLARK, W., DEVEREAUX, M. i ZSIGMOND, Z. Les classes en 2001. La population d'âge scolaire: tendances et incidences. 1961 à 2001. Fédération canadienne des enseignants. Février 1979.
- CLARK, M. i JINGER, J. The hidden world of Teaching: Implications of Research on Teacher Planning. Michigan State Univ. Michigan. Mimeo. 1980.
- COGAN, M. Clinical Supervision. Houghton Mifflin Company. Boston 1973.

- COMBS, A. "Algunos conceptos básicos para la formación de profesores". Traducción. The Journal of Teacher Education. vol. XXIII, nº 3, otoño 1972 pp. 286-290.
- COMBS, A. et altri. Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico. EMESA. Madrid 1979
- COOMBS, P. La crisis mundial de la educación. Un análisis de sistemas. Instituto Internacional del Plan teamiento de la educación. Paris 1967.
- Commission of the European Communities (1976). "Resolu tion of the Council and of the Ministers of Educa tion meeting within the council of 9 th. February 1976, comprising an action programme in the field of education". Official journal of the European Com munities. vol. 19, nº C 38. February 19 th.
- Consejo de Europa. Simposio sobre la investigación y la reforma relativa a la formación de los enseñantes Bristol 1-13 abril 1973. Centro de Documentación para la Educación en Europa. Consejo de Europa. Estrasburgo 1973, 58 pags.
- Coopération franco-québécoise. "Formation des enseig nants problématique-orientations-perspectives". Les cahiers du copie. Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation. 1979. nº 1.
- COUSINET, R. La formation de l'éducateur. PUF, Paris, 1952 (trad. castellana La formación del educador Miracle. Barcelona 1967).
- COWEN, R. (ed.) Annuaire International de l'éducation vol. XXXIII. 1981. Bureau International d'éduca-

- tion. (EIE). UNESCO 1981.
- CRAMER, J. i BROWNE, G. Contemporary Education, a Comparative study of National Systems. Harcourt, Brace and Jovanovich. New York 1965. (trad. castellana: Educación comparada. Estudio comparativo del sistemas nacionales UTEHA México 1967).
- CROPLEY, A. i DAVE, R. Lifelong education and the training of teachers: developing a curriculum for teacher education on the basis of the principles of lifelong education. Advances in lifelong education 5. Pergamon/Unesco Institute for Education 1978.
- CRUICKSHANK, D. "Synthesis of Selected Recent Research on Teacher Effects". Journal of Teacher Education nº 27. 1976. pp. 57-66.
- DALE, R. "Education and the capitalist state" a Apple, M. (ed.) Cultural and economic reproduction in education. Routledge and Kegan Paul. 1982.
- DALGOLIAN, G.; LIENTAND, S. i WEISS, F. Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants. CLE International. Paris, 1981.
- DARDER, P. "El grup classe, per un model d'interacció i acció". Prespectiva Escolar. nº 41. gener, 1980.
- DARDER, P. "La formación pedagógica". Cuadernos de Pedagogía nº 69. septiembre 1980.
- DAVIS, W. The seventh year: Industrial civilization in transition. W. Norton and Co. New York 1979.

- DEBESSE, M. i MIALARET, G. (ed.). Pedagogía Comparada. 2 vols. Oikos-Tau. Barcelona, 1974.
- DEBESSE, M. i MIALARET, G. La función docente. Oikos-Tau. Barcelona, 1980.
- DEBESSE, M. i MIALARET, G. La formación de los enseñan-tes. 12 Tratado Ciencias Pedagógicas. Oikos-Tau Vilassar de Mar, 1982.
- DENEMARK, G. i NELLI, E. Emerging Patterns of Initial Preparation for teacher: Generic Teaching Domains. Presented at the University of Florida Gainesville. October, 1980.
- DENHAM, C i LIEBERMAN, A. (eds.) Time to Learn. California Commission for Teacher Preparation and Licensing. US. Department of Education i National Institute of Education. May 1980.
- DEREK, E. "The training and professional development of school Leaders in Europe". European Journal of Teacher Education. Vol.5, núms. 1-2, 1982, pp. 65-74.
- DES. Teaching in Schools: the content of Initial Training, 1982.
- DOWN, G. Learning to teach: Teaching to learn. Routledge, 1979.
- DUSSAULT, G. A theory of Supervision in Teacher Education. Teachers College Press. New York, 1970.
- DUSSEN, A.M. van der. "New Teacher Training experiments in Leyden" Revue ATEE journal, vol.4, núm. 3. November 1981.

DWIGHT, A i RUAN, K. Le micro-enseignement. Dunod. París, 1972.

DWYER, F.M. "Selected criteria for evaluating teacher effectiveness". Improving College and University Teaching. USA, 21 (1973), pp.51-52.

EDUCAR. Pedagogia Comparada. Revista de la Secció de Ciències de l'Educació. Bellaterra, 1983. UAB.

Escola. "Seminário sobre Formação de professores. 9-10 novembro 1979". Escola / Separata. Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, 1980.

ESCOLANO, A. (Ed.) Los estudios de Ciencia de la Educación: Curriculum y profesiones. Universidad de Salamanca.

EUA. La enseñanza en USA. Diversos artículos recogidos por el INCIE.

European Journal of Teacher Education. Theory and Practice. Volume, 5, núm. 3, 1982.

EVANS, K.M. "The Minnesota Teacher attitude Inventory" Educational Research, núm. 8, 1966. pp.134-41.

EVERHART, R. (ed.) The Public School Monopoly. Mass: Ballinger Press. Cambridge, 1982.

FAURE, Ed. Aprender a Ser. Alianza Universitaria. UNESCO. Madrid, 1973.

FERNANDEZ DE CASTRO. Reforma educativa y desarrollo capitalista. Edicusa, 1973.

FERNANDEZ HUERTA, J. "La interacción teoría-práctica

en la formación del profesorado". Ponència del VII Congreso Nacional de Pedagogía. Granada, 1-5 octubre 1980.

- FULLER'S, F. "Concerns of Teachers: a developmental characterization". American Education Research Journal, 6 (2), 1969, pp.207-226.
- FURTER, P. Les systèmes de formation dans leurs contextes. Peter Lang. S.A. Berna, 1980.
- GAGE, N.L. The scientific Basis of the Art of Teaching. Teachers College Press. Columbia University. N. York, London, 1977.
- GAGE, N.L. "The generality of dimensions of Teaching" a Peterson, P.L. i Walberg, H.J. (Eds.) Research on Teaching: Concepts, findings, and implications. Berkeley, California, McCutchen, 1979.
- GARCIA GARRIDO, J.L. i FONTAN JUBERO, P. Metamorfosis de la Educación. Pedagogía Prospectiva. Edelvives, Zaragoza, 1979.
- GARCIA GARRIDO, J.L. "Presente y futuro de la Educación Comparada". Anuari 1. Secció de Ciències de l'Educació. UAB. 1, (1981), pp.173.
- GARCIA GARRIDO, J.L. Educación Comparada. Fundamentos y Problemas. Dykinson. Madrid, 1982.
- GARCIA GARRIDO, J.L. Sistemas Educativos de hoy. Dykinson. Madrid, 1984.
- GENOVAR, C. Psicología de la educación. CEAC, 1981.

- GEORGES, G.; HANNOUN, H.; LEON, A. i TORAILLE, R. La formation des maîtres. Les editions ESF. París, 1974.
- GILBERT, R. ¿Quién es bueno para enseñar? Gedisa. Buenos Aires, 1983.
- GIMENO SACRISTAN, J. i PEREZ GOMEZ, A. La Enseñanza: su teoría y su práctica. Akal. Madrid, 1983.
- GIROUX, H.A. Ideology, culture and the Politics of Schooling. Temple University Press. Philadelphia, 1981.
- GIROUX, H. La educación pública y el discurso de la crisis, el poder y el futuro. Prof. de Miami University, Ohio. Ponencia presentada a Madrid, 1983.
- GOBLE, N. i PORTER, J.F. L'évolution du rôle du maître. Perspectives internationales. BIE: Études et enquêtes d'éducation comparée. UNESCO. París, 1977.
- GOOD, T.L. Educational Psychology. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1977.
- GOOD, T.L. "Teacher Effectiveness in the Elementary School". Journal of Teacher Education. Vol.30, núm. 2. March-April, 1979, pp.52-64.
- GREENE, M. Landscapes of Learning. Teachers College Press, Columbia University, New York, 1978.
- GWYN, R. "The in-service education of teachers. European perspectives". Revue ATEE journal. Vol.112. 1978, pp.82.
- GWYN, R. "Towards a European policy for initial Teacher

Education: Scope and Constraints". European Journal of Education, 14, pp.359.

HABERMAN, M. "23 reasons universities can't educate teachers". Journal of Teacher Education, vol.XXII. núm. 2, pp.133-140. Summer, 1971.

HABERMAN, M. "Guidelines for the selection of Teacher Education". Research Bulletin, núm. 11. May 1972. Association of Teacher Educators and Eric Clearing on Teacher Education. Washington. D.C.

HALL, G.; HORD, S i BROWN, G. (eds.) Exploring issues in teacher Education: questions for future reseach. Research and Development Center for Teacher Education. University of Texas. Austin, 1980.

HAMBLIN, D.H. The teacher and counselling. Blackwell, 1979.

HANNOUN, G. i TORAILLE, L. La formation des maîtres. ESF, 1974.

HANS, N. Comparative Education. Routledge and Kegan, Paul, Edició 1980.

HARGIE, O. i MAIDMENT, P. Microteaching in perspective. Blackstaff Press, 1979.

HARRIS, B.M. Supervisory Behavior in Education. Englewood Cliffs-Prentice Hall Inc., 1975.

HARRIS, D. "Professional and Theoretical Perspectives in Teacher Training: a school-based study" European Journal of Teacher Education. Vol.6. núm. 1 1983, pp.41-49.

- HAYSOM, J.T. i SUTTON, C.R. Nuevas técnicas en la formación de profesores. Oikos-Tau. Barcelona, 1981.
- HOLMES, B. Problems in Education. A comparative approach. Routledge and Kegan, Paul, London, 1965.
- HOLMES, B. "Comparative Education" a The Encyclopedia of Education, vol.2, A.MacMillan Co. and the Free Press, 1971.
- HOLMES, B. "Política de la educación del profesor". Perspectivas Pedagógicas. VII. 28-9971, pp.573-578.
- HOLMES, B. Some consideration of Method in Comparative Education. (Student Seminar Papers). Department of Comparative Education. University of London Institute of Education.
- HOLMES, B. Guide des Systèmes d'Enseignement. UNESCO, París, 1978.
- HOLMES, B. Comparative Education: Some considerations of method. London: Allen and Unwin. 1981.
- HOLMES, B. (ed.) International handbook of Education Systems. Vol I. Europe and Canada. John Wiley and sons. Chichester, 1983.
- HOYLE, E. "The professionalization of teachers: A paradox". British Journal of Educational Studies. Vol. XXX, núm. 2, june 1982.
- HUBERMAN, M. Comment s'opèrent les changements en éducation: Introduction à l'innovation scolaire. UNESCO-BIE, París, 1973.
- HUBERMAN, M. "La formation et l'évaluation de l'enseignant universitaire". Revue française de Pédagogie. núm. 30, pp.49-54, 1975.

- HUSEN, T. The School in Question. A comparative study of the school and its future in Western Societies. Oxford University Press. New York, 1979 (edició 1981).
- JACKSON, P. Life in classrooms. Holt Rinehart. New York 1968 (La vida en las aulas. Marova. Madrid, 1975).
- JENSEN, A. "How much can we boost Iq and Scholastic achievement?. Harvard Educational Review, 1969.
- JOICE, B. i WEIL, M. Models of Teaching. Englewood cliffs. Prentice Hall, 1972.
- KING, E. World Perspectives in Education. Methuen. London, 1962.
- KING, E. "The purpose of Comparative Education" Comparative Education. Vol. I, núm. 3, june 1965.
- KING, E. (ed.) The teacher and the needs of society in evolution. Pergamon Press. London, 1970.
- KING, E. Las necesidades de la sociedad moderna y la función del maestro. El Ateneo. Buenos Aires, 1973.
- KING, E. Education for Uncertainly. Inaugural Lecture in the Faculty of Education University of London. King's College. I February 1976.
- KING, E. "Comparative studies: an Evolving commitment, A fresh Realism". Comparative Education, vol.13, núm. 12, june 1977.
- KING, E. Other Schools and ours. Holt Reinehart and Winston, 1979.

- KLASSEN, F.H. i LEAVITT, H.B. International Perspectives of Teacher Education: Innovations and Trends. AACTE Publications, 1977.
- KEGAN, M. Evolution des politiques nationales de l'éducation dans les pays de l'OCDE: Vue d'ensemble. OCDE. París, 1979.
- LAFOURCADE, P.D. Planeamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior. Kapelusz. Buenos Aires, 1974.
- LAGGETT, M. i CLARKSON, M. Changing patterns of teacher education. Falmer Press/ Ward Look Educational, 1976.
- LALLEZ, R. La formación de los formadores de personal docente. UNESCO. 1982.
- LANDSHEERE, G. De. "Comment les maîtres enseignent". Documentation, núm. 21, Publications du Ministère de l'Education Nationale. Bruselas, 1973.
- LANDSHEERE, G. De. Definir les objectifs de l'éducation. PUF. París, 1975 (Traducción Objetivos de la Educación. Oikos-Tau).
- LANDSHEERE, G. De. La formación de los enseñantes de mañana. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid, 2ª edición, 1979.
- L'Educatore. "I nuovi programmi della scuola Elementare. Proposti dalla Commissione Ministeriale nominata con D.M. 14-5-81 e segg. (Roma, 10 novembre 1983) Suplemento de l'Educatore, núm. 10, 1º Gennaio, 1984.

- LE THANH KHOI. L'éducation comparée. A. Colin. Paris, 1980.
- LEVIN, H. "The dilemma of Secondary Comprehensive School Reforms in Western Europe" Comparative Education Review. Vol. 22. núm. 3, 1978, pp.434-457.
- LEVIN, H. "The identity crisis of educational planning" Harvard Educational Review, Vol. 51, núm. 1, 5 February 1981.
- LEWIN, K. Rapport Préliminaire. Projecte Repère. Quebec, Abril, 1969.
- LINDSEY, M. (Ed.) New horizons for the Teaching profession. Washington, D.C. National Education Association of the United States, 1961.
- LINDSEY, M. "Teacher Education: Reflections". Journal of Teacher Education. July-Aug. 1978. 29 (4), pp. 5-9.
- LUNDGREN, L.P. Frame Factors and the Teaching Process. Almqvist and Wissell, Stockholm, 1972.
- LYNCH, J. La educación permanente y la preparación del personal docente. Instituto de la UNESCO para la educación. Hamburgo, 1977.
- MAJAULT, J. La formation du personnel enseignant. Conseil de la Cooperation Culturelle du Conseil de l'Europe. Strasburg, 1965.
- MALLINSON, V. An introduction to the study of Comparative Education. Heinemann. London. (Forth Edition) 1980.
- MARIN IBÁÑEZ, R. Valores, objetivos y actitudes en edu-

cación. Miñón. Valladolid, 1976.

MARKLUND, S i GRAN, B. "La recherche et l'innovation en matière de formation des enseignants", dans Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants. Experiences nationales. Suède, OCDE, París, 1974.

MARQUEZ, A.D. "El puesto de la Educación Comparada en las Ciencias de la Educación". Perspectivas Pedagógicas, núm. 47-48, 1981, pp.146.

MARQUEZ, A.D. Educación Comparada. Teoría y Metodología. El Ateneo. Buenos Aires, 1972.

MARTIN IBÁÑEZ, R. "Los contenidos de la formación del profesorado: estudio comparativo y prospectivo". Ponencia del VII Congreso Nacional de Pedagogía. Granada, 1-5 Octubre, 1980.

MARTINEZ MUT, B. El perfeccionamiento del profesorado. Estrategias y modalidades. Anaya, 12. Madrid, 1983.

MATSELA, Z. A. Une étude sur le regroupement de la formation des enseignants au Lesotho. UNESCO, París, 1978.

McLAUGHLIN, St. i MOULTON, J. Evaluating Performance Training Methods: A manual for Teacher Trainers. Prepared under UNESCO contract. Center for International Education. University of Massachusetts. December, 15, 1975.

MEDLEY, D.M. Teacher Competence and Teacher Effectiveness: A Review of Process-Product Research. PBTE publications (AACTE), 1977.

- MEDLEY, D.M. "Effectiveness of Teachers" a Peterson, P.L. i Walbere, H.J. (eds). Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications. McCutchan Publishing Corporation. Berkeley, 1979, pp. 26-29.
- MIALARET, G. La formations des enseignants. PUF.París, 1977.
- MIALARET, G. et altri. Education nouvelle et monde moderne. PUF, París, 1966 (traducción castellana Educación nueva, Mundo Moderno, Vicens Vives. Barcelona, 1970).
- MIALARET, G. "La technique moderne et la formation des éducateurs". Les Sciences de l'Éducation, núm. 3, pp. 4-48, 1971.
- MIALARET, G. "Réflexions sur la formation des éducateurs" Bull. de Psychol. 296, pp. 329-35, XXV, 5-7, 1972.
- MIALARET, G. i VIAL, J. (ed.) Histoire mondiale de l'Éducation. (4 toms). PUF. París, 1981.
- MONREAL, J. i VIÑAO, A. Modelos de administración educativa descentralizada. Su aplicación a la región de Murcia. Publicaciones de la Universidad. Murcia, 1982.
- MORENO, A. La Scuola verso la riforma: Sperimentazione e aggrionamento dei docenti. A Scuola, Ambiente e Strutture, Elementi per una analisi. Liviana Editrice. Padova, 1977.
- NASH, P. A Humanistic Approach to Performance-Based Teacher Education. PBTE, monographs, AACTE publications núm. 10, 1973.

- NEAVE, G. "Teacher Education and European Community Policy" European Journal of Teacher Education, vol.5 núm. 1-2, 1982, pp.9-18.
- NIE. Teaching as behavior analysis. National conference on studies in teaching núm. 3. US. Department of Health, education and welfare. NIE. Washington D.C., 1974.
- NIE. Teaching as skill performance. National conference on studies in teaching núm. 4. US. Department of health, education and welfare. NIE. Washington D.C., 1975.
- NIE. Teaching as clinical information processing. National conference on studies in teaching. US. Department of health, education and welfare. NIE. Washington D.C., 1975.
- NIE. Teaching as human interaction. National conference on studies in teaching núm. 2. US Department of health, education and welfare. NIE. Washington D.C., 1974.
- NIE. Personnel roles in new instructional systems. National conference on studies in teaching. US. Department of health, education and welfare. Washington, D.C., 1975.
- NOAH, H. i ECKSTEIN, M. Toward a Science of Comparative Education. Scientific Investigations in Comparative Education. MacMillan 1969. (Traducción castellana La ciencia de la educación comparada, Paidós, Buenos Aires, 1970).
- NOVAK, J.D. Teoría y práctica de la Educación. Alianza Universidad. Madrid, 1982.

- OCDE. Étude sur les enseignants. OCDE. Paris, 1968.
- OCDE. Formation, recrutement et utilisation des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire. OCDE. Paris, 1971.
- OCDE. L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités. Paris, 1972.
- OCDE. Les changements dans le rôle des enseignants et leurs conséquences. OCDE. Paris, 1972.
- OCDE. Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants. Acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves-professeurs. Étude comparée. OCDE. Paris, 1974.
- OCDE. Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants. Rapports de synthèse. OCDE. Paris, 1974.
- OCDE. Planification et participation dans l'enseignement. OCDE. Paris, 1974.
- OCDE. L'enseignant face à l'innovation. Volume I. Rapport Général. OCDE. Paris, 1974.
- OCDE. L'enseignant face à l'innovation. Volume II. Evolution récente du recrutement des enseignants. OCDE. Paris, 1974.
- OCDE. Les institutions responsables de la formation des enseignants: Problèmes et tendances nouvelles dans quelques pays européens et en Amérique du Nord. OCDE. Paris, 1975.
- OCDE. Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants. L'enseignant innovateur. OCDE. Paris, 1976.

- OCDE. Politiques à mener vis-à-vis des enseignants. Rapport Général de la Conférence. OCDE. Paris, 1976.
- OCDE. Politiques d'éducation et tendances dans le contexte des perspectives de développement économique et social. OCDE. Paris, 1977.
- OCDE. Evolution des politiques d'éducation, vue d'ensemble. OCDE. Paris, 1979.
- OCDE. Examens des politiques nationales d'éducation. Evolution des politiques d'éducation. OCDE. Paris, 1979.
- OCDE. Politiques d'admission à l'enseignement post-secondaire. Étude sur la selection pour l'accès à la profession enseignante. OCDE. Paris, 1979.
- OCDE. Individual demand for education. General Report and case studies. OCDE. Paris, 1979.
- OCDE. L'enseignement obligatoire face à l'évolution de la société. OCDE. Paris, 1983.
- OIT-UNESCO. Informe de la Comisión conjunta OIT-UNESCO de expertos en el cumplimiento de la recomendación relativa a la situación del personal docente. OIT. Ginebra, 1976.
- ORDEN, A. de la. "Técnicas de formación y actualización del profesorado" Revista Española de Pedagogía, 147. Año XXXVIII. Enero-Marzo, 1980.
- ORIZIO, B. Educare all'Europa. Vita e Pensiero. Milano, 1979.
- PALACIOS, J. La cuestión Escolar. Laia, Barcelona, 1978.

PECCEI, A. Testimonio sobre el futuro. Taurus. Madrid, 1981.

PECK at altri. An Evaluation Model for Testing the Effects of a Personalized Teacher Education Program. The R and D center for Teacher Education. University of Texas, 1974.

PERRARO BERTOLOTTI, M.C. Prospettive di educazione europea. Tilgher. Génova.

PETER, L.J. Competencies for teaching: Teacher education. Belmont, California.: Wadsworth, 1975.

PETERS, R.S. Education and the education of teachers. Routledge and Kegan, Paul. London, 1977.

PHI DELTA KAPPAN. "Teacher education: Time for reform". Special issue. Phi Delta Kappan, October, 1980.

FIGGE, F.L. "Teacher competencies: need, proficiency, and where proficiency was developed". Journal of Teacher Education, July-Aug. 1978, 19 (4), pp.70-76.

PIROLA, L. di G. Programmi scolastici Pirola. Istituti magistrali. Scuola Magistrali. L. di G. Pirola, Milano, 1973.

POIGNANT, R. L'insegnamento nei paesi industrializzati. La Nuova Italia Editrice. 1976.

POPHAM, W.J. "Performance tests of teaching proficiency: rationale, developmental, validation". American Educational Research Journal, vol.8, January, 1971, pp.105-117.

POSTIC, M. Observation et formation des enseignants. PUF
París, (Traducció castellana Observación y forma-
ción de los profesores. Morata, Madrid, 1978).

Project Repère. Quebec, 1968.

PROST, A. "Est-il vraiment utile de former des enseignants?"
Buletin d'information du centre de Documentation pour
l'Education en Europe. núm. 3, 1973, pp. 54-67.

PURPLE, D.D. Nuevo enfoque de la supervisión. Un desafío
al concepto tradicional. El Ateneo. Buenos Aires,
1974.

QUINTANA, J.Mª. "Presupuestos psicosociales para una po-
lítica de formación del profesorado". Ponència del
VII Congreso Nacional de Pedagogía. Granada, 1-5
octubre, 1980.

QUINTANA, J.Mª. "Epistemología de la Pedagogía compara-
da" Educar. 3. Pedagogía Comparada. Ciències de l'Edu-
cació. UAB. Bellaterra, 1983. pp. 25-59.

REGUZZONI, M. La réforme de l'enseignement dans la Com-
munauté Economique Européenne. Aubier-Montaigne.
París, 1966.

ROBINSOHN, S.B. "La innovación en la educación y el plan
de estudios para la formación de profesores". Pers-
pectivas Pedagógicas. VII- 28 -1971. pp.559-572.

ROBINSOHN, S.B. "Pedagogía Comparada". a Speck, J.;
Wehlen, G. Conceptos fundamentales de Pedagogía.
Herder. Barcelona, 1981.

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. "Aportaciones de la investiga-
ción experimental de la formación de profesores".
Revista Española de Pedagogía. núm. 147, Madrid,
pp. 37-38.

- ROSELLÓ, P. La teoría de las corrientes educativas. Centro Regional de la UNESCO, La Habana, 1960. (Reedició de Promoció Cultural, Barcelona, 1978).
- SALMON, A. i GWYN, R. "Inservice teacher education in member states of the European Community". Revue ATEE Journal, vol.4, núm. 1/2, june, 1981, pp.3
- SANVISENS MARFULL, A. "El enfoque sistémico en la metodología educativa (la educación como sistema)" a Reforma cualitativa de la educación. CSIC, Madrid, 1973, pp.245-275.
- SARRAMONA, J. Cogestión en la escuela. Teide, 1975.
- SARRAMONA, J. "Estrategias no convencionales de formación del profesorado" Ponència del VII Congreso Nacional de Pedagogía. Granada, 1-5 Octubre, 1980.
- SCHNEIDER, F. La Pedagogía de los pueblos. Herder. Barcelona, 1964.
- SCHNEIDER, F. La pedagogía comparada. Herder. Barcelona, 1966.
- SCHWARTZ, B. L'Education demain. Aubier-Montaigne. París, 1973.
- SCHWARTZ, B. "Former les maîtres". Le monde de l'Education. May, 1975.
- SCHWARTZ, B. Une autre école. Flammarion, Paris, 1977.
- SHANE, H.G. i TABLER, M.B. Educating for a new millenium. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Foundation, 1981.

- SILBERMAN, C.E. Crisis in the classroom. Randon House. New York, 1970.
- SIMON i BOYER. "Mirrors for behavior". Classroom Interaction Newsletter. Philadelphia, 1970.
- SMITH, B.O.; COHEN, S.B. i PEARL, A. Teachers for the real world. The American Association of Colleges for Teacher Education, 1971.
- SMITH, B.O. i ORLOSKY, D.E. Socialization and Schooling: The Basics of Reform. Bloomington: Phi Delta Kappa, 1975.
- SMITH, B.O. A Design for a school of Pedagogy. US. Department of Education. Publication núm. E-80-42000. Washington D.C., 1980.
- SMITH, B.O. "Pedagogical education: How about reform?" Phi Delta Kappan 62 (2), 1980, pp.87-89.
- SMITH, B.O. (ed.) Research in teacher Education: a symposium. Prentice-Hall, Englewoods Cliffs. New Jersey.
- SNE. Chequeo a los sistemas educativos en el mundo. Sindicato Nacional de Enseñanza. Madrid, 1974.
- Society of Professors of Education. Civic Learning in Teacher Education. Monograph Series. Society of Professors of Education, 1983.
- TAKAKURA, S. Tendances nouvelles en matière de formation initiale et continue des enseignants au Japon. OCDE, París, 1974.
- The World of Learning 1983-84. 34th. Edition. Europa Publication Limited. London, 1984.

THUT, N. i ADAMS, D. Educational Patterns in Contemporary Societies. McGraw Hill, New York, 1964.

TAYLOR, W. Formation des enseignants. Recherche et évolution. Bulletin d'information pp.33-44. Consejo de Europa, Estrasburgo, diciembre de 1973.

TOFLER, A. La tercera ola. Plaza i Janés. Barcelona, 1980.

TRAVERS, R.M.W. (Ed.) Second handbook of Research on Teaching. Rand McNally and Company. Chicago, 1973.

TRETHEWEY, A.R. Introducing Comparative Education. Pergamon Press, 1979.

TUSQUETS, J. Teoría y práctica de la Pedagogía Comparada. Magisterio Español. Madrid, 1969.

TUSQUETS, J. "Ayer, hoy y mañana de la Pedagogía Comparada" Perspectivas Pedagógicas, núm. 35-36, 1975, pp.365.

TUSQUETS, J. "Futurología del neosedentarismo y del neonomadismo educativos". Perspectivas Pedagógicas, núm. 47-48, 1981, pp.81-96.

UNESCO. International Yearbook of Education. UNESCO.

UNESCO. Recomendación relativa a la situación del personal docente. Conferencia Internacional de Educación. Recomendación aprobada el 5 de octubre de 1966 por la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la Situación del Personal Docente. UNESCO, París.

UNESCO. L'éducation dans le monde. Politique, législation et administration de l'éducation. París, 1972.

UNESCO. El personal docente y otros profesionales de la educación: nuevos perfiles y nueva condición. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. París, 12 de junio de 1975.

UNESCO-OIT. Informe de la comisión conjunta UNESCO-OIT de expertos en el cumplimiento de la recomendación relativa a la situación del personal docente. Ginebra, marzo, 1976.

UNESCO. Annuaire International de l'Éducation. Vol. XXXIII París, UNESCO, 1981.

VERDNON, J.R. (jr.) Conceptual models in Teacher Education: An approach to Teaching and Learning. American Association of Colleges for Teacher Education. Washington D.C., 1967.

VISALBEREHL, A. "Structural Problems in Teacher Training". Western European Education, 12. Spring 1980, pp.45-61.

WALBERG, H.J. (ed.) Educational Environments and Effects McCutchan Publishing Corporation.

WEBSTER, J. "Implementation of an integrated approach to Teacher Training". British Journal of Teacher Education, vol.I, núm. 1, 1975.

WECKSTEIN, P. "Democratic Economic Development is the key to Future Quality Education". Phi Delta Kappa. February, 1983, pp.420-423.

WRAGG, E.C. Teaching teaching. David and Charls. London, 1974.

YATES, A. Current Problems of Teacher Education. UNESCO Hamburgo, 1970.

ZANOTTI, L.J. "Los sistemas educativos y el desafío del siglo XXI". Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Buenos Aires, 7-33, 1981, pp.3-16.

ZAVALLONI, R. Formazione e aggiornamento degli insegnanti. A. Armando. Roma, 1966.

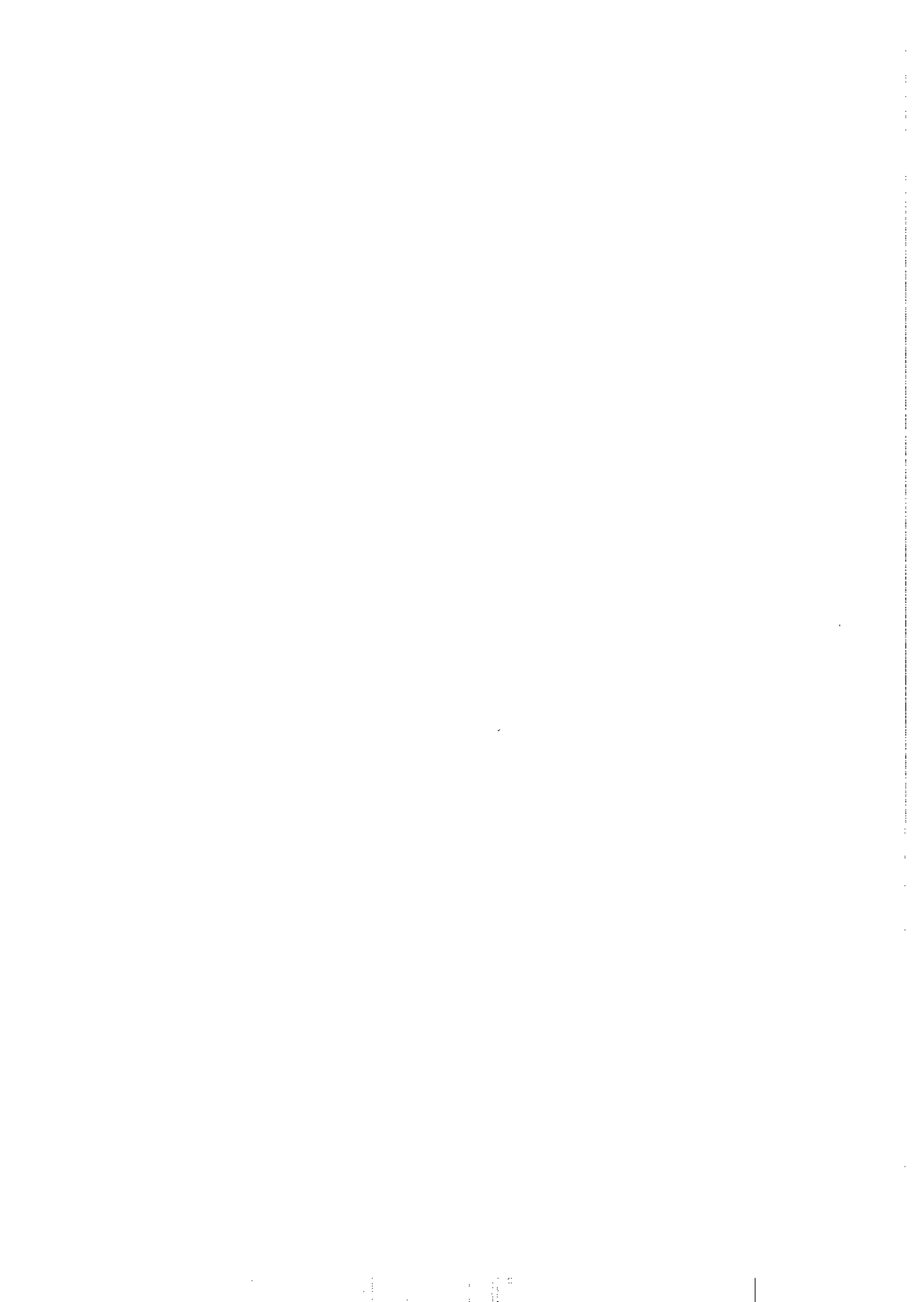
ZEICHNER, K.M. "Myths and Realities: Field-based Experiences in Preservice Teacher Education". Journal of Teacher Education, vol.XXXI, núm. 6, 1980, pp.53.



INDEX ANNEXOS

=====

ANNEXOS ESPANYA	pp.2 - 64
ANNEXOS E U A	pp.68 - 202
ANNEXOS ANGLATERRA	pp.203 - 400
ANNEXOS R F A	pp.401 - 510
ANNEXOS U R S S	pp.511 - 572



ANNEXOS ESPANYA
=====



ANNEXOS D'ESPANYA

- Núm. 1 "Els manaments del bon mestre" de Joan Bardina . Artur Martorell, Miscel.lània Fontserè, pp.274-276.
- Núm. 2 Curset de selecció professional per els mestres segons el decret del 3 de juliol 1931.
- Núm.3 Preàmbul de la llei d'educació primària del 17 de juliol de 1945.
- Núm. 4 Les dues propostes fetes per el MEC a les " Nuevas orientaciones de las escuelas del profesorado" a on es contempla la possibilitat de que existeixi una especialitat de primera etapa.
- Núm. 5 Competències de l'Estat Espanyol i competències de les Comunitats Autònomes en matèria d'educació.
- Núm. 6 Proposta de formació inicial dels mestres presentada a l'ICE de la UAB l'any 1980 i que pot considerarse com a pre-hipòtesi del present treball.



ANNEX Núm. 1

Els manaments del bon mestre" de Joan Bardina. Artur Martorell, Miscel.lània Fontserè, pp.274-276.



triomfadors. I escull com a mitjà una educació que et faci apte per a la vida del teu temps.

3. Les dificultats són la sal que dona sabor a la lluita. Lluita sense dificultats, sol sense llum. Home sense lluita, paràsit extirpable. Les dificultats abunden en bellesa, a voltes tràgica. A l'inútil, l'acovardixen; al predestinat l'ageganten. Home de projectes, que comença i no acaba, amb inconstància, home bàrbar. Les coses es comencen, es treballen, es llimen, es perfeccionen, s'acaben. Enginy, empresa, constància.

4. No vulguis l'impossible. I per conèixer-ho mesura bé abans les teves forces, sense presumpció, però també sense defalliments de capacitat. Les teves aptituds, el teu enginy, la teva inspiració. Per a un és possible allò que per a altres, més d'un cop, és impossible. I si el resultat d'una empresa no t'és favorable, tampoc no t'has d'espantar. Si la fruïció del triomf et porta la satisfacció de tes nobles aspiracions, la conformitat en la desgràcia et donarà trespàs per a llançar-te adalera cap a la realització d'altres empreses. La por no l'ha de conèixer l'home digne. No perdís mai la serenitat. I menys encara, l'esperança.

5. No creguis les dites dels altres, sinó les obres. I si has d'atènyer-te a paraules, mira llur veritat més que llur bellesa, però tampoc no descuidis llur bellesa. Tu no diguis mai, sense necessitat absoluta, *faré* tal cosa. El futur és el segell dels homes inútils. *Faig* això, *faig* allò. Aquests són els homes fecunds, els que seran, els que són.

6. Fes les coses perquè és el teu deure. Mai, per obtenir premis ni per por a càstigs. Així seràs bo i viuràs tranquil. Ara, si, més que per deure, faps obrar per entusiasme, per illuït conscienciat, llavors viuràs la veritable vida i l'omplirà de plaer el lluitar constant, ardit, rítmic, dels homes forts.

7. Admira la bellesa. La bellesa del sol, de la lluna i dels cels. La bellesa dels boscos, dels torrents, dels mars i de les tempestes. La bellesa de la gràcia i del parlar. La bellesa de la bondat, de l'enginy, de la força i de les lluites. La bellesa de l'esperit, dels cossos, de les passions. La bellesa de la casa, del vestit, del cutis net, del trespol curiós. La bellesa del riure i del plorar. Vulgues fruit de la vida, gaudir-ne, actuar-te. Estima el sol, l'aire, la ciència, el treball, pel que tenen d'utilitat, però més encara pel que tenen de fruïció. Ana el menjar, el beure, les il·lusions, els goigs. Ama-ho moralment, però apassionadament, intensament, alegrement. Gaudeix fortament d'aquesta vida, sense barrar-te el camí a un etern goig posterior.

8. Posa cada cosa al seu lloc; cada acció al seu temps. És aquest un secret de bellesa, de ritme, d'estalvi, de bon humor i de saviesa. Ni l'estar sol, ni el viatjar, ni el descansar, ni el treball més febrós són motius suficients per a arrancar una cosa del seu lloc propi, per a engendrar una acció fora de temps.

APÈNDIX

ELS MANAMENTS DEL BON MESTRE

1. Tots som germans. Tots som, de fet, estretament solidats per al bé i per al mal. El bé de l'un retopa infaliblement el dels altres. El mal d'altri, a la llarga, és el nostre mal. Per altruisme i per egoisme hem de cooperar a la perfecció dels altres. L'indiferent i l'envejós laboren llur pròpia ruïna.

2. No t'accontentis amb l'*stato quo*. Tingues il·lusions, maquina projectes, elabora desigs, pugna per realitzar-los. Tot i treballant per la perfecció dels altres, vulgues ésser més que ells: més bo, més fort, més savi, més ric, més bell. Així seràs home d'acció, i, per tant, dels

29. Aquests deu *Manaments del bon mestre*, que es troben a la Memòria del curs 1906-07, pàg. 14, els reproduïm íntegrament com a Apèndix.

30. Totes les obres i els escrits d'en Joan Bardina que els seus deixebles han pogut reunir, adhuc la col·lecció de *La Semana Internacional* (15 volums, anys 1913 al 1947), foren lliurats solcmanament, i poden consultar-se, a la Biblioteca Popular de Sant Boi del Llobregat. I com a apèndix a la biografia per ells redactada figura una extensa bibliografia, amb indicació de les biblioteques on es troben els seus escrits.

9. No et deixis mai dir descastat. I, per tant, no ho siguis. Que en dir la veritat hi pot haver imprudència, no injustícia. Menys no toleris mai que et diguin dolent o vicós. I, per tant, no ho siguis. Però encara menys no comportaràs que et diguin ximple o inútil, pedró d'ignominia en aquest temps. I perquè no t'ho diguin, no has de ser-ho.

10. No tothom serveix per a tot, ni tots els predestinats a sobre-sortir poden sobresortir en qualsevol cosa. Una veu interior — profunda, però perceptible si és escoltada —, ens diu que tirem cap ençà o cap enllà. No et figuis a mestre, si no t'ho diu aquesta veu que no enganya, si no tens vocació. Pots ésser bon advocat, bon fuster, bon metge, bon escombraire, bon capellà; però no seràs bon mestre. Mestre amb vocació és l'ésser més feliç entre ses angúnies; pasturant els pobles realitza el seu plaer. Mestre sense vocació és la vida més desgraciada i insuportable que puguis imaginar-te. No serviràs per a mestre si a la vocació no hi acompanyes la il·lusió i la voluntat d'ésser més bo i més perfecte que els altres.

ANNEX Núm. 2

Curset de selecció professional per els mestres segons el decret del 3 de juliol de 1931.



3 de julio de 1931. — D. — *Cursillos de selección profesional*

Decretada por el Gobierno provisional de la República la creación de las Escuelas que necesita el país, urge habilitar el procedimiento para seleccionar los Maestros que han de regentar dichas Escuelas. El sistema seguido hasta ahora no puede satisfacer a los nuevos empeños educativos de la República. Hay que prescindir definitivamente del anti-cuado y molesto sistema de oposiciones, para adoptar normas más racionales en la selección del personal. Cada vez que pretendieron mejorar el sistema de las oposiciones sólo lograron complicarlo mucho más. Es que el mal no radica en los detalles, sino en la misma entraña del procedimiento. Por eso, la República, apartándose totalmente del sistema de oposiciones donde predomina el recelo la desconfianza y los ejercicios memorísticos y verbalistas, quiere ensayar un procedimiento en el que no sólo asegure la selección del personal, sino que, a la vez ofrezca al Magisterio primario una oportunidad de mejorar su formación profesional y recibir una orientación precisamente en el delicado momento de asumir las graves responsabilidades de la Enseñanza.

Para ello se sustituyen las clásicas oposiciones por unos cursillos de selección profesional, en los que han de colaborar, dentro del más amplio margen de confianza, todos los elementos que deben ayudar a la obra desde la Escuela primaria a la Universidad.

A ese margen de confianza responde el que, lejos de señalar a la Escuela Normal y a la Universidad un marco rígido para desarrollar los cursillos de selección profesional, se aspire a que estos Centros tomen sobre sí la responsabilidad de organizarlos cumplidamente, dentro de la normas que en este Decreto se establecen y de ofrecer al país la noble emulación del esfuerzo mejor en servicio de la educación del pueblo.

Por todas estas razones, el Gobierno provisional de la República, y a propuesta del ministro de Instrucción pública, decreta:

Artículo 1.º El ingreso en el ejercicio del Magisterio primario nacional se verificará mediante cursillos de selección profesional, organizados en la forma que establece este Decreto.

Las Escuelas Normales de Maestros y Maestras son los organismos natos para la realización de esta misión selectiva, en la cual habrán de colaborar la Inspección de Primera enseñanza y el Profesorado de los distintos Centros y grados docentes.

Art. 2.º Se confía esta función calificadora a Tribunales provinciales de selección profesional, formados por un Profesor y una Profesora

sora numerarios de Escuela Normal, un Inspector y una Inspectora de Primera enseñanza y un Maestro o una Maestra nacionales, todos ellos de la provincia respectiva.

Estos Vocales serán designados, así como sus suplentes, por los Claustros de las Normales, por el Consejo provincial de la Inspección y por los Maestros de la provincia mediante su Asociación legalmente constituida. Cuando ésta no existiera o existieran varias asociaciones, el Vocal Maestro o Maestra será elegido en reunión convocada y presidida por el Maestro con número superior en el Escalafón entre los titulares de la capital provincial, levantándose acta de ello, que enviará el Presidente de dicha reunión o el de la Asociación provincial del Magisterio, en su caso, a la Dirección de la Escuela Normal de Maestros o a la de Maestras cuando no exista aquélla.

Igualmente la Directora de la Escuela Normal de Maestras y el Inspector Jefe de Primera enseñanza enviarán a la Dirección de la Escuela Normal de Maestros copias certificadas del acta en que conste el acuerdo de la respectiva designación del Vocal.

Cuando sólo haya una Escuela Normal, ésta hará la correspondiente tramitación y designará entre sus Profesores o Profesoras a los dos Vocales y suplentes que hayan de formar parte del Tribunal. En el caso de que la Normal sea de Maestras, la elección de Vocal representante del Magisterio Primario habrá de recaer necesariamente en Maestro.

Una vez recibidas de la Escuela Normal las actas el Director de este Centro convocará a los Vocales designados para darles posesión de sus cargos, retirándose seguidamente si no forma parte de ellos. A continuación se procederá a elegir Presidente y Secretario y a constituir el Tribunal, levantándose acta, de la que se enviarán copias a la Dirección general de Primera enseñanza y al Rector del Distrito Universitario.

Art. 3.º Los cursillos de selección profesional constarán de tres partes:

A) Clases de Pedagogía, Letras, Ciencias, Enseñanzas auxiliares y de Organización y Metodología en las Escuelas Normales y Primarias.

B) Prácticas de enseñanza por los aspirantes al Magisterio.

C) Lecciones de orientación cultural y pedagógica.

Art. 4.º Las clases de Pedagogía, Letras, Ciencias y Enseñanzas auxiliares señaladas en el apartado A), tendrán lugar en las Escuelas Normales de Maestros y Maestras de cada provincia y serán organizadas por los respectivos Claustros conjuntamente en una o varias reuniones convocadas y presididas por el Director o Directora más antiguo de aquellos Centros teniendo en cuenta que las enseñanzas habrán de ver en sus respectivas materias. De estas reuniones de los Claustros se levantará acta, enviándose copia de ella y del plan acordado a la Dirección general de Primera enseñanza y al Rectorado.

Las clases se desenvolverán en un periodo de treinta días y se ha-

llarán a cargo de todos los Vocales del Tribunal y de los Profesores adjuntos que designen los Claustros de las Normales.

Allernando diariamente con estas enseñanzas se desarrollarán lecciones modelo sobre Organización y Metodología en las Escuelas que designe el Tribunal, confiándose estas lecciones a los Inspectores y a los Maestros Nacionales que elija la Inspección de Primera enseñanza entre los profesionales más distinguidos de la provincia. También podrán participar en estas lecciones modelo los Vocales del Tribunal.

Si el local escuela no permite la asistencia de todos los aspirantes a estas lecciones se procurará habilitar una sala capaz y organizar en ella las lecciones modelo en las condiciones que más se aproximen a la actividad cotidiana del Maestro.

Al terminar la labor diaria los aspirantes redactarán en presencia de todo o parte del Tribunal, unas cuartillas donde habrán de recoger brevemente las notas y observaciones que les surgiera la actividad escolar realizada en la jornada entregándolas fechadas y firmadas a los Vocales que asistan a la sesión.

Quando hayan terminado las tareas de la primera parte del cursillo de selección profesional, los Profesores adjuntos enviarán, en el término de cuarenta y ocho horas, al Presidente del Tribunal su informe personal acerca de la concepción que les merezcan los aspirantes en orden a los conocimientos orientación pedagógica y laboriosidad.

El Tribunal procederá a leer en sesiones privadas los diarios de los aspirantes y a computar las notas de los Vocales y de los Profesores adjuntos para establecer, por orden de méritos, una lista de aprobación con aquellos aspirantes que puedan quedar admitidos a la continuación de los ejercicios.

La asistencia a las clases y lecciones se limitará a los opositores. Los Vocales del Tribunal asistirán a la lecciones modelo A), a fin de que se hallen en condiciones de calificar los diarios de los aspirantes.

Art. 5.º Las Prácticas de enseñanza que determina el apartado B) se verificarán incorporando el Tribunal a los aspirantes admitidos en el primer ejercicio, durante treinta días a Escuelas de la capital y provincia recomendadas por los Inspectores que formen parte de aquél, en cuyo tiempo serán visitados dichos aspirantes por alguno de los Vocales.

Quando el número de aspirantes y su agregación a Escuelas distantes no permita que se realicen todas aquellas visitas, el Tribunal podrá confiar algunas de ellas a Inspectores de Primera enseñanza y a Maestros distinguidos de la provincia. El resultado de estas visitas se hará constar en un informe del vocal o Delegado, al que se unirá el informe general que hagan los Maestros de las respectivas Escuelas nacionales acerca de la capacidad docente de orientación profesional de los aspirantes a ellas agregados.

El Tribunal procederá, al terminar este mes de prácticas, a verificar una segunda calificación de los aspirantes, a formular una nueva lista

de los que deben pasar a la tercera parte del cursillo; esta lista de admisión no establecerá un orden de preferencia, dada la dificultad de graduar las diferentes concepciones, pero exigirá un mínimo de condiciones positivas para el ejercicio de la enseñanza en cuanto a la relación con los niños, claridad expositiva, autoridad interna, etc. sobre cuyos extremos versarán especialmente los informes de que se hace mención.

El Tribunal enviará seguidamente todo lo actuado al Rector Jefe del Distrito universitario en cuya capital habrán de continuarse los ejercicios.

Art. 6.º Las lecciones de orientación cultural y pedagógica, que constituyen la tercera parte de los cursillos de selección profesional, tendrán lugar en las capitales de distrito universitario y consistirán en una serie de enseñanzas teóricas y prácticas, cuidadosamente elegidas, a cargo de Profesores universitarios y de Segunda enseñanza, Maestros distinguidos y otras personas a quienes se juzgue conveniente incorporar a esta labor con carácter de Profesores adjuntos.

La designación de estas personas, así como la determinación del plan de trabajos, se hará por cada Rector de Universidad a propuesta del Tribunal de selección profesional radicado en la capital universitaria e integrado por los Presidentes de todos los Tribunales provinciales, a los que se incorporarán un Catedrático de Universidad y otro Catedrático de Instituto Nacional de Segunda enseñanza, nombrados, así como los suplentes, por el Rector. Este Tribunal designará su Presidente y Secretario.

El Rectorado enviará a la Dirección general de Primera enseñanza una relación del plan de trabajos y de la forma en que se constituye el Tribunal del distrito universitario.

La duración de esta parte del cursillo será también de treinta días, en cuyo tiempo se pondrá al servicio de los aspirantes y de su formación los medios mejores que la Universidad, la Escuela primaria y los demás Centros de enseñanza tengan para orientar al Magisterio en orden a la situación actual de los estudios científicos, literarios y pedagógicos y de la moderna organización escolar.

En esta labor tomarán parte activa los vocales del Tribunal que éste designe.

Los aspirantes redactarán y presentarán al Tribunal una breve nota diaria acerca de las tareas realizadas en la jornada, ello en forma análoga a la establecida en el artículo 4.º. Estos diarios, con la concepción de los Profesores que hayan intervenido en los trabajos, servirán al Tribunal para establecer la calificación definitiva de los aspirantes.

Art. 7.º Dicha calificación se verificará teniendo el Tribunal a la vista las relaciones calificadoras de los Tribunales provinciales, previamente remitidas por el Rector; las notas personales de los vocales y los informes de los Profesores adjuntos, en forma análoga a lo determinado

ANNEX Núm. 3

Preàmbul de la llei d'educació primària del 17 de juliol de 1945.



LEY DE EDUCACION PRIMARIA

Una nueva ley de Educación primaria, que por su propia esencia afecta tan hondamente a la sustancia espiritual de un pueblo, y que por lo extenso de su aplicación y la intensidad y trascendencia de su contenido tan certeramente clara en la entraña íntima y en la zona vital de la Nación, presupone de manera imprescindible unos sólidos cimientos, en los que hayan de estrecharse en firme soldadura la propia experiencia y la ambición renovadora que la evolución de los tiempos reclama. España, maestra y educadora de pueblos, no puede así afrontar una transformación que significa para el mañana, después de su última victoria contra el materialismo ateo, la supervivencia de su ser histórico, la paz interior y el desenvolvimiento de su potencia espiritual, a través de las generaciones fecundas que hoy son infancia, niñez y juventud, sin un anudamiento y enlace con la tradición pedagógica nacional.

Contra la falsía de los improprios y el acerbo vituperar de los que la ignoran o cínicamente la contradicen, la gloriosa tradición pedagógica hispana representa uno de los caudales más valiosos de nuestro haber histórico y una de las más preciadas aportaciones a la cultura ecuménica. España se gloria, y ningún momento más oportuno para recordarlo, de haber impuesto ya, desde la misma época en que alumbraba Césares para el Imperio de Roma, las normas de una sabia pedagogía, que cristaliza en la mente preclara y en la humanísima actuación de nuestro Quintiliano, con el que se escribe la página inicial de la técnica educadora primaria. Estas aportaciones se hacen más fecundas al compás del avance de los tiempos, porque en plena Edad Media, tras el brillo inmarcesible de las ideas pedagógicas isidorianas y la práctica de nuestras Escuelas monásticas, muchas de las cuales nacen en lo arisco de los paisajes desérticos o en los rincones rurales, donde al lado del Salterio se enseña la Gramática. España produce a un Teodulfo para el apogeo de la Escuela palatina carlovingia o hace peregrinar a un Lulio con su pedagogía misionera, su afán metodológico de la representación gráfica y su doctrina de la Escuela natural, primer ensayo de psicologismo. Pedagogo de nuestro Renacimiento es el eximio nebrjense, con su interpretación cristiana de la pedagogía clásica y el primero que la mantiene incontaminada de las paganas renacentistas; y, sobre todo, Vives, el gran creador de la psicología pedagógica y precursor de tantas normas y sistemas didácticos que aún viven y retoñan, con fuerza perenne, en la práctica moderna.

Creación española es asimismo, el primer sistema de educación de los sordomudos, que inventa nuestro Ponce de León, y ejecutoria ini-

gualable y sin precedente en la historia de la Pedagogía universal el reguero de instituciones educativas que como lo más relevante de su apostólica y civilizadora acción, esparce España por el Nuevo Continente, tras aquella primera Escuela que surgió en Méjico, dirigida por Fray Pedro de Gante. El Siglo de Oro se cierra en fin, con la lección que enseña al Mundo San José de Calasanz, verdadero fundador del filantropismo y del humanismo social, al romper los prejuicios de que las letras eran para las clases privilegiadas, creando la Escuela popular y gratuita y determinado los fundamentos de la Enseñanza mutua y del integralismo cíclico.

Cuando se quiebra la tradición pedagógica de nuestro siglo imperial, al advenir el mal llamado de las luces, con su cortejo exótico de frivolidades, de racionalismos y de impiedad que produce su secuela en los años sucesivos de agitación política y revolucionaria, aún tiene fuerza España para alumbrar una nueva creación pedagógica: la de un pobre y desmeñado clérigo, don Andrés Manjón, caballero en una asnila por los parajes granadinos, que mucho antes que los pedagogos del día proclama y practica las ventajas de la Escuela al aire libre y da nueva forma y vida al sistema clásico del *docere delectando* y del *ludus*.

Esta tradición permanece en nuestra legislación escolar hasta que, desvinculada de su trayectoria histórica, se quiebra en la anarquía que nos depara el siglo XIX. El esfuerzo ordenador de la Escuela primaria en los albores de esta centuria está caracterizado por la frondosidad de las disposiciones —contradictorias, a veces, entre sí—, que engendran un confusioismo acertadamente definido por Rodríguez Samperdo en 1907 como «una superposición de esfuerzos personales, sin trazón ni método, en lo que debiera ser una colaboración nacional permanente, concertada y en resultados de armonía». Así son tanteos de sistematización legislativa el Real decreto de 16 de febrero de 1825 y la ley de 21 de junio de 1838, cuyas disposiciones no alcanzan a poner orden y claridad en el fin que se proponían.

Este propósito se cumple plenamente en la ley de 9 de septiembre de 1857, la cual representa sin duda, un paso fundamental para dotar de sólida estructura administrativa a la noble misión de enseñar. Su aparato orgánico ha perdurado sensiblemente hasta nuestros días, pero su aplicación había de sufrir el azote de la inestabilidad política, producto de la época, que reflejaba en mutaciones frecuentes y opuestas los continuos cambios de rumbo gubernativo. Una última etapa la constituye la promulgación del Estatuto del Magisterio, de 1917, que con las últimas modificaciones en él introducidas en mayo de 1923 ha sido el código legislativo por el que se ha regido nuestra primera docencia hasta el momento presente, sin que los intentos reformistas de la Dictadura llegaran a cuajar en realidades por haberlo impedido las vicisitudes políticas más recientes.

La etapa republicana de 1931 llevó a la España una radical subver-

sión de valores. La legislación de este período puso su mayor empeño en arrancar de cuajo el sentido cristiano de la educación y la Escuela sufrió una etapa de influencias materialistas y desnaturalizantes que la convirtieron en campo de experimentación para la más torpe política negadora del ser íntimo de nuestra conciencia histórica. La imagen de Cristo fue prohibida en las aulas, en tanto que las propagandas sectarias preparan la incorporación de la adolescencia al torvo empeño de la revolución marxista.

Por estos motivos, el Movimiento Nacional, desde el instante mismo en que se inició, consagró su más decidida voluntad a restaurar en todo el ámbito de nuestra Enseñanza, y muy singularmente en la Educación primaria, la formación católica de la juventud. Al lado de este pensamiento y en íntimo enlace con él, se determinó la misión de la Escuela para unificar la conciencia de los españoles en el servicio de la Patria, y se promulgaron otras disposiciones por las que se ha reforzado el prestigio espiritual del Magisterio y se ha dotado a sus cuadros personales de mejoras ostensibles en las condiciones de su ejercicio profesional.

La nueva ley invoca sus principios inspiradores, como el primero y más fundamental, el religioso. La Escuela española, en armonía con la tradición de sus mejores tiempos, ha de ser, ante todo, católica. Por eso, la ley no vacila en recoger, acaso como ninguna otra en el mundo y en algunos momentos con literalidad manifiesta los postulados que consiguó Pío XI como normas del derecho educativo cristiano en su inmortal encíclica *Divini Illius Magistri*. De conformidad con ellas y con los principios del Derecho Canónico vigente se reconoce a la Iglesia el derecho que de manera supremamente, e independiente de toda potestad terrena, le corresponde para la educación por títulos de orden sobrenatural, y la potestad que le compete, cumulativamente con el Estado, de fundar escuelas de cualquier grado, y, por tanto, Primarias y del Magisterio, con carácter de públicas en armonía con la naturaleza jurídica de la Iglesia como sociedad perfecta y soberana. Igualmente se reconoce a la familia el derecho primordial e inalienable de educar a sus hijos y, consiguientemente, de elegir a los educadores. Además, la Escuela en nuestra Patria ha de ser esencialmente española. Y en este aspecto, la ley se inspira en el punto programático del Movimiento Nacional, por el que se supedita la función docente a los intereses supremos de la Patria. En el mismo grado de importancia inspiradora se coloca la educación social, imprescindible para la formación del ciudadano; la educación física, necesaria para el desarrollo fisiológico del escolar y como instrumento de formación intelectual y moral, y, finalmente, la educación profesional, con la que se rompe el viejo concepto de nuestra Primera Enseñanza, circuida en el recinto estrecho de la instrucción elemental para enlazarla con la iniciación del alumno en lo que ha de ser su vida futura: la superior formación intelectual

o el ejercicio de las actividades agrícolas o industriales. Completan el cuadro de los principios inspiradores las ya consagradas normas de la obligatoriedad y gratuidad. La Ley se hace rígida en el cumplimiento de la asistencia obligatoria a la Escuela; pero coordinando esta exigencia con una inexorable justicia social, proclama el derecho del niño pobre al alimento y al vestido y sanciona a cuantos le obliguen a un trabajo que no sea el propio de su actividad escolar. Recogiendo asimismo el principio de la ley de 1857 establece sólo la gratuidad para los niños que no puedan pagar la Escuela; pero reserva para las instituciones benéficas de la misma el caudal de ingresos que signifique la aportación de los alumnos pudientes. En fin, por razones de índole moral y de eficacia pedagógica, la Ley consagra el principio cristiano de la separación de sexos en la Enseñanza.

La experiencia de la vida moderna impone innovaciones de orden técnico y metodológico que, adaptadas al temperamento español, es inexcusable recoger.

Se establece así un número de Escuelas más amplio, fijando en una por cada doscientos cincuenta habitantes la cifra tipo; se readaptan los períodos de graduación al crear el de iniciación profesional, con lo que se amplía la edad escolar hasta los quince años; se crea el tipo selectivo en las Escuelas graduadas; se incorpora al Estado la Enseñanza primaria provincial y municipal, con el propósito de asegurar la unidad pedagógica de la educación y ampliando extraordinariamente, de una parte, el sistema de Patronato, y protegiendo, de otra, a la Enseñanza privada con apoyos y estímulos que jamás alcanzó en legislaciones anteriores, se abre ancho cauce en la creación de Escuelas a la colaboración del Estado, la Iglesia, las Corporaciones públicas, las Empresas y la Sociedad en general; se reforma en términos de eficacia y rendimiento la enseñanza de adultos, y se trazan nuevas normas para los distintos tipos de Escuelas especiales.

La vida docente de la Escuela sufre asimismo transformación en el orden técnico. El cuadro de las enseñanzas se clasifica en armonía con las exigencias pedagógicas; se dan normas precisas tanto sobre los cuestionarios como sobre la práctica metodológica y la comprobación escolar; se regula de modo eficaz el tiempo y la jornada y se establece por vez primera en nuestra Patria la cartilla de escolaridad y el certificado de estudios primarios como documento acreditativo de la obligatoriedad de la educación. Las innovaciones alcanzan igualmente a los instrumentos pedagógicos —libros, mobiliario, material fungible— y se extienden hasta los mismos edificios escolares, para lo que se regulan con todos ellos sirvan a su finalidad docente, para lo que se regulan con minuciosidad los sistemas de construcción escolar en el sentido del rendimiento, de la capacidad, adecuación e higiene de los edificios.

Importancia especial se reconoce a las instituciones complementarias de la Escuela, a las que se señala un amplio cometido en el orden

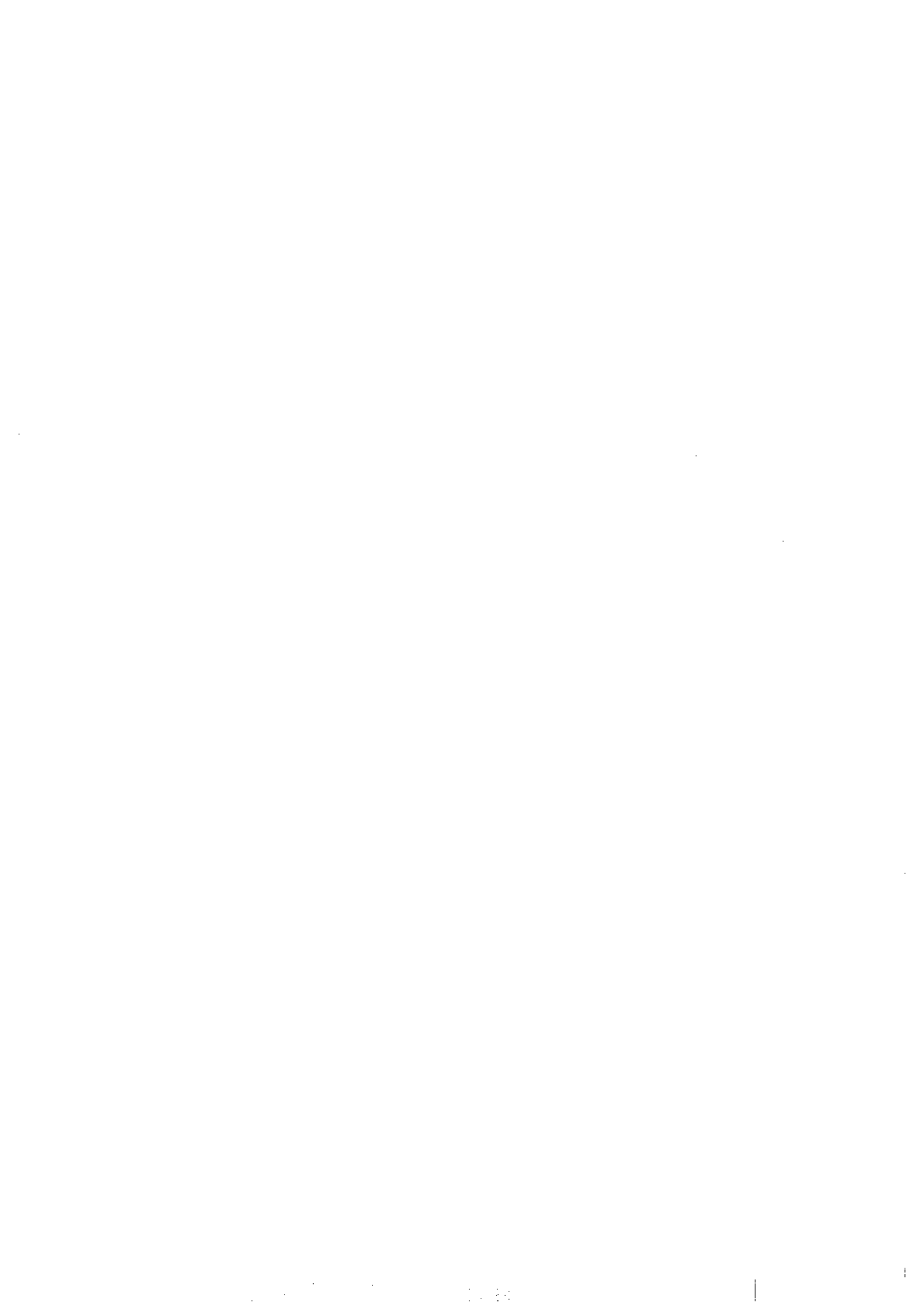
pedagógico y singularmente en el social benéfico y de protección, ya que sobre todo a través de ellas se aplican los principios inspiradores de la Ley en lo que respecta a la formación social y a la obligatoriedad educativa. Quedan así definidos con carácter preceptivo, el comedor y el ropero escolar, el servicio médico y los campos agrícolas y talleres profesionales donde se forme al alumno en el hábito del trabajo, al iniciarse en las tareas de su vida futura.

Debe resaltarse la novedad que representa el título tercero, elevado a categoría legal los derechos del niño —tan debatidos en las naciones contemporáneas después de la Declaración de Ginebra y de la Carta del Presidente de los Estados Unidos—, que se encuadran en el orden cristiano y de los que se hacen derivar los deberes de la familia en relación con la Escuela.

El título dedicado al Maestro reforma en multitud de matices todo el sistema docente, no sólo en la definición específica de los deberes del educador, sino asimismo en cuanto se refiere a su formación, que se fundamenta en la especialización pedagógica teórica y práctica verificada en las Escuelas del Magisterio, las cuales, a su vez, se proyectan en una ordenación original en cuanto a su organización interna y a la selección de su Profesorado, para el que se previene una formación universitaria. Del mismo modo, en lo que concierne a las atribuciones conferidas al Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz», se acentúa la intervención activa de dicho organismo en la formación superior del Maestro recogiendo la experiencia del desarrollo de la técnica y de la investigación pedagógica de la Enseñanza primaria española. La Inspección se concibe igualmente como órgano de orientación y dirección del Maestro en el ejercicio de su vida profesional y se prescribe para ella formación adecuada de carácter universitario y experiencia adquirida en la práctica de la Escuela y de la organización escolar.

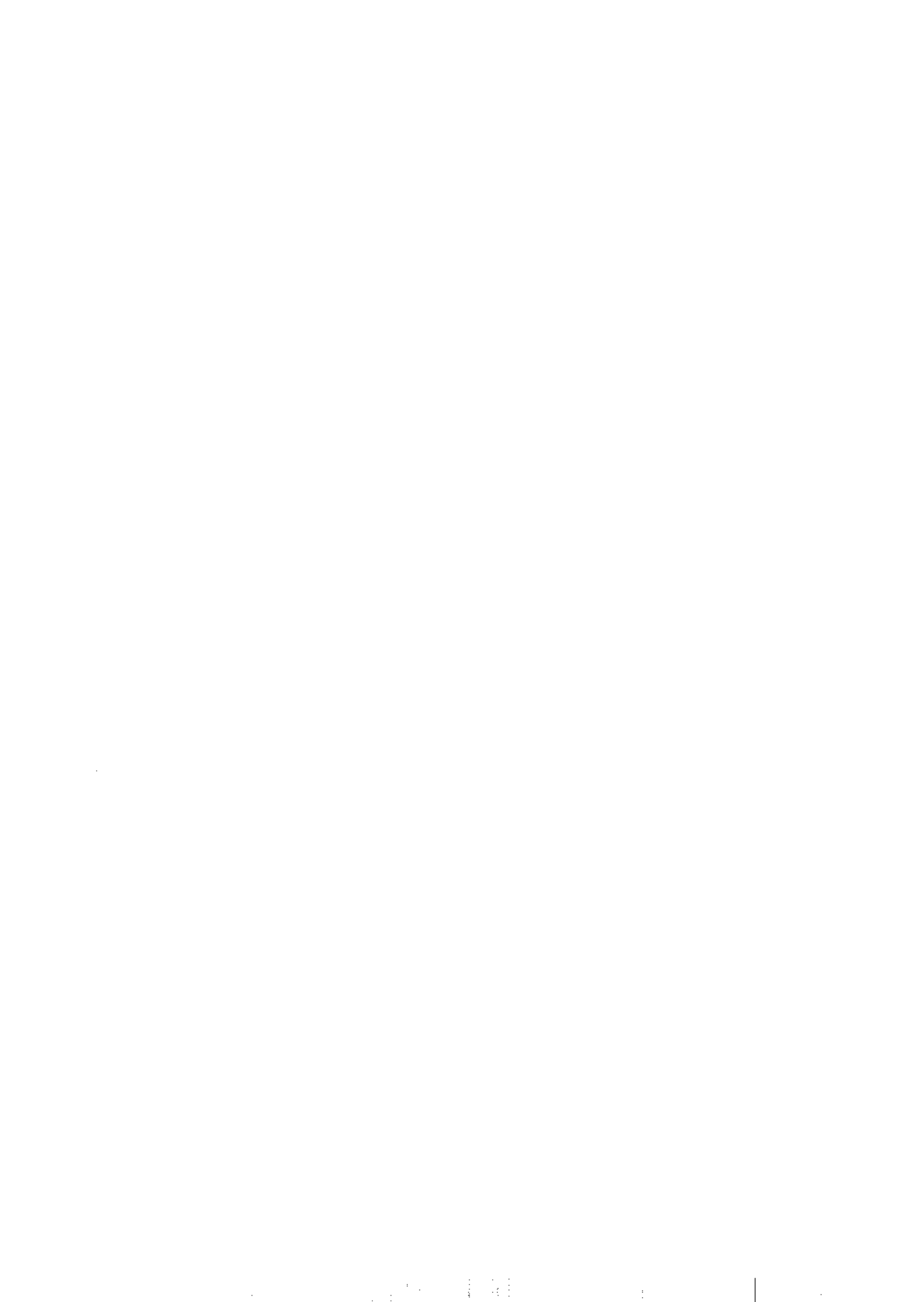
Este conjunto de innovaciones se complementan con otras de no menor relieve como las que, inspiradas en la política social, aspiran a equiparar a los Maestros, en su vida administrativa y económica, con los demás funcionarios del Estado elevando la dignidad de su profesión. De manera especial debe mencionarse la creación de la Mutualidad de la Enseñanza Primaria, que asegurará a todo el Cuerpo educador protección eficaz para su vida presente y para su familia y huérfanos. Al mismo tiempo, con el fin de coordinar la actividad escolar con las juntas municipales y Consejos provinciales de Educación se establecen las normas necesarias para armonizar estas funciones con la ley de 10 de abril de 1942.

Al acometer esta gran empresa, que significa la supervivencia del espíritu del Movimiento en el futuro de España a través de las generaciones infantiles, que son hoy esperanza y mañana realidad de la pujanza de la vida nacional, el Estado cumple con orgullo la consigna sagrada de los que supieron morir por una España mejor y soñaron en su gloria y engrandecimiento.



ANNEX Núm. 4

Les dues propostes fetes per el MEC a les " Nuevas orientaciones de las escuelas del profesorado" a on es contempla la possibilitat de que existeixi una especialitat de primera etapa.





H I P O T E S I S I

Todas las especialidades dan acceso a enseñar también en la 1ª etapa.

-ESQUEMA DE PLAN DE ESTUDIOS-

1º Curso (Común)

(Asignaturas cuatrimestrales, tres horas semanales por asignatura).

- Desarrollo intelectual y afectivo del niño (dos cuatrimestres).
- Teoría del aprendizaje (un cuatrimestre)
- Tendencias pedagógicas actuales (siglo XX) (un cuatrimestre).
- Sociología educativa (educación en el medio rural) (un cuatrimestre)
- Sociología educativa (educación en el medio urbano) (un cuatrimestre).
- Enseñanza de la lectura y escritura (Un cuatrimestre)
- Literatura infantil (un cuatrimestre)



Asignaturas optativas (mínimo de dos y máximo de cuatro cuatrimestres).

PRACTICAS

Equivalente a un mínimo de 10 horas semanales.

2º CURSO (Común)

- Didáctica general. (un cuatrimestre).
- La enseñanza de la matemática elemental (un cuatrimestre)
- La enseñanza de la pretecnología (un cuatrimestre).
- La enseñanza del entorno histórico-social (un cuatrimestre).
- La enseñanza del entorno natural (un cuatrimestre).
- Higiene y educación sanitaria (un cuatrimestre)
- La educación física y deportiva (un cuatrimestre)

Asignaturas optativas (mínimo de dos y máximo de cuatro cuatrimestres).

PRACTICAS

Equivalente a un mínimo de 10 horas semanales

. ./.



MINISTERIO
DE
UNIVERSIDADES E INVESTIGACION

SECRETARIA GENERAL TECNICA

3º CURSO

- Asignatura común: organización escolar (un cuatrimestre)
- Asignaturas especializadas
- Asignaturas optativas

PRACTICAS

Equivalente a un mínimo de 10 horas semanales.

NOTA: Entre las asignaturas optativas figuran siempre la Religión y un idioma moderno.



ESPECIALIDAD DE CIENCIAS (3er. Curso)

- Historia de la Ciencia y de la Tecnología (un cuatrimestre).
- Enseñanza de las Matemáticas en la segunda etapa de E.G.B. (un cuatrimestre).
- Enseñanza de las Ciencias Naturales (un cuatrimestre).
- Enseñanza de la Física y la Química (un cuatrimestre).
- Estadística (un cuatrimestre).
- Informática Elemental (un cuatrimestre).
- Organización Escolar. Común (un cuatrimestre).

Asignaturas optativas (mínimo de tres y máximo de cinco cuatrimestres).

PRACTICAS

El equivalente a un mínimo de 10 horas semanales.



ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES (3^{er}. Curso)

- Enseñanza de la Geografía (un cuatrimestre).
- Enseñanza de la Historia (un cuatrimestre).
- Enseñanza del Derecho usual (un cuatrimestre).
- Enseñanza de la Economía (un cuatrimestre).
- Enseñanza de la Constitución y de la Organización Político-Social (un cuatrimestre).
- Técnicas de Investigación Social (un cuatrimestre).
- Organización Escolar (un cuatrimestre).

Asignaturas optativas: (mínimo de tres y máximo de 5 cuatrimestres).

PRACTICAS.

El equivalente a un mínimo de 10 horas semanales.



ESPECIALIDAD DE LENGUAJE 3er. Curso. (Inglés)

Para seguir esta especialidad se exigirá acreditar un conocimiento suficiente del idioma inglés hablado y escrito.

- Enseñanza de la Lengua castellana I y II (dos cuatrimestres).
- Enseñanza de la Literatura (un cuatrimestre).
- Los lenguajes no literarios (T.V., Radio, Cine, etc.) - (un cuatrimestre).
- Enseñanza del Inglés como Lengua extranjera (un cuatrimestre).
- Inglés avanzado I y II (anual).
- Organización Escolar. Común (un cuatrimestre).

Asignaturas optativas: (mínimo de dos y máximo de cuatro cuatrimestres).

PRACTICAS

El equivalente de 10 horas semanales.

La especialidad de Lenguaje (francés) tendrá las mismas asignaturas con la lógica sustitución del Inglés por el Francés.

Para cursarla se requerirá acreditar un conocimiento suficiente del Francés hablado y escrito.



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
SECRETARIA DE ESTADO DE UNIVERSIDADES
E INVESTIGACION

H I P O T E S I S I I

Las especialidades sólo dan acceso a enseñar en la respectiva etapa o especialidad.

En esta hipótesis puede acentuarse la especialización estableciendo un sólo curso común en lugar de dos.

COMUN A TODAS LAS ESPECIALIDADES:

1^{er}. Curso

- Desarrollo intelectual y afectivo del niño (2 cuatrimestres).
- Teoría del aprendizaje (1 cuatrimestre).
- Tendencias pedagógicas actuales -siglo XX- (1 cuatrimestre).
- Sociología educativa -educación en el medio rural (1 cuatrimestre).
- Sociología educativa -educación en el medio urbano- (1 cuatrimestre).
- Didáctica y organización escolar (2 cuatrimestres).

Asignaturas optativas: mínimo de 2 y máximo de 4 cuatrimestrales.

Prácticas equivalente a un mínimo de 10 horas semanales.

ESPECIALIDAD 1ª ETAPA:

2º. Curso.

- La enseñanza del entorno natural (2 cuatrimestres).
- La enseñanza del entorno histórico-social (2 cuatrimestres).
- La enseñanza de la lectura y escritura (1 cuatrimestre).
- Literatura infantil (1 cuatrimestre).
- La enseñanza de la matemática básica (1 cuatrimestre).
- La enseñanza de la pretecnología (1 cuatrimestre).

Asignaturas optativas: mínimo de 2 y máximo de 4 cuatrimestrales.

Prácticas el equivalente a un mínimo de 10 horas semanales.

3º. Curso.

- La educación física y deportiva (2 cuatrimestres).
- La enseñanza de la música (1 cuatrimestre).
- La enseñanza del arte y la expresión plástica (1 cuatrimestre).
- Higiene y educación sanitaria (1 cuatrimestre).
- Análisis de prácticas (1 cuatrimestre).

Asignaturas optativas: mínimo de 3 y máximo de 5 cuatrimestrales.

Prácticas el equivalente a un mínimo de 10 horas semanales.

ESPECIALIDAD DE CIENCIAS:

2º. Curso.

- Historia de la Ciencia y la Tecnología (2 cuatrimestres).
- * - Enseñanza del entorno natural (2 cuatrimestres).
- Estadística aplicada (1 cuatrimestre).
- Informática básica (1 cuatrimestre).
- * - Enseñanza de la matemática elemental (1 cuatrimestre).
- * - Enseñanza de la pretecnología (1 cuatrimestre).

Asignaturas optativas: un mínimo de 2 y un máximo de 4 cuatrimestrales.

Prácticas el equivalente a un mínimo de 10 horas semanales.

3er. Curso.

- Enseñanza de las matemáticas en la 2ª etapa (2 cuatrimestres).
- Enseñanza de las ciencias naturales (2 cuatrimestres).
- Enseñanza de la física y la química (2 cuatrimestres).
- * - Higiene y educación sanitaria (1 cuatrimestre).
- Análisis de prácticas (1 cuatrimestre).

Las asignaturas precedidas de un asterisco (*) son comunes a esta Especialidad y a la Especialidad de 1ª Etapa.

Asignaturas optativas: un mínimo de 2 y un máximo de 4 cuatrimestrales.

Prácticas el equivalente a un mínimo de 10 horas semanales.

ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES:

2º Curso.

- * - La enseñanza del entorno histórico social (2 cuatrimestres).
- La enseñanza de la geografía (2 cuatrimestres).
- La enseñanza de la historia (2 cuatrimestres).
- Técnicas básicas de investigación social (2 cuatrimestres).

Asignaturas optativas: un mínimo de 2 y un máximo de 4 cuatrimestrales.

Prácticas el equivalente a un mínimo de 10 horas semanales.

3er. Curso.

- La enseñanza de la Constitución (2 cuatrimestres).
- La enseñanza del derecho usual (1 cuatrimestre).
- La enseñanza de la economía básica (1 cuatrimestre).

Las asignaturas precedidas de un asterisco (*) son comunes a esta Especialidad y a la Especialidad de 1ª Etapa.

- Estructura económica y social (2 cuatrimestres).
- * - La enseñanza del arte y la expresión plástica - (1 cuatrimestre).
- Análisis de prácticas (1 cuatrimestre).

Asignaturas optativas: un mínimo de 2 y un máximo de 4 cuatrimestrales.

Prácticas el equivalente a un mínimo de 10 horas semanales.

ESPECIALIDAD DE LENGUAJE:

2º. Curso.

- Inglés avanzado I (2 cuatrimestres).
- * - La enseñanza de la lectura y escritura (1 cuatrimestre).
- * - Literatura infantil (1 cuatrimestre).
- La enseñanza de la literatura española (2 cuatrimestres).
- La enseñanza del inglés como lengua extranjera -- (2 cuatrimestres).

Asignaturas optativas: mínimo de 2 y máximo de 4 cuatrimestrales.

Prácticas el equivalente a un mínimo de 10 horas semanales.

Las asignaturas precedidas de un asterisco(*) son comunes a esta Especialidad y a la Especialidad de 1ª Etapa.

3er. Curso.

- La enseñanza de la lengua castellana (2 cuatrimestres).
- Inglés avanzado II (2 cuatrimestres).
- La enseñanza de la literatura universal (2 cuatrimestres).
- Los lenguajes no literarios (1 cuatrimestre).
- Análisis de prácticas (1 cuatrimestre).

Asignaturas optativas: mínimo de 2 y un máximo de 4 cuatrimestrales.

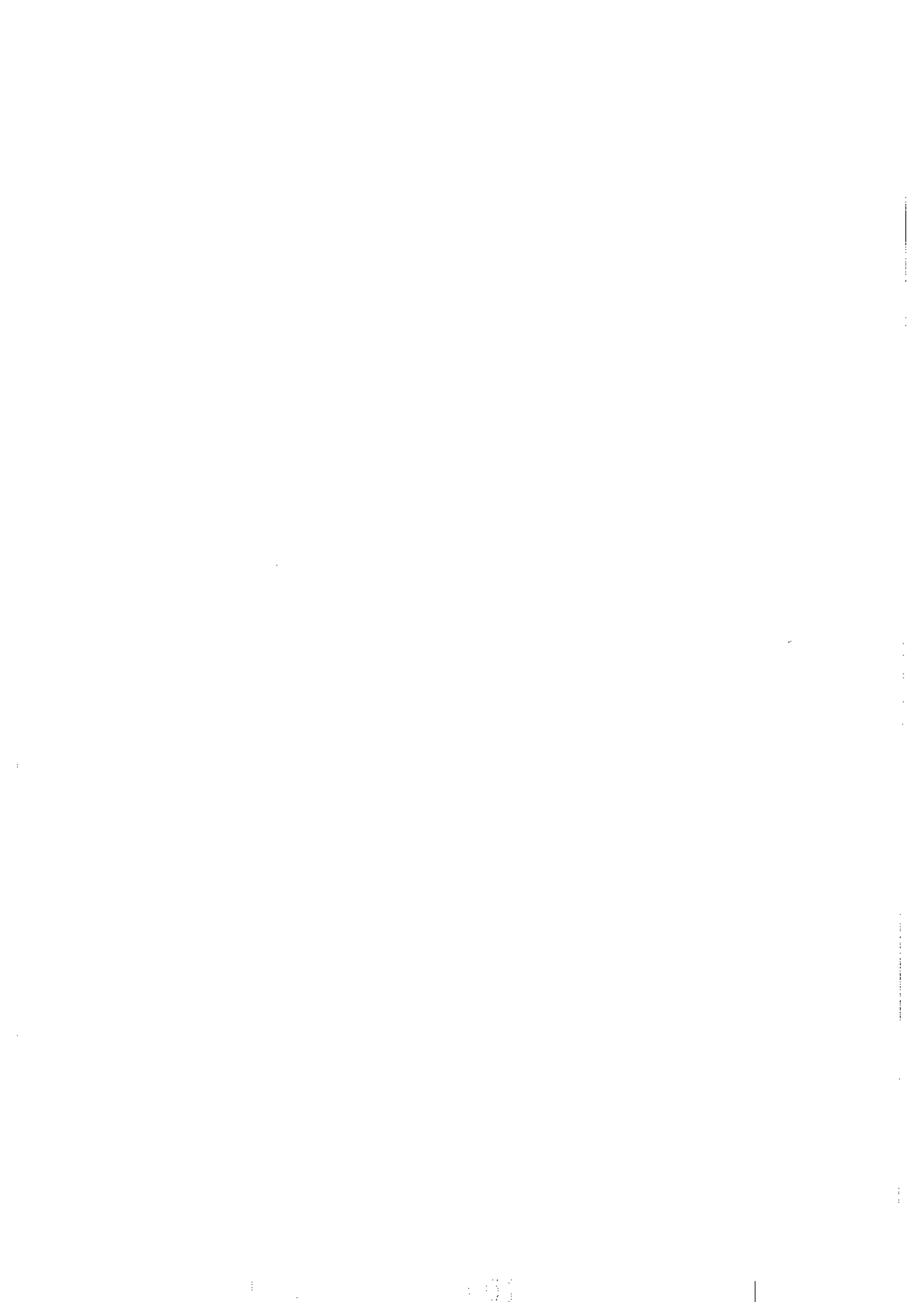
Prácticas el equivalente a un mínimo de 10 horas semanales.

Entre las asignaturas optativas figuraran obligatoriamente, para todas las especialidades, Religión y un idioma moderno.

.. /

ANNEX Núm. 5

Competències de l'Estat Espanyol i competències de
les Comunitats Autònomes en matèria d'educació.



1. COMPETENCIAS DEL ESTADO

- Regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio del derecho a la educación (Constitución Española 149.1.1.).
- Normas de desarrollo del artículo 27 de la C.E. sobre derecho a la educación (C.E. 149.1.30.).
- Condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales (C.E. 149.1.30.).
- Condiciones que garanticen el derecho y el deber de conocer la lengua castellana.
- Ordenación del sistema educativo (regulación de niveles, grados, ciclos, modalidades, período de escolaridad obligatoria, requisitos de acceso, fijación de las enseñanzas en sus condiciones mínimas y determinación de los requisitos mínimos para los centros docentes).
- Estadísticas para fines estatales.
- Planificación económica general de las inversiones en educación dentro del ámbito del artículo 131 de la Constitución Española (atención a las necesidades colectivas, equilibrio y armonización del desarrollo regional).
 - Normas generales de coordinación, en materia de personal, programación de efectivos, retribuciones y régimen de trabajo.
 - Competencias educativas del Estado como sujeto de relaciones internacionales.
 - Titularidad y administración Centros de ámbito nacional.
- Alta Inspección.

En uso de sus competencias el Estado ha dictado diversas normas postconstitucionales, entre las que destacan:

- Normas sobre enseñanzas mínimas en el nivel de Educación General Básica (Real Decreto de 9 de enero de 1981, Real Decreto de 12 de febrero de 1982).
- Alta Inspección del Estado, regulada mediante Real Decreto de 6 de marzo de 1981.
- Expedición de Títulos académicos no universitarios (Real Decreto de 8 de junio de 1982).

2. COMPETENCIAS DE LAS COMUNIDADES AUTONOMAS

- Competencias ejercidas por las anteriores Direcciones Provinciales, Inspecciones Técnicas y Organismos Autónomos en relación con las funciones transferidas.
- Titularidad administrativa de los Centros públicos, creación, transformación y modificación de los mismos.
- Régimen jurídico de personal, convocatorias específicas y concursos de traslado de conformidad con las normas generales, y en relación con las competencias estatales.
- Programas de inversiones de construcción, instalación y equipamiento en el ámbito propio.

Dentro de los criterios generales establecidos por la legislación básica, convocatoria y concesión de subvenciones de gratuidad, tramitación y propuesta de las declaraciones de «interés social» (facultad de expropiación forzosa de terrenos, reducciones fiscales y obtención de préstamos).

- Transporte escolar, comedores, Escuelas-Hogar y Centros de vacaciones.

Por su parte, las Comunidades Autónomas que han asumido sus competencias han ejercido sus facultades legislativas, entre otros, en los siguientes aspectos:

- Regulación de las enseñanzas de la Educación General Básica, salvo en las enseñanzas mínimas, que asegurarán la unidad básica del sistema educativo.
 - País Vasco (mayo de 1981 y mayo de 1982).
 - Cataluña (mayo de 1981 y agosto de 1982).
 - Galicia (octubre de 1983).
- Lenguas propias de las Comunidades Autónomas:
 - Cataluña (Ley de Normalización Lingüística en Cataluña de 18 de abril de 1983. Decreto y Orden de agosto de 1983 de normalización lingüística en la enseñanza).
 - País Vasco (Ley de 24 de noviembre de 1982 de normalización del uso de Euskera. Decreto de 11 de julio del 83 del uso del Euskera en la enseñanza).
 - Galicia (Ley de 15 de junio de 1983 de normalización lingüística Decreto de 8 de septiembre de 1983 de aplicación de la citada Ley a la enseñanza).
 - Comunidad Valenciana (Ley de 23 de noviembre de 1983, de uso y enseñanza del valenciano).

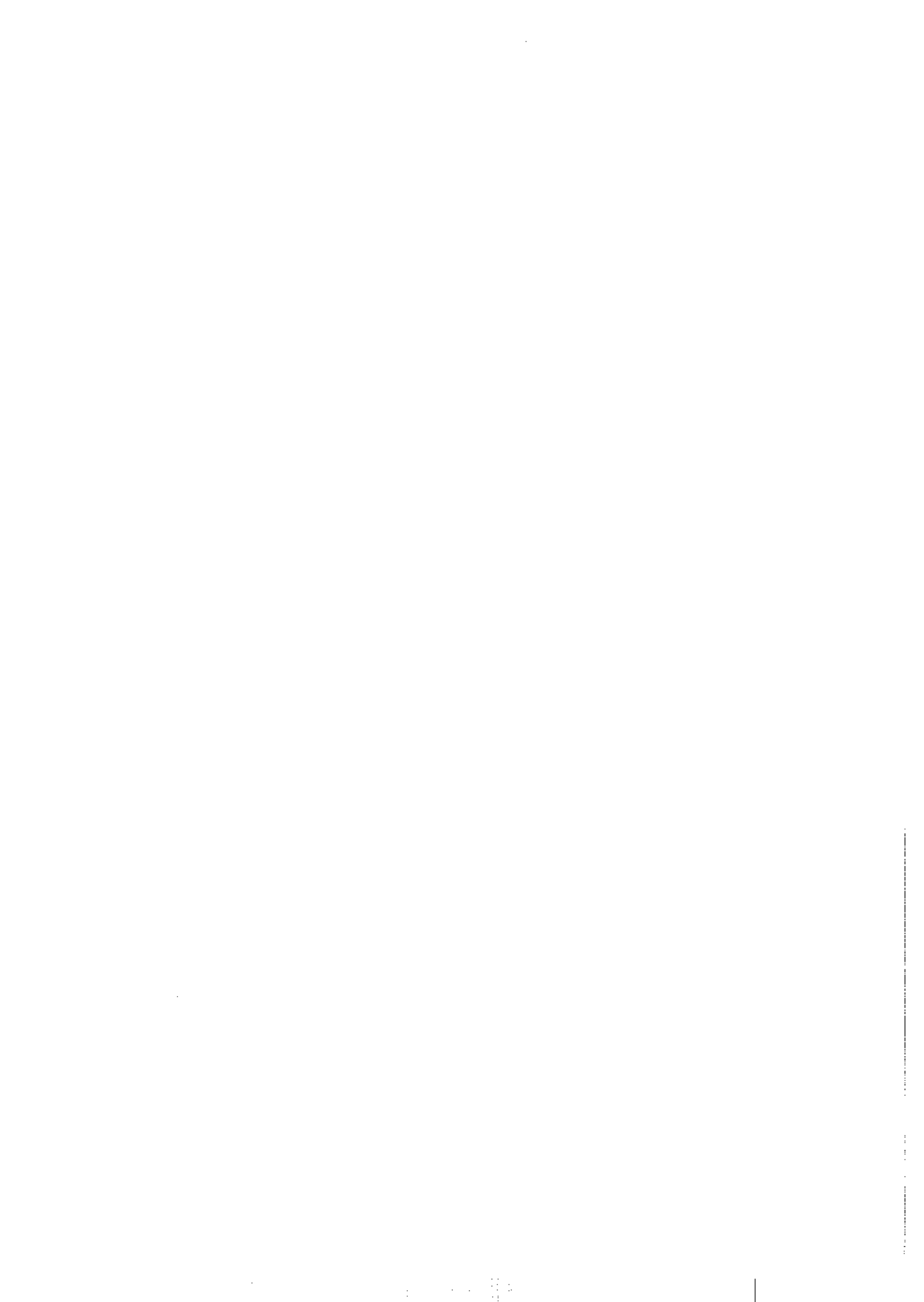
En todos los casos la lengua propia de cada Comunidad constituye una materia obligatoria dentro de los respectivos planes de estudio, pudiendo los Centros optar por impartir otras materias, con excepción de la lengua castellana en su propia lengua. En algún caso (Cataluña) es obligatorio para todos los centros el uso de la lengua autóctona en la enseñanza de otras materias.

3. COMPETENCIAS COMPARTIDAS

- Sistemas de información.
- Investigación educativa y perfeccionamiento del Profesorado.
- Actividades de los centros de titularidad estatal.
- Coordinación en programas de investigación de proyectos, construcciones y dotaciones de Centros.
- Experiencias educativas.
 - Cataluña (Ley de 18 de abril de 1983 de Centros docentes experimentales).
 - País Vasco (Decreto de 30 de enero de 1984).
 - Galicia (Decreto de 15 de diciembre de 1983).
 - Andalucía (Ley de Consejos Escolares de 9 de enero de 1984).

ANNEX Núm. 6

Proposta de formació inicial dels mestres presentada a l'ICE de la UAB l'any 1980 i que pot considerarse com a pre-hipòtesi del present treball.



CAPITOL V

a) P R O P O S T A D E F O R M A C I O I N I C I A L
D E L S M E S T R E S

Situació actual.

Fins a 1960, la desídia del govern envers les Escoles de Mestres assolí cotes inconcebibles (1). Després de 1960 hi ha hagut dues iniciatives de reforma.

- a) Reforma del Pla d'Estudis - Pla de 1967 -, que recorda el Pla Professional de la República pel fet de tenir un tercer curs de pràctiques docents pagades. Aquest pla sols - va durar fins 1970.
- b) La "Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa", aprovada per les Corts Espanyoles el 4 d'agost del 1970, i que:
 - Tornà a les Escoles de Mestres la categoria d'Escoles Universitàries;
 - Elevà els nivells de coneixements bàsics per a l'accés, demanant batxillerat superior i COU;
 - Destacà els aspectes professionals de la carrera;
 - Concretà un nou pla d'estudis, per tal d'atendre els estudis de segon cicle elemental;
 - Permeté a un 10 % de l'alumnat, amb una nota mitjana igual o superior a 8, l'accés directe a la funció docent.

(1) Veure plans d'estudis (annexe)

Si alguns plantejaments de 1970 coincideixen amb els de 1931, les realitzacions mostren una diferència abismal. L'aplicació de la Llei General d'Educació no ha portat cap reforma seriosa; en el millor dels casos, ha derivat cap una tecnocràcia, aparentment racionalitzadora, i en el pitjor, ha quedat en un simple canvi de noms.

El fet de donar als mestres la responsabilitat de l'educació secundària de primer cicle (antics 1er., 2on., 3er i 4rt. de batxillerat) ha comportat que la Normal donés una importància excessiva a les matèries teòriques en perjudici d'una veritable formació professional per al magisteri i que es despreocupés del pre-escolar i del primer cicle, que comprenen, tanmateix, 8 dels 11 cursos que tenen les escoles.

Després d'aquesta reforma, tan esperada com ineficaç, les Escoles de Mestres continuen avui anquilosades, afeixugades per la inestabilitat laboral del P.N.N.

El projecte proposat pel Ministre d'Educació, Sr. Otero Novas, no pot ser considerat com una alternativa seriosa (1). Si les Escoles de Mestres no funcionen, el que cal no és crear una nova institució complementària, que és molt probable que tampoc funcioni, sinó reformar les Escoles de Mestres a fi d'adequar-les a la seva funció.

Atesos la situació, ben poc clarificadora, de la formació de mestres a nivell internacional i les deficiències del magisteri de l'Estat Espanyol, ens sembla necessari seguir preparant una alternativa pròpia que reculli tots els elements de la tradició, vàlids encara, les experiències més reeixides de l'estranger i sobretot les tendències més generalitzades. Aquesta alter

(1) Veure capítol número 3

nativa suposa un sistema democràtic, català, universitari i professional.

OBJECTIUS DE LA FORMACIÓ DEL MESTRE

Per a saber com hem de formar el mestre ens cal saber abans què ha de fer el mestre, quina tasca ha de dur a terme a les escoles. Nosaltres creiem que:

1. Els nois i noies, en acabar l'escolaritat, han de saber unes tècniques i tenir uns coneixements elementals sense els quals és difícil anar pel món. Han de saber llegir i escriure, parlar i comptar. Això, tan evident, avui no ho trobem resolt, en molts casos, ni tan solament a nivell d'ingrés a la universitat.
2. Els nois han de saber pensar de la manera més lògica i abstracte possible. El noi o noia que sap moltes coses, però que no les sap ordenar i combinar mentalment i, per tant, no les sap raonar, no podrà enfrontar-se amb criteri als problemes de cada dia i, per tant, no podrà ser un home o una dona lliure.
3. Els nois han d'arribar a intuir la complexitat i la relativitat del coneixement. Potser així s'aconseguirà que en acabar l'escolaritat hom sàpiga que els estudis duren tota la vida. Amb aquesta formació crítica intentem de fer un home o dona capaç de voler millorar la societat on viu i de fer-ho de manera que sigui possible el diàleg, el dubte perquè si hom creu que la veritat és difícil i relativa no pot ser un fanàtic.
4. L'escola ha d'afavorir actituds de compromís. Els problemes que tenim plantejats són molt greus i l'esforç de tothom és indispensable. Participar vol dir capacitat d'elegir; vol dir coneixement dels límits propis i

acceptar èxits i fracassos; tenir la valentia de rectificar i tornar a començar.

5. Els nois han de sortir de l'escola arrelats al seu medi. Han de conèixer i estimar el seu país i saber que la fidelitat a tot allò propi i l'eforç - per donar-li consistència és el que dóna sentit a la col.laboració amb els altres pobles i cultures.
6. Finalment, hem de fer un ciutadà que sigui sensible a les coses bones i boniques que hi ha a la vida. Sensible a la bellesa del color, de les formes, i del so; al plaer de la comunicació amb els altres a través de la lluita en comú, de l'amistat i de l'amor; a la satisfacció del treball ben fet, conscients de la fortalesa que dóna l'autocontrol i de la satisfacció profunda de viure d'acord amb les pròpies conviccions.

Conseqüentment amb el que acabem de dir, sembla que el mestre té dues funcions essencials:

1. Afavorir el desenvolupament de la personalitat de l'infant per tal que sigui emocionalment equilibrada, intel.lectualment desenvolupada i ben integrada socialment. Aquesta adaptació a les necessitats dels infants demana una formació psicològica, pedagògica i sociològica.
2. Crear situacions adequades a fi que el noi faci actuar els mecanismes de l'aprenentatge. L'aprenentatge demana una participació activa de l'alumne que porta a una presa de consciència i que es tradueix en una actitud. El mestre haurà de dedicar gran part del seu temps a organitzar i preparar el treball dels alumnes. El paper del mestre ja no és el d'

un simple transmissor de coneixements elementals, sinó el d'orientar el treball, de suggerir un mètode, d'acostumar els nois a treballar i per tant a reunir una informació per classificar-la, ordenar-la, analitzar-la i criticar-la.

Al mestre li cal esperit crític, capacitat de raonament i una bona didàctica per a esglaonar aquest procés i presentar-lo de forma engrescadora.

Per a formar el tipus de mestre que esbossem cal pensar:

- a) En una formació universitària.
- b) En una formació professional.

FORMACIÓ CIENTÍFICA I PROFESSIONAL.

1. Formació científica.

La formació del mestre exigeix una preparació al més alt nivell, donada la complexitat de la seva funció. Aquesta és una idea internacionalment acceptada i ben present a la renovació pedagògica de la República.

Per formació universitària entenem una reflexió i abstracció, i comporta descobrir la complexitat del coneixement, tenir una preocupació metodològica, adquirir la prudència necessària en el judici, el convenciment de la pròpia ignorància i, per tant, la necessitat de la formació permanent.

La integració real de les Escoles de Mestres a la Universitat no comporta que la carrera de Magisteri perdi les seves peculiaritats, sinó que es tracta d'omplir de sentit crític i de rigor universitari l'ensenyament primari.

Argumentar més extensament la necessitat de no establir discriminacions entre els ensenyants segons l'edat dels alumnes, ens sembla innecessari. Seria tan absurd com pensar en menystenir el pediatra o el jutge del tribunal de menors sols perquè no tracten la problemàtica dels adults.

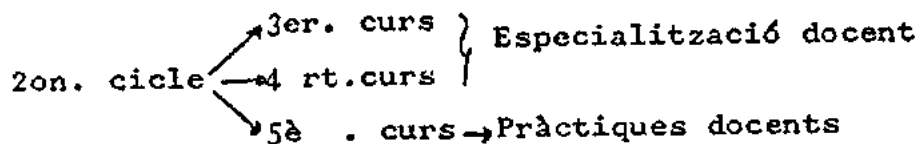
2. Formació professional

Els mestres han d'acabar la seva formació qualificats per fer-se càrrec, sense traumes innecessaris, d'una classe i capacitats - per assumir la responsabilitat de pertànyer a un equip de mestres. Per això, els alumnes de les Escoles de Mestres han de fer una llarga i acurada pràctica docent, han de conèixer la realitat escolar i han de fer sobre aquesta pràctica una reflexió seriosa.

PLA D'ESTUDIS

Proposem per als mestres una carrera que tingui la mateixa durada que la dels estudis que s'imparteixen en altres seccions i facultats.

Dividim la carrera en dos cicles. El primer cicle, de dos anys, comprèn estudis comuns. El segon cicle, de tres anys, comporta dos cursos d'especialització i un de pràctiques docents en règim de plena responsabilitat.



1. Cultura general

La cultura bàsica , general, es suposa per causa dels estudis de BU i COU i les proves d'ingrés.

Per tal de completar la formació del futur mestre s'ofereix durant quatre cursos una opció. Els alumnes poden elegir com - optativa qualsevol matèria dels plans d'estudi de qualsevol especialitat que no sigui la seva o d'altres Seccions i Facultats. Aquests estudis poden facilitar titulacions posteriors o poden afavorir una certa polivalència del professorat.

Els alumnes poder optar entre:

- Cursar quatre matèries, no professionals, de la seva especialitat per tal d'aprofundir el coneixement de l'àrea de la seva - competència.
- Cursar matèries d'una altra especialitat per tal d'ampliar en extensió el camp del seu coneixement.
- Cursar matèries diverses per a ampliar la seva cultura general.

Totes les assignatures de coneixements es cursaran a les seccions corresponents de la Universitat. Proponem, doncs, uns estudis interdepartamentals.

Segons d'estudi de la OCDE, és previsible una marcada baixa en la demanda de professorat, i cal preveure posteriors reconversions. La flexibilitat i l'obertura del pla d'estudis que proposem afavoreix la polivalència dels ensenyants.

2. Àrea d'especialització docent .

Durant els cursos de 3er, i 4rt. , els futurs ensenyants d'EGB faran uns estudis encaminats a aprofundir les matèries que han d'ensenyar segons la seva especialitat.

Aquestes matèries es cursaran a les seccions corresponents de

la Universitat i tindran com objectiu ensenyar a estudiar la matèria i analitzar la seva metodologia.

Hem seguit el criteri de no atomitzar el pla d'estudis ni multiplicar el número d'assignatures.

3. Àrea de formació professional.

- Tots els ensenyants de primer i segon cicle elemental tindran uns coneixements bàsics fonamentals de Pedagogia, Psicologia, Sociologia i Organització Escolar.
- Tots els mestres tindran coneixements bàsics de metodologia de les matèries instrumentals i de Matemàtiques.
- Tots els mestres tindran coneixements bàsics de metodologia de les Ciències Naturals i Socials, per tal de poder basar l'ensenyament en el coneixement del medi físic i social del nen.
- Tots els mestres tindran coneixements artístics. La sensibilitat del nen pel color, la llum, la forma, el so o el ritme és tan important com qualsevol matèria.
- Tots els mestres tindran coneixements tecnològics. Es evident que no es pot separar la formació tècnica de la intel·lectual.
- Tots els ensenyants tindran un coneixement específic de Psicologia, i Pedagogia ^{instrumental al cicle} corresponent a l'edat dels nens que cursen la seva especialitat.

4. Àrea de pràctica docent.

Els estudis de Magisteri són estudis professionals i estaran estretament vinculats a l'escola primària.

Els alumnes faran, pràctiques a una escola primària, sota la direcció d'un professor complementari. Durant el temps de pràctiques, un dia a la setmana, i fora de l'horari laboral, es farà un seminari al que assistiran els alumnes, els professors de Psicologia (1er. i 3er.), els professors complementaris, els professors de Pedagogia (2on. i 4rt.) i els professors de Metodologia (3er. i 4rt.). Si el número ho fes convenient, es farien grups per tal que el seminari no reunís en cap cas més de vint persones.

Els alumnes de 3er. i 4rt. aniran a l'escola primària un dia a la setmana i assistiran a la classe d'un dels seus professors. L'experiència escolar serà la base del treball de Psicologia, Pedagogia i Didàctica.

Durant el cinquè curs els alumnes faran pràctiques a una escola primària, on tindran la plena responsabilitat d'un curs. Comptaran amb l'assessorament del Director del centre o de la persona que es delegui. Aquestes pràctiques seran pagades, i els alumnes practicants tindran la mateixa categoria que els mestres interins.

Els alumnes de pràctiques de cinquè curs tindran un seminari setmanal, fora de l'horari laboral. Aquest seminari serà dirigit per un professor de l'Escola de Mestres.

La superació d'aquest any de pràctiques i l'examen de la memòria de pràctiques donaran als candidats opció a l'accés directe al magisteri nacional.

5. Convalidació i polivalència dels estudis.

Es donaran tota mena de facilitats per a cursar successivament o amb cursos de formació permanent més d'una especialitat.

El pas d'una especialitat de magisteri a una altra comportarà com a màxim un curs.

El pas d'una carrera de Ciències o Lletres a Magisteri comportarà un curs d'estudis i l'any de pràctiques corresponents a 5è. curs.

El pas de l'Escola de Mestres a una secció de Lletres o Ciències comportarà com a màxim dos cursos d'estudis.

SELECCIÓ DE L'ALUMNAT DE LES ESCOLES DE MESTRES.

Partim del convenciment que tothom té dret a l'accés a la cultura superior, però no tothom té dret a exercir una funció social com la de mestre.

Conseqüentment amb aquesta idea, l'Escola de Magisteri oferirà determinades matèries a tota persona que tingui interès per a ampliar la seva cultura, i podrà lliurar als matriculats que ho desitgin i ho mereixin, un certificat d'estudis.

El número de candidats als estudis de Magisteri serà limitat, de manera que respongui a les necessitats socials. El número d'alumnes admesos serà una decisió política, aprovada pels organismes de govern competents a qui correspongui aquesta decisió.

Els mestres que hagin cursat els estudis amb aprofitament tindran opció a l'accés directe al magisteri nacional.

Els canvis que sofreix en aquest moment el camp de la producció aconsellen la màxima flexibilitat en la reconversió dels treballadors. Per tant, sense modificar les condicions generals d'ingrés a les institucions de formació de personal docent, s'hauria d'admetre a la prova d'ingrés aquelles persones que, sense àdhuc

reunir les condicions acadèmiques requerides, tinguin una experiència útil de caràcter tècnic o professional. Una selecció a curada dels candidats podrà donar a l'ensenyament un personal ben qualificat. A aquestes persones, després de superades les proves d'ingrés, se'ls concediran les convalidacions que semblin convenients en cada cas.

Característiques de la prova d'ingrés.

Partim del convenciment que qualsevol prova de selectivitat per a la funció docent detecta millor els possibles fracassos que els èxits dels seleccionats, i que sempre hi ha un índex d'error.

La selecció dels alumnes es pot fer de moltes maneres, però atès que el que pretenem considerar és el domini dels coneixements instrumentals i la maduresa personal del candidat, proposem un curset o període de prova, que es podria fer a finals del curs acadèmic o abans del seu començament.

El curset té l'avantatge de poder fer una anàlisi més sostinguda dels candidats i poder considerar més aspectes. Assegura als candidats un judici que no depèn de la sort o d'un estat d'ànim, i els procura, en qualsevol cas, uns coneixements i una experiència valuosa per ella mateixa.

DEL PROFESSORAT DE LES ESCOLES DE MESTRES

1. Professorat amb dedicació exclusiva.

- El professorat no pot preparar per a una professió si la desconeix. El primer que cal exigir és que tingui una llarga i acurada experiència en l'ensenyament.

El professorat estarà vinculat a l'escola primària i renovarà aquest vincle periòdicament, mitjançant la pràctica de la docència en centres educatius. Concebim les escoles "anexes" com centres de pràctiques i d'experimentació pel professorat de les Escoles Normals.

- S'exigirà al professorat de les Normals una reflexió teòrica sobre l'àrea de la seva competència, i la seva titulació serà equivalent a la del personal més qualificat de la Universitat. Les tesis que facin els professors de les Escoles de Mestres s'han de fer per omplir de sentit el treball de tals Escoles i no per a satisfer les exigències d'altres Seccions o Facultats que tenen, com és lògic, uns altres interessos. S'han de fer al més alt nivell i s'han de presentar dintre de les institucions dedicades a la formació del professorat.
- La selecció, retribució i el control del professorat es farà segons els criteris vigents a la U.A.B.

2. Professorat complementari.

- Les Escoles de Mestres comptaran amb un nombre suficient de professors complementaris que seran seleccionats entre els mestres de les escoles per un temps limitat o a temps parcial, per tal que col·laborin amb el professorat en la formació dels alumnes. Aquest professorat vincularà la Universitat i les escoles primàries, i permetrà d'aprofitar l'experiència dels millors mestres per a les classes teòriques o pràctiques.

CAPITOL V

b) PROPOSTA D'ACTUACIÓ

A CURT TERMINI

(1980- 1981)

Una reforma en profunditat de les Escoles de Mestres com la que proposem transcendeix les atribucions de la Universitat perquè comporta modificar la "Llei General d'Educació" de 1970; però es poden prendre una sèrie de mesures que ajudin a preparar un canvi més radical.

Selecció del alumnat de les Escoles de Mestres.

Els alumnes de les Escoles de Mestres han de passar les mateixes proves d'entrada que es demanen als alumnes de les altres Facultats. Aquesta mesura no és legal, però les Escoles de Mestres, prèvia autorització del Ministeri, poden posar una prova específica d'ingrés. Les Escoles de Mestres de la UAB podrien considerar que la prova específica hauria d'ésser, precisament, la mateixa PAAU.

El curs 1979-80 les Escoles de Mestres de Lleida i de Sant Cugat van exigir als seus candidats la superació d'aquesta prova. Creiem que l'experiència ha sigut molt positiva, perquè:

a) cal evitar que les Escoles de Mestres siguin refugi d'alumnes

de baixa qualificació intel·lectual que no es veuen capaços de superar la selectivitat.

- b) fa que els alumnes que van a Magisteri puguin escollir la carrera lliurement.
- c) Lliura les Escoles de Mestres d'una allau d'alumnes - suspesos de PAAU que anaven a Magisteri com a últim recurs, però que no estaven motivats i entorpien la marxa dels centres.
- d) Ha parat, en certa mesura, el procés de massificació de les Escoles de Mestres.
- e) Creiem que haurà contribuït a millorar el nivell del primer curs de Magisteri.

Pla d'estudis

1. La UAB ha de revisar els plans d'estudis de les seves Escoles de Mestres:
 - a) Cal saber el pes que tenen les matèries professionals sobre el total d'hores lectives. Caldria comprovar que les matèries que es donen responen realment al que promet el programa, atès que "Matemàtica i la seva Didàctica" o "Geografia i la seva Didàctica", per exemple, es redueixen a la Matemàtica o la Geografia sense res més. Cal tenir ben present que les Escoles de Mestres són escoles professionals.
 - b) La UAB ha de controlar el nivell universitari de les matèries que s'imparteixen, perquè les Escoles de Mestres no poden ser escoles primàries ampliades.
 - c) Sense necessitat de modificar el pla d'estudis actual, cal que es reformin els programes de manera que tinguin en compte la cultura del país. Cal que els mestres estiguin preparats per a complir el principi didàctic de partir sempre de la rea

litat socio-cultural del nen.

d) Cal assegurar que les Escoles de Mestres de la UAB preparin els alumnes per a un nivell suficient de català. Això demana una atenció preferent a l'hora de contractar el professorat necessari. Cal tenir en compte les necessitats dels alumnes castellano-parlants.

e) Si hem d'adequar la carrera de mestre a la seva funció, cal que la UAB defensi davant el Ministeri la necessitat de les especialitats de Pre-escolar i Primera Etapa, nivells oblidats en benefici de la preparació dels mestres per al segon cicle elemental.

La UAB ha de tenir present que el Pre-escolar s'imparteix a Girona, Lleida i Sant Cugat i Primera Etapa a Sant Cugat, i que no s'han assolit el reconeixement d'aquestes especialitats ni la titulació corresponent.

f) Atesa la importància essencial de les pràctiques, cal saber que es fan en escoles que no tenen cap relació amb la UAB i, per tant, sense cap control. Es urgent demanar al Ministeri que doni una solució, que fa temps que promet, de manera que els mestres que reben i atenen els nostres alumnes quedin vinculats d'alguna manera amb la Universitat, se'ls pugui exigir una determinada actuació, i se'ls pugui retribuir adequadament.

2. Cal que totes les Escoles de Mestres de la UAB mantinguin una relació per tal d'anar elaborant una línia pedagògica coherent. Aquesta tasca s'ha anat fent mitjançant uns seminaris que va subvencionar l'ICE i que fóra molt convenient de poder continuar.

Vinculació amb les Facultats.

Si les Escoles de Mestres han d'integrar-se a la Universitat cal integrar-les-hi de veritat, i això comporta:

- 1) que es demani al professorat de les Escoles de Mestres la mateixa titulació als professors de les Facultats o mèrits equivalents. Si això avui no pot ser més que una tendència, almenys que quedi ben clara a l'hora de la selecció del professorat. Si demanem que el professorat de les Escoles de Mestres tinguin el doctorat, cal reconèixer, sense cap mena de restriccions, que les tesis han d'ésser sobre ensenyament i que no es fan per a omplir un expedient acadèmic, sinó per a omplir de sentit crític i de rigor universitari les Escoles de Mestres.
- 2) Que els professors de matèries no professionals siguin comuns, de manera que els professors contractats per les Facultats puguin donar classes a les Escoles de Mestres, i professors contractats per les Escoles de Mestres facin part de la seva docència a les Facultats. Aquest punt és important, i de fet ja es dona en el cas de Sant Cugat. Caldria que fos un principi general i afavorit per tal que, quan els alumnes de Magisteri puguin cursar les assignatures de continguts a les respectives Seccions de les Facultats, no hi hagi problemes d'adequació del professorat.
- 3) Vincular més estretament les Escoles de Mestres i la secció de Ciències de l'Educació per tal d'unificar criteris i afavorir la seva posterior unificació.

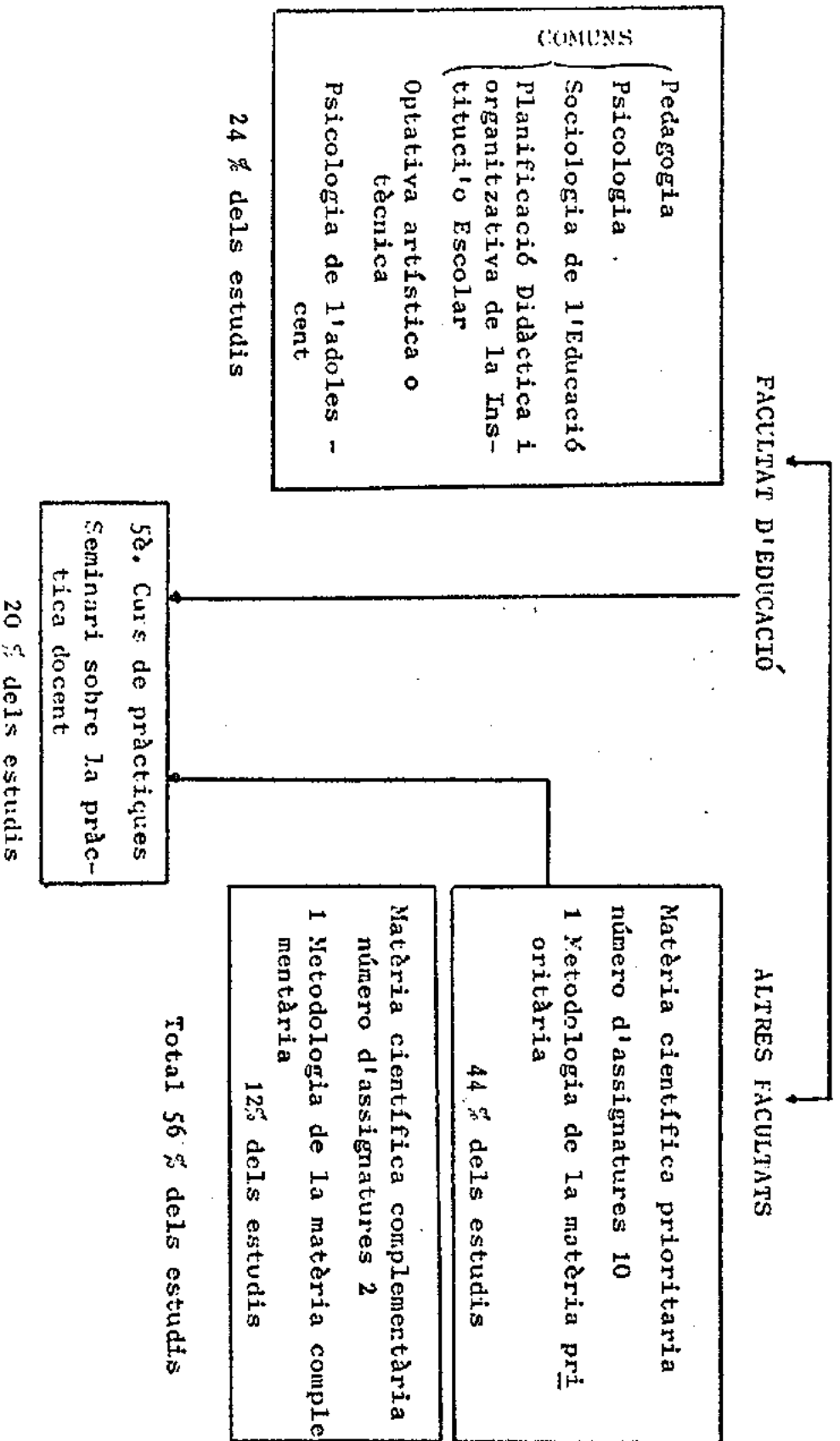
Formació del professorat de les Escoles de Mestres. Vinculació amb les escoles primàries.

La majoria del professorat actual de les Escoles de Mestres no ha donat mai classes a nivell d'EGB, ni tampoc se'ls ha demanat - mai que ho facin. Així, es dóna el fet, grotesc, de tenir un personal que prepara per a una professió que desconeix.

Per tal de posar remei a aquest fet, i pensant en una reforma efectiva, fóra prioritari facilitar estades dels professors a l'escola primària:

- 1) Considerant l'estada a l'escola com part de la seva dedicació.
- 2) Insistent en l'interès de la UAB en aquest sentit, i fent-ho constar com essencial i prioritari en la selecció del professorat.
- 3) Facilitant aquestes pràctiques a tots els nivells. Fer avinent la seva importància a les Delegacions Provincials d'Ensenyament Primari, a fi de donar-li tota mena de facilitats.
- 4) Aconsellant que part de les matèries professionals es facin a l'escola primària i que els professors de la matèria en sigui el responsable.
- 5) Recuperant per a les Normals, les Escoles Annexes que han d'ésser el centre de pràctiques i d'investigació pel professorat de les Escoles de Mestres.

FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE SEGON CICLE,
SUPERIOR, ACTUAL BUP



1 2 5 1

CAPITOL VI

a) PROPOSTA DE FORMACIÓ INICIAL
DEL PROFESSORAT D'ENSENYAMENT
SECUNDARI , (SEGON CICLE) (ACTUAL BUP)

1. Situació actual

Acabada la guerra i liquidada l'experiència republicana, es torna a un ensenyament secundari tradicional: enciclopèdic, intel·lectualista i elitista. El professorat no rep cap preparació professional perquè la seva funció és la transmissió d'una ideologia i d'uns coneixements, i la manera de fer-ho és la lliçó magistral. La formació del professorat no interessa, i, per això, ni "La Ley de Ordenación Universitaria", de 1943, ni la "Ordenación de la Enseñanza Media" de 1953, en fan cap esment.

La primera resposta a la necessitat de la formació del professorat secundari data de 1962, any que es creen les "Escoles de Formació del Professorat d'Ensenyament Mitjà", que imparteixen uns cursos, voluntaris, teòrics i pràctics, que donen dret a uns certificats d'aptitud pedagògica. Aquestes escoles es consideren el precedent dels ICES.

Els ICES, o Instituts de Ciències de l'Educació, varen ser creats pel Decret número 1678 del 24 de juliol de 1969 i se'ls van encomanar tres tasques prioritàries:

- a) La formació pedagògica dels universitaris, tant en l'etapa prèvia a la seva docència , o formació inicial, com en la de -

la formació en exercici. o formació permanent.

- b) La investigació en el terreny de les Ciències de l'Educació.
- c) El servei d'assessorament tècnic en problemes educatius.

La "Ley General de Educación", en el seu article 73, especifica les funcions dels ICEs i l'Ordre Ministerial del 8 de juliol de 1971 regula els cursos d'aptitud pedagògica, o CAP; aquesta és la normativa legal vigent..

La situació actual de la formació del professorat de BUP ha sigut tractada al capítol 3. Cal recordar solament que és una formació que ens sembla inadequada atès que:

- a) Els futurs professors no tenen la preparació científica que necessiten, perquè l'especialització excessiva dels estudis universitaris provoca una clara dissonància entre la preparació que reben els alumnes a la Universitat i la que els falta.
- b) La formació professional tant teòrica com pràctica que donen els cursos del CAP no cobreix els objectius fixats, perquè:
 - els ICEs no tenen els medis materials ni la dotació de plantilles que es caldria;
 - els alumnes infravaloren acadèmicament aquests cursos, considerant que són un formulisme i que ja tenen el títol professional que els dona la carrera;
 - són cursos incompatibles amb la docència o altra activitat laboral, cosa que afavoreix un alt grau d'abstenció iisme.
 - són cursos tan massificats, on el control s'hi fa difícil, i més encara l'atenció personalitzada a cada alumne.

2. Objectius de la formació del professorat de segon cicle superior o BUP.

Una de les maneres ^{de raonar} com s'ha de formar el professorat de batxillerat fóra conèixer què ha de fer com a professional; en aquest cas repetim el que hem dit pel cas dels mestres (Cap. V, pàg. 67). Considerem que no hi ha d'haver cap trencament ni esglaió entre l'ensenyament primari i el secundari, sinó que es tracta d'un procés amb una unitat d'objectius que es van adaptant a l'edat de nois i a les seves capacitats.

Sobre la debatuda qüestió de si el Batxillerat ha d'ésser formatiu o informatiu, ens declarem decididament partidaris de la formació; la informació sols té sentit en tant que instrument útilíssim de formació. Creiem que encara són plenament vàlides les paraules del Dr. Estalella quan parlava de l'Institut Escola :.."ens hem posat en primer lloc fer homes bons; i si a més són forts, millor; i si a més ens resulten savis, millor encara" (1)

Quant al problema de l'especialització dins els estudis de segon cicle creiem que la divisió de l'ensenyament en dues branques escolars, BUP i FP, és una de les moltes conseqüències del fet de viure en una societat jerarquitzada i dividida en classes; molts països europeus pateixen el mateix mal. En aquest punt cal reclamar una formació integral del noi o la noia de manera que al costat de les matèries que desenrotllen aptituds intel·lectuals hi hagi l'aprenentatge de diverses tècniques, tal com es fa a certes escoles anglosaxones i a molts països socialistes. La divisió del BUP en lletres o ciències tampoc té cap sentit en un període formatiu i la iniciació a l'especialització cal que es dugui a terme amb alguna matèria optativa.

(1) Institut Escola número 16, pàg. 5-8, 1933

Per a ser professor d'un centre de batxillerat com el que esbossem cal quelcom més que sapiguer matemàtiques o història: cal ser un professional de l'ensenyament.

Formació del Professorat de BUP

1. Formació científica.

El professor de batxilletar necessita un coneixement de la matèria o matèries que ha d'impartir. El futur professor tindrà una certa polivalència, perquè ho exigeix l'organització dels centres i perquè es preveu una baixa considerable del número d'alumnes i una necessitat de readaptació dels docents.

No és convenient que la persona que ha d'ensenyar Història, i ocasionalment geografia o art, tingui coneixements solament d'Història Antiga, per exemple. Els Departaments i Seccions de la Universitat tenen els seus interessos, ben lògics i respectables, però la formació del professorat té les seves pròpies exigències. Cal començar a pensar en una carrera que no sigui la d'Història ni la de Geografia sinó la de Professor d'Història o Professor de Geografia, tal com es fa a Anglaterra i als Estats Units. Proposem que el futur professor de segon cicle faci uns estudis suficients sobre una matèria preferent, i uns altres menys amplis sobre una matèria complementària; i que cursi aquests estudis als departaments o seccions corresponents. La formació científica, - doncs, haurà d'ésser forçosament interdepartamental.

2. Formació Professional

La preparació pedagògica per a la docència ha sigut descuidada

sistemàticament tant pel que fa a l'administració com a la Univer^usitat. Aquesta infravaloració no deixa d'ésser sorprenent, perquè el fet de no capacitar com cal els ensenyants, pot ser una de les raons que expliquin els baixos rendiments del nostre sistema educatiu.

El futur professor de 2on cicle ha de tenir uns coneixements teòrics i pràctics que l'habilitin per a treballar en un centre de batxillerat, per a fer-se càrrec, sense traumes innecessaris, dels seus alumnes i de la matèria o matèries que imparteixen.

Pla d'estudis (veure quadre)

El pla d'estudis que proposem contempla la formació simultània professional i científica dels alumnes i preveu una titulació específica que respongui a la seva preparació i a les seves funcions. Es preveu una carrera de cinc anys amb un curs de pràctiques docents, dut a terme amb plena responsabilitat, que substitueixi les oposicions.

Àrea de cultura general.

Se suposa que l'alumne ja té una cultura bàsica, general, pels estudis de BUP, COU i les proves d'ingrés. Solament insistim en que tot professor tingui una formació artística o tècnica, com a complement necessari a la formació intel·lectual. La matèria optativa artística o tècnica està pensada per a completar la cultura general i les habilitats del futur docent.

Àrea d'especialització docent

Els alumnes rebran una instrucció adequada en les respectives

seccions o facultats. Considerem que el número d'assignatures sobre la matèria científica principal permetrà un coneixement suficient. Els coneixements sobre la matèria científica complementària han de ser d'un volum molt diferent però han de permetre una certa polivalència del professorat. Considerem convenient que la matèria principal i la matèria complementària cobreixin àrees afins, però no ho creiem absolutament necessari.

La metodologia de la matèria científica principal i la metodologia de la matèria científica secundària estaran vinculades als departaments corresponents. Entenem que el professor de metodologia ha de pertànyer al departament, ha de poder seguir de prop l'evolució de la ciència que ensenya, i ha de poder col.laborar com a membre del departament, en la programació de les matèries científiques i en les pràctiques docents.

Àrea de formació professional

Els futurs ensenyants de segon cycle rebran una formació professional que en part serà comuna amb la de la resta de docents (Magisteri, Ciències de l'Educació) i en part específica. En la programació d'unes matèries comunes s'ha pensat que si els docents tenen una mateixa tasca a fer poden rebre una formació bàsica que no cal diferenciar; a més aquest tronc comú té l'avantatge d'afavorir actituds de respecte, comprensió i col.laboració mútues. La formació específica vol garantir l'adequació del professorat a l'edat i als interessos dels seus alumnes.

Àrea de pràctica docent.

Al marge de les pràctiques que els alumnes puguin fer, ja sigui en els cursos de Metodologia o en altres matèries professionals, programem un últim curs de pràctiques docents en règim de

plena responsabilitat i ajudats per un tutor, professor del centre.

Els alumnes de pràctiques es reuniran un dia a la setmana, i fóra de l'horari laboral, en una sessió de seminari. Prendran part d'aquest seminari grups reduïts d'alumnes, el professor de Metodologia de la matèria, un professor de la Facultat d'Educació i els tutors. Aquest seminari servirà per a fer una anàlisi crítica de la pràctica docent i resultarà formatiu tant pels alumnes com pels professors.

Selecció de l'alumnat

La baixa de la demanda d'ensenyants deguda a l'evolució de la situació demogràfica i econòmica i a l'augment potencial de candidats, conseqüència de l'expansió de l'ensenyament dels anys 70, fa necessaris uns criteris de selecció d'estudiants. Aquesta selecció es fa absolutament inevitable si demanen que els alumnes tinguin, al final de la carrera, accés directe a la docència. En aquest punt ens remetem al que hem dit sobre la qüestió al cap. V, pàg. 77)

CAPITOL VI

b) PROPOSTA D'ACTUACIÓ A
CURT TERMINI

Considerem que la formació del professorat és una tasca que correspon a les Facultats. Les Facultats han de respondre a la demanda d'investigadors, tècnics i professors, i aquesta formació ha de poder ser simultània amb la formació específica que dóna cada Departament o Secció.

Atesa la situació actual proposem una primera etapa d'adequació progressiva en la que es podria fer el següent:

1. Començar el procés de transferència de la formació del professorat a les Facultats encarregades de la seva formació inicial.
2. Fer-ho de manera progressiva. Començar per una experiència puntual de manera que permeti donar certes garanties d'èxit
3. Seguir mentrestant amb el CAP, procurant millorar el seu funcionament i preveient la seva substitució progressiva.

Organització de l'experiència.

L'encàrrec no es farà a cap secció concreta sinó que serà una responsabilitat compartida entre ICE, Facultat de Ciències i Facultat de Lletres. L'ICE nomenarà una persona per tal de coordinar aquesta experiència i aquest anomenament serà sancionat per la Junta de Govern de la UAB.

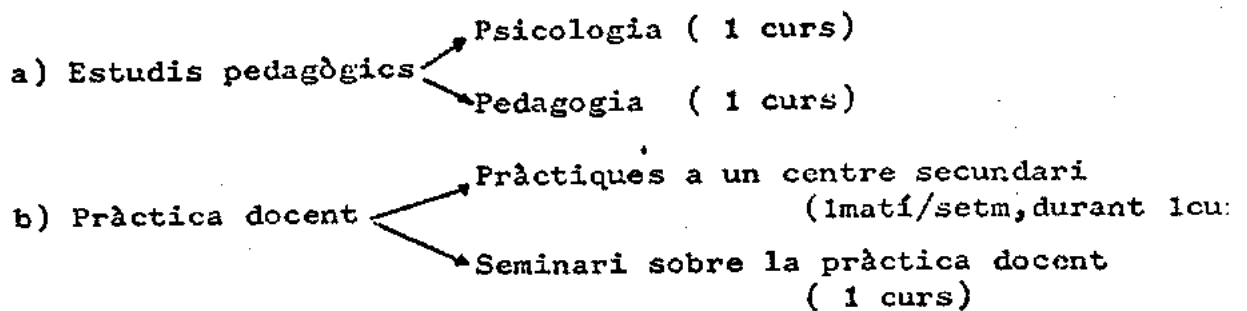
Aquesta proposta permet de tenir llibertat per a elegir el professorat i contractar personal..

Insistim en que aquest encàrrec no s'haurà de fer en aquest moment a cap departament o secció existent, perquè si bé l'organització de l'experiència seria més sencilla, es correrien dos grans perills:

- a) que es desencadenessin els mecanismes usuals de cobertura de places, amb molt poca llibertat de canvi o de rectificacions,
- b) que es reproduís el sistema universitari vigent, prioritzant la teoria sobre la formació professional, que és l'essència d'aquest intent.

Pla docent

1. Cultura general ————— batxillerat
2. Àrea d'especialització docent ————— Facultats, departaments i seccions.
3. Àrea de formació professional.



Els estudiants podran complir aquest pla de formació professional:

opció a) al llarg de la carrera, amb la sola condició que el segon bloc pressuposa haver fet el primer o fer-lo simultaniament; aquesta opció permet una distribució dels alumnes al llarg dels cinc anys;

opció b) durant els cursos quart i cinquè, perquè els professors en formació ja tenen uns coneixements suficients de les matèries.

1. La cultura general.

Se'ls suposa pel fet d'haver cursat el batxillerat a d'haver aprovat l'examen corresponent.

2. Àrea d'especialització docent.

Els alumnes seguiran els estudis corresponents a les seves respectives facultats. El problema de la inadequació dels estudis a les necessitats del professorat de BUP no es pot resoldre sense canviar el pla d'estudis. Atès que aquest canvi no és possible, no creiem que es pugui fer més que:

- a) Aconsellar als futurs ensenyants que, en el cas de tenir matèries optatives, procurin combinar-les de manera que cobreixin les àrees corresponents a BUP: és a dir, Geografia, Història i Art, Física i Química, etc. Es donarà a cada facultat una orientació sobre aquesta qüestió, a fi que els tutors puguin aconsellar els estudiants degudament.
- b) Demanar als departaments més afectats que vulguin oferir, dins el seu pla docent, matèries de caràcter introductorí que plan tegin els punts bàsics i fonamentals de la matèria. Aquestes assignatures serien semblants a les que figuraven en el curs selectiu de Ciències o en el cursos comuns de Lletres. Demanar

igualmente que poguessin matricular-se en aquesta matèria alumnes de les altres sessions i/o facultats.

Caldrà insistir sobre la conveniència d'aquestes matèries davant els òrgans de govern a tots els nivells. D'aquest treball de convenciment cal esperar solament èxits parcials, atesa la tendència a l'especialització vigent a la nostra - Universitat.

- c) Aconseguir que les Facultats vulguin deixar un matí lliure perquè durant els últims cursos, els futurs ensenyants puguin fer les pràctiques obligatòries.

3.a. Area de formació professional. Estudis pedagògics.

S'ofertiran uns cursos de Psicologia i Pedagogia d'unes 20/25 sessions cada un. Cada sessió tractarà un tema del programa i compartirà una part teòrica i una pràctica. L'assistència a la sessió i el compliment de la pràctica comportarà un crèdit. Els cursos seran encarregats a persones del departament corresponent o a altres persones que mereixen la confiança dels organitzadors.

3.b. Area de pràctiques docents.

Els alumnes realitzaran un curs de pràctiques a un centre de segon ensenyament, on assistiran un matí cada setmana. Les pràctiques responen a la necessitat de tenir una experiència directa i viscuda, encara que sigui incompleta i subjectiva. La duració de les pràctiques serà d'un curs acadèmic, per tal de veure tota la programació, l'evolució dels alumnes, així com els diferents problemes que sorgeixen del curs. Els alumnes es distribuïran per classes en grups d'un mínim

de dues persones i un màxim de sis. El mínim respon a l'exigència de la formació en grup. El màxim està pensat per raó del nombre d'alumnes per classe (30-40) i la seva distribució en grups de treball, cosa que representaria un mestre - per cada sis alumnes.

Els professors en formació assistiran a la classe del seu tutor i passaran progressivament de l'observació de la classe a la participació. El tutor podrà ser indistintament:

a) un professor de EUP elegit amb la conformitat del respectiu departament de la UAB; en aquest cas es farà un esforç per a integrar-lo progressivament en el departament corresponent de la UAB per tal que no es doni una contracció entre el que el tutor fa a classe i el que ensenya el departament; aquesta integració es veu difícil, i s'hi pot preveure un procés llarg i desigual.

b) El tutor podrà ser un professor del departament de la UAB que, amb la conformitat de la Inspecció de segon ensenyament, es fa càrrec d'un curs a un Institut; en aquest cas caldrà que el professor es relacioni amb el seminari corresponent del centre i compleixi les seves normes.

Tant en el cas a) com en el b), s'establirà una relació de col.laboració i ajut mutu entre l'ensenyament secundari i l'universitat, tendent a sumar esforços i esborrar diferències.

El tutor es reunirà amb els alumnes després de cada sessió, per tal de plantejar i preparar les classes i fer una anàlisi crítica de l'experiència.

Seminari.

Els alumnes d'una mateixa matèria es reuniran en una sessió quinzenal de seminari. Formaran aquest seminari els tutors i els alumnes de cada matèria. En aquestes sessions s'analitzaran les diverses experiències de manera que la pràctica pugui ser formativa. Els temes també podran ser proposats pels alumnes. El seminari assegurarà una reflexió sobre la metodologia de cada matèria reflexió fonamentada en la pràctica docent.

Formació del Professorat

La adequació del professorat a la seva tasca i la cohesió de l'experiència s'asseguraran mitjançant un seminari, coordinat: - a) pel Director de l'experiència o b) per una persona que reuneixi un coneixement teòric i una llarga pràctica docent.

Seran membres d'aquest seminari els professors de Pedagogia, Psicologia, el representant de l'ICE, els representants de les Facultats afectades i els tutors de pràctiques.

El seminari estudiarà el problema de la formació del professorat de DUP i analitzarà els seus continguts conceptuals, institucionals, els objectius i la càrrega ideològica que comporta tota docència.

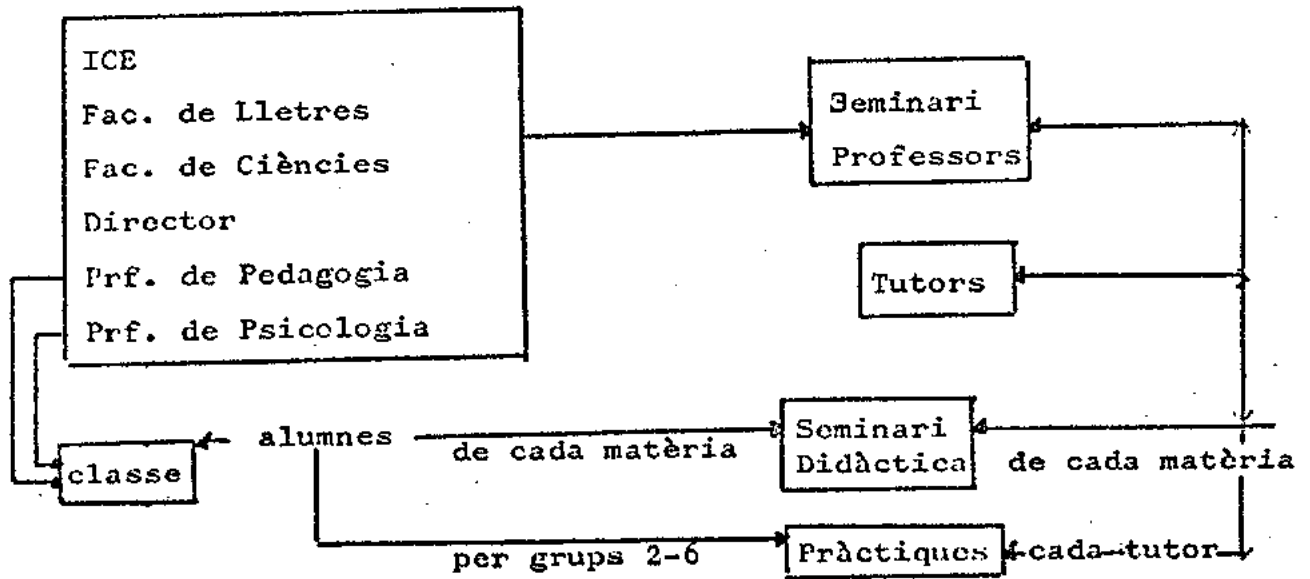
El ponent de cada sessió podrà ser algun dels membres assistents o persones convidades, especialistes en alguna de les qüestions.

- a) El fet de reunir en un seminari a persones de matèries diverses afavorirà el coneixement i la comprensió mutus.

- b) Demostrarà palesament que el batxillerat ha d'ésser essencialment formatiu i destacarà les tasques comunes enfront de l'excessiva parcel.lació dels coneixements.
- c) Aquest seminari pot donar als professors de teoria la vessant pràctica que necessiten, i als tutors un major suport teòric per a la seva pràctica docent.
- d) Aquest seminari servirà per a anar fent una selecció del professorat que s'ha d'anar incorporant definitivament a aquesta tasca de formació. La selecció de la persona de Didàctica de cada matèria que s'ha d'anar incorporant a cada departament o Secció no es farà en cap cas de manera precipitada, i si cal es trigarà alguns anys.

CURS 1980-81

Personal de la Universitat



CAPITOL VII

C O N C L U S I O N S

F I N A L S

(veure quadre)

Els docents tenen dues funcions essencials:

- Afavorir el desenvolupament total de la personalitat de l' alumne.
- Crear situacions adequades perquè els alumnes facin actuar els mecanismes de l'aprenentatge.

Si la funció dels docents ja no és la de transmetre uns coneixements, més o menys elementals, la seva formació tampoc pot ser la mateixa.

Demanem pels docents una preparació específica al més alt nivell, atesa la complexitat de la feina que han de fer. La Facultat d'Educació hauria d'integrar els estudis de magisteri, la formació del professorat de l'actual batxillerat, els estudis de Ciències de l'Educació, la formació del professorat de la Universitat, en tant que docents, i la formació permanent del professorat.

Aquesta preparació específica contempla la formació simultàniament, professional i científica dels docents. Els alumnes de la Facultat d'Educació cursarien les matèries o departaments universitaris corresponents i les matèries professionals a la Facultat d'Educació. L'organització dels estudis seria interfacultativa.

FACULTAT D'EDUCACIÓ

ALTRES FACULTATS

Formació permanent del professorat a tots els nivells

Cursos de Direcció Escolar
Orientació Escolar
Assessor Escolar
(anys d'experiència prèvia)
Cursos d'adequació del professorat de plàstica i Música
Gimnàs i Esports
(format en altres centres)

Formació Professional del Professorat de la Universitat
en CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

Formació del Professorat de l'actual EGB
Segon cicle del Professorat Superior (BUP)

Matèries Comuns
Altres matèries
Matèria Principal i la seva metodologia
Matèria Complementària i la seva metodologia

1er. Curs
Matèries Comunes
altres

Curs de Pràctiques docents i seminari
Accés directe a la docència a batxillerat

2on. Curs
Matèries Comunes
altres

Estudis de Ciències de l'Educació
Formació ensenyants
Cicle Pre-escolar
Primer Cicle o 1a etapa

Aquests ítems no han estat objecte del nostre estudi

Especialitats de Segon cicle elemental o Segona etapa

3er. Curs
Art. Curs
6è. Curs
Pràctiques

Accés directe a la docència a EGB

Proposem uns estudis decididament professionals i estretament vinculats a la realitat escolar. Considerem essencials les pràctiques docents i programem un cinquè curs de pràctiques que donarien l'accés directe a la funció docent.

Som ben conscients que aquests canvis aquí i ara no son possibles, però cal saber on es vol arribar per aplicar la justa política necessària. Proposem unes actuacions a curt termini que podrien significar un pas endavant i que ajudarien a preparar i facilitar una necessària reforma en profunditat.

PRESCOLAR

PRIMER CICLE O LA ETAPA

MATEMÀTIQUES

FISIQUES I NATURALS

FILOLÒGIQUES

LLINGÜA ANGLESA
(dos optatives previes)

CIÈNCIES SOCIALS

S E G O N A E T A P A

Aprenentatge de la Lectura i l'Escripció
Expressió plàstica
Expressió Musical
Metodologia C. Observació Biologia
Psicologia del Parvul
Optativa
Pràctiques 1 mes

Metodologia Matemàtiques 1a Etapa
Metodologia C. Socials 1a Etapa
Psicologia del nen de la Etapa
Optativa
Pràctiques 1 mes

Matemàtiques I
Lògica
Metodologia de la Matemàtica
Pràctiques Escolar Didàctica
Optativa

Botànica
Física
Metodologia de la Física
Pràctiques Escolars C. Físico-Naturals
Optativa

Llengua Catalana
Literatura Catalana
Metodologia de la Llengua
Pràctiques Escolars de Llengua
Optativa

Llengua Anglesa III
Cultura Anglesa
Pràctiques Laboratori Llengües
Traducció
Optativa

Geografia
Història de l'època
Metodologia de la Història
Pràctiques Esc. C. Socials
Optativa

Metodologia de la Llengua a Preescolar
Metodologia de la Matemàtica
Pedagogia al Parvulari
Expressió Musical al Parvulari
Expressió corporal i psicomotricitat
Optativa
1 mes de pràctiques

Metodologia Llenguatge 1a Etapa
Metodologia C. Físico-Naturals a 1a Etapa
Pedagogia aplicada a la 1a Etapa
Expressió corporal i jocs
Música aplicada a la 1a Etapa
Optativa
1 mes de Pràctiques

Matemàtica II
Geometria
Metodologia de la Geometria
Pràctica Escolar Didàctica
Optativa

Biologia
Química
Metodologia C. Naturals
Pràctiques Escolars C. Físico-Naturals
Optativa

Llengua castellana
Literatura castellana
Metodologia de la Llengua
Pràctiques Escolars de Llengua
Optativa

Llengua Anglesa IV
Literatura Anglesa
Metodologia Llengua
Pràctiques Escolars
Optativa

Història
Història de l'època
Metodologia de la Història
Pràctiques Esc. C. Socials
Optativa

5è. Curs de Pràctiques docents i Seminari sobre la pràctica docent

Accés directe a la funció docent

Formació del professorat del cicle Pre-escolar, Primer cicle i segon cicle Elemental (actual professorat d'EGB)

1er. curs comú

Pedagogia
matèries comuns per a tots els ensenyants
Psicologia
Metodologia de la Llengua
Metodologia de les C. Físico-Naturals
Optativa
1 mes de pràctiques

2on. curs comú

Sociologia de l'Educació
Planificació Didàctica i Organitzativa de la Institució Escolar
Metodologia de la Matemàtica
Metodologia de les C. Socials
Optativa tècnològica
Optativa
1 mes de pràctiques

ANNEXOS EUA
=====



ANNEXOS E U A

- Núm. 1 Organització i pla d'estudis del College of Education de la Universitat de Missouri-Columbia. 1981-1983.
- Núm. 2 Organització i activitats de pràctiques a les escoles . Normes generals . College of Education de la universitat de Missouri-Columbia.
- Núm. 3 Guia per els professors tutors del College d'educació que supervisen les pràctiques i guia per el mestre tutor de pràctiques.
- Núm. 4 Pràctiques escolars al Stephens College per a mestres de secundària.
- Núm. 5 Avaluació de les competències del practicant de la Florida State University de Tallahassee.
- Núm. 6 Taula per observació i avaluació dels alumnes mestres de pràctiques . Universitat de Missouri-Columbia.
- Núm. 7 Associacions i entitats que formen part de la NCATE , " National Council for Accreditation of Teacher Education".
- Núm. 8 Accreditació dels centres de formació de mestres segons els criteris de la NCATE. " Standarts for the Accreditation of Teacher Education".
- Núm. 9 Examen de certificació per mestres a l'estat de Florida ." Florida Teacher Certification Examination".

- Núm. 10 Proposta de l'Estat de Georgia sobre l'avaluació de les competències del mestre.
- Núm. 11 Clau per l'observació de l'actuació dels mestres a la classe, segons la proposta d'Homer Coker.
- Núm. 12 Memòria de l'estudi sobre la qualitat de l'ensenyament . "The quality Assurance Program" de l'estat i de la universitat de Carolina del Nord.
- Núm. 13 Proposta de la "Task Force on Higher Education and the Schools" al " Southern Regional Education Board" sobre la millora de la qualitat de l'ensenyament. " The need for Quality".

ANNEX Núm. 1

Organització i pla d'estudis del College of Education
de la universitat de Missouri- Columbia.



COLLEGE OF EDUCATION

The College of Education was established in 1868 with the specific responsibility to prepare teachers for the Missouri public schools. Today's graduates of the College are employed in a wide variety of non-school settings as well as in educational institutions.

The College has the following specific purposes:

1. To design and provide adequate programs of general, pre-professional and professional education for men and women who plan to make a career of teaching, school administration, school supervision, other specialized school work or educational work in non-school settings.

2. To provide an appropriate foundation for graduate study and research in the undergraduate program.

3. To provide assistance to the schools of the state in the nature of research studies, in-service training, extension teaching, surveys and consultation on educational problems.

The College of Education is a member of the American Association of Colleges for Teacher Education. All programs are fully accredited by the North Central Association of Secondary Schools and Colleges and by the National Council for Accreditation of Teacher Education.

The College of Education is organized into the Departments of Counseling and Personnel Services 9 Hill Hall, 882-7731; Curriculum and Instruction 212 Education Building, 882-6572; Educational Administration 211 Hill Hall, 882-8221; Educational Psychology 4 Hill Hall, 882-6869; Health and Physical Education 20 Rothwell Gymnasium, 882-7041; Higher and Adult Education 301 Hill Hall, 882-8231; Practical Arts and Vocational-Technical Education 405 General Classroom Building, 882-8391; and Special Education 515 South Sixth Street, 882-3741.

Admission

Undergraduate students may enter the College of Education as freshmen. For information on the admissions procedures see Admission in the general information section of this catalog.

The College of Education offers two baccalaureate degrees: the Bachelor of Science in Education (B.S.Ed.) and the Bachelor of Educational Studies (B.E.S.). Approximately 36 semester hours of college credit is required before students may expect to gain admission to a specific program leading to an undergraduate degree in education.

Honors Program

The College maintains an honors program for the academically talented student. First-semester freshmen may apply for the education honors program if they qualify on the Missouri Freshman Placement Test Battery. Second-semester freshmen may apply if they earn a 3.0 (A=4.0) or higher grade point average for the first enrollment of 15 semester hours or more on the UMC campus. Transfer students may apply for the program following the first semester on campus if they have earned a minimum grade point average of 3.0 in 15 or more semester hours and have been recommended by the director of the honors program.

Students must maintain the minimum grade standard to remain eligible.

Admission Criteria

Bachelor of Science in Education (Teacher Education Program)

Admission to a specific program is a prerequisite to upper-class field experiences (including student teaching) and, ultimately, certification to teach.

Students may expect to gain admittance to a specific program when the following criteria have been met and as long as quotas have not been filled. Students must have:

1. At least 36 semester hours of college credit.
2. A gradepoint of at least 2.5 for all work on the Columbia campus of the University of Missouri.
3. An area of specialization and an approved degree/certification program.
4. A successfully completed field experience.
5. Satisfactory completion of S35 Perspectives in Education. (Transfers with 60 hours or less are exempt.)
6. Completion of the appropriate orientation course at the program level.
7. Evidence of a satisfactory level of competence in oral and written communication and mathematics.
8. Possession of characteristics associated with effective performance in a professional role at the level(s) and in the major selected.
9. A notarized "Affidavit of Moral Character."

A student admitted to a professional program must maintain the standards met at the time of admission to the program. Continued assessment will be made of the characteristics associated with effective performance in the role of a professional at the level(s) and in the major (emphasis area) selected.

Individuals who possess a baccalaureate degree and desire to meet Missouri teacher certification requirements through the Col-

lege of Education must meet the above criteria.

Effective September 1, 1982, a student recommended for teacher certification must have a cumulative grade point average of 2.5 based upon all course work completed at the University of Missouri-Columbia as well as an overall grade point average of 2.5 based upon all college course work completed.

Bachelor of Educational Studies

Procedures for admission to candidacy for the Bachelor of Educational Studies degree parallel and approximate those for the Bachelor of Science in Education degree.

In order to qualify for admission to candidacy, the applicant must:

1. Be regularly admitted to the College of Education.
2. Have at least 36 semester hours of college credit.
3. Have a grade point of at least 2.5 for all work on the Columbia campus of the University of Missouri.
4. Have satisfactorily completed S35 Perspectives in Education. (Transfers with 60 hours or less are exempt.)
5. Have evidence of a satisfactory level of competence in oral and written communication and mathematics.
6. Possess characteristics associated with effective performance in a professional role at the level(s) and in the major selected.
7. Submit a formal application for candidacy for the degree to the appropriate department and divisional Bachelor of Educational Studies Admission Committee.
8. Have program approved at least one semester or summer session prior to the semester of graduation.

Transfer Students

Students transferring to UMC from another accredited college or university are subject to the Academic Regulations established by the UMC Faculty Council concerning transfer of credit. Transfer of credit is described in the Academic Regulations section of this catalog.

Course work satisfactorily completed at an accredited four-year institution will be accepted without limitation except that the final 24 semester hours leading to the baccalaureate degree must be completed at the University of Missouri-Columbia. The transfer policy does not waive nor alter any course requirements for the Bachelor of Science in Education or the Bachelor of Educational Studies.

Grades received from other accredited institutions will be recorded on the University of Missouri transcript just as they were earned (A=A, etc.).



Advanced standing credit applicable toward a baccalaureate degree in education will normally be granted for college-level courses earned at an accredited institution, provided the grade was D or better. Advanced standing credit includes course work used to satisfy degree requirements, including the elective portion of the degree program.

Students who plan to take courses at another college or university should fill out the Transfer Credit Approval Form prior to enrollment. Copies of the approval form are available in 102 Hill Hall. Transcript evaluations prepared by other academic divisions of the University of Missouri have no validity in the College of Education.

Questions regarding transfer credit should be addressed to the Coordinator of Transfer Credit, 102 Hill Hall.

Student Services

Advising

Entering students in the College are assigned academic advisers, who assist them in planning their college programs in four major areas—general education, pre-professional, an academic area of specialization and professional education. It is the student's responsibility to meet with the adviser as early as possible so that requirements may be met without losing credit or carrying excessively heavy loads during the junior and senior years.

Placement

A professional Educational Placement Service is maintained to assist in securing positions. This service is available to all UMC graduates and to all former students who have attended the University as a full-time student a minimum of one semester. For more information, contact the Director, Educational Placement, 118 Hill Hall.

Student Organizations

The Association of Childhood Education International, open to all students, works for the education and well-being of children from 2 to 12 years old.

A chapter of The Council of Exceptional Children, affiliated with the National Education Association, is open to students enrolled in special education programs, as well as other students interested in exceptional children.

The Education Student Council is a division of the student government for students in education. It has an undergraduate and a graduate adviser.

The Industrial Education Club, designed for professional advancement and fellowship in industrial education, is for students in industrial education.

A chapter of Phi Beta Lambda, affiliated with the state and national FBLA-PBL, helps students prepare for their careers. Students enrolled in business, secretarial or business teacher education programs are eligible for membership.

The purpose of DECA (Distributive Education Clubs of America) is to develop, promote and execute a program of student activities which will contribute to the occupational competence of future marketing and distributive education teacher-coordinators.

Pi Lambda Theta, an honorary professional organization, is open to juniors and seniors in the College of Education. Members are elected on the basis of superior scholarship and professional promise in the field of education.

The Student Missouri State Teachers Association, affiliated with MSTA, promotes activities and experiences designed to assist students in their preparation for teaching careers. All education students are eligible for membership.

Scholarships in the College of Education

The following scholarships are available through the Financial Awards Committee of the College of Education. The deadline for application for most of these scholarships is February 1. Specific information or application forms may be obtained in 101 Hill Hall.

Aleppo Grotto Scholarships: Awarded to undergraduate or graduate students preparing to teach orthopedically handicapped children. Preference given students who are especially interested in the cerebral palsy field.

College of Education Alumni Scholarship for Freshman Students: Awarded to one minority and one non-minority entering freshmen on the basis of promise as a future teacher, high school transcript and standardized test scores.

Joseph P. Blanton Scholarship: Awarded to a student recommended by the Education Dean.

Isaac Hinton Brown Scholarship: Awarded to a woman graduate of a Missouri high school intending to prepare for the profession of teaching.

Carol Westerman Campbell Memorial Scholarship: Awarded to a student enrolled in the College of Education who has earned at least 30 semester hours and who shows promise as a teacher.

Cerebral Palsy Association of Missouri Scholarship: Awarded to a junior, for use in the senior year, who is preparing to teach orthopedically handicapped children. The recipient, recommended by the faculty, must file a written declaration of intention to teach such children in the state of Missouri for a year within a three-year period after graduation.

Ruby J. Cline Physical Education Scholarship: Awarded to a junior woman student specializing in the field of physical education. Selection based on grade point average, leadership and promise.

Flora E. Davidson Scholarship: Awarded to a worthy undergraduate majoring in elementary education.

Geraldine K. Fergen Scholarship: Awarded to under-

graduate or graduate students enrolled in special education.

S. H. Ford Scholarship: Awarded annually on the basis of scholarship and probable service in the field of education, to a graduating student deemed most worthy.

Albert Waldo Hofman Memorial Award: Awarded to a freshman in the College of Education in good standing from Boone County, Missouri. Preference will be given to a student who was active in 4-H work in his/her teens and who was an active athlete in school.

Theo W. H. Irion Memorial Scholarship: Given to a senior or a first-year graduate student majoring in education on the basis of financial need, scholarship, leadership and probable service in education.

Mary R. McKee Physical Education Award: Awarded to outstanding women students on the basis of participation in sports and/or dance, leadership, service, and scholarship.

Harry R. McMillan Memorial Scholarship Fund: Awarded to outstanding students in the College of Education.

Missouri Federation of Women's Clubs Elizabeth Cushing Scholarship in Special Education: Awarded to a student, recommended by the Education faculty, who is preparing to teach mentally retarded or mentally superior children. Recipient must be a Missouri resident and agree to teach in Missouri within three years of graduation or repay the amount of the scholarship. May be given to the same person for a second year.

Loran G. Townsend Scholarship in Education: Awarded to a sophomore, junior, senior, or graduate student chosen on the basis of recognized ability and professional promise in the field of education. Financial need considered if all other factors are equal.

Special Services

Instructional Materials Center. Located in 311 Education Building, the Center contains collections of textbooks, curriculum guides, tapes, films and models. Its equipment inventory includes projectors, recorders and study carrels. Staffed by personnel knowledgeable in the selection and use of instructional materials and equipment, the Center is designed to serve both students and faculty of the College of Education.

Instructional Media Laboratory. The Instructional Media Laboratory in the Industrial Education Building provides a training facility in the production and use of instructional materials and media. Students enrolled in methods courses use the laboratory to develop various types of audiovisual materials for use in student teaching.

Education Abroad. Since 1961 the College of Education has had an exchange program with the School of Education of the University of Reading in England. This enables the College to provide unique offerings which carry academic credit. A Semester Abroad program for upper-class students is offered the second semester of each academic year. The work consists of observation of English and continental schools and a seminar in an academic subject. Course work in comparative education is taught on the UMC campus during the summer session by professors from England.

Professional Opportunities

A career in professional education offers many challenging opportunities. Although job opportunities vary from field to field, professional personnel who are well prepared and who can provide evidence of competence in their areas of specialization are in demand.

The professional education programs of the College of Education at both the undergraduate and graduate levels are organized and administered to make optimal use of all of the resources at the University of Missouri-Columbia which are applicable to the preparation of teachers and educational administrators as well as other educational and human services specialists.

Students who complete the requirements for the Bachelor of Science in Education degree are eligible for a Life Certificate, issued by the University, to teach in Missouri public schools. Since the teacher education program at the University of Missouri-Columbia has been approved by the National Council for Accreditation of Teacher Education, graduates of the College of Education usually experience little difficulty in meeting certification requirements in other states. The Bachelor of Educational Studies degree provides flexible program planning for students interested in education as a discipline or who wish to prepare for educational work in a setting that does not require teacher certification.

Degree Requirements

The College of Education administers the Bachelor of Science in Education degree and the Bachelor of Educational Studies degree. In addition, the College administers a two-year program leading to a certificate in secretarial science.

The College is authorized to issue teaching certificates, valid for life, to students who have completed the requirements for the degree of Bachelor of Science in Education and who have been recommended by the College of Education faculty as qualified to teach in the public schools of the state.

The course work necessary to complete the requirements for certificates issued by the Missouri Department of Elementary and Secondary Education may also be completed in the College of Education.

Students who wish to engage in the study of education or a particular aspect of education, without the professional preparation required for certification to teach in the elementary and secondary schools of Missouri, may pursue the Bachelor of Educational Studies degree.

B.S.Ed.

The requirements for the Bachelor of Science in Education (B.S.Ed.) degree are specified in four areas: general education, pre-professional, professional education and a teaching major. All students preparing to be elementary or secondary teachers, regardless of the major field, are required to complete the general education and pre-professional program. Students transferring from other institutions are required to fulfill the equivalencies of these courses.

To secure the degree of Bachelor of Science in Education, the candidate must fulfill the following requirements:

1. Be admitted to a teacher education program in the College of Education.
2. Complete the professional courses in education listed in the various curricula, the courses required in the areas of specialization and the general education as well as the pre-professional requirements for all teachers.
3. Demonstrate satisfactory proficiency in English. This requirement may be met by making a grade of C or better in the second course in English composition or by being admitted to 65GH Honors Exposition and making a grade of C or better.
4. Demonstrate satisfactory proficiency in oral communication. This requirement may be met by making a grade of C or better in Speech 75 Introduction to Speech Communication or T41 Classroom Communication.
5. Have completed 120 semester hours acceptable toward the degree of Bachelor of Science in Education.
6. Have a grade point average of at least 2.5 for all college course work.
7. Be recommended for the degree by the faculty of the College of Education.
8. Meet the residence requirement.

Effective September 1, 1982, a student recommended for teacher certification must have a cumulative grade point average of 2.5 based upon all course work completed at the University of Missouri-Columbia as well as an overall grade point average of 2.5 based upon all college course work completed.

B.E.S.

The requirements for the Bachelor of Educational Studies (B.E.S.) degree provide maximum flexibility for students to pursue the study of education in accordance with their unique interests and goals. The College of Education will not certify or recommend certification to teach in the public schools on the basis of the B.E.S. degree.

Graduation requirements for the B.E.S. degree are as follows:

1. All freshmen and sophomores must have successfully completed S35 Perspectives in Education.
2. The student must establish satisfactory proficiency in English. This requirement may be met by making a grade of C or

better in the second course in English composition or by being admitted to 65GH Honors Exposition and making a grade of C or better.

3. The student must complete the program of studies as approved by the appropriate divisional and departmental Bachelor of Educational Studies Admissions Committee.

4. The student must complete a total of 120 semester hours of college credit acceptable toward the degree of Bachelor of Educational Studies including the general education requirements of the B.S. in Education degree; at least 24 semester hours of course work offered by the College of Education [These 24 hours must include course work selected from at least four different College of Education departments. The course S35 Perspectives in Education while required cannot be used as one of the four departments but may be included in the 24 semester hours total.]; and at least one support area totaling 24 or more semester hours selected in accordance with the candidate's educational objective.

5. The student must have a minimum GPA of 2.5 computed on the final 60 semester hours of the degree program as well as an overall GPA of 2.5 based upon all college course work completed.

6. The student must be recommended for the degree by the faculty of the College of Education.

7. The student must meet the residence requirement.

8. Students entering with advanced standing must complete at least three courses in education on the University of Missouri-Columbia campus.

9. Students must have field experience for academic credit appropriate to their program.

Residence Requirement

Students must spend their senior year on the UMC campus in order to obtain the Bachelor of Science in Education or Bachelor of Educational Studies degrees. A minimum of three courses in education must be completed during this period. In addition, three semester hours must be earned in the subject field of specialization. Work done in the summer sessions on the Columbia campus may be counted as work in residence.

Senior Professional Semester

Students completing a teacher preparation program on the Columbia campus are required to complete a senior professional semester. During the student's senior year, one semester is devoted to course work in teacher education, including student teaching. During one-half of the semester the student is enrolled in 6-8 semester hours of course work on campus. For the other half of the semester, the full day is devoted to the student's teaching assignment.

To qualify for the senior professional semester, the applicant must:

1. Be admitted to the teacher education program.
2. Have a minimum of 90 semester hours.
3. Have spent at least the preceding semester in residence.
4. Have a minimum 2.5 GPA for all work completed at UMC and for all course work completed in professional education.
5. Meet specific prerequisite professional education course requirements for the level at which the student teaching is to be accomplished.

The 15-semester-hour senior professional semester for education majors will include student teaching and other courses designated by the department in which the student is majoring.

Student teaching assignments are available in the public schools of Columbia, in several surrounding towns and in the St. Louis area. Students whose homes are in the St. Louis area may make application to do their student teaching there. Applications are accepted in February and September for the following semesters. Any questions concerning student teaching should be directed to the Office of Education Field Experiences, 202 Hill Hall.

Requirements for Teaching Majors

Students preparing for elementary school teaching need training in a number of subject matter areas as well as a specialization in elementary education. Programs in elementary education are planned with the close supervision of an adviser.

Students preparing for secondary school teaching are required to have a teaching major. By careful program planning, it is possible in some instances to earn certification in more than one area.

While a student's program of study may be strengthened by taking certain elective courses, such election should be made only with the consent of the proper adviser(s). Students are not permitted to elect studies at random.

General Education Requirements

All undergraduates in the College of Education must meet the general education requirements of 31 semester hours. Credit earned by examination may be applied toward these general education requirements. These requirements and the minimum hours are indicated below.

Humanities (6 hours) Must include courses from two of the following fields: music, foreign language, classical studies, philosophy, literature, humanities (General Honors), religion, theatre and drama,

art. Early childhood majors must have 2 semester hours in art or music.

Written Communication (6 hours) Must include two English composition courses. Students excused from English I Composition (3) may satisfy the English requirement by completing English 60 Exposition (3) or its equivalent with a grade of C or better.

Social Studies (9 hours) Must include American history, American government and one additional course selected from geography, economics, sociology, anthropology or psychology.

Natural Science (7 hours) Must include courses in biological and physical or earth science, one of which has a lab.

Mathematics (3 hours) A college-level mathematics course(s) taught by a mathematics department. Elementary and early childhood majors must take Mathematics 7 Algebra for Elementary Teachers.

Pre-Professional Requirements

In addition to the general education requirements, B.S. in Education candidates in the College of Education must earn 5-14 semester hours in pre-professional courses. The areas of study and the minimum required semester hours are as follows:

Early Childhood Education: health and nutrition (3), Mathematics 8 Geometry for Elementary Teachers (3), oral communication (3).

Elementary Education: economics (3), health (2), geography (3), Mathematics 8 Geometry for Elementary Teachers (3), oral communication (3).

Secondary Education: health (2), oral communication (3).



Elementary Education

Grades 1-8

Students majoring in elementary education are required to earn 21 semester hours in an area of concentration. Some of the semester hours earned to satisfy the general education and pre-professional requirements may be applied to the 21-semester-hour area of concentration. In addition to the general education requirements, pre-professional requirements and 21 semester hours in an area of concentration, students preparing to become elementary teachers are required to complete the 56-58 hours of course work listed below. Semester hours are in parentheses.

- A205 The Psychology of Learning and Instruction (2)
- A207 The Psychological and Educational Development of the Child (2)
- A240 Introduction to Educational Measurement and Evaluation (2)
- B350, B351, B352, or B353 Educational Foundations (3)
- C241 School Organization and Administration for Elementary Teachers (2)
- H127 P.E. Activities for Elementary School (2)
- L339 Education of Exceptional Children (3)
- S35 Perspectives in Education (1)
- T162 Aiding (2) and T163 Aiding (2)
- T309 Literature in the Elementary School (3)
- T221 Teaching of Science in the Elementary School (2)
- T230 Art Activities in the Elementary School (2) or F101 Industrial Arts for Elementary Teachers (3)
- T256 Elementary School Music (2)
- T267 Mathematics in the Elementary School (3)
- T299 Student Teaching in the Elementary School (8)
- T311 Teaching of Language Arts in the Elementary School (2)
- T315 Teaching of Reading (3)
- T317 Diagnostic and Corrective Reading in the Classroom (3)
- T319 Practical Experiences in Reading (2)
- T350 Social Studies in the Elementary School (3)
- T371 Production of Instructional Media Materials (3)

Course Listings Key

- A Educational Psychology
- B Education (Education Studies)
- C Educational Administration
- T Curriculum & Instruction
- EH Education (Educational Honors)
- F Practical Arts & Vocational-Technical Education
- G Counseling & Personnel Services
- H Health & Physical Education (Professional Education Courses)
- K Higher & Adult Education
- L Special Education
- R Education (Educational Research & Statistics)
- S Education (Admissions Seminar)

HIP: An Alternative Program

The College of Education, in cooperation with the Columbia Public Schools, offers an alternative program for the preparation of elementary teachers. The program is known as HIP (Humanizing, Individualizing and Personalizing Education). The professional education component of the program (approximately 48 semester hours) is offered in three 16-semester-hour blocks over a three-year period (HIP Blocks I, II and III). Each block coordinates and correlates a field experience with University classroom activities.

The content of the academic areas of emphasis in each HIP block is organized around behavioral objectives, instructional alternatives and alternative assessment procedures using strategies appropriate for each individual student. In addition to the subject areas emphasized, each block is designed to include seminars and workshops on topics helpful to students: career education, drug education, media, discipline, developing self-concept and humanizing activities.

Each student selects an adviser from the learning community. Advisers are responsible for coordinating the professional education learning programs for each of their advisees in the manner which best accommodates the student's needs, interests and abilities.

Enrollment in the HIP program is limited. For admission information see the Director of HIP, 201 Education.

Early Childhood Education

Pre-Kindergarten-Grade 3

In addition to the general education and pre-professional requirements, students who plan to be certified as teachers of early childhood education are required to complete 68-70 semester hours of course work listed below. Students may work toward dual certification in elementary and early childhood education. In order to maximize their efforts, students desiring dual certification should plan carefully with the assistance of their advisers. Semester hours are in parentheses.

- A205 The Psychology of Learning and Instruction (2)
- B350, B351, B352, or B353 Educational Foundations (3)
- C241 School Organization and Administration for Elementary Teachers (2)
- H326 Motor Development for Early Childhood (3)
- L339 Education of Exceptional Children (3)
- S35 Perspectives in Education (1-2)
- T160 Aiding or CFD 264 Child Development Lab (2-3)
- T161 Aiding (2)
- T309 Literature in the Elementary School (3)
- T221 Science in the Elementary School (2)
- T230 Art Activities in the Elementary School (2) or F101 Industrial Arts for Elementary Teachers (3)

- T256 Elementary School Music (2)
- T267 Mathematics in the Elementary School (3)
- T301 Child Study or CFD 160 Early Childhood (3)
- T303 Emergent Language in Early Childhood (3)
- T304 Family and Community Resources for Early Childhood Education (3)
- T305 Early Childhood Education Curriculum and Methods (3)
- T306 Strategies for Screening Assessment and Intervention in Early Childhood Education (3)
- T311 Teaching the Language Arts in the Elementary School (2)
- T315 Teaching of Reading (3)
- T317 Diagnostic and Corrective Reading in the Classroom (3)
- T319 Practical Experiences in Reading (2)
- T350 Social Studies in the Elementary School (3)
- T371 Production of Instructional Media Materials (3)

Students must teach at kindergarten or primary level. Aiding experiences must be at other levels of kindergarten, primary, nursery/day care with field experience at all three levels.

Art

Kindergarten-Grade 9

Students preparing to become teachers of art in the elementary school must complete the general education and the pre-professional requirements. The required elementary education, elementary senior professional semester and art and art history courses are listed below. Semester hours are in parentheses.

Education

- Courses: 28-30 semester hours
- S36 Perspectives in Education (1)
- A102 Educational Psychology (2)
- L339 Education of Exceptional Children (3)
- Prerequisite: A102
- T161, T162, T163 or T164 Aiding (2)
- T230 Art Activities in the Elementary School (2)
- T332 Organization of Public School Art (2)
- Select two of the following:
- T309 Literature in the Elementary School (3)
- T221 Science in the Elementary School (2)
- T311 Teaching the Language Arts in the Elementary School (2)
- A240 Introduction to Educational Measurement & Evaluation (2)
- C241 School Organization & Administration for Elementary Teachers (2)
- B350, B351, B352 or B353 Educational Foundations (3)
- T299 Student Teaching in the Elementary School (8)

Art and Art History Courses:

- 46 semester hours
- Art 2 Introduction to Art (3)
- Art 3 Appreciation of Art (2)
- Art 60 Beginning Drawing I (2)
- Art 20 Basic Design I (3)
- Art 21 Basic Design II (3)
- Art 160 Beginning Drawing II (3)
- Art 175 Beginning Water Color (3)
- Art 177 Beginning Painting (3)
- Art 285 Beginning Sculpture (3)
- Art 390 Printmaking I (3)
- Art 230 Ceramics I (3)
- Art 330 Ceramics II (3)
- Art 251 Jewelry I (3)
- Art 55 Artcraft Fundamentals (3)
- Art History 10 Introduction to Western Art (3)
- Art History 141 American Art & Architecture (3)
- Elective Studio Specialization. In addition to the minimum 46 semester hours of preparation in art and art history, the election of one in-depth studio area of specialization is recommended. With proper long-range

planning, the in-depth courses can be scheduled within the regular four-year program and normal course loads. Philosophy 317 Aesthetics (3) is recommended as partial fulfillment of the general education humanities requirement.

Kindergarten-Grade 12

The program for preparing to teach art in the elementary and secondary schools is described in the section Art, Grades 7-12.



Music

Kindergarten-Grade 9

In addition to the general education and the pre-professional requirements, students preparing to teach classroom music in the elementary school are required to take the courses listed below. Semester hours are in parentheses.

Education Courses:

- 28 semester hours
- S35 Perspectives in Education (1)
- A102 Educational Psychology (2)
- L339 Education of Exceptional Children (3)
- Prerequisite: A102
- T161, T162, T163, or T164 Aiding (2)
- T255 Music Literature for Children (2) Prerequisite: T256, T258 or equivalent
- T258 Teaching Music in the Elementary School (3)
- A240 Introduction to Educational Measurement & Evaluation (2)
- C241 School Organization & Administration for Elementary Teachers (2)
- B350, B351, B352 or B353 Educational Foundations (3)
- T299 Student Teaching in the Elementary School (8)

General Music Courses:

- 43 semester hours
- Applied music private lessons (16) All students must establish proficiency in piano and complete four semester hours in a 200-level course in applied music. Normally, all students complete seven semesters of ensemble credits.
- Music theory (16)
- Music history & literature (7)
- Conducting (4)
- Endorsement in instrumental music. In addition to the general music requirements, the student preparing to teach instrumental music at the elementary school level is required to take nine semester hours in instrumental techniques.

Kindergarten-Grade 12

The program for preparing to teach music at both the elementary and secondary school levels is described in the section Music, Grades 7-12.

ANNEX Núm. 2

Organització i activitats de pràctiques a les escoles
Normes generals. College of Education de la universitat
de Missouri-Columbia.



NAME _____
SCHOOL _____
TEACHER _____
CREDIT HOURS _____
SEMESTER _____
TIME _____

T160-163
EARLY CLASSROOM EXPERIENCES
as an
INSTRUCTIONAL AIDE

GENERAL GUIDELINES

ACTIVITY CHECKLIST

DAILY TIME SHEETS

INSTRUCTORS

101 Hill Hall

882-3031

COLLEGE OF EDUCATION
UNIVERSITY OF MISSOURI - COLUMBIA
OFFICE OF EDUCATION FIELD EXPERIENCES

T160-163 Instructional Aides

HANDBOOK

INTRODUCTION

T160-163, Early Classroom Experiences as an Instructional Aide, is a field-based practicum established to:

- 1) Provide education students a preview of the teacher profession;
- 2) Demonstrate practical applications of course theory in an actual classroom situation;
- 3) Acquaint pre-teachers with a variety of strategies, materials, and equipment;
- 4) Familiarize students with the duties, responsibilities, organizational roles, and professional interaction of educators;
- 5) Assist the teachers in public schools in giving more individualized instruction to their pupils.

Clearly, the operation of an instructional aide program should be of mutual benefit to the University student, classroom teachers, and school child.

* * * * *

GUIDELINES

In order to maximize the instructional aide experience, certain guidelines should be set. These are as follows:

- 1) College credit is granted at the ratio of 30-35 in-school hours for one (1) semester hour credit;
- 2) Students may register for 1 to 4 hours per semester. A maximum of eight semester hours will be counted toward the minimum 120 hours required for graduation;
- 3) Aide work is graded as S/U only. The grade will be arrived at by the cooperating teacher and T160-163 instructor;
- 4) Aides are to complete and turn in this handbook when they have completed their required hours;
- 5) Aiding can only be done under the direct supervision of a certified teacher;
- 6) An aide should make every reasonable effort to adhere to his/her schedule. When it is necessary to miss, the aide should inform the school as early as possible;
- 7) Problems, conflicts or misunderstandings involving the instructional aide program should be brought to the attention of the T160-163 instructor by the principal, cooperating teacher or aide;
- 8) Students are encouraged -- but not required -- to:

- a) do aiding at different levels and different schools each block;
 - b) distribute the aiding experience over several semesters during their college career;
- 9) Because the instructional aides have the responsibility of working with children, they should dress and present themselves accordingly. Generally, the aide should take the cue from the cooperating teacher.
 - 10) Instructional aides are not certified personnel and cannot legally be in charge of the classroom, except under the direct supervision of the teacher.

* * * * *

ASSIGNMENTS

T160-163 lends itself to a variety of approaches, and the requirements can be met in a number of ways. Although special cases will be considered, instructional aide assignments will generally be made as follows:

- 1) All initial contacts for placement in the Columbia Public Schools are made by the Office of Education Field Experiences;
- 2) Initial contacts for placement outside of Columbia must be made by the students;
- 3) All students must complete the T160-163 application before assignment can be made;
- 4) Students doing T160-163 in Columbia are assigned on the basis of transportation, building needs and availability and scheduling of other programs;
- 5) If it becomes necessary for a student to have his/her assignment changed, the T160-163 instructor must be informed as soon as possible. Generally, no change can be made after the first week of a given block.
- 6) It is the student's responsibility to officially enroll in aiding through Jesse Hall. Applications filled out in the Office of Education Field Experiences are for office use only and do not effect official registration;
- 7) T160-163 credit may be earned during:
 - a) any eight week block of the regular academic year,
 - b) an intersession period (semester break, spring break, May break, etc.);
- 8) To inform the Office of Education Field Experiences if they wish to withdraw from aiding, and to handle such withdraw through Jesse Hall;
- 9) Students may also complete instructional aide work at the student's hometown school provided such work be performed under a certified teacher;

- 10) As with Student Teaching, T160-163 students are not to be paid while earning credit;
- 11) Usually, students will be assigned to one teacher, or two at the most. There will be one teacher responsible for the supervision of an aide. If an aide works with more than one teacher, recommendations for credit should be decided through the assigned cooperating teacher.

ACTIVITY CHECKLIST

It is the responsibility of the Instructional Aide and the cooperating teacher to plan the specific aide activities after an appropriate period of orientation within the classroom. The following activities are offered as suggestions. The checklist format is intended only to provide a method for the instructional aide to assess the aide experience. Additional activities can be listed and checked if necessary.

1.0 INTRODUCTORY ACTIVITIES	COMPLETED	COMMENTS
1.1 Observe teacher-student interaction		
1.2 Review the policies and structure of the building.		
1.3 Learn the names of the pupils and take attendance.		
1.4 Familiarize himself/herself with the library, audio visual facilities, resource center, supplies depot, and the like.		
1.5 Assist in supervision during recess, lunch, hall travel, etc.		
1.6 Become acquainted with school emergency procedures.		
1.7 Review curriculum guides, teacher manuals, student materials, etc.		
Other _____ _____ _____		

2.0 CLERICAL/ADMINISTRATIVE ACTIVITIES

COMPLETED

COMMENTS

These should be introductory, but may require specific training by the teacher or University personnel.

2.1 Mark and record grades on homework, classwork, tests.

2.2 Prepare bulletin boards, mobiles, hall displays, etc.

2.3 Prepare as directed by the teacher:
Transparencies
Cassette Tapes
Stencils and Dittos
Models, Charts, Worksheets

2.4 Check out and collect Instructional Materials (science kits, books, records, films, etc.)

2.5 Collect lunch money, sell tickets

2.6 Order audio-visual materials and other media.

3.0 ASSIST IN CLASSROOM INSTRUCTION (usually at least 50% of the aide experience)

3.1 Work with individual students on projects, homework, make up, independent study, etc.

3.2 Give directions for class assignment.

3.3 Work during study period with students desiring extra help.

- 3.4 Listen to students read, report, tell stories, etc.

- 3.5 Set up or change interest centers.

- 3.6 Monitor small groups during discussions, games, taping sessions, etc.

- 3.7 Read stories to groups or to the whole class.

- 3.8 Conduct small group instruction within the view of the teacher.

- 3.9 Assist with programmed instructional materials.

- 3.10 Accompany a teacher and a class on a field trip if possible.

- 3.11 Conduct classroom demonstrations in science, social studies, etc.

- 3.12 Plan classroom activities with the teacher or instructional team.

- 3.13 Administer quizzes to the class at teacher's request.

- 3.14 Conduct whole class lesson under the supervision of the teacher.

- 3.15 Operate media equipment.

Other _____

COMPLETED	COMMENTS

4.0 AFTER SCHOOL ACTIVITIES

4.1 Assist with Scouting activities

4.2 Help coach student sports.

4.3 Supervise bus loading or unloading.

4.4 Assist in directing school plays or skits.

4.5 Help sponsor clubs.

Other _____

COMPLETED

COMMENTS

5.0 DEVELOP A PERSONAL FILE OF TEACHING IDEAS

5.1 Instructional strategies.

5.2 Games

5.3 Bulletin boards and displays

5.4 Resource Materials

Other _____

NAME _____

COOPERATING TEACHER _____

AIDE: PLEASE FILL IN THE MONTHS AND DATES ON THE CALENDARS AND KEEP TRACK OF YOUR HOURS. YOU MAY WANT TO TAKE THESE PAGES OUT OF THIS HANDBOOK AND LEAVE THEM IN THE CLASSROOM.

EXAMPLE

September
(Month)

M 1 1-3 p.m.	T 2	W 3 1-3 p.m.	TH 4	F 5
M 8 1-4 p.m.	T 9	W 10 1-3 p.m.	TH 11	F 12
M 15 1-3 p.m.	T 16	W 17 1-4 p.m.	TH 18	F 19
M 22	T 23	W 24	TH 25	F 26
M 29 absent	T 30	W _____	TH _____	F _____

TOTAL HOURS THIS MONTH ONLY 14
ACCUMULATED HOURS 14

NAME _____

COOPERATING TEACHER _____

_____ (Month)

M	T	W	TH	F

TOTAL HOURS THIS MONTH ONLY _____
ACCUMULATED HOURS _____

AIDE: Please give this form to your teacher near the end of your aiding experience.

SEMESTER: _____

BLOCK: _____

TOTAL CREDIT HOURS: _____

COOPERATING TEACHER _____

UNIVERSITY OF MISSOURI-COLUMBIA

T160-163 Early Classroom Experiences as an Instructional Aide

_____ was a T160-163 Instructional Aide in
_____ at _____ school for
_____ hours per week for _____ weeks. The student's work
was S - satisfactory or U - unsatisfactory (circle one).

TEACHERS SIGNATURE

Comments on your instructional aide:

Suggestions for improving the program:

TEACHER: Please return this completed form to your aide or send directly to
101 Hill Hall, University of Missouri-Columbia.

FIELD EXPERIENCE

Name _____ Date _____

Student Number _____ Semester F _____ W _____ S _____

Major Area of Specialization _____

I. Type of Activity _____

II. Place: School District _____

Name of Teacher _____

Name of Administrator _____

Date _____

No. of Hours Involved _____

III. Recommendation:

Successful completion of one of the criteria for admission to
a degree program (when verified)

Yes _____ No _____

Recommended by _____

Date _____

IV. The above student has been enrolled in _____
(course title)

_____ F _____ W _____ S _____, and has successfully
(course number)

completed the field experience which is a required part of this course.

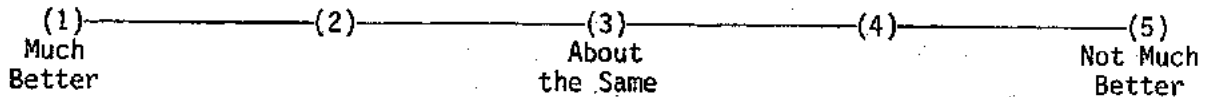
UNIVERSITY INSTRUCTORS SIGNATURE

V. Comments: _____

PLEASE ANSWER THIS QUESTIONNAIRE BY CIRCLING THE APPROPRIATE RESPONSE SOMETIME NEAR THE END OF YOUR AIDING EXPERIENCE. THANK YOU FOR YOUR COOPERATION.

- (1) Year in school:
1. Freshman 2. Sophomore 3. Junior 4. Senior 5. Graduate
- (2) Sex:
1. Male 2. Female
- (3) Teaching Field:
1. Elementary 2. Secondary
- (4) Credit hours enrolled in aiding THIS TIME ONLY:
1. (1.0) 2. (2.0) 3. (3.0) 4. (4.0)
- (5) Have you aided before?
1. Yes 2. No
- (6) How beneficial was your aiding experience to your growth as a professional educator?
(1)------(2)------(3)------(4)------(5)
Very Somewhat Not Very
Beneficial Beneficial Beneficial
- (7) Since aiding, have you decided NOT to continue in your declared major?
1. Yes 2. No
- (8) What percentage of your total hours in the school was spent doing clerical and administrating activities such as grading papers, running mimeograph machines, etc?
1. 0-20% 2. 20-40% 3. 40-60% 4. 60-80% 5. 80-100%
- (9) What percentage of your total hours in the school was spent assisting in instruction? (small groups, etc.)
1. 0-20% 2. 20-40% 3. 40-60% 4. 60-80% 5. 80-100%
- (10) Did you ever prepare a whole lesson to be taught to the students with whom you worked?
1. Yes 2. No
- (11) Were you warmly received by your cooperating teacher?
1. Yes 2. No
- (12) Were you introduced to the class(s)?
1. Yes 2. No
- (13) How would you rate this course in relation to all other college level courses you have had?
(1)------(2)------(3)------(4)------(5)
Much About Not Much
Better the Same Better

(14) How would you rate this course in relation to all other education courses you have taken?



(15) Should this course be required of ALL education majors?

1. Yes 2. No

(16) What do you feel should be the minimum number of aiding hours required to graduate?

1. None 2. 1-2 3. 3-4 4. 5-6 5. more than 6

(17) Should you be required to aide by the end of your sophomore year?

1. Yes 2. No

(18) Should you be required to aide in your major area of concentration?

1. Yes 2. No

(19) Do you think you need, or should have, more contact with the University Instructors responsible for the aiding program?

1. Yes 2. No

(20) Did you have any problems with your aiding experience that were not solved to your satisfaction?

1. Yes 2. No

ANY ADDITIONAL COMMENTS:

ANNEX Núm. 3

Guia per els professors tutors del college d'educació
que supervisen les pràctiques i guia per el mestre tutor
de pràctiques. Universitat de Missouri-Columbia.



ROLE OF THE COLLEGE SUPERVISOR

The following guidelines establish the dimensions of the role required of competent College Supervisors.¹

1. College Supervisors should be thoroughly familiar with the cooperating schools in which they work. They should be well acquainted with each of the schools' policies, procedures, curricula, students and faculty. This means considerable time will be spent visiting and working in the schools since reading handbooks and talking to Cooperating Teachers over the telephone will not give an adequate understanding; actual involvement is necessary.
2. College Supervisors should work with other college and cooperating school personnel to develop and maintain viable cooperative structures for student teaching programs. These structures should assist College Supervisors to operate in the area between that which is properly the province of the college (the direction of the student teacher) and that which is the domain of the cooperating school (the assignment of responsibility to Cooperating Teachers and their student teachers).
3. College Supervisors should seek to bring about full utilization of the total resources of cooperating schools and colleges in the student teaching program. The entire faculty of each institution should be as actively involved as possible.
4. College Supervisors should devote much attention to working with Cooperating Teachers, Principals, Department Heads and other teachers to plan, carry out, and evaluate experiences for improving the professional competence of student teachers. A cooperative team relationship facilitates this approach to student teaching supervision. College Supervisors will observe, evaluate, and confer with student teachers, but this is not restricted to a one-to-one relationship; rather it is a partnership approach with Cooperating Teachers that fosters professional growth on the part of all participants.
5. College Supervisors should systematically report the evaluation of the student teachers' experiences to other appropriate college faculty members and administrators in order to indicate desirable changes which need to be made in the teacher education curriculum, organization, policy and staff.
6. College Supervisors perform functions beyond those ordinarily performed by the Director of Student Teaching. Primarily, they work directly with the student teacher and with college colleagues and cooperating school personnel in guiding the student teacher.

¹Adapted from Association for Student Teaching. The College Supervisor: Standards for Selection and Function. A position Paper. Washington, D.C.: The Association, 1968, pp. 11-13.

7. College Supervisors should emphasize the study of teaching throughout their work. This means that they must demonstrate through their behavior that they are students of the teaching-learning process, thus they help student teachers analyze their own teaching, identify alternate ways of proceeding, and form a firm basis for continued growth.
8. College Supervisors should regard student teaching as an occasion for continuing their own professional growth. Making the most of this opportunity requires that the College Supervisor keep himself informed of recent developments in student teaching in particular, and teacher education in general.
9. College Supervisors should accept responsibility for scholarly investigation and theory building in the realm of student teaching. As members of college faculties working in clinical situations, College Supervisors are in a unique position to affect the future development of student teaching and related teacher education experiences.
10. College Supervisors should be professionally and ethically neither a critic nor a judge of the philosophy, methodology, curriculum organization, faculty or administration of the cooperating schools, or school districts where they are assigned. College Supervisors will hold all knowledge of cooperating schools and their activities as confidential information and will insist that student teachers under their direction do the same.

Role of the Cooperating Teacher

Accepting a student teacher in his classroom is a challenging venture for the cooperating teacher. He plays a fundamental role in the program because of his close relationship with the student teacher. To be of most assistance he should believe in the student teaching program, participate willingly, and find satisfaction in working with the student. Following are some suggested ways in which the cooperating teacher can assist the student teacher to achieve the greatest degree of success in his laboratory experience.

1. He can create an atmosphere of acceptance, friendliness and belonging by:
 - a. Preparing the class before the student arrives. He does this by explaining the purpose of student teaching, the ways the pupils can help the student teacher, and the ways he can help them.
 - b. Helping the student in getting to know the class.
 - c. Explaining the purpose of various centers of the room, such as library and science, and noting the location of supplies.
 - d. Providing place for the student teacher's own records, materials, and personal items.
 - e. Acquainting him with routine procedures, such as passing in and out, opening exercises, the daily program, seating for group work, distribution of materials, and fire and air raid drills.
2. The cooperating teacher can help the student teacher understand the requirements of, and his obligations to, the school by:
 - a. Explaining the use of all records and forms, such as attendance sheets, permanent enrollment cards, and cumulative records.
 - b. Explaining the procedure in obtaining textbooks, ordering supplies, or planning field trips.
 - c. Encouraging the student to assist in duties on the playground, in the halls, and in the lunch-rooms.
 - d. Familiarizing him with out-of-class resources, such as the school library, clinic, visual aids room, and special classes in the school.

3. The cooperating teacher can assist the student to develop skill in planning by:
 - a. Sharing his yearly plans, unit outlines, and weekly and daily plans.
 - b. Conferring with him about his plans and making suggestions for improvement.
 - c. Discussing the type and content of planned lessons and explaining what has been done and what the children are ready to do.
 - d. Making available all textbooks, supplementary references, and personal teaching materials.
 - e. Making available current curriculum bulletins issued from the School Administration Building.
 - f. Helping the student teacher to learn how to time his activities with the children's attention and interest spans.
 - g. Acquainting the student teaching with the resource personnel of the system, such as consultants in all fields, and informing him of the assistance he can expect from each.

4. The cooperating teacher can make the period of observation and orientation more meaningful and the gradual growth into actual teaching more valuable by:
 - a. Allowing an ample period for observation and by inviting the student to ask questions.
 - b. Providing opportunity for early experiences which are relatively simple, such as:
 - (1) Inviting him to submit plans long enough in advance so that they can be discussed and suggested changes made.
 - (2) Performing routine tasks, such as keeping attendance records, watering plants, and caring for lighting and ventilation.
 - (3) Being responsible for bulletin boards.
 - (4) Supervising seat work.
 - (5) Constructing, administering, and grading minor tests and daily papers.

- (6) Working with individual pupils and small groups.
 - (7) Supervising playground activities.
 - (8) Participating in planning.
 - (9) Taking part in class discussions.
- c. Gradually initiating him into the actual teaching experience by:
- (1) Inviting him to submit plans long enough in advance so that they may be discussed and suggested changes made.
 - (2) Providing time for regular conferences, well planned, but informal.
 - (3) Allowing time to start responsible teaching in one area of a day's work and broaden the activities until the student teacher is teaching full time for a reasonable period.
5. The cooperating teacher can encourage individuality, responsibility for personal growth, and an atmosphere of freedom by:
- a. Inviting the student to use his own ideas, with the knowledge that the teacher will intercede in time if plans seem ineffective.
 - b. Inviting him to use ideas gained in college, suggestions from college supervision, or ideas gained from professional literature.
 - c. Imparting to the student teacher the feeling that he is accepted and respected as a member of a team doing an important job.
 - d. Encouraging the student teacher to feel free to approach the teacher with suggestions, at the same time realizing that he must assume responsibility of working out certain problems.
 - e. Being generous with praise when it is warranted.
 - f. Taking care not to burden him with so much detail that he has little time for creativeness.
6. The cooperating teacher can help the student teacher acquire skill in classroom management by:

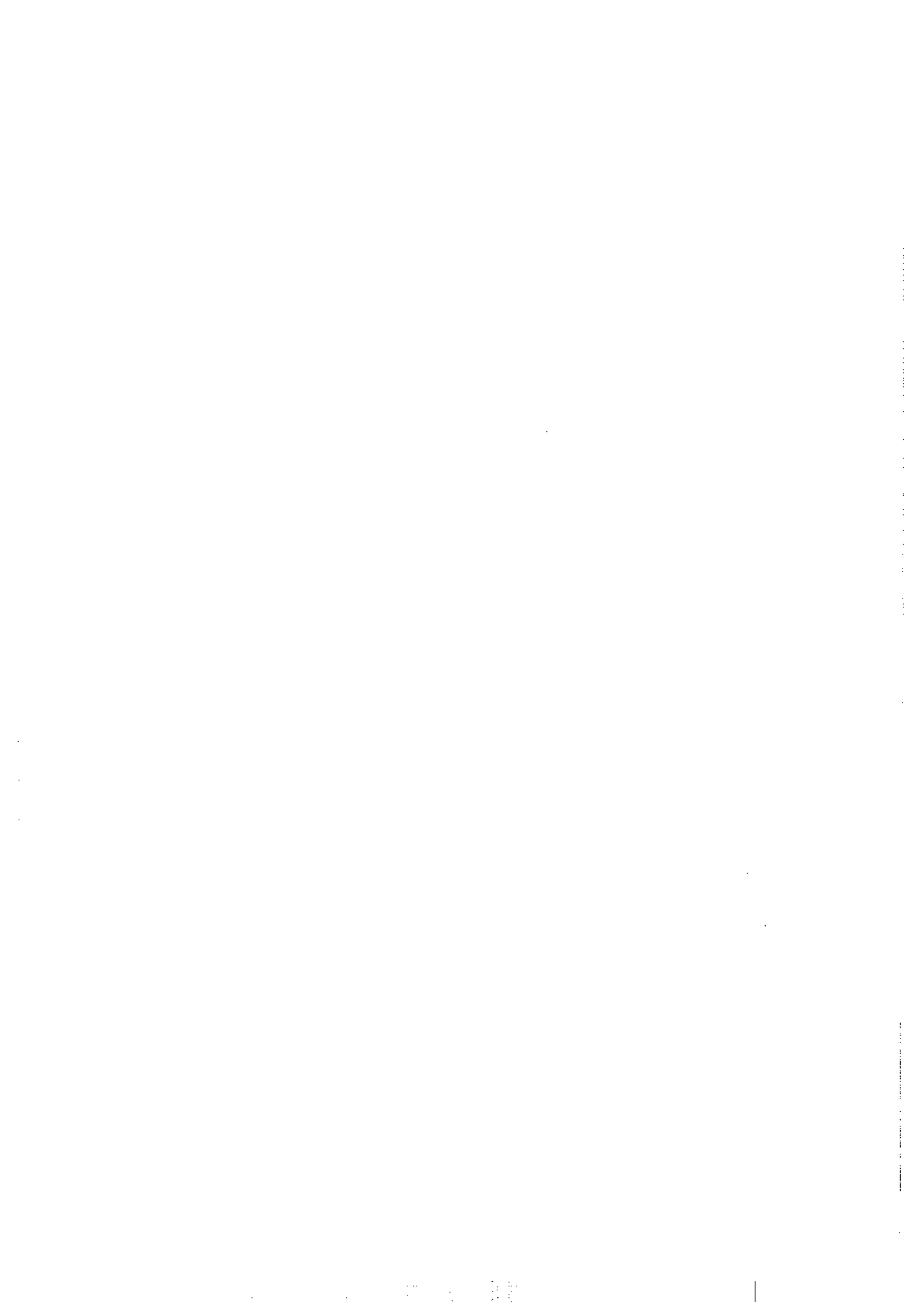
- a. Helping him realize that ineffective social control, the absence of real discipline, is probably the most frequent cause of teaching failure.
 - b. Impressing him with the fact that good disciplinarians in the modern sense of the word are not born, but that teachers who live well with children have worked hard to establish that relationship.
 - c. Sharing with the student teacher methods he has found most helpful in understanding children.
 - d. Encouraging him to look at behavior problems objectively and to develop a clinical approach to them.
 - e. Allowing him to assume responsibility for classroom management whenever practical, keeping in mind that all decisions regarding disciplinary measures are the responsibility of the cooperating teacher.
7. The cooperating teacher can assist the student teacher in self-evaluation by:
- a. Making an honest and continuous evaluation of the student's efforts, both in conference and incidentally, when time allows.
 - b. Encouraging and practicing frankness, for problems become smaller when they can be faced openly.
 - c. Helping him capitalize on his strengths in such a way that he will become aware of the situations in which his best points will be most useful.
 - d. Pointing out his weaknesses a few at a time and in a manner that will not become too distracting or discouraging to the student.
8. The cooperating teacher can improve his skill in guiding a student teacher by evaluating each experience. One method of such evaluation is to ask oneself pertinent questions concerning the outcome of the experience. Some suggested questions are:
- a. Does my student teacher have a complete picture of the classroom situation?
 - b. Have I helped him to understand methods and techniques used in the classroom?
 - c. Have I impressed him with the importance of good planning, both daily and long range?

- d. Have I provided opportunity for my student teacher to work with all groups and in all areas?
- e. Have I encouraged initiative and creativeness by allowing him to use his own plans and ideas?
- f. Has he learned to time his activities to the interest and attention span of the children?
- g. Has he learned to locate and use materials that will help him in teaching?
- h. Does he have ideas for work for other children while he works with one group?
- i. Has he had experience in planning for and in using audio-visual aids?
- j. Have I given my student teacher suggestions about what to do the first day of school?
- k. Does he have a good beginning knowledge of ways to meet and provide for individual differences?
- l. Does he understand the modern concept of good discipline, and has he gained some skill in guiding children in self-discipline?
- m. Does he understand the importance of good human relationships in the whole school community?
- n. Has this been a satisfying experience for both of us, one in which we worked and grew together?
- o. Does my student teacher understand the value and methods of self-evaluation?



ANNEX Núm 4

Pràctiques escolars al Stephens College per a mestres de secundària.



OBSERVATION ASSIGNMENT: TEACHER-STUDENT INTERACTION



Classroom interaction¹⁰

Always . . . Sometimes Never

1. Does the teacher interact with females and males similarly with regard to:
 - a. The frequency with which they are called on
 - b. The frequency with which they are praised
 - c. The kinds of behavior for which they are praised
 - d. The frequency with which they are punished
 - e. The kinds of behavior for which they are punished
2. Does the teacher interact with all racial/ethnic groups similarly with regard to:
 - a. The frequency with which they are called on
 - b. The frequency with which they are praised
 - c. The kinds of behaviors for which they are praised
 - d. The frequency with which they are punished
 - e. The kinds of behavior for which they are punished
3. Is the teacher's language free of sex or racial/ethnic bias with regard to:
 - a. Use of masculine terminology to refer to all people
 - b. Use or acceptance of derogatory terminology to refer to members of one sex
 - c. Word order that consistently places males first (he or she, boys and girls, men and women)
 - d. Labeling students as "disadvantaged," "culturally deprived," "slow learners," etc.
 - e. Use of racial or ethnic slurs
4. Does the teacher treat all groups similarly with regard to:
 - a. Nonverbal expressions (facial expressions, physical positions, eye contact, touching)
 - b. Application of classroom rules and privileges
5. Does the teacher treat females and males similarly with regard to:
 - a. Standards for dress and appearance
 - b. The application of classroom rules and privileges
6. Does the teacher express similar expectations for females and males with regard to the nature and level of emotional expression considered appropriate for the classroom?
7. Does the teacher express similar expectations for females, males, and racial/ethnic groups with regard to attitudes, abilities, career goals, work assignments (cleaning, audiovisual aids, messengers, etc.)
8. Are the standards set for male, female, and racial/ethnic groups equitable in terms of:
 - a. Expected levels of academic performance
 - b. The selection criteria for compensatory or remedial instruction
9. Does the teacher provide balance for females and males with regard to:
 - a. The frequency with which compensatory or remedial instruction is provided
 - b. The nature of compensatory instruction that is provided

10

Ibid., pp. 224-226.



Physical Classroom Environment: Interaction¹¹

Always Sometimes Never

1. Does the teacher arrange all visual display material to avoid bias with regard to:
 - a. The frequency with which females and males are depicted
 - b. Sex stereotyping in behavior, roles and occupations
 - c. Fragmentation and isolation in presentation of material about women
 - d. The frequency with which different ethnic/racial groups are depicted (including the avoidance of stereotyped or segregated presentations)
2. Does the teacher make sure that the following are not designated on the basis of racial or ethnic affiliation: social, athletic, and other non-academic activities
3. Are all written communications free from linguistic bias in terms of:
 - a. Use of masculine terminology to refer to all people
 - b. Use or acceptance of derogatory terminology to refer to members of one sex
 - c. Word order that consistently places males first
4. Does the teacher make sure that the following are not designated on the basis of sex, ethnicity, or race:
 - a. Seat assignments or work group assignments
 - b. The lining up of students to enter or leave the classroom
 - c. Play groups for recreational and social activities
 - d. Team assignments for academic competitions

Curriculum and Instructional Objectives: Interaction¹²

1. Are community resource people used in the school? Are field trips, internships, and other community-based activities a regular part of classroom lessons?
2. Does the teacher make connections between topics being studied and their application in the real world outside the classroom? Does the teacher relate community issues and concerns (local and national) to the classroom activity/lessons which are being studied?
3. Do curricular materials, including textbooks, reflect a diversity of approaches to foster individualized instruction? Do these materials avoid racial, ethnic, sexual, and other types of stereotyping?
4. Is student progress toward the attainment of the learning objectives systematically evaluated? What remedial learning is provided for students who have not mastered the objectives?

11

Ibid.

12

Ibid., p. 239.

5. What activities has the teacher undertaken to sensitize regular students to the nature and needs of exceptional students?¹³

Other observation activities: Student¹⁴

At specific intervals (e. g., every five minutes),

1. observe the students and estimate how many are involved with task-related activities.
2. observe and estimate how many are not attending to the task. What kinds of nontask activities are occurring (talking, nonassigned reading, daydreaming etc.)
3. How are the students required to spend most of their time (active attention, passive attention, involvement in specific tasks, etc.)?
4. Describe how time is provided for student-to-student interaction.
5. Describe how the students interact during group work.
6. How do the students direct learning through their questions, comments, or other activities?
7. How frequently are the students praised? Punished?
8. How many students raise their hands or in other ways actively participate in the lessons? Describe the participation.
9. How many students are not actively participating in the classroom activities? Describe the non-participation activities.

13

Ibid., p. 228.

14

Ibid., p. 239.

- 105 -
DISCIPLINE &

CLASSROOM MANAGEMENT

One does not have to be around a teacher or group of teachers for long before the subject of classroom discipline arises. In this observation assignment we want to look at the various types of discipline problems, their causes and their cures. Every teacher has experienced misbehavior in her class at one time or another. The teacher who knows how to correct such misbehavior in the long run will experience few discipline problems. On the other hand, the teacher who cannot correct classroom discipline techniques will have a very long school year.

The following is a list of some common misbehaviors cited by teachers:

1. talking
2. disobedience
3. carelessness
4. defiance of authority
5. inattention
6. throwing objects
7. tardiness

Teachers generally make a list of rules that the student will adhere to while in the classroom. So what goes wrong? What causes the student not to follow the rules?

Learning The Rules:

If a teacher at the outset does not explicitly state the rules then the students must learn them by trial and error. This can be frustrating for both teacher and students.

It is often the case that students want to know the "real" rules, not the ones written on paper.

Inconsistency:

Teachers who do not apply the rules consistently and impartially to all students at all times is doomed. Teachers will let one or two students break the rules and get away with it. Along comes the third student and BAM. Too often teachers will let students talk in class until they get irritated by all of the talk and then they explode. Rules must be applied consistently not selectively.

Conflicting Rules:

Rules which conflict with either rules learned at home or in another classroom can cause problems.

Frustration:

The teacher, other students, or classroom activities can cause frustration to build which is finally released in an inappropriate manner. If a student has just received a poor grade on an assignment or a student who does not understand the subject being taught will feel the needs to release her frustration.

Displaced Feelings:

A student may be angry at someone else on some situation outside the classroom. A student might be angry about her car, her parents, etc., so she vents her anger in the classroom.

Teachers:

1. Nothing can be more rewarding to some student than "getting the teacher's goat." Teachers who are too strict and authoritarian, or have arbitrary rules, or argue with students often find themselves in that situation. Rewarding behavior, good or bad, insures that it will occur again.

2. Poor organization and poor lesson preparation should be put high on the list as causes of misbehavior. If the teacher appears confused and uncertain about what she is doing, some students may feel that their time would be just as well spent talking to one another or worse. APPENDIX D has additional advice to classroom teachers on discipline.

OBSERVATION ASSIGNMENT:

Carry out two separate observations on different days. Make each observation 20 minutes in length. Take note of the behavior of the central and peripheral groups derived from your sociogram or the list generated by your teacher and you. Write a one or two paragraph summary of what you learned from each observation. Your summaries will be discussed in the seminar. In your summaries answer the following questions:

1. What was the main type of misbehavior in the classroom?
2. Identify those who were the main source of disruption. How would you classify them: (1) popular; (2) isolate; (3) discipline?
3. What technique(s) did the teacher employ to maintain classroom control?
4. Was the technique(s) effective? Why?

(Use this page and its back to write your summary paragraph(s) for each observation.)

Classroom Management: 15

1. Identify any management problems which may exist in the classroom. List them.
2. How does the teacher respond to these management problems?
3. What are the students' immediate and long-range responses to the teacher's intervention?
4. Does the teacher attempt to determine and treat the causes of management problems or only the symptoms?
5. Does the teacher use positive reinforcement to reward appropriate behavior?
6. Does the teacher resort to ridicule or sarcasm?
7. What management techniques that you observe would you like to try yourself?
8. What management techniques would you like to avoid?

Teacher Interview

1. What factors do you feel contribute to discipline problems?

2. How do you handle discipline problems (talking, inattention, defiance)?

3. Given two different students (same problem) would you handle the situation in the same manner for both students? Why?

4. What technique(s) or procedure do you employ at the beginning of the school year to establish classroom control?

5. What range of methods or techniques are available to a teacher trying to maintain classroom control?

LESSON PRESENTATION

INSTRUCTIONS: This observation assignment will take one class period to complete. You should be ready to observe before the teacher begins the lesson. The statements on the lesson preparation and presentation form refer to teacher actions. The statements are not in order of occurrence or priority. Under "comments" you should indicate the degree to which the teacher does/does not meet the statement criteria. Other pertinent comments should also be written in the comments section.

At the bottom of the form write several statements that you feel describe what the teacher was trying to get across in his/her lesson.

When observing, pretend you are one of the students in the class. Then, answer the following questions:

1. Do you feel the students were aware of what was to be learned from the lesson?
2. What do you feel contributed to student involvement/non-involvement in the lesson?
3. What teacher characteristics made the lesson effective/ineffective?
4. If you were a student in the classroom what teacher characteristics would you most/least respond to?
5. What did you learn from the observation about teaching a lesson?

LESSON PREPARATION AND PRESENTATION

THE TEACHER	YES	NO	COMMENTS
1. Starts lesson with little delay			
2. States what is to be learned			
3. Determines if students have necessary background for lesson			
4. Is organized			
5. Presents the lesson in a logical sequence			
6. Uses a variety of methods			
7. Uses a variety of materials			
8. Involves students in learning			
9. Uses examples familiar to students			
10. Provides for student success			
11. Encourages questions			
12. Asks questions			
13. Adjusts lesson to individual differences			
14. Summarizes the lesson			
15. Arouses interest in lesson			
16. Is enthusiastic			
17. Respects students			
18. Speaks clearly			
19. Speaks so that all students can hear			
20. Uses humor			
21. What are the lesson objectives			
1.			
2.			
3.			

Additional information about the lesson presentation:¹⁶

These four questions are to be answered later. During the observation of the lesson presentation (probably a 15 to 20 minute segment), write verbatim the questions which were asked by the teacher and by the students.

Later answer the following questions:

1. How many teacher questions were higher-order thought questions?
2. How many teacher questions were lower-order memory questions?
3. What was the percentage of higher-order questions asked by the teacher?
$$\frac{\text{higher-order questions}}{\text{total questions}} =$$

4. What was the rate of question asking by the teacher?

$$\frac{\text{total questions asked}}{20 \text{ minutes}} = \text{teacher questions per minute}$$

5. How many of these questions which students asked were higher-order thought questions?
6. How many of these questions were lower-order memory questions?
7. What was the percentage of higher-order questions asked by the students?
$$\frac{\text{higher-order questions}}{\text{total questions}} =$$
8. What was the rate of question asking by all students? What was the average rate of question asking by a single student?

$$\text{Total student rate} = \frac{\text{total questions asked}}{20 \text{ minutes}} = \text{total student questions per minute}$$

$$\text{Average student rate} = \frac{\text{total student questions per minute}}{\text{number of students in the class}}$$

Afterquestioning Teacher Behavior:

1. How many seconds is the teacher's wait time after asking a question? After a student's response?
2. List the verbal reinforcements given to student responses.
3. Describe the nonverbal reinforcement given to student responses if there is any.
4. Does the teacher answer or evade student questions?
5. How many students are volunteering to answer the teacher's questions?
6. How many students are called on by the teacher without having volunteered to answer a question? How many are called on more than once? Twice? Three or more times?
7. How many students are not called on at all?
8. Is there a pattern to who is called upon and who is left out (e. g., seating arrangement, sex or race, etc.)?
9. Compare the questions asked by the students and the teacher. What differences are there in the frequency, rate, and type of questions asked? Who is controlling the direction of learning?
10. Does teacher reinforcement appear to stimulate or inhibit classroom discussion? How would you characterize the pattern of student participation in responding to teacher questions?

STUDENT EVALUATION FORMS



STEPHENS COLLEGE
Secondary Education
Columbia, Mo.

EVALUATION-COOPERATING TEACHER

This form is not to be given to the student but is to be given to or mailed directly to Secondary Education, Stephens College.

Student Evaluation and Checklist

Name _____ Assignment _____
 Subject or grade _____ Session 1 2 3 4 5
 (circle one)

Please rate the above student on the following characteristics (when appropriate) based on your knowledge of her performance while working with children and/or youth.

	Low 1	2	3	4	High 5
Overall attitudes toward teaching	_____	_____	_____	_____	_____
Emotional stability	_____	_____	_____	_____	_____
General Maturity	_____	_____	_____	_____	_____
Dependability	_____	_____	_____	_____	_____
Resourcefulness	_____	_____	_____	_____	_____
Leadership ability	_____	_____	_____	_____	_____
Physical appearance	_____	_____	_____	_____	_____
Sensitivity to student needs	_____	_____	_____	_____	_____
Attitude toward students	_____	_____	_____	_____	_____
Scholarship, intelligence	_____	_____	_____	_____	_____
Sense of humor	_____	_____	_____	_____	_____
Good judgment, tact	_____	_____	_____	_____	_____
Cooperativeness and ability to work with others	_____	_____	_____	_____	_____
Respect for students	_____	_____	_____	_____	_____
Ability to gain respect of students	_____	_____	_____	_____	_____
Tolerance for unscheduled events	_____	_____	_____	_____	_____
Desire for professional growth	_____	_____	_____	_____	_____
Proper use of grammar and speech	_____	_____	_____	_____	_____

Additional comments:

Student

Teacher and/or Administrator

School

Date



10. What is your general opinion of your supervising teacher during the aide period? To help you answer this, did you find her helpful to your development? Did she handle discipline well? Did she "orient" you well? Was she able to get the material across to her/his students?
11. Did your supervising teacher go over all the information needed to make you feel at home?
12. Would you recommend that this teacher be a supervising teacher again?
13. Did you ever get to talk with any other teachers at your school? If so, under what circumstances?

Did you find this contact helpful?

14. Did you find the seminars helpful? If so, in what way?
If not, would you have preferred more structure to them? If so, do you have any suggestions? (e.g., weekly topic, reports from various students, any other?)
15. Did you feel free to ask questions at the seminar?
16. If you had to assign a grade to the teaching aide course (not your grade, but the course itself), what would it be?
17. Any general suggestions for improving the course?
18. If you are in education, do you now have a better picture of yourself as a teacher?
19. Any last comment?

Please use the reverse side of this sheet if necessary to answer the questions.

A SELF-RATING SCALE FOR DETERMINING FITNESS FOR TEACHING

	Never	Seldom	Some times	Often	Always
I. Leadership ability					
A. Have you served as leader in student groups; i.e., have you held an office, taken part in programs, or led discussions?					
B. Do your fellow students respect your opinions?					
C. Do they regard you as a leader?					
D. Do your fellow students ask you for help and advice?					
E. Do you sense how others feel, i. e., whether they approve certain proposals, or like or dislike certain persons?					
F. Do you try to make others happy by listening to what they say, and by being courteous, friendly, and helpful?					
G. Do you succeed in getting others to follow your suggestions without creating friction or ill will?					
II. Health and Physical Fitness					
A. Do you have good health?					
B. Do you have lots of vitality? Can you stand to do hard physical tasks or nerve-racking work?					
C. Can you engage in activities which others in your group customarily do?					
D. Do you give others the impression that you are physically fit, well groomed and attractive in personal appearance?					
E. Do you keep cheerful and even-tempered even when tired or ill?					
III. Good Scholarship					
A. Have you maintained a better-than-average academic record?					
B. Are you interested in the subjects you are taking and have taken?					
C. Do you enjoy studying and find it easy to concentrate when you do study?					
D. Is it easy for you to explain things so that others understand and can follow your directions?					
E. Do you express your ideas well before a class or public group?					

	Never	Seldom	Sometimes	Often	A
IV. <u>Intellectual Traits and Abilities</u>					
A. Are school subjects easy for you?					
B. Do you spend time finding out more about a topic discussed in class or covered in an assignment?					
C. Do you read books or magazine articles on current topics?					
D. Do you like to work out ideas on your own?					
E. Do you suggest new ideas or plans which can be carried out by groups?					
V. <u>Emotional Stability</u>					
A. Are you an even-tempered, cheerful, happy sort of person?					
B. Can you "take it" without getting angry or upset?					
C. Do you keep from worrying and feeling depressed?					
D. Are you naturally patient with and tolerant of others?					
E. Are you objectively critical of yourself?					
F. Do you see the humorous side of everyday happenings even when you yourself are involved?					
VI. <u>Social Aspirations</u>					
A. Are you interested in the problems other people meet and do you want to help them solve them?					
B. Are you interested in finding ways by which you can help improve human living?					
C. Do you like people - especially children and youth?					
D. Do you set high social standards for yourself and seek to reach and maintain these standards?					
E. Do you cooperate readily with other people in socially desirable activities?					
F. Are you willing to make sacrifices and endure inconveniences to reach a goal you consider worthy?					

SOURCE: E. E. Samuelson and others, You'd Like Teaching, (Seattle, Washington: Craftsman Press, 1946), pp. 31-35.

A CHECKLIST FOR VOICE AND SPEECH

There are two ways in which this checklist may be useful: (1) you may wish to ask some trained person to evaluate your teaching voice; or (2) the results may prove helpful when two or three students rate each other, and later compare notes.

Speech Factors	Needs attention	Satisfactory or superior
----------------	-----------------	--------------------------

QUALITY OF VOICE: Is her voice

1. too high pitched?
2. nasal?
3. strained?
4. breathy?
5. varied in pitch?
6. clear and distinct?
7. rich and colorful?
8. adapted to the size of the listening group?
9. well controlled and modulated?
10. resonant?

UNPLEASANT SPEECH MANNERISMS: Does she speak

1. too fast?
2. in a drawling manner?
3. lispingly?
4. gruffly?
5. too slowly?
6. in an uncertain, halting, or stumbling manner?
7. with an affected accent?

GENERAL SPEECH: Does she

1. pronounce words correctly?
2. enunciate carefully?
3. use slang inappropriately or excessively?
4. keep calm, free from anger and excitement?
5. employ concepts adapted to his audience?
6. adapt voice to the occasion?
7. use proper inflection?
8. show evidence of an adequate vocabulary?

SOURCE: Howard T. Batchelder, Maurice McGlasson, and Raleigh Schorling, Student Teaching in Secondary Schools, (New York: McGraw-Hill Book Co., 1964), p. 15.



ANNEX Núm. 5

Avaluació de les competències del practicant de la Florida State University de Tallahassee.





203-F Education Building
(904) 644-3446, 644-5811

ASSOCIATE TEACHING EVALUATION
FLORIDA STATE UNIVERSITY / TALLAHASSEE 32306
OFFICE OF CLINICAL EDUCATION

Last Name _____ First Name _____ MI _____ Student ID No. _____
County _____ School _____ Grade Level(s) _____ Subject(s) _____

EVALUATION OF TEACHING COMPETENCIES

Throughout the Clinical Experiences Program, the Associate Teacher should *demonstrate growth*. For the purpose of periodic and final evaluations, the Associate Teacher should be viewed as a "beginning teacher."

DIRECTIONS: Write the Appropriate Symbol in the Blank For Each Item

E - Effective Use of Competency; S - Beginning to Use Competency; N - Needs to Develop Competency
NO - Item Not Observed; NA - Item Not Applicable

- _____ 1. Is knowledgeable regarding the content, terminology, major concepts, instructional strategies and methodology of the teaching field(s).
- _____ 2. Prepares long and short range teaching plans which are realistic, well defined, and stated in measurable terms.
- _____ 3. Clearly communicates instructional goals and objectives to students.
- _____ 4. Employs teaching methods, techniques, and materials that are appropriate and in accordance with accepted principles of learning
- _____ 5. Initiates and sustains learner involvement and interest
- _____ 6. Evaluates student progress in light of stated objectives and keeps students assessed of individual progress
- _____ 7. Practices positive classroom management and maintains an atmosphere of mutual respect
- _____ 8. Constructs and implements class procedures and routines consistent with successful control of students
- _____ 9. Minimizes student off-task behavior and effectively redirects this behavior
- _____ 10. Demonstrates supportive attitudes toward students through positive interaction
- _____ 11. Identifies, assesses and prescribes for exceptional students
- _____ 12. Displays reliability in associate teaching activities and responsibilities
- _____ 13. Exhibits vitality and enthusiasm for teaching
- _____ 14. Accepts and profits from constructive criticism
- _____ 15. Deals appropriately with unexpected situations
- _____ 16. Demonstrates a willingness to, and ability for self-evaluation
- _____ 17. Exercises self-control, poise, and good judgment in decision making
- _____ 18. Sets appropriate example through grooming, appearance and expression
- _____ 19. Works effectively with peers, parents, supervisors, and administrators
- _____ 20. Displays respect for confidentiality with students
- _____ 21. Is responsive to and supports administrative and instructional policies
- _____ 22. Maintains timely and accurate records
- _____ 23. Prioritizes tasks for appropriate use of time
- _____ 24. Uses speaking skills and vocabulary on appropriate levels in communicating with students and colleagues
- _____ 25. Uses spoken and written language in a grammatically correct manner

EVALUATOR'S PERSONAL REACTIONS

(Please use the space below for supportive statements and recommendations for growth)

Evaluator _____ (Signature) _____ (Title) _____
Associate Teacher _____ (Signature) _____ (Date) _____
Periodic Evaluations:

1st	2nd	3rd	4th
-----	-----	-----	-----

FINAL EVALUATION: (Check appropriate box)

PLEASE KEEP DESIGNATED COPY:
White - Associate Teacher Pink - Evaluator
Canary - Supervising Teacher Gold - Evaluator

ALL DATA NON-CONFIDENTIAL



203-F Education Building
(904) 644-3446, 644-5811

ASSOCIATE TEACHING EVALUATION
FLORIDA STATE UNIVERSITY / TALLAHASSEE 32306
OFFICE OF CLINICAL EDUCATION

Student Identification # _____

Associate Teacher _____
Last Name _____ First Name _____ Middle Initial _____
County _____ School _____ Grade level/subject _____

PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES AFFECTING TEACHER SUCCESS

EVALUATOR'S REACTIONS

Please use the space below for further comments with regard to strengths and recommendations for improvement.

Throughout the Clinical Experiences Program, the Associate Teacher should demonstrate growth . On the final evaluation, the Associate Teacher should be viewed as a beginning teacher .	Not Observed	Limited Success	Average	Above Average	Excellent
TEACHING METHODS					
Planning and Organization					
Appropriate Methods, Materials					
Involvement and Interest					
Evaluation — Pupil Progress					
Class Control and Management					
Positive Teacher Behavior					
ACADEMIC PREPARATION					
Knowledge in Subject Field					
Knowledge of Learning Process					
PERSONAL CHARACTERISTICS					
Flexibility					
Poise and Confidence					
Sense of Humor					
Sensitivity to Feelings of Others					
Resourcefulness					
Dependability and Promptness					
Enthusiasm					
Social Maturity					
Grooming and Appearance					
COMMUNICATION ABILITY					
Voice Projection					
Oral Language Usage					
Written Language Usage					
Rapport with Pupils					
PROFESSIONALISM					
Acceptance of Constructive Criticism					
Ability for Self-evaluation					
Rapport with Colleagues					
Professional Behavior					
Responsiveness to School Policies					

Evaluator _____ Title _____ / _____
(Signature) (Date)

Associate Teacher _____
(Signature)

PLEASE KEEP DESIGNATED COPY:
White — Supervising Teacher Pink — Evaluator
Canary — Associate Teacher Gold — Evaluator

Preliminary:

1	2	3	4

Check one

FINAL _____



Associate Teacher _____

School _____

Supervising Teacher _____

Evaluation: Periodic 1 2 3 4 Final
 5 6

INSTRUCTIONS: For each competency listed, check the appropriate description and make explanatory comments, if needed. Use the following key:

- S - Beyond the competency expected of a beginning teacher;
- C - Competence expected of a beginning teacher;
- N - Needs improvement; or
- O - Not observed.

Teacher Competencies	S	C	N	O	Comments
PLANNING					
1. Evidence of planning: Presents written lesson/unit plan; appears well prepared for lesson					
2. Objectives clearly defined: States objectives clearly and in behavioral terms					
3. Progression and Sequences: Identifies experiences that contribute to the attainment of the stated objectives. Organizes experiences that account for proper sequence and progression					
4. Consideration of growth and development characteristics: Selects activities and designs lessons appropriate to needs, interests, and taxonomy level of students					
5. Knowledge of subject: Demonstrates knowledge of the content, terminology, major concepts, rules, and strategies of activity					
6. Imagination and Creativity: Plans strategies which are imaginative and creative					
7. Equipment and Supplies: Sets up for lessons ahead of time in appropriate spaces for activity					
8. Safety: Creates learning environments that are safe					
9. Classroom Management: Creates learning environment with minimal off-task behavior and utilizes space for maximum activity					
IMPLEMENTATION					
10. Directions/Instructions: Gives clear, explicit instructions					
11. Communication: Uses effective verbal and nonverbal modes of communication, good voice modulation, inflection, tone					
12. Modeling /Demonstration: Presents an accurate model of the skill to be learned					
13. Set to learn, and motivation: Makes effective use of behaviors aimed at motivating and sustaining student interest					
14. Grouping: Uses large and small group techniques when appropriate to the various learning activities and skill levels					
15. Questioning: Poses stimulating questions which require students to integrate facts, see relations, form concepts, solve problems, be creative					

Teacher Competencies	S	C	N	O	Comments
16. Skill Analysis: <i>Detects inefficient performance, provides appropriate cues, corrects learner errors according to biomechanical principles</i>					
17. Flow: <i>Moves lesson quickly and easily from one part or activity to another</i>					
18. Behavior Management: <i>Minimizes student off-task behavior and effectively remediates deviant behavior</i>					
19. Teaching Styles: <i>Uses appropriate teaching styles for reaching lesson/unit objectives</i>					
20. Instructional Aids/Materials: <i>Makes good use of AV aids and resource materials when appropriate</i>					
21. Adaptability: <i>Is flexible in shifting methods, techniques, attitudes when necessary and appropriate</i>					
22. Humanistic Teacher Behavior: <i>Exhibits caring manner, eye contact, touch</i>					
23. Positive and Supportive Atmosphere: <i>Demonstrates respect for students' ideas and feelings; uses positive reinforcement</i>					
24. Rapport with Students: <i>Displays respect for individuality of students</i>					
EVALUATION:					
25. Learner: <i>Selects, develops, and employs instruments for evaluation which reflect objectives</i>					
26. Teacher: <i>Assesses effectiveness and adjusts teaching behavior based on feedback, as necessary</i>					
PROCEDURAL RESPONSIBILITIES:					
27. Keeping records: <i>Systematically records and maintains accurate student records</i>					
28. Grading: <i>Designs and/or implements system of criteria for assigning periodic grades</i>					
29. Care and Maintenance of Equipment and Supplies:					
PERSONAL CHARACTERISTICS:					
30. Punctuality: <i>Starts and ends class on time</i>					
31. Mental/Emotional Balance: <i>Exercises self-control, poise, and exhibits good judgment</i>					
32. Dependability: <i>Demonstrates reliability and readily assumes job-related and non-teaching responsibilities</i>					
33. Enthusiasm: <i>Exhibits vitality and enthusiasm for teaching</i>					
34. Professionalism: <i>Displays behavior, attitude, personal appearance of a professional</i>					
35. Human Relations: <i>Works effectively with peers, parents, supervisory and administrative personnel</i>					

ADD ANY COMMENTS YOU FEEL WOULD MORE COMPLETELY PRESENT THE STRENGTHS AND SUGGESTIONS FOR IMPROVEMENT FOR THIS ASSOCIATE TEACHER.

(Signature) Associate Teacher

(Signature) Supervising Teacher Date

ALL DATA NON-CONFIDENTIAL

Student ID #

ANNEX Núm.6

Taula per observació i avaluació dels alumnes-
-mestres de pràctiques. Universitat de Missouri-
-Columbia.



NAME _____

PREPARATION

OBSERVATIONS

	1	2	3	Total
1. Specifies or selects learner objectives for lessons. 1. No objectives indicated. 2. Written in broad terms; some missing, some weak. 3. Are generally appropriate for the topic/learner. 4. Are appropriate for the topic/learner. 5. In addition to #4, indicate a sequence for the objectives.				
2. Obtains information to aid teaching. 1 no descriptors evident, 2 one evident, 3 two evident, 4 three evident, 5 four evident. Descriptors: a. Uses journals to obtain teaching ideas. b. Attends meetings to obtain teaching ideas. c. Responsive to new information on teaching. d. Adopts sound information or materials about teaching.				
3. Specifies or selects content, materials and media. 1. No plans made for using these. 2. Selected but not referenced, most available materials used. 3. Selected and referenced, most available materials used. 4. Similar to #3, but all available materials used. 5. Similar to #4, plus imaginative uses or resources.				
4. Plans instruction at a variety of cognitive levels. 1 no descriptors evident, 2 one evident, 3 two evident, 4 three evident, 5 four evident. Descriptors: a. Learners have opportunities to acquire factual information, explain, summarize. b. Opportunity to apply information to particular situations. c. Identify and clarify parts of complex ideas, or synthesize knowledge. d. Judge the values of importance of ideas or information.				
5. Organizes learning activities in a logical sequence. 1. Activities in the classroom are unrelated to one another or to the objectives. 2. Activities relate to a common topic within lessons. many activities out of sequence. 3. Activities arranged to present ideas to build on one another. Only occasionally are there problems of sequence. 4. No instances of problems in sequencing learning activities are noted. 5. In addition to #4, activities give opportunity to acquire prerequisites.				
6. Uses teacher-made or selected evaluation materials to obtain information. 1. No evaluations are made. 2. Only end-of-unit or summative evaluations are used. 3. In addition to #2, additional progress checks are used. 4. In addition to #3, analyzes for individual learner's progress on specific objectives. 5. In addition to #3 & #4, uses affective measures to assess attitudes.				

EDUCATION FIELD EXPERIENCES 1/22/81
202 Hill Hall
University of Missouri-Columbia

OBSERVATIONS

	1	2	3	Total
7. Organizes instruction to allow for different learning styles. 1 no descriptors evident, 2 one evident, 3 two evident, 4 three evident, 5 four evident. Descriptors: a. Alternative resources are available for achieving given objectives. b. Alternative means (group structure or teacher presentation) available for achieving given objectives. c. Learners are given options in responding to a given assignment (e.g., writing or verbalizing). d. Learners are matched with resources and procedures based on performance and through consultation.				
8. Organizes instruction to take into account differences among learners in their rates of learning. 1 no descriptors evident, 2 one evident, 3 two evident, 4 three evident, 5 four evident. Descriptors: a. Learners may work at own rate for some objectives some of the time. b. Special assistance (e.g., teacher or peer tutoring) is available for slow learners. c. Fast learners are allowed to work on topic-related enrichment activities some of the time. d. Objectives divided between those all learners should achieve and desirable but not essential enrichment objectives.				
9. Specifies or selects teaching procedures for lessons. 1. Not specified. 2. Specified, but many seem inappropriate. 3. Referenced to objectives; appropriate with some exceptions. 4. Specified and appropriate; referenced to objectives. 5. In addition to #4, range from teacher-to-learner centered.				
10. Organizes materials for efficient use by learners. 1. Materials essential to the lesson are not in hand. 2. Finding some materials causes a delay in instruction. 3. Necessary materials are available for efficient distribution to learners. 4. No problems with the organization or distribution of materials are observed. 5. In addition to #4, learners are acquainted with the classroom materials system and can usually accommodate themselves.				
11. Provides learners with opportunities for participating. Class activities require passive commitment (sitting, listening, reading, or watching). 1. Only a few learners participate actively; most appear to be bystanders. 2. Most learners have opportunity for active participation at some time in the class (e.g., small group discussion, physical manipulation of materials, physical movement, individual library work, etc.). 3. All learners have opportunity for active participation in some type of activity. 4. All learners have many opportunities for active participation.				



OBSERVATIONS

	1	2	3	Total
12. Specifies or selects materials and plans for assessment learners. 1. No plans included in the unit. 2. Plans included; some inappropriate to learner/objectives. 3. Tests included appropriate to learner and objectives. 4. Similar to #3, plus interviews, questionnaires, self-tests. 5. Similar to #4, plus assessment of learner attitudes.				
INSTRUCTION				
1. Provides learners with opportunities for participating. Class activities require passive commitment (sitting, listening, reading, or watching). 2. Only a few learners participate actively; most appear to be bystanders. 3. Most learners have opportunity for active participation at some time in the class (e.g., small group discussion, physical manipulation of materials, physical movement, individual library work, etc.). 4. All learners have opportunity for active participation in some type of activity. 5. All learners have many opportunities for active participation.				
2. Uses teaching methods appropriate for objectives and learners. 1 no descriptors evident, 2 one evident, 3 two evident, 4 three evident, 5 four evident. Descriptors: a. Teaching methods are matched to objectives. b. Teaching methods are matched to learners. c. A smooth transition is made from one method to another. d. The classroom environment is arranged optimally for the teaching method.				
3. Communicates personal enthusiasm. 1 no descriptors evident, 2 one evident, 3 two evident, 4 three evident, 5 four evident. Descriptors: a. Uses facial expressions to indicate pleasure, concern, interests, etc. b. Uses voice inflections to stress points of interest and importance. c. Moves freely about the room or among the students. d. Uses a variety of gestures (head, arms, etc.) to accentuate points.				
4. Uses procedures which initially get learners involved in lessons. 1 no descriptors evident, 2 one evident, 3 two evident, 4 three evident, 5 four evident. Descriptors: a. Helps learners recall past experiences or knowledge that relate to new activities. b. Uses interests of learners as a link to new activities.				

OBSERVATIONS

	1	2	3	Total
4. Stimulates interest in new activities with such things as discrepant events or thought-provoking questions. c. Helps learners understand what they may achieve by participating in the new activities.				
5. Communicates with learners in a way that conveys interest in them and in the subject. 1 no descriptors evident, 2 one evident, 3 two evident, 4 three evident, 5 four evident. Descriptors: a. Encourages learners to share ideas or experiences related to the topic. b. Provides personal examples or experiences related to the topic. c. Incorporates ideas of learners into lessons. d. Describes, or reminds learners of the importance of the topic.				
6. Gives clear directions and explanations. 1. Fails to give any directions or explanations. 2. Directions or explanations are hard to understand. 3. Teacher attempts to remedy confusion in directions or explanations. Only a few learners then appear to misunderstand. 4. The teacher identifies and helps specific learners having difficulty with directions/explanations. 5. No evidence of learner confusion about direction or explanations.				
7. Conveys the impression of knowing what to do and how to do it. 1. Appears to be making moment-to-moment decisions about what is to be done next. 2. The teacher appears to know what it to be done but has not gathered materials necessary for tasks. 3. Only occasionally gives the impression of not knowing what is to be done. 4. Communicates definite activity goals or plans. 5. In addition to #4, indicates how activities fit into longer range goals/plans.				
8. Presents accurate information about the topic being taught. 1. Information is clearly inaccurate, or topic is inconsistent with what is currently considered appropriate. 2. Some information is inaccurate or inconsistent with what is currently considered appropriate. 3. Information on the topic is accurate. Information sources currently considered appropriate. 4. Regular text or other curriculum material is supplemented with recent newspaper, journal or other information. 5. A variety of resources are used to make classroom information up to date. Learners show how knowledge changes.				



OBSERVATIONS

	1	2	3	Total
9. <u>Demonstrates knowledge in the subject area.</u> 1. Demonstrated knowledge is inaccurate or out-of-date. 2. The teacher does not demonstrate subject area knowledge when it would be appropriate to do so. 3. Subject area knowledge is accurate and related to the subject. 4. Demonstrates accurate and up-to-date knowledge of the subject. 5. In addition to #4, uses subject area knowledge to show the topic's importance in the outside world.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. <u>Demonstrates ability to conduct lessons using a variety of teaching methods.</u> 1 no descriptors evident, 2 one evident, 3 two evident, 4 three evident, 5 four evident. Descriptors: Teaching methods such as the following may be observed: drill, inquiry, discussion, role playing, demonstration, problem-solving, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. <u>Uses acceptable written and oral expression with learners.</u> 1 no descriptors evident, 2 one evident, 3 two evident, 4 three evident, 5 four evident. Descriptors: a. Oral expression is understandable. b. Oral expression is correct. c. Written expression is legible. d. Written expression is correct.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. <u>Maintains learner involvement in lessons.</u> 1. Most learners (75%) seem to be off task. (Learners are not attending to the teacher's materials, or other foci for an activity). 2. Many learners (50%) are on task but the remainder show superficial attention. 3. Most learners (75%) are on task (actively engaged in the lesson). 4. High on-task (90%) behavior is evident. 5. All learners are on task.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. <u>Uses responses and questions from learners in teaching.</u> 1. Discourages learners from giving responses or asking questions by negative words or actions. 2. Ignores learners who wish to be recognized. Learner contributions are accepted without further comment. 3. Acknowledges learners who wish to be recognized; occasionally asks for learner responses or questions. Teacher responses are brief. 4. The teacher asks for learner responses or questions on the lesson. 5. In addition to #4, frequently incorporates learner responses and questions into subsequent activities.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVATIONS

	1	2	3	Total
14. <u>Uses instructional materials that provide appropriate practice on the objectives.</u> 1. Materials chosen are irrelevant to the topic or objectives. 2. Materials chosen are related to the studied topics but not to objectives. 3. Most chosen materials provide practice on specific objectives, some may be insufficient to achieve objectives. 4. Materials chosen are relevant; learners are given ample opportunity to practice/achieve objectives. 5. In addition to #4, the teacher uses formal/informal progress assessment techniques to see if individual learners receive sufficient practice.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. <u>Uses audiovisual and other instructional equipment.</u> 1. Audiovisual or other available equipment not used. 2. Occasionally uses equipment, with difficulty. Media or materials not always fit planned lessons. 3. Usually uses AV equipment at times in lessons. 4. Has mastered operation of most equipment. Highly skillful use of AV equipment at appropriate times. 5. In addition to #4, teacher skillfully prepares original materials.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. <u>Provides directions and explanations when learners misunderstand.</u> 1. Discourages learners when they seek clarification or explanation. 2. Ignores learners when they seek clarification or explanations. 3. Restates original communication in nearly the same words if learners do not understand. 4. Relates directions or explanations using different words and ideas when learners do not understand. 5. In addition to #4, attempts to correct areas of misunderstanding before learners ask.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. <u>Conveys the impression of knowing what to do and how to do it.</u> 1. Appears to be making moment-to-moment decisions about what is to be done next. 2. The teacher appears to know what is to be done but has not gathered materials necessary for tasks. 3. Only occasionally gives the impression of not knowing what is to be done. 4. Communicates definite activity goals or plans. In addition to #4, indicates how activities fit into longer range goals/plans.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



OBSERVATIONS

	1	2	3	Total
18. Makes modifications in lessons as needed. 1. Insists on pursuing a lesson as planned in spite of an obvious need for modification. 2. Modifies a lesson but the change is not handled smoothly and causes a disruption in instruction. 3. Modifications of lessons are handled smoothly with minimum disruption. 4. Modifications of lessons are handled so that only someone acquainted with the plans would know they are taking place. 5. In addition to #4, learners are encouraged to identify special events that should be used in lessons.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Uses special or unexpected events to supplement lessons. 1. Discourages disruptions to consider special or unexpected events. 2. Acknowledges special or unexpected events only when routine is disrupted so that continuing is difficult. 3. Unexpected events are handled in a way that acknowledges their importance without disrupting the class. 4. Provides an opportunity to discuss special or unexpected events if they occur. 5. In addition to #4, learners are encouraged to identify special events that should be used in lessons.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Demonstrates sensitivity to the needs and feelings of learners. 1 no descriptors evident; 2 one evident; 3 two evident; 4 three evident; 5 four evident. Descriptors: a. Provides an opportunity for learners to express their needs or feelings. b. Listens to or accepts ideas from learners. c. Gives learners individual help or attention. d. Is courteous when dealing with learners.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Demonstrates warmth and friendliness. 1 no descriptors evident; 2 one evident; 3 two evident; 4 three evident; 5 four evident. Descriptors: a. Seeks information about the interests or opinions of learners. b. Smiles at learners or laughs or jokes with them. c. Maintains close contact with learners by sitting or standing near them. d. Uses names of learners when addressing them.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVATIONS

	1	2	3	Total
22. Maintains appropriate classroom behavior. 1 no descriptors evident; 2 one evident; 3 two evident; 4 three evident; 5 four evident; OR the behavior of the class is inappropriate. Descriptors: a. Uses techniques (e.g., social approval, contingent activities, punishment, etc.) to maintain appropriate behavior. b. Deals with learners who have caused disruptions, rather than with the entire class. c. Reinforces appropriate behavior. d. Maintains a classroom that maximizes the possibilities for learning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Provides feedback to learners about their behaviors. 1 no descriptors evident; 2 one evident; 3 two evident; 4 three evident; 5 four evident. Descriptors: a. Provides non-verbal feedback (smiles, frowns, nods, moves closer to students, etc.) for acceptable/unacceptable behavior. b. Provides verbal feedback for acceptable/unacceptable behavior. c. Makes expectations about behavior clear to learners. d. No derogatory language used when talking to learners about behavior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Manages disruptive behavior among learners. 1 no descriptors evident; 2 one evident; 3 two evident; 4 three evident; 5 four evident; OR there is no disruptive behavior. Descriptors: a. Overlooks inconsequential disruptions of a minor nature. b. Attends to major disruptions quickly and firmly. c. Consequences of causing disruptions based on the severity of the disruptions. d. Rule violations carry consequences appropriate for learners.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Demonstrates patience, empathy and understanding. 1 no descriptors evident; 2 one evident; 3 two evident; 4 three evident; 5 four evident. Descriptors: a. Learners may express personal or academic problems. b. Learners may explain such things as late work or rule violations before taking action. c. Shows learners through words or actions that their comments or problems are understood. d. Avoids sarcasm or ridicule when dealing with problems.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



OBSERVATIONS

OBSERVATIONS

	1	2	3	Total	1	2	3	Total	
<p>26. Obtains test results and teacher observation data on the effectiveness of instruction.</p> <ol style="list-style-type: none"> The teacher does not obtain test nor other data for evaluating the effectiveness of instruction. The teacher maintains written records (e.g., grade book or individual files) on general success of learners for each instructional unit. In addition to #2, the teacher collects information on instructional effectiveness based on learner questionnaires or interviews. In addition to #3, the teacher has arranged with peers or administrators to provide periodic feedback on the effectiveness of instruction. In addition to the items of #4, the teacher obtains information on instruction via video or audio recorders or checklists. 									
EVALUATION									
<ol style="list-style-type: none"> Communicates with individual learners about their needs and progress. <ol style="list-style-type: none"> No effort is evident. Learners receive feedback only through test or homework scores. No formal effort made to identify special problems. Learners receive feedback on tests and assignments. Classroom questions used to identify class or individual problems. In addition to #3, progress checks used to help learners assess achievement on objectives before end-of-unit or summative achievement tests are given. In addition to #4, interviews, questionnaires, etc. used to identify learners' motivational or attitudinal problems. 									
<ol style="list-style-type: none"> Uses evaluation results and observation data to make long term revisions in instruction when needed. <ol style="list-style-type: none"> No efforts or plans to revise instruction are evident. There is evidence that instruction is revised but the basis for revision is not apparent. Instruction is revised on the basis of feedback from observations by the teacher or from data (cognitive or affective) collected from pupils. In addition to #3, the teacher makes instructional revisions based on periodic feedback by peers or administrators, from learners' success. In addition to #4, the teacher makes revisions based on data collected via video or audio recorders or checklists. 									
<ol style="list-style-type: none"> Demonstrates ability to work with individual, small groups and large groups. <ol style="list-style-type: none"> no descriptors evident, 2 one evident, 3 two evident, 4 three evident, 5 four evident. Descriptors: <ol style="list-style-type: none"> The group size for instruction is matched to the objective. The teacher's role is appropriate to the group size being used. The changes from one group size to another are smooth. Different group sizes that are matched to the objectives are used. Identifies learners who require the assistance of specialists (counselor, psychiatrist, etc.). <ol style="list-style-type: none"> Does not seem to be aware of problems which might require the assistance of specialists. The teacher has identified learners who require assistance of specialists but has not referred the learner, nor discussed the problem with a specialist. The teacher has identified learners who require the assistance of specialists and has made the proper referrals. In addition to #3, the teacher has discussed the results of the referral with the specialists to establish the teacher's role in assisting the learner. In addition to #4, there is evidence that the teacher has attempted to fulfill this role. Provides a learning environment that is attractive and orderly. <ol style="list-style-type: none"> Organization of furniture and materials is haphazard. Dirt and litter are evident. The classroom area is clean but disorderly. Furniture and materials are neat and orderly. Room seems attractive with plants, animals, displays, posters, or bulletin boards. In addition to #3, bulletin boards and displays are used for current information or instruction. In addition to #4, learners help maintain materials, prepare decorative and instructional displays, or monitoring safety. Works cooperatively with colleagues, administrators, and community members. <ol style="list-style-type: none"> no descriptors evident, 2 one evident, 3 two evident, 4 three evident, 5 four evident. Descriptors: <ol style="list-style-type: none"> Participates in cooperative instructional planning. Participates with parents in organizations designed to benefit the schools. Assists administrators in modifying school policies and resolving issues. Works harmoniously with colleagues. 									



OBSERVATIONS

	1	2	3	Total
7. Shares professional materials and ideas. 1 no descriptors evident, 2 one evident, 3 two evident, 4 three evident, 5 four evident. Descriptors: a. Is knowledgeable about professional materials and ideas. b. Shares own professional ideas or materials with colleagues. c. Seeks out professional ideas or materials from colleagues. d. Makes public presentations about professional ideas or materials.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Attends to routine tasks. 1. Does not attend to routine tasks. 2. Attends to routine tasks in a disruptive or inefficient manner (e.g., special permission needed for many routine tasks). 3. Anticipates and attends to routine tasks. Work does not stop while some are being accommodated. 4. Routine tasks are handled smoothly--the teacher and learners work together efficiently. 5. In addition to #4, learners are responsible for various dimensions of the tasks (e.g., distributing materials, picking up, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Obtains and evaluates data on professional skills. 1 no descriptors evident, 2 one evident, 3 two evident, 4 three evident, 5 four evident. Descriptors: a. Obtains data on professional skills from self-evaluations. b. Seeks assistance from colleagues or learners on professional skills. c. Uses cognitive or affective data from learners to assess professional skills. d. Uses data on professional skills to plan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Follows the policies and procedures of the school district. 1 no descriptors evident, 2 one evident, 3 two evident, 4 three evident, 5 four evident. Descriptors: a. Meets contractual obligations. b. Manages classroom behavior in accordance with school policy. c. Uses appropriate methods to influence changes in policies and procedures. d. Carries out the policies and procedures of the school district.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

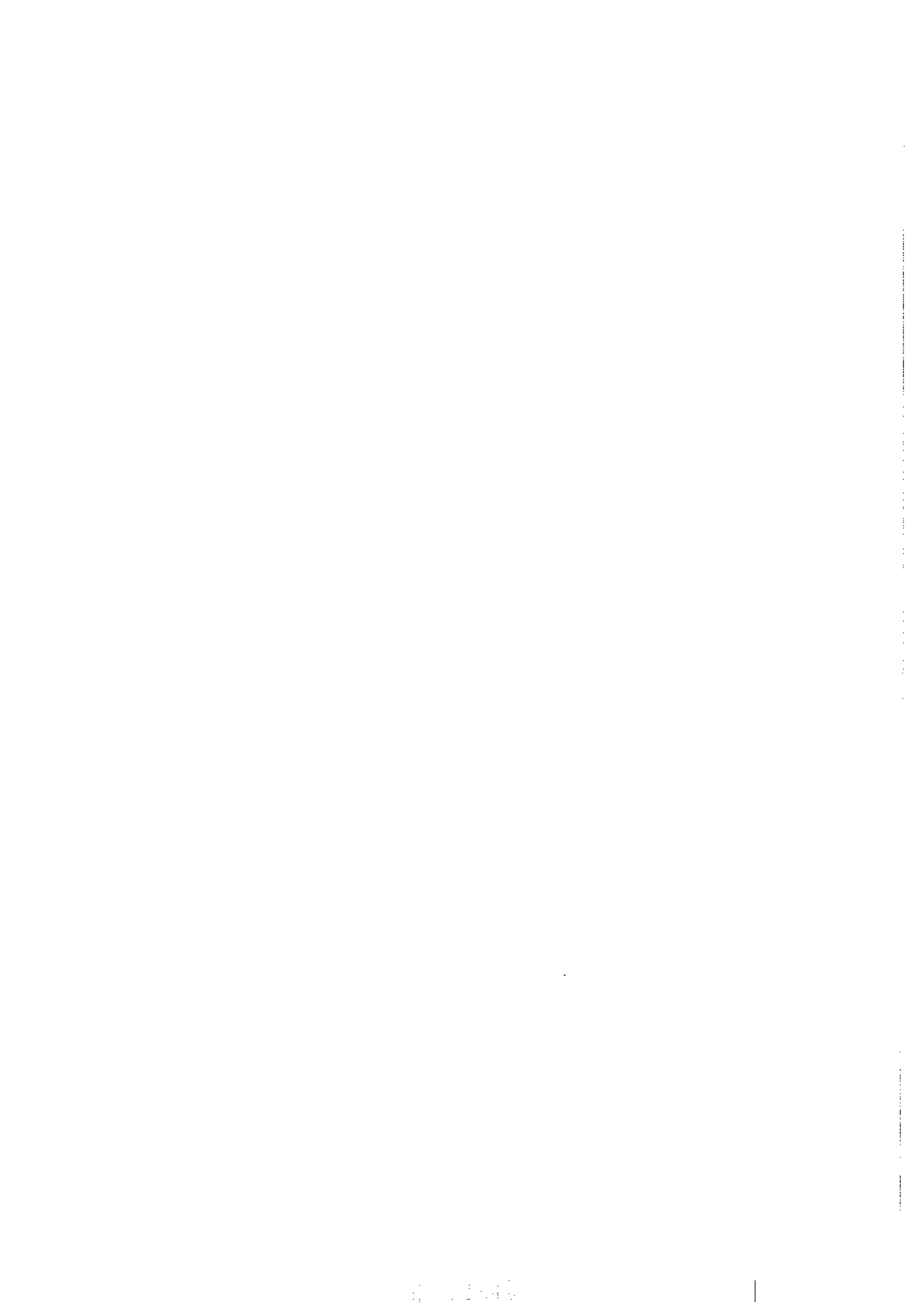
OBSERVATIONS

	1	2	3	Total
11. Promotes comfortable interpersonal relationships. 1 no descriptors evident, 2 one evident, 3 two evident, 4 three evident, 5 four evident. Descriptors: a. Speaks politely with learners. b. Courteous interchanges among learners exist or are encouraged. c. Uses a pleasant tone of voice. d. Is fair and impartial when dealing with learners.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Demonstrates ethical behavior. 1 no descriptors evident, 2 one evident, 3 two evident, 4 three evident, 5 four evident. Descriptors: a. Presents reasoned opinions on issues that pertain to teaching and learning. b. Refrains from gossip about colleagues and learners. c. Abides by reasonable community standards of behavior. d. Handles confidential and sensitive information in acceptable manner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



ANNEX Núm. 7

Associacions i entitats que formen part de la NCATE,
National Council for Accreditation of Teacher Education".



The Council is supported by 18 constituent and associate members, representing state educational agencies, consumers, practitioners, and higher education. NCATE constituent organizations include the following:

- American Association of Colleges for Teacher Education
- American Association of School Administrators
- Association for Educational Communications and Technology
- Council for Exceptional Children
- Council of Chief State School Officers
- National Association of School Psychologists
- National Council of Teachers of Mathematics
- National Education Association
- National School Boards Association
- Student National Education Association

Associate member organizations are as follows:

- American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance
- American Personnel and Guidance Association
- Association of Teacher Educators
- International Reading Association
- National Association for the Education of Young Children
- National Association of Elementary School Principals
- National Council for the Social Studies
- National Council of Teachers of English



ANNEX Núm 8

Accreditació dels centres de formació de mestres
segons els criteris de la NCATE. "Standarts for
the Accreditation of Teacher Education".



Part I: Basic Teacher Education Programs

PROGRAMS FOR THE INITIAL PREPARATION OF TEACHERS
THROUGH THE FIFTH-YEAR LEVEL,
INCLUDING MAT PROGRAMS

1. Governance of Basic Programs
 - 1.1. Membership of the Governing Unit
 - 1.2. Functions of the Governing Unit
 - 1.3. Relationship to Other Administrative Units
 - 1.4. Official Representative

2. Curricula for Basic Programs
 - 2.1 Design of Curricula
 - 2.1.1 Multicultural Education
 - 2.2 The General Studies Component
 - 2.3 The Professional Studies Component
 - 2.3.1 Content for the Teaching Specialty
 - 2.3.2 Humanistic and Behavioral Studies
 - 2.3.3 Teaching and Learning Theory With Laboratory and Clinical Experience
 - 2.3.4 Practicum
 - 2.4 Use of Guidelines Developed by National Learned Societies and Professional Associations
 - 2.5 Student Participation

3. Faculty for Basic Programs
 - 3.1 Competence and Utilization of Faculty
 - 3.2 Faculty Involvement with Schools
 - 3.3 Conditions for Faculty Service
 - 3.4 Conditions for Faculty Development
 - 3.5 Part-time Faculty

4. Students in Basic Programs
 - 4.1 Admission to Basic Programs
 - 4.2 Retention of Students in Basic Programs
 - 4.3 Counseling and Advising for Students in Basic Programs

5. Resources and Facilities for Basic Programs
 - 5.1 Library
 - 5.2 Materials and Instructional Media Center
 - 5.3 Physical Facilities and Other Resources

6. Evaluation, Program Review, and Planning
 - 6.1 Evaluation of Graduates
 - 6.2 Use of Evaluation Results to Improve Basic Programs
 - 6.3 Long-Range Planning

Part II: Advanced Programs

POST-BACCALAUREATE PROGRAMS FOR THE ADVANCED
PREPARATION OF TEACHERS AND THE PREPARATION
OF OTHER PROFESSIONAL SCHOOL PERSONNEL

- G-1. Governance of Advanced Programs
 - G-1.1. Membership of the Governing Unit
 - G-1.2. Functions of the Governing Unit
 - G-1.3. Relationship to Other Administrative Units

- G-2. Curricula for Advanced Programs
 - G-2.1 Design of Curricula
 - G-2.1.1 Multicultural Education
 - G-2.2 Content of Curricula
 - G-2.3 Research in Advanced Curricula
 - G-2.4 Use of Guidelines Developed by National Learned Societies and Professional Associations
 - G-2.5 Student Participation
 - G-2.6 Individualization of Programs of Study
 - G-2.7 Quality Controls
 - G-2.7.1 Graduate Credit
 - G-2.7.2 Graduate Level Courses
 - G-2.7.3 Residence Study

- G-3. Faculty for Advanced Programs
 - G-3.1 Preparation of Faculty
 - G-3.2 Composition of Faculty for Doctoral Degree Programs
 - G-3.3 Conditions for Faculty Service
 - G-3.4 Conditions for Faculty Development
 - G-3.5 Part-time Faculty

- G-4. Students in Advanced Programs
 - G-4.1 Admission to Advanced Programs
 - G-4.2 Retention of Students in Advanced Programs
 - G-4.3 Planning and Supervision of Students' Programs of Study

- G-5. Resources and Facilities for Advanced Programs
 - G-5.1 Library
 - G-5.2 Materials and Instructional Media Center
 - G-5.3 Physical Facilities and Other Resources

- G-6. Evaluation, Program Review, and Planning
 - G-6.1 Evaluation of Graduates
 - G-6.2 Use of Evaluation Results to Improve Advanced Programs
 - G-6.3 Long-Range Planning

Part III: Illustrative Questions



ANNEX Núm. 9

Examen de certificació per mestres a l'estat de Florida
" Florida Teacher Certification Examination".



Examinees who fail the exam have the right to have their scores verified by hand-checking. Examinees may request to come to Tallahassee to see their scored answer sheets. Requests for either of these services must be submitted in writing to the Certification Office within 30 days after receipt of the test results.

Essential Competencies and Subskills

A list of the essential competencies and subskills upon which the Teacher Certification Examination is based is provided below. Competencies one and three require the examination of speaking and listening skills and are not included in the written examination. Competency 24, measuring the instructional needs of exceptional students, will be tested beginning July 1, 1982.

Essential Competencies and Subskills

Demonstrate the ability to orally communicate information on a given topic in a coherent and logical manner.

- a. Utilizes principles of simplicity and clarity in organization of oral presentation.
- b. Uses standard English in oral communication.
- c. Uses vocabulary suitable to the topic and audience.
- d. Speaks with a volume and pace that promote comprehension.
- e. Provides verbal and nonverbal cues to the organizational structure of the oral message.
- f. Provides relevant examples that illustrate oral content.

Demonstrate the ability to write in a logical easily understood style with appropriate grammar and sentence structure.

- a. Differentiates between formal and informal written English and demonstrates ability to use both forms.
- b. Uses language at the level appropriate to the topic and reader.
- c. Comprehends and applies basic mechanics of writing: spelling, capitalization, and punctuation.
- d. Comprehends and applies appropriate sentence structure.
- e. Comprehends and applies basic techniques for the organization of written material.
- f. Comprehends and applies standard English usage in written communication.

3. Demonstrate the ability to comprehend and interpret a message after listening.

- a. Accurately follows multi-step oral directions.
- b. Listens effectively for the organization, main idea, subordinate ideas and details of a message.
- c. Listens effectively in order to identify relevant and irrelevant information and propaganda techniques.
- d. Listens effectively in order to draw inferences.
- e. Summarizes the message after listening.
- f. Comprehends both standard and non-standard English language used by students.

4. Demonstrate the ability to read, comprehend, and interpret, orally and in writing, professional material.

- a. Identifies and evaluates relevant professional material.
- b. Understands basic statistical terminology (such as mean, median, mode).
- c. Demonstrates literal reading skills (such as recognizing main idea, details, sequencing, comparison and contrast).
- d. Demonstrates interpretive reading skills (such as predicting outcome, drawing conclusions, making generalizations).
- e. Demonstrates critical reading skills (such as recognition of relevant and irrelevant information, propaganda techniques, and fallacies in reasoning).

f. Produces a logical summary interpretation of the results of research in professional material.

5. Demonstrate the ability to comprehend and work with fundamental mathematical concepts.

- a. Adds, subtracts, multiplies and divides whole numbers, decimals and fractions.
- b. Demonstrates the meaning and use of fractions and percents.
- c. Represents and interprets data using charts, tables, graphs and maps.
- d. Solves measurement problems involving length, area, volume, capacity, weight, time and temperature, using U.S. customary and metric units.
- e. Applies mathematical skills to solve real world problems.
- f. Identifies geometric forms and relationships.

6/19. The ability to comprehend patterns of physical, social and academic development in students, including exceptional students in the regular classroom, and to counsel the same students concerning their needs in these areas.

- a. Demonstrates knowledge of basic principles of human growth and development.
- b. Obtains knowledge of students through classroom tests, teacher observations, and student records to contribute to understanding of student needs.
- c. Explains test data and other classroom evaluations to students



- in relation to their educational needs.
 - d. Applies motivational techniques to encourage students to be achievement-oriented and goal-directed.
 - e. Assists the student in relating achievements and interests to aptitude and ability.
 - f. Demonstrates knowledge of alternative school and community resources for students who have special needs.
 - g. Assists students in developing individual learning activities.
 - h. Develops student awareness of career opportunities using school and community resources.
- 7. Diagnose the entry level knowledge and/or skills of students for a given set of instructional objectives using diagnostic tests, teacher observation and student records.
 - a. Selects the specified knowledge or skill to be diagnosed, and determines the most appropriate method for conducting the diagnosis.
 - b. Selects or constructs a test to diagnose student learning needs.
 - c. Uses classroom observation techniques to diagnose student learning needs.
 - d. Uses information from student records to diagnose student learning needs.
 - e. Interprets results obtained from diagnostic tests, teacher observation and information from student records.
- 8. Identify long-range goals for a given subject area.
 - a. Identifies state and district long-range goals.
 - b. Formulates subject area goals consistent with state and district goals and student needs.
- 9. Construct and sequence related short-range objectives for a given subject area.
 - a. Identifies knowledge, skills and attitudes to be attained for a subject area.
 - b. Constructs or adapts short-range objectives for identified knowledge, skills and attitudes.
 - c. Sequences short-range objectives consistent with commonly accepted principles of learning.
- 0. Select, adapt and/or develop instructional materials for a given set of instructional objectives and student learning needs.
 - a. Determines desirable characteristics of materials based on objectives and student learning needs.
 - b. Locates and evaluates available instructional material.
 - c. Selects materials to assist students in mastering an objective.
 - d. Demonstrates techniques for modifying materials to assist students in mastering an objective.
 - e. Determines materials to be developed based on existing resources and student needs.
 - f. Identifies and selects resources needed for materials development.
 - g. Designs and constructs materials based on instructional objectives, student needs and available resources.
 - h. After use, evaluates the effectiveness of instructional materials in accomplishing objectives, and revises accordingly.
- 11. Select/develop and sequence related learning activities appropriate for a given set of instructional objectives and student learning needs.
 - a. Comprehends basic principles of human growth and development.
 - b. Identifies conditions that affect learning.
 - c. Identifies alternative activities to achieve an objective.
 - d. Selects an appropriate learning activity to achieve an objective.
 - e. Combines appropriate learning activities into an instructional sequence.
- 12. Establish rapport with students in the classroom by using verbal and/or visual motivational devices.
 - a. Secures the attention of students through appropriate techniques.
 - b. Relates instructional objectives and activities to interests, capabilities and experiences of students.
 - c. Informs students about objectives, subsequent learning tasks and performance expectations.
 - d. Explains choices and limitations of possible learning activities.
 - e. Alters instructional strategies during learning activities based on student responses and other factors.
 - f. Relates students' and teacher's experiences, thoughts and feelings to learning activities.
 - g. Uses reinforcement techniques to assist in student motivation.
 - h. Uses media to secure interest and maintain attention.
 - i. Uses student products and talent to secure interest and maintain attention.
- 13. Present directions for carrying out an instructional activity.
 - a. Selects appropriate means for presenting directions.
 - b. Secures attention of students for the purpose of giving directions.
 - c. Informs students of objectives, assessments and performance standards.
 - d. Informs students of the sequence and nature of learning activities to achieve the objectives.
 - e. Identifies materials for a learning activity and explains their use.
 - f. Determines if students understand directions.
 - g. Clarifies directions by responding to student questions.
- 14. Construct or assemble a classroom test to measure student performance according to criteria based on objectives.
 - a. Identifies uses of basic types of classroom tests and assessment techniques.
 - b. Identifies appropriate uses of norm-referenced and criterion-referenced testing.
 - c. Given an objective, specifies knowledge and skills to be assessed.
 - d. Selects appropriate assessment techniques to evaluate mastery of an objective.
 - e. Determines limitations, constraints and requirements for administering tests.
 - f. Constructs and identifies test items and tasks that evaluate mastery of an objective.
 - g. Identifies criteria for standards of performance.
 - h. Assembles test components including test items, directions and scoring keys.
 - i. Evaluates and/or revises tests on the basis of validity, reliability and student responses.
- 15. Establish a set of classroom routines and procedures for utilization and care of materials.
 - a. Involves students in developing classroom routines and procedures for utilization and care of materials.
 - b. Determines the type and amount of materials necessary to complete classroom assignments.
 - c. Organizes an effective system for placement and distribution of materials in the classroom.
 - d. Organizes and arranges a center

- that will serve as a focus of interest for student learning (such as a bulletin board, display table, or exhibit).
 - e. Identifies physical elements and arrangements in the classroom that directly affect learning.
 - f. Involves students in developing routines and procedures for physical movement in the classroom.
 - g. Arranges classroom furniture and equipment to accommodate selected teaching strategies.
 - h. Identifies approved procedures for movement of students in emergencies that can be anticipated.
16. Formulate a standard for student behavior in the classroom.
- a. Identifies approved safety procedures and incorporates them into a standard for student behavior in the classroom.
 - b. Identifies and incorporates socially accepted norms (such as mutual respect, consideration of others, courtesy) into a standard for student behavior in the classroom.
 - c. Identifies characteristics of the student population (such as age and maturity) that need to be considered in formulating a standard for student behavior in the classroom.
 - d. Establishes a realistic standard of behavior that has potential for consistent application.
 - e. Identifies and incorporates state and local policies into a standard for student behavior in the classroom.
17. Identify causes of classroom misbehavior and employ a technique(s) for correcting it.
- a. Identifies factors of the physical environment that affect student behavior.
 - b. Identifies social and emotional characteristics of the teacher that affect student behavior.
 - c. Identifies physical, social and emotional characteristics of the student that affect student behavior.
 - d. Identifies out-of-school factors that affect student behavior.
 - e. Identifies aspects of instructional procedures and techniques which affect student behavior.
 - f. Demonstrates effective techniques and strategies for managing student behavior.
 - g. Uses selected verbal and nonverbal techniques for reinforcing and modifying student behavior.
- h. Identifies and uses school and community resources for assistance in modifying student behavior.
 - i. Obtains and utilizes parental assistance for modifying student behavior.
18. Identify and/or develop a system for keeping records of class and individual student progress.
- a. Constructs a system for recording individual student knowledge and skills progress in a subject area.
 - b. Identifies methods for reporting individual student progress in knowledge and skills in a subject area.
 - c. Identifies methods for recording class progress in knowledge and skills in a subject area.
 - d. Identifies methods for reporting class progress in knowledge and skills in a subject area.
 - e. Demonstrates knowledge of the laws and policies governing the content and use of student records.
19. (See Section #6)
20. Identify and/or demonstrate behaviors which reflect a feeling for the dignity and worth of other people including those from other ethnic, cultural, linguistic and economic groups.
- a. Creates a learning environment in which students express themselves openly and honestly.
 - b. Assists students in understanding that individual differences enable each person to make unique contributions to the group effort.
 - c. Demonstrates awareness of cultural differences in dress, beliefs and practices.
 - d. Establishes an environment for positive communication and interaction between students from different socio-cultural backgrounds.
21. Demonstrate instructional and social skills which assist students in developing a positive self-concept.
- a. Exhibits behavior in the classroom that is empathetic, positive and reinforcing.
 - b. Assists students in initiating self-directed learning.
 - c. Assists students in understanding their needs, motives, experiences and individual value and dignity.
 - d. Selects and uses curriculum materials in accordance with the abilities and mastery levels of individual students.
22. Demonstrate instructional and social skills which assist students in interacting constructively with their peers.
- a. Establishes an environment that permits students to cooperate and share ideas and materials.
 - b. Assists students in applying constructive criticism in response to each other's work.
 - c. Establishes a learning environment designed to assist students in exhibiting positive interpersonal traits (such as mutual respect and cooperation).
 - d. Uses techniques that assist students in examining their values, attitudes and beliefs.
23. Demonstrate teaching skills which assist students in developing their own values, attitudes and beliefs.
- a. Assists students in understanding the need to explore alternative solutions to problems.
 - b. Establishes teaching strategies that allow students to make choices based on clearly defined consequences.
24. Beginning July 1, 1982, the ability to recognize and be aware of the instructional needs of exceptional students.

ANNEX Núm. 10

Proposta de l'estat de Georgia sobre l'avaluació de les competències del mestre.



Table of Contents

	<u>Page</u>
Preface	vii
An Overview of the <i>Teacher Performance Assessment Instruments</i> . . .	1
Instruments	
<i>Teaching Plans and Materials</i>	11
<i>Classroom Procedures</i>	23
<i>Interpersonal Skills</i>	37
<i>Professional Standards</i>	45
<i>Student Perceptions</i>	51
Summarizing and Reporting Assessment Data	59
Summary Data Sheets	61
Summary Sheet	70



An Overview of the Teacher Performance Assessment Instruments

The *Teacher Performance Assessment Instruments* (TPAI) are designed to determine how well teachers can demonstrate selected general competencies (teaching skills) which members of the teaching profession have declared as essential to effective professional performance. The instruments were developed for the Georgia Department of Education to assess beginning teachers for initial certification purposes. Thus, the instructions contained in this manual focus on teacher certification applications of the instruments. However, the instruments have been used in a variety of other ways. The most general use of the instruments to date has been for the inservice educational development of teachers. In addition, the TPAI have been used by preservice teacher education programs as guides for the assessment of teaching performance. The instruments are also considered to have value for conducting teacher effectiveness research and for use in teacher education programs.

Content of the TPAI

The development of the TPAI began in the spring of 1976. The initial effort involved collecting, sorting and editing hundreds of teaching competency statements from a variety of sources. These findings were used to create content for a survey instrument composed of 52 competency statements most frequently mentioned in research studies and related professional literature. The survey instrument was administered to a stratified sample of 4,668 subjects. Subgroups of teaching specialities were identified and their survey responses compared. Results indicated that all subgroups agreed as to the most important competencies and awarded them approximately the same order of priority. Only competencies classified

by this study as generic and essential to teaching were used in the construction of the TPAI.

The Instruments

There are five different instruments in the TPAI: *Teaching Plans and Materials*, *Classroom Procedures*, *Interpersonal Skills*, *Professional Standards*, and *Student Perceptions*. Only the first three are to be used for certification purposes. The *Professional Standards* and *Student Perceptions Instruments* are available for professional development and research purposes.

The *Teaching Plans and Materials Instrument* (TPM) focuses on competencies which relate to preparation for instruction. The teacher being assessed is asked to prepare a portfolio of plans for a unit. This portfolio is a source of information for assessment with this instrument. By studying the portfolio and asking questions of the teacher, data collectors are able to obtain responses to instrument items which relate to planning, selecting objectives, and choosing materials and equipment.

The *Classroom Procedures Instrument* (CP) focuses on actual classroom practices. Data collectors use this instrument to identify teaching practices in a classroom setting. Thus, classroom observation becomes the major source of assessment data. The competencies which form the basis for this instrument cluster around teaching methods and techniques.

The *Interpersonal Skills Instrument* (IS) investigates the teacher's proficiency in creating a comfortable social atmosphere, demonstrating warmth and friendliness, and communicating concern. Scores on this instrument are also based on observations of the teacher's performance during instruction.

The *Professional Standards Instrument* (PS) requires neither a portfolio nor classroom observations. It investigates the teacher's professional conduct. For example, it seeks information about the extent to which the teacher complies with established policies and procedures and participates in professional growth activities. Interviews with the teacher and the teacher's colleagues and supervisors are the major sources of assessment data.

The *Student Perceptions Instrument* (SP) measures pupils' perceptions of the performance of their teacher in the classroom. It consists of items parallel to those found in other sections of the TPAI, phrased in a manner pupils can understand. For example, separate items ask pupils if they think the teacher is friendly, understands them, or makes them behave. Students respond with "never," "sometimes," or "often."

Assessable Units

A generic *teacher competency* is a conceptualization of a responsible and purposeful performance essential to the effective professional conduct of all teachers. This definition results in statements which are too broad for assessment purposes. Thus, competency *indicators* were created to define behaviors representative of the competency. The more indicators a person demonstrates proficiently, the more likely it is that that person is demonstrating the target competency.

In constructing the instruments, a third order of item classification and scoring was needed. Items at this level are called *descriptors*. They are more specific than either competencies or indicators, and are used to describe the quality of a teacher's performance relevant to a competency indicator. Descriptors are usually expressed in sentence-length statements and are scored on a scale from 1 to 5.

The following outline provides an idea of how each instrument functions separately, as well as part of a larger whole. Competency statements are grouped by instrument, with the indicators describing each competency designated.

<u>Instrument</u>	<u>Competency Statements</u>	<u>Indicators Applicable to Competencies</u>
TPM	Plans instruction to achieve selected objectives.	1, 2, 3, 4, 5
	Organizes instruction to take into account individual differences among learners.	6, 7, 8
	Obtains and uses information about the needs and progress of individual learners.	9, 10
	Refers learners with special problems to specialists.	11, 12, 13
	Obtains and uses information about the effectiveness of instruction to revise it when necessary.	14, 15
CP	Uses instructional techniques, methods, and media related to the objectives.	1, 2, 3 (SP, 11, 12, 13)
	Communicates with learners.	4, 5, 6, 7, 8 (SP 14, 15, 16, 17, 18)
	Demonstrates a repertoire of teaching methods.	9, 10, 11 (SP 19, 20, 21)
	Reinforces and encourages learner involvement in instruction.	12, 13, 14, 15 (SP 22, 23, 24, 25)
	Demonstrates an understanding of the school subject being taught and demonstrates its relevance.	16, 17 (SP 26, 27)
Organizes time, space, materials and equipment for instruction.	18, 19, 20 (SP 28, 29, 30)	

<u>Instrument</u>	<u>Competency Statement</u>	<u>Indicators Applicable to Competencies</u>
IS	Demonstrates enthusiasm for teaching and learning and the subject being taught.	1, 2, 3 (SP 1, 2, 3)
	Helps learners develop positive self-concepts.	4, 5, 6 (SP 4, 5, 6)
	Manages classroom interactions.	7, 8, 9, 10 (SP 7, 8, 9, 10)
PS	Meets professional responsibilities.	1, 2, 3, 4
	Engages in professional self-development.	5, 6

The Assessment Process

The instructions for administering the instruments for certification purposes are described in detail on the pages which follow. In general, each beginning teacher is assessed by three persons on each of three instruments: *Teaching Plans and Materials*, *Classroom Procedures*, and *Interpersonal Skills*. The three assessors are a data collector, a master teacher, and a principal, department head, or a supervisor. All should be trained in procedures for administration of these three instruments.

The teacher being assessed should expect to devote approximately an hour to being interviewed by the data collector and other data sources prior to demonstrating teaching skills in the classroom. The actual period of teaching which is observed by the data collector and other data sources is approximately one hour.

Each person rates the teacher independently of the others. Ratings are then recorded on response forms which are forwarded to the appropriate agency for processing.

Scoring Procedures

The general TPAI scoring procedures require each data source to rate the teacher being assessed on each indicator by assigning to it a number (on a 1-5 scale) to represent the descriptor which best defines the teacher's behavior. The scores awarded by the three data sources to each indicator associated with a competency are summed and divided by the number of ratings made. The final score for any competency is a mean which ranges from 1.00 to 5.00. In some instances indicators are not rated and a competency score may not be computed.

These general scoring procedures apply to the three TPAI used for Georgia certification: *Teaching Plans and Materials*, *Classroom Procedures*, and *Interpersonal Skills*. They also apply to *Professional Standards*. However, as regards *Student Perceptions*, the average of all ratings awarded by students in a class to indicators forms the basis for a competency score.

More detailed instructions for scoring the TPAI are presented in a later section of this manual. The TPAI are electronically scored for certification purposes in Georgia. They may also be scored by hand for other uses at the local school system level.

Profiles

After a teacher has been assessed with the TPAI, the resulting data are consolidated and displayed in graphic form as a performance profile. Performance profiles may either be generated by hand, or they can be prepared electronically by computer. The Teacher Assessment Project prefers to use electronic processing and scoring for large quantities of data, so

that the time between actual assessment and the return of performance profiles to teachers in the field can be reduced.

Validity of the TPAI

The validity of preliminary editions of the TPAI was investigated in a variety of studies. Content validity was examined through a state-wide experts' opinion study which sought to verify the competencies, their indicators and descriptors as essential for teaching (Johnson et al., 1978). Discriminant validity has been investigated by comparing the TPAI scores of beginning teachers with those of more experienced teachers (Ellett et al., 1978). Construct validity has been examined through a factor analysis of competencies and indicators and by correlating TPAI assessments with other teacher observation instruments (Capie et al., 1978 and Ellett et al., 1978). Criterion-related validity has been investigated by correlating elementary and secondary teachers' TPAI scores to a variety of criterion variables such as student achievement on standardized tests, student achievement on teacher-made tests, and observations of student "on-task" behavior (Okey et al., 1978). Criterion-related validity was also investigated by correlating TPAI scores with measures of students' perceptions of characteristics of the school climate and learning environment (Ellett et al., 1978).

Other studies of competency and instrument validity include literature searches (Johnson et al., 1978), a study of the legal implications of performance assessment of teachers (Johnson et al., 1978) and a study of the degree to which the TPAI competencies are supported by sociological and psychological principles established by prominent experts in education (Johnson et al., 1978). In most instances, evidence obtained from

these investigations is supportive of the validity of the TPAI.

Investigations of the TPAI Reliability

Investigations of the reliability of preliminary editions of the TPAI have been conducted using videotaped and actual teaching performances in the classroom. Studies of interrater agreement in both settings and internal consistency analyses provide evidence for the reliability of the TPAI and the assessment process.

Preparation of Data Collectors

In using the TPAI for certification in Georgia, data collectors must receive special training. A training program, complete with manuals, videotapes, and practice exercises, is available for training data collectors to conduct reliable TPAI assessments.

The rationale for training relates to the reliability of the scoring process, a point which is especially important since the TPAI utilizes relatively high-inference scoring procedures. Trained data collectors' scores have proven to be more reliable than those of untrained data collectors. This factor becomes especially important when the instrument is being used for certification or to obtain data relative to teacher effectiveness.

Limitations

There are numerous general limitations that apply to performance assessment instruments. As regards the TPAI, two in particular should be noted. First, these instruments only provide evidence as to whether or not the teacher being assessed can perform a given competency at a particular level of performance (descriptor) when given an opportunity to do

so. A high score on any competency is no guarantee that the teacher would have performed in this manner had there not been an assessment; or that the teacher will consistently perform in this manner in the future. Secondly, competencies contained in the TPAI were selected from among those declared by experienced teachers to be essential for effective performance. They are not to be considered a complete list of all essential competencies. Also, there are many important competencies not included here that are particularly important to the teaching of special subjects. Thus, one cannot conclude that a teacher possessing these competencies at a high level of proficiency is necessarily an effective teacher.

References

- Capie, W., Ellett, C. D., Okey, J. R. & Johnson, C. E. *A factor-analytic study of the Teacher Performance Assessment Instruments: A working paper* (Tech. Rep. RPB 78-9). Athens, Ga.: University of Georgia, Teacher Assessment, 1978.
- Ellett, C. D., Capie, W., Okey, J.R., & Johnson, C. E. *Validating the Teacher Performance Assessment Instruments against student perceptions of school climate/learning environment characteristics* (Tech. Rep. RPB 78-14). Athens, Ga.: University of Georgia, Teacher Assessment Project, December 1978.
- Ellett, C. D., Johnson, C. E., Capie, W., & Okey, J. R. *A study of the criterion-related validity of the Teacher Performance Assessment Instruments: Comparable instruments investigation* (A working paper) (Tech. Rep. RPB 78-11). Athens, Ga.: University of Georgia, Teacher Assessment Project, July 1978.
- Johnson, C. E., Adams, P. T., Miller, K. A., Ellett, C. D., & Capie, W. *A preliminary investigation of the legal validity of the Teacher Performance Assessment Instruments with reviews of court cases* (Tech. Rep. RPB 78-7). Athens, Ga.: University of Georgia, Teacher Assessment Project, 1978.
- Johnson, C. E., Capie, W., & Ellett, C. D. *Reviews of the references relating to the content of the Teacher Performance Assessment Instruments with a summary of findings* (Tech. Rep. 78-4). Athens, Ga.: University of Georgia, Teacher Assessment Project, 1978.

- Johnson, C. E., de la Serna, M., Capie, W., & Ellett, C. D. *An analysis of the theoretical rationale underlying the TPAI competencies* (A preliminary paper) (Tech. Rep. RPB 78-2). Athens, Ga.: University of Georgia, Teacher Assessment Project, 1978.
- Johnson, C. E., Okey, J. R., Capie, W., Ellett, C. D. & Adams, P. T. *Identifying and verifying generic teacher competencies* (Tech. Rep. RPB 78-1). Athens, Ga.: University of Georgia, Teacher Assessment Project, 1978.
- Okey, J. R., Capie, W., Ellett, C. D. & Johnson, C. E. *Teacher performance validation studies* (A preliminary draft) (Tech. Rep. RPB 78-13). Athens, Ga.: University of Georgia, Teacher Assessment Project, November 1978.

ANNEX Núm. 11

Clau per l'observació de l'actuació dels mestres a la classe, segons la proposta d'Homer Coker.



DO NOT WRITE IN THIS SPACE

Page District School Teacher Class Size

 Month Day Year Recorder Grade Subject Visit

CLASSROOM OBSERVATIONS
KEYS FOR
EFFECTIVENESS RESEARCH
1979

SECTION A

	1. Passive compliance	2. Active compliance	3. Answers quest. directed to him	4. Answers quest. voluntarily	5. Substantive question	6. Procedural question	7. Volunteers comment	8. Off-Task Questions or comments	9. Individual Off-Task (V or Non V)	10. Disruptive Off-Task (V or Non V)
PRESENTING	11. Orienting									
	12. Motivates / Prob. struct. (set induction)									
	13. Directs - learning related									
	14. Directs - non learning related									
	15. Explains, discusses, tells									
	16. Digresses									
	17. Praises									
QUESTIONING	18. Open-ended / No wrong answer									
	19. Recall / rote / information									
	20. Use or Application									
	21. Ampli / Eval / Elaborate - Students' own idea									
	22. Ampli / Eval / Elaborate - Other Students' idea									
	23. Status									
	24. Praises with explanation									
RESPONDING	25. Praises without explanation									
	26. Tells, gives info.									
	27. Wrong answer / No answer / Gives info.									
	28. Accepts - neutral / checks own perception									
	29. Uses, extends									
	30. Waits (oog)									
	31. Focusing / Cueing									
	32. Asks another student									
	33. Repeats after feedback									
	34. Listens / Observes / Pays attention									
	35. Suggests / Questions / Directs / Ignores									
	36. Interrupts / Rejects									
	37. Criticizes / Commands									

38 / 39 Code Involvement

SECTION B

STUDENT	METHODOLOGY	TEACHER	AFFECT	NON-VERBAL	CONTROL	
40. Enthusiastic	73. Intrinsic Immed	105. Warm, cong.				
41. Praises another	74. Intrinsic Future	107. Nod, smiles			108	
42. Pats, hugs / Pos. horseplay	75. Extrinsic	109. Tau / Pat / Hug			110	
43. Laughs, smiles	76. S no choice	111. Pause			112	
44. Shows pride	77. S lim choice	113. Eye contact			114	
45. Agrees, V or NV	78. S free choice	115. Ignore			116	
46. Friendly, V or NV	79. Aloof, detached	117. Gestures / Sig'l / Raps			118	
47. Helps / Shares / Consider V or NV	80. Observes, Monitors	119. Shakes head / shh			120	
48. Code Involvement (40 - 47)	81. Joins, partic.	121. Takes something			122	
49. Intense Involvement	82. Manages simul. Act	123. Glares, Frowns			124	
50. Leadership	83. Close superv.	125. Holds, Pushes			126	
51. Follows Routine WO Rem.	84. T. Q. Prob.	VERBAL				
52. S. answers another S.	85. S. Q. Prob.	127. Praise, non-sub			128	
53. Works w/social	86. Text, pkg. res.	129. Agrees, Supports			130	
54. Collab. work/play	87. Multiple res.	131. Pos. Indiv. Attn.			132	
55. Compet. work/play	88. Same mat/eval.	133. Reminds			134	
56. Confused	89. Indiv. mat/eval.	135. Says stop			136	
57. Self-directed; Inappro.	90. S. partic./eval.	137. Firm / Sharp			138	
58. Wanders about	91. Discourages	139. Soc. / Warns / Pun			140	
59. Pouts, withdraws	92. Encourages	GROUPING (circle dominant mode)				
60. Shows fear, shame	93. Prevents	Non-pres	No. of	Prescribed		
61. Makes face, frowns	94. Fosters	WT.	WT.	WT.		
62. Tattles	95. Accepts					
63. Teases	96. Corrects	141	146	1	150	155
64. Resists	97. Inductive	142	147	2-3	151	156
65. Picks at another / Neg. horseplay	98. Deductive	143	148	4-½	152	157
66. Deni / Com / Boss / Con	99. Transductive	144	149	½+	153	158
67. Dist / Annoy / Interferes	100. Expository	145		ALL	154	159
68. Takes / Damage / Stamp / Throws	101. Simple					
69. Crit / Disparages	102. Complex					
70. Att / Hit / Hurt / agg	103. T. assigns SA					
71. Code Involvement (61 - 70)	104. Indep. work					
72. Code Interest/Attention						

COMMENTS:

SUBJECT KEY:
 01. - Music & Art 06. - Science
 02. - Lang. Arts 07. - Soc. Stu.
 03. - Literature 08. - Planning
 04. - Math 09. - Transition
 05. - Reading 10. - Other

Joan G. & Homer Coker
 P. O. Box 1017
 Carrollton, Georgia 30117

CLASSROOM OBSERVATIONS
KEYED FOR
EFFECTIVENESS RESEARCH
1979

SECTION A

Table with 11 columns (1-10) and 37 rows (11-37) detailing classroom observation codes and categories like PRESENTING, QUESTIONING, RESPONDING.

38 / 39 Code Involvement

SECTION B

STUDENT table with 22 rows (40-72) listing student behaviors and characteristics.

TEACHER METHODOLOGY table with 22 rows (73-104) listing teaching methods and techniques.

TEACHER AFFECT NON-VERBAL CONTROL table with 8 rows (105-126) listing non-verbal behaviors.

TEACHER VERBAL table with 6 rows (127-140) listing verbal behaviors.

TEACHER GROUPING (circle dominant mode) table with 6 rows (141-146) showing student grouping patterns.

COMMENTS:

SUBJECT KEY:
01. - Music & Art
02. - Lang. Arts
03. - Literature
04. - Math
05. - Reading
06. - Science
07. - Soc. Stu.
08. - Planning
09. - Transition
10. - Other

SECTION B

STUDENT

<input type="radio"/>	40. Enthusiastic	
<input type="radio"/>	41. Praises another	
<input type="radio"/>	42. Pats, hugs/Pos. horseplay	
<input type="radio"/>	43. Laughs, smiles	
<input type="radio"/>	44. Shows pride	
<input type="radio"/>	45. Agrees, V or NV	
<input type="radio"/>	46. Friendly, V or NV	
<input type="radio"/>	47. Helps/Shares/Consider V or NV	
<input type="radio"/>	less 1/4 of class	48. Code Involvement (40-47)
<input type="radio"/>	1/4 of class	
<input type="radio"/>	1/2 of class	
<input type="radio"/>	3/4 of class	
<input type="radio"/>	all of class	
<input type="radio"/>	49. Intense Involvement	
<input type="radio"/>	50. Leadership	
<input type="radio"/>	51. Follows Routine WO Rem.	
<input type="radio"/>	52. S. answers another S.	
<input type="radio"/>	53. Works w/social	
<input type="radio"/>	54. Collab. work/play	
<input type="radio"/>	55. Compet. - work/play	
<input type="radio"/>	56. Confused	
<input type="radio"/>	57. Self-directed; Inappro.	
<input type="radio"/>	58. Wanders about	
<input type="radio"/>	59. Pouts, withdraws	
<input type="radio"/>	60. Shows fear, shame	
<input type="radio"/>	61. Makes face, frowns	
<input type="radio"/>	62. Taillies	
<input type="radio"/>	63. Teases	
<input type="radio"/>	64. Resists	
<input type="radio"/>	65. Picks at another/Neg. horseplay	
<input type="radio"/>	66. Dem/Com/Boss/Con	
<input type="radio"/>	67. Disr/Annoy/Interferes	
<input type="radio"/>	68. Takes/Damage/Stamp/Throws	
<input type="radio"/>	69. Crit/Disparages	
<input type="radio"/>	70. Att/Hit/Hurt/ - agg	
<input type="radio"/>	less 1/4 of class	71. Code Involvement (61-70)
<input type="radio"/>	1/4 of class	
<input type="radio"/>	1/2 of class	
<input type="radio"/>	3/4 of class	
<input type="radio"/>	all of class	
<input type="radio"/>	less 1/4 of class	72. Code Interest/Attention
<input type="radio"/>	1/4 of class	
<input type="radio"/>	1/2 of class	
<input type="radio"/>	3/4 of class	
<input type="radio"/>	all of class	

TEACHER

METHODOLOGY		AFFECT	NON-VERBAL	CONTROL
Motivation	<input type="radio"/> 73. Intrinsic Immed	<input type="radio"/> 106. Warm, cong.		
	<input type="radio"/> 74. Intrinsic Future	<input type="radio"/> 107. Nod, smiles	<input type="radio"/>	108
	<input type="radio"/> 75. Extrinsic	<input type="radio"/> 108. Tou/Pat/Hug	<input type="radio"/>	110
Student Choice	<input type="radio"/> 76. S no choice	<input type="radio"/> 111. Pause	<input type="radio"/>	112
	<input type="radio"/> 77. S lim choice	<input type="radio"/> 113. Eye contact	<input type="radio"/>	114
	<input type="radio"/> 78. S free choice	<input type="radio"/> 115. Ignore	<input type="radio"/>	116
Super-vision	<input type="radio"/> 79. Aloof, detached	<input type="radio"/> 117. Gestures/Sig'l/Raps	<input type="radio"/>	118
	<input type="radio"/> 80. Observes, Monitors	<input type="radio"/> 119. Shakes head/shh	<input type="radio"/>	120
	<input type="radio"/> 81. Joins, partic.	<input type="radio"/> 121. Takes something	<input type="radio"/>	122
	<input type="radio"/> 82. Manages simul. Act	<input type="radio"/> 123. Glares, Frowns	<input type="radio"/>	124
	<input type="radio"/> 83. Close superv.	<input type="radio"/> 125. Holds, Pushes	<input type="radio"/>	126
Focus	<input type="radio"/> 84. T. Q. Prob.			
	<input type="radio"/> 85. S. Q. Prob.			
Source	<input type="radio"/> 86. Text, pkg. res.			
	<input type="radio"/> 87. Multiple res.			
Differ/Evaluation	<input type="radio"/> 88. Same mat/eval.			
	<input type="radio"/> 89. Indiv. mat/eval.			
	<input type="radio"/> 90. S. partic./eval.			
Student Express.	<input type="radio"/> 91. Discourages			
	<input type="radio"/> 92. Encourages			
Student Perpl.	<input type="radio"/> 93. Prevents			
	<input type="radio"/> 94. Fosters			
Mis-inform	<input type="radio"/> 95. Accepts			
	<input type="radio"/> 96. Corrects			
Strategy	<input type="radio"/> 97. Inductive			
	<input type="radio"/> 98. Deductive			
	<input type="radio"/> 99. Transductive			
	<input type="radio"/> 100. Expository			
Cogn. Level	<input type="radio"/> 101. Simple			
	<input type="radio"/> 102. Complex			
Use of Student time	<input type="radio"/> 103. T. assigns SA			
	<input type="radio"/> 104. Indep. work			

VERBAL			
<input type="radio"/> 127. Praise, non-sub	<input type="radio"/>		128
<input type="radio"/> 128. Agrees, Supports	<input type="radio"/>		130
<input type="radio"/> 131. Pos. Indiv. Attn.	<input type="radio"/>		132
<input type="radio"/> 133. Reminds	<input type="radio"/>		134
<input type="radio"/> 135. Says stop	<input type="radio"/>		136
<input type="radio"/> 137. Firm/Sharp	<input type="radio"/>		138
<input type="radio"/> 138. Sco/Warns/Pun	<input type="radio"/>		140

GROUPING (Blacken for dominant mode)

	Non-pres		No. of Stu.	Prescribed				
	WT.	WOT		WT.	WOT			
141	<input checked="" type="radio"/>	146	<input checked="" type="radio"/>	1	<input checked="" type="radio"/>	150	<input checked="" type="radio"/>	155
142	<input checked="" type="radio"/>	147	<input checked="" type="radio"/>	2-3	<input checked="" type="radio"/>	151	<input checked="" type="radio"/>	156
143	<input checked="" type="radio"/>	148	<input checked="" type="radio"/>	4-1/2	<input checked="" type="radio"/>	152	<input checked="" type="radio"/>	157
144	<input checked="" type="radio"/>	149	<input checked="" type="radio"/>	1/2 +	<input checked="" type="radio"/>	153	<input checked="" type="radio"/>	158
145	<input checked="" type="radio"/>		<input checked="" type="radio"/>	ALL	<input checked="" type="radio"/>	154	<input checked="" type="radio"/>	159

COMMENTS:

DO NOT WRITE IN THIS AREA

CLASSROOM OBSERVATIONS KEYED for EFFECTIVENESS RESEARCH

SUBJECT	CODES	DISTRICT	SCHOOL	TEACHER	CLASS SIZE	DATE			RECORDER	GRADE	VISIT
						MO.	DAY	YEAR			

SECTION A		ITEMS									
		1. Passive compliance	2. Active compliance	3. Answers quest. directed to him	4. Answers quest. voluntarily	5. Substantive question	6. Procedural question	7. Volunteers comment	8. Off-Task Questions or comments	9. Individual Off-Task (V or Non V)	10. Disruptive Off-Task (V or Non V)
PRESENTING	11. Orienting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	12. Motivates/Prob. struct. (set induction)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	13. Directs - learning related	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	14. Directs - non learning related	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	15. Explains, discusses, tells	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	16. Digresses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	17. Praises	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
QUESTIONING	18. Open-ended/No wrong answer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	19. Recall/rote/information	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	20. Use or Application	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	21. Ampli/Eval/Elaborate - Students' own idea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	22. Ampli/Eval/Elaborate - Other Students' idea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
RESPONDING	23. Status	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	24. Praises with explanation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	25. Praises without explanation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	26. Tells, gives info.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	27. Wrong answer/No answer/Gives info.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	28. Accepts - neutral/checks own perception	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	29. Uses, extends	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	30. Waits (cog)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	31. Focusing/Cueing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	32. Asks another student	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
33. Repeats after feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
34. Listens/Observes/Pays attention	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
35. Suggests/Questions/Directs/Ignores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
36. Interrupts/Rejects	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
37. Criticizes/Commands	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Joan G. & Homer Coker
 P.O. Box 1017
 Carrollton, Georgia 30117

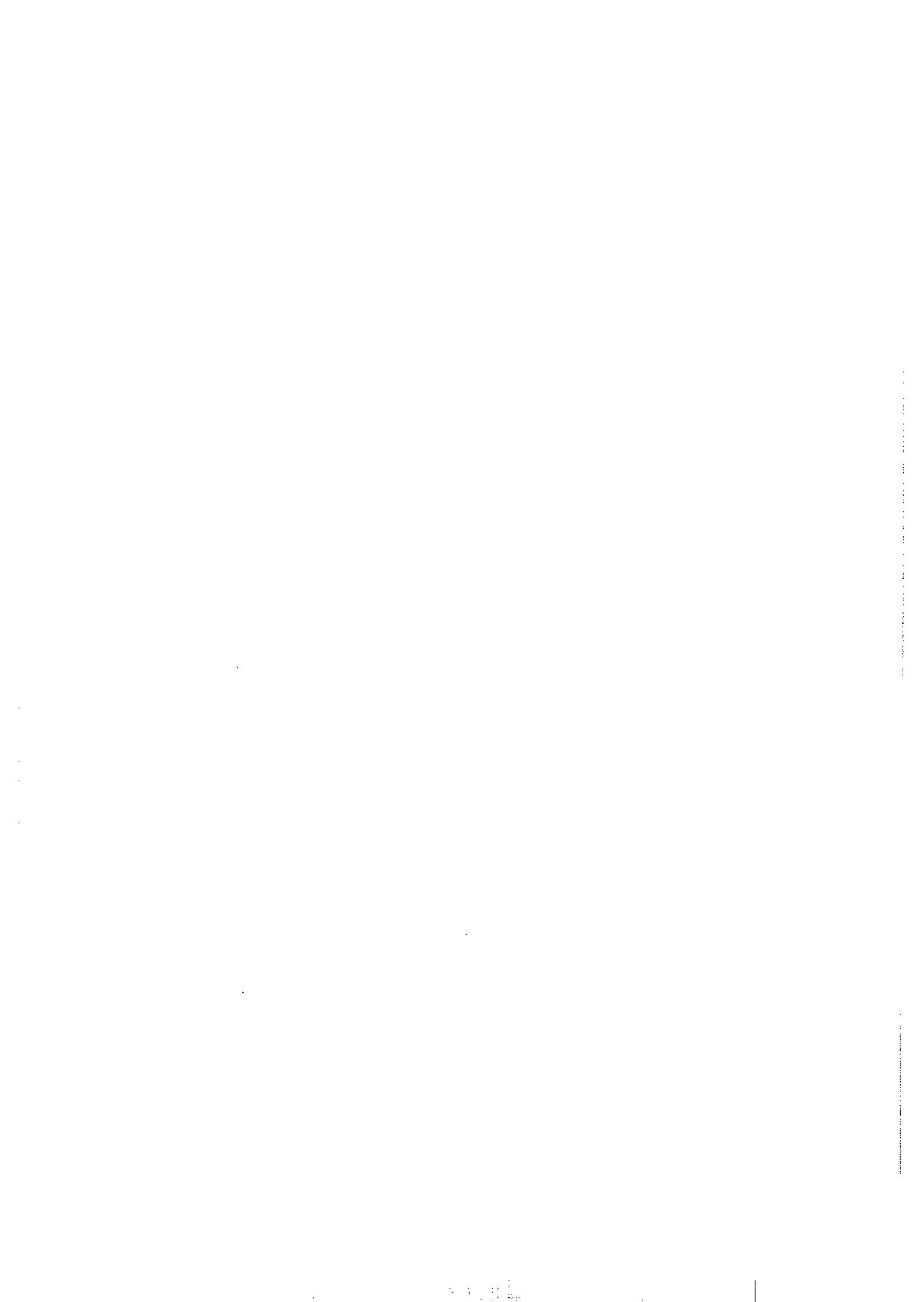
KEY	
1	- less ¼ of class
2	- ¼ of class
3	- ½ of class
4	- ¾ of class
5	- all of class

38/39 Code involvement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

DO NOT WRITE IN THIS AREA 00036

ANNEX Núm. 12

Memòria de l'estudi sobre la qualitat de l'ensenyament
" The Quality Assurance Program" de l'estat i de la
universitat de Carolina del Nord.



CONCURRENT RESOLUTION

The State Board of Education
and
The Board of Governors of The University of North Carolina

QUALITY ASSURANCE FOR PROFESSIONAL PERSONNEL

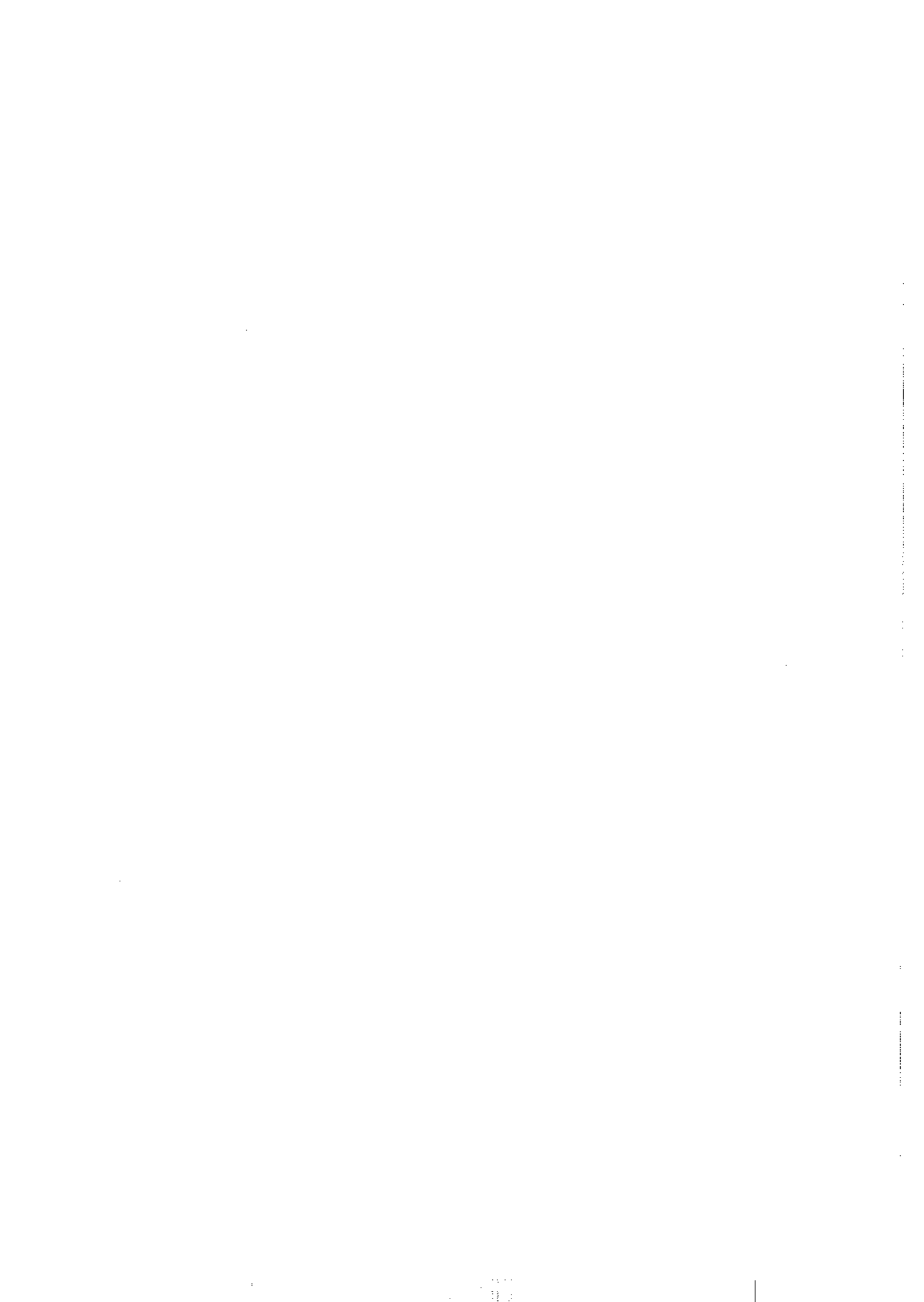
The State Board of Education and the Board of Governors of The University of North Carolina recognize that:

- the State has the responsibility to provide a strong and appropriate instructional program for all of its children;
- the public has expressed its expectation that instructional programs in the schools of this state should provide boys and girls with basic knowledge and competence to meet life's needs in an adult society;
- the cornerstone of the instructional program delivery system is the competence of the professional personnel charged with the responsibility of operating our schools;
- the State, in its search for an adequate supply of competent professional personnel, must make quality the keynote--quality in approved programs of preparation, quality in candidates admitted to teacher education programs, and quality in continuing conditions for professional service in our schools;
- the present procedures of evaluation of institutional programs and the product of approved programs are inadequate; therefore,

The State Board of Education and the Board of Governors of The University of North Carolina join in adopting this resolution supporting a systematic, continuous and extended approach to quality assurance in the initial programs of preparation and continuing conditions of service for professional personnel. The adoption of this resolution establishes the basic framework of a program of quality assurance beginning with admission to an institution of higher education and extending throughout the pre-service program and professional service of each individual. The determination of basic academic achievement and proven competence as quality assurance will be continually emphasized throughout this program approach. Essential elements of this program will include:

1. *A comprehensive review of requirements for entrance to institutions of higher education as they may apply to future candidates for admission to teacher education programs.*
2. *The development of more effective screening and counseling procedures to ensure that students who wish to enter professional teacher education programs meet acceptable standards in such academic areas as English and English usage, literature, the fine arts, social studies, mathematics, and science; such procedures are to be administered prior to admission to professional teacher education programs.*

(continued)



3. A structure established whereby there will be a means of clarifying with institutions of higher education and with the public schools the competencies required for inclusion in professional and academic programs (including vocational education) in order to produce competent and effective teachers.
4. Assurance of strong supervision of student teaching experiences through the close coordination of campus-based and field-based program activities which would involve the State Education Agency, institutions of higher education, local education agencies, and successful classroom teachers. This would include the identification, training and uniform compensation of successful classroom teachers who supervise and direct the student teaching experiences to ensure that each individual in professional teacher education has successfully demonstrated his/her ability to perform in an actual classroom situation and to ensure that this supervision would be developed and conducted in close cooperation with appropriate representatives of the institutions of higher education.
5. The development, validation, and implementation of a system of criterion referenced tests covering the various disciplines and program areas, which would serve as a part of the final pre-service evaluation and would be a prerequisite for initial certification.
6. The development and implementation of an evaluation and educational support system designed to assess the performance during professional employment of all individuals qualifying for initial certification as a prerequisite to continuing certification beyond an initial three-year period and as a means of evaluating the effectiveness of teacher education programs and consequently to improve these programs. This system would include a joint comprehensive system of in-service education for the maintenance of professional teacher competencies and systematic opportunities for advanced formal education. This system would include requirements for admission to field-based and campus-based masters and intermediate degree programs which would assure the highest quality of candidates and graduates with advanced degrees in education equal to the emphasis on standards for quality assurance developed for entry to teacher education programs and to the profession.
7. Establishment of a number of pilot centers to develop and evaluate the competency-based approach to certification, the organization and function of the partnership between institutions of higher education and cooperating school systems, and the validity of the evaluation instruments and systems developed to implement this proposed program of quality assurance.

Members of the State Board of Education and the Board of Governors of The University of North Carolina pledge themselves and their respective staff members to the development and implementation of a quality assurance program as outlined and described in this resolution including the preparation for review and approval of each Board of the necessary additional policies, budgetary requirements, procedures and technical developments, required to implement and to evaluate the appropriateness and effectiveness of this program of quality assurance.

10/13/78

INTRODUCTION

The Quality Assurance Program teaching area competencies presented in this report represent the culmination of a significant, two-year collaborative effort among educators to define and verify teacher competencies necessary to carry out K - 12 instructional programs effectively. Valuable assistance was provided in sampling and data analysis by the Division of Management Information and the Division of Research, SDPI.

Three hundred classroom teachers, teacher educators and state department personnel with expertise in various academic and program areas were involved in initial competency development activities. Educators in each teaching area reviewed pertinent professional literature, research and the North Carolina Competency Goals and Performance Indicators for students, K-12 to clarify the current state-of-the-art. This analysis resulted in a set of revised teaching area competencies for each area of certification offered by the State. A total of 3,860 classroom teachers in thirty randomly selected and representative samples evaluated the competencies to assure job-relatedness. Each sample was comprised of teachers who were certified and teaching in the area to be reviewed.

The overall response to the competency verification study was highly supportive of the Quality Assurance Program Competency revision effort. Many teachers expressed their appreciation for being included in the study; others indicated that they found the review to be helpful in terms of identifying their own professional development needs and priorities. For the most part, mean ratings reflected cogent, consistent agreement among groups that the proposed competencies were indeed essential to carry out effective instruction. However, verification results did indicate that certain items were questionably and in need of further study. Those items are identified by an asterisk. Teacher education faculty are currently reviewing the results of the study for final input.

QUALITY ASSURANCE PROGRAM
TEACHING AREA COMPETENCIES

Early Childhood Education	(K-3)	1
Intermediate Education	(Middle Grades 4-9)	9
English	(7-12)	15
Classical Languages	(7-12)	19
Modern Foreign Languages	(7-12)	25
Mathematics	(7-12)	31
Science	(7-12)	40
Biology		45
Chemistry		49
Earth Science		50
Physics		53
Physical Science		54
Social Studies	(7-12)	57
Driver and Traffic Safety	(7-12)	63



EARLY CHILDHOOD EDUCATION

A. PURPOSE AND NATURE OF THE PROGRAM AS INCORPORATED IN THE ELEMENTARY SCHOOL CURRICULUM

The overall purpose of the school curriculum is to provide the learning opportunities and experiences needed by students as they progress from immature, dependent childhood to mature, independent adulthood. The primary goal is the development of individuals who possess the knowledge, skills and humanistic characteristics necessary to enable them to live meaningfully as individuals and as positive contributors to their society. To achieve this ultimate goal the individual must be provided with learning opportunities, including direct experiences, designed to develop language usage skills, scientific understanding, mathematical insights, historical perception, aesthetic participation, humanistic skills and vocational proficiency. Within this overall goal the early childhood education segment of the curriculum provides the initial phase and the intermediate segment provides the second.

The purpose of elementary education in the early childhood and intermediate phases is to provide learning experiences appropriate to serve the interests, needs and capabilities of young children and youth. Each phase of the program is designed to assist the individual in forming attitudes, acquiring knowledge and developing skills that will serve him as a lifelong learner capable of adjusting satisfactorily to changing social, political, and economic conditions. The learning environment is focused on active student involvement and is activity-oriented. Through the use of interest centers and laboratory-type learning centers a variety of activities provide freedom and motivation for the student to explore, experiment, discover, inquire and interact with others. In essence, the experiences, activities and learning sequences are designed to (1) foster and provide for the sound intellectual development of each individual in a manner and at a pace appropriate for him, (2) promote the development of a positive self-image and a feeling of worth, (3) provide for sound physical, social and emotional development, (4) develop decision-making capability and assist in the formation of attitudes and values, and (5) develop an awareness of and an appreciation for career opportunities.

The program in its early childhood phase is structured to serve children ages five through eight or nine and incorporates the kindergarten with those grades that have traditionally been designated as primary grades. The intermediate phase is structured to serve children ages nine or ten through fourteen or fifteen. The total program is articulated internally and with the senior high school program. Flexibility, individualization and personalization characterize the program through the employment of a variety of organizational and grouping practices; multiple teaching-learning methods, strategies and techniques; differentiated patterns of staffing and staff deployment; and multiple media and multilevel materials.

B. COMPETENCIES NEEDED BY TEACHERS TO ACHIEVE PROGRAM OBJECTIVES

N = 316

The initially certified teacher in early childhood education should be able to:

Language Arts and Reading

	<u>MEAN RATINGS</u>
1.0 Demonstrate a knowledge and understanding of the elements of communication - speaking, listening, writing, reading and thinking - and their interrelatedness.	
1.1 Analyze major disciplines that influence the teaching of reading and language arts such as psychology, psycholinguistics, linguistics and sociology.	1.96
1.2 Analyze the development of language concepts and thinking skills and their relationship to the communication process.	1.63
1.3 Analyze the acquisition, development and alteration of speech patterns and habits in relation to age levels and maturity.	1.78
1.4 Analyze various theories of reading instruction	1.57
1.5 Apply theoretical concepts related to the communication process to the teaching of language arts.	1.97
2.0 Demonstrate knowledge of various skill components included in the language arts curriculum.	
2.1 Identify and apply writing skills that contribute to the clarity and organization of ideas and feelings in written expression including language mechanics and grammar.	1.43
2.2 Identify listening skills that contribute to the development of effective literal, interpretive and critical listening.	1.42
2.3 Identify major reading skills and sub-skills within developmental, functional, and recreational reading.	1.52
2.4 Utilize and evaluate major grouping patterns for reading instruction such as skill, basal, interest and individualized.	1.40
2.5 Identify speaking skills that facilitate effective verbal expression of ideas and feelings including pronunciation voice control, purpose and appropriateness.	1.83
3.0 Organize language arts instruction to meet student needs.	
3.1 Diagnose, evaluate and interpret individual student needs, reading levels and interests in language arts.	1.25
3.2 Specify language arts objectives based on student needs, reading levels and interests.	1.40

	<u>MEAN RATINGS</u>
Early Childhood	
3.3 Design experiences and activities which will help students maintain and extend acquired language arts skills.	1.32
3.4 Adapt instructional techniques to accommodate student needs and abilities.	1.26
3.5 Evaluate student language arts performance and progress.	1.40
3.6 Integrate and reinforce reading through the other language arts components and early childhood curriculum areas (math, science, social studies, health, physical education and the cultural arts.)	1.32
4.0 Utilize instructional materials that enhance language arts instruction.	
4.1 Design child-centered materials and activities for developing, reinforcing and extending reading skills.	1.46
4.2 Present concepts and ideas creatively through personally designed and commercially produced media.	1.62

Mathematics

5.0 Demonstrate a knowledge mathematical content	
5.1 Demonstrate principles of mathematical reasoning, method and logic.	1.58
5.2 Demonstrate an understanding of the structure of the number system, elementary number theory and use of algebra and geometry.	1.94
5.3 Utilize mathematics vocabulary appropriately.	1.51
5.4 Apply concepts related to standard units of measurement including metrics.	1.78
5.5 Demonstrate mathematical skills in computation; ordering and classification; interpretation of graphs and charts; and problem solving.	1.52
5.6 Identify uses of mathematics in everyday activities including skills needed for dealing with time and energy.	1.53
5.7 Demonstrate knowledge of goals and objectives of mathematics curriculum, K-3.	1.42
6.0 Adapt instruction to meet the needs, abilities and interests of students, K-3.	
6.1 Organize mathematical experiences as a means of discovering rather than as a fixed set of facts and procedures.	1.78

Early Childhood

MEAN RATINGS

- | | | |
|-----|--|------|
| 6.2 | Select appropriate content and sequence instruction from the concrete to the abstract. | 1.51 |
| 6.3 | Plan lessons that build in review and reteaching of arithmetic concepts and skills when needs are determined. | 1.30 |
| 6.4 | Design mathematics lessons using a variety of modes of instruction (expository, discovery, laboratory activities.) | 1.68 |
| 6.5 | Utilize instructional activities appropriate to the development of problem-solving skills. | 1.57 |
| 6.6 | Select instructional materials, models and equipment that are appropriate aids for mathematics instruction. | 1.47 |

Social Studies

- | | | |
|-----|--|------|
| 7.0 | Demonstrate knowledge of the skills, attitudes and values that contribute to effective and satisfying citizenship in a complex and changing world. | 1.60 |
| 7.1 | Demonstrate the problem-solving process as it relates to social studies education. | 1.87 |
| 7.2 | Demonstrate data collection skills including locating, gathering, evaluating, organizing, analyzing and drawing conclusions. | 1.93 |
| 7.3 | Utilize map and globe skills that are inclusive of directional, locational and symbolic interrelations. | 1.74 |
| 7.4 | Plan and direct group-type activities that involve decision-making activities and the carrying out of specific responsibilities. | 1.60 |
| 7.5 | Implement self-management skills appropriate for a given age level that includes values clarification, multi-ethnic awareness, and positive response to change and conflict. | 1.75 |
| 7.6 | Identify basic principles of sociology and cultural anthropology with respect to individual and group living. | 2.09 |
| 7.7 | Identify basic economic principles as they relate to goods, services and resources. | 1.96 |
| 8.0 | Demonstrate knowledge of historical events. | |
| 8.1 | Analyze the relationship between people, the changing environment and their interdependence. | 1.75 |
| 8.2 | Identify the commonly accepted symbols and observances of the American heritage. | 1.65 |

Early Childhood

MEAN
RATINGS

8.3	Identify historical figures who have made contributions to society.	1.62
9.0	Demonstrate knowledge of geography.	
9.1	Utilize appropriate terminology.	1.79
9.2	Demonstrate an understanding of the physical features of the earth.	1.77
9.3	Describe the interrelatedness of economic and geographic variables.	2.13
10.0	Demonstrate knowledge of government.	
10.1	Describe the structure of government as it exists in a particular community.	1.97
10.2	Identify the functions and services of major governmental agencies.	2.12
10.3	Describe the history and structure of the American governmental system.	2.11
10.4	Identify the contributions of individuals in this area.	1.94
10.5	Understand the importance of laws, rules and regulations to successful group and community living.	1.46

Science

11.0	Demonstrate knowledge of biological, physical and earth science principles.	1.88
11.1	Illustrate fundamental concepts and the inter-relationships among the major areas of science.	2.04
11.2	Recognize the need for conservation, preservation and wise use of natural resources.	1.46
11.3	Analyze the relationship between science and technology, and the impact of this relationship on economics and social change.	2.21
11.4	Illustrate concepts associated with scientific inquiry as a way of problem solving.	1.99
11.5	Demonstrate skill in formulating hypotheses; interpreting and classifying data; making predictions and drawing conclusions.	2.05

Early Childhood

MEAN
RATINGS

11.6	Demonstrate knowledge of the goals and objectives of science curriculum, K-3.	1.51
11.7	Illustrate the application of scientific methods, knowledge and skills to occupational and leisure pursuits.	2.17
12.0	Adapts instruction to meet the needs, abilities and interests of students, K-3.	1.22
12.1	Utilize a variety of instructional methods including problem solving, discovery and laboratory experiences to provide a well-balanced science learning experience.	1.53
12.2	Devise and improvise demonstrations and experiments to illustrate scientific principles, concepts and laws.	1.72
12.3	Select instructional materials, models and equipment that are appropriate aids for science instruction.	1.51

Healthful Living

13.0	Demonstrate knowledge of health education concepts.	1.42
13.1	Identify biological, environmental, and personal factors that determine a healthy individual.	1.46
13.2	Integrate health concepts into appropriate areas of the K-3 curriculum.	1.32
13.3	Motivate students to accept responsibility for their own total health.	1.27
13.4	Assess the health status of children through appraisal, referral and adjustment practices.	1.45
13.5	Administer first aid procedures in emergency situations.	1.57
14.0	Demonstrate knowledge of concepts and skills in physical education.	1.53
14.1	Utilize various movement patterns in instruction that affect proficiency in movement.	1.65
14.2	Utilize concepts related to creative and diverse movement patterns such as time, space, rhythm.	1.71
14.3	Promote physical fitness and sportmanship.	1.29

15.0	Demonstrate knowledge of traffic, home, work, school and recreational safety practices and procedures.	1.34
15.1	Enumerate basic safety procedures to follow for dealing with man-made and natural disasters.	1.56
15.2	Assess consequences related to hazards when safety procedures are not followed.	1.54
15.3	Promote a safety program in the classroom, school and community.	1.44
<u>Arts Education</u>		
16.0	Demonstrate knowledge of concepts in art, dance, drama and music education.	1.82
16.1	Utilize techniques for building positive attitudes toward self and others.	1.25
16.2	Utilize vocabulary associated with art, dance, drama, music education appropriately.	1.96
17.0	Utilize perceptual, creative, manual observational and communicative skills particular to the teaching of art.	2.04
* 17.1	Demonstrate knowledge of art history concepts.	2.65
* 17.2	Demonstrate knowledge of the elements of art, principles of design and discrimination.	2.34
* 18.0	Utilize concepts particular to the teaching of dance.	2.50
18.1	Apply knowledge of body movement techniques relative to space.	2.12
18.2	Integrate cultural backgrounds and heritages that express ideas, feelings and stories through dance into instruction.	2.19
19.0	Utilize concepts particular to drama in instruction.	2.15
19.1	Demonstrate how verbal expressions are coordinated with movement.	2.04
19.2	Demonstrate how various emotions are expressed through dramatization.	1.87
20.0	Utilize concepts particular to the teaching of music.	2.03
20.1	Utilize concepts of expression, harmony, tempo, form dynamics acoustics, time, creativity, singing, rhythm, listening, music reading, musical technology, literature, and cultural and historical backgrounds to enhance instruction.	2.12
* 20.2	Apply knowledge of various instruments.	2.32
* 20.3	Demonstrate musical techniques used to convey expression.	2.25

MIDDLE GRADES EDUCATION

A. Purpose and Nature

It is the purpose of Middle Grades Education in North Carolina to effectively teach the curriculum for grades 4 - 9, as outlined in the COURSE OF STUDY FOR ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOLS, K - 12, and COMPETENCY GOALS AND PERFORMANCE INDICATORS, K - 12. The skills and concepts outlined in these documents are those which can reasonably be expected to be mastered by most students. However, the curriculum and methods of presentation must be varied, taking into consideration the wide range of ability levels, different learning styles and diverse development needs present in all classrooms. Middle Grades Education attempts to "package" the curriculum appropriately for teaching students those basic skills and concepts considered essential to successful living in a complex society.

The Middle Grades program must reflect efforts to structure a transition for students from Early Childhood to Secondary experiences. Opportunities must exist for students to explore content areas through abstract and concrete processes. During this period students begin the process of self-directed learning as a part of achieving independence. The program must incorporate an appropriate balance of teacher-directed and student directed learning activities.

It is essential that educators utilize a knowledge of the physical, cognitive, and affective developmental characteristics and needs of these students as they plan appropriate programs and instructional activities. These programs and activities must correlate content areas so as to assist students with the difficult task of blending the concepts and skills learned from each content area into a form which can be used to explore the many roles open to them as productive citizens in a complex society. Such programs and activities may contain elements which resemble both the Early Childhood and Secondary Programs, but the total Middle Grades Program must be different from either of these two levels.

B. Competencies Needed by Teachers

N=276 teacher

The beginning (initially certified) Middle Grades teacher should be able to:

<u>Human Growth and Development</u>	<u>Mean Ratings</u>
1. Assess the implications of physical development, including variable growth and behavior patterns and their short and long term psychological effects on pupil growth and achievement.	1.99
2. Analyze the implications of affective and cognitive development, including the potential transition from concrete to abstract thought processes on pupil growth and achievement.	2.07
3. Analyze the implications of socio-emotional development including the identity information process, factors which influence self esteem and the importance of peer influences in relationship to school achievement.	1.70
4. Recognize social forces which affect young adolescents and their implications, including media stereotypes, isolation from the adult world, and general societal neglect.	1.74

Middle Grades

Mean Ratings

- | | |
|---|------|
| 5. Analyze the process of moral development, including the effects of societal confusion and lessened parental influence as it relates to the role of middle grades education in our society. | 1.95 |
| *6. Describe aesthetic development, including the relationship of the arts to cognition and ways in which they may serve as catalysts for learning. | 2.23 |
| 7. Demonstrate realistic learning expectations for the stages of growth present among 9 - 15 year-olds. | 1.71 |
| 8. Integrate behavior and basic guidance activities based on patterns of development for the 9 - 15 year-old into the instructional program. | 1.85 |

Curriculum Content and Development

- | | |
|--|------|
| 9. Demonstrate a working knowledge of two areas of content concentration relevant to the curriculum in grades 4 - 9. | 1.88 |
| 10. Demonstrate functional proficiency in the basic skills areas of reading; oral and written communications, and mathematics. | 1.37 |
| 11. Demonstrate a preparation and background in all content areas sufficient to assure the ability to organize a balanced instructional program for students in grades 4 - 9 as defined in the <u>Course of Study For Elementary and Secondary Schools</u> . | 1.88 |
| *12. Identify, develop, and manage curricula which deal with pre and early adolescence, including developmental material, cross cultural data, mass media, health education, etc. | 2.25 |
| 13. Develop interdisciplinary units of instruction which foster creativity and the development of problem-solving skills. | 1.85 |
| *14. Design mini-courses or other types of specific, short term courses related to student interests. | 2.20 |
| 15. Organize curricula to utilize community resources within and outside the school and which provide service opportunities for students. | 2.05 |
| 16. Apply developmental reading concepts to address individual student needs such as: diagnosis, prescription, teaching of reading skills and processes, as well as the development of vocabulary and comprehension through reading in the content areas. | 1.76 |
| 17. Plan an instructional program based on needs determined from diagnostic techniques utilized. | |

Middle Grades

Teaching Methodology

Mean Ratings

- | | |
|--|------|
| 18. Implement an instructional program incorporating differentiated learning activities based on diagnosed student needs. | 1.81 |
| 19. Utilize appropriate teaching -- learning strategies, approaches, theories, current issues and trends consistent with the developmental needs of students. | 1.66 |
| 20. Utilize whole group, small group, and individualized techniques in organizing and managing instruction. | 1.66 |
| 21. Select for classroom use a variety of appropriate concrete, manipulative materials. | 1.64 |
| 22. Utilize a variety of instructional techniques such as: learning centers, learning contracts, project work, independent study, inquiry learning, brainstorming, simulations, learning games, lecture, class discussions, questioning, team and interdisciplinary teaching to accomplish goals and objectives. | 1.73 |
| 23. Integrate classroom management and interpersonal skills to create a sense of community and foster self discipline and cooperation. | 1.70 |
| 24. Evaluate the effectiveness of teaching methods utilized. | 1.65 |

Organizational Patterns

- | | |
|---|------|
| *25. Analyze contemporary and historical issues involved in middle years education, especially those involved with the establishment of middle and junior high schools. | 2.64 |
| *26. Contrast, compare, and evaluate the organizational structure of schools containing grades 4 - 9. | 2.59 |
| *27. Conceptualize the following components of middle school organization: interdisciplinary team teaching, flexible block scheduling, advisor/advisee systems, exploratory programs, multi-age grouping. | 2.40 |

Personal Competencies

- | | |
|--|------|
| 28. Adjust student-teacher relationship patterns to be compatible with the developmental levels and needs of students. | 1.69 |
| 29. Demonstrate flexibility in dealing with the developmental changes peculiar to the pre and early adolescent. | 1.64 |
| 30. Demonstrate an interest in and a commitment to the student in the age group 9 - 15. | 1.44 |

ANNEX Núm. 13

Proposta de la " Task Force on Higher Education and the Schools" al " Southern Regional Education Board" sobre la millora de la qualitat de l'ensenyament.
" The need for Quality".



Foreword

Upon action of the Executive Committee of the Southern Regional Education Board, Governor Bob Graham of Florida, Chairman of the Board, appointed a 17-member Task Force on Higher Education and the Schools in January 1981. The charge to the Task Force was to consider the linkage between our schools and colleges and in particular to select those priority issues and problems on which states, schools, and colleges must act jointly in order to strengthen education at all levels.

In our deliberations during the winter and spring of 1981, the Task Force was mindful that over the last generation the South has made tremendous strides toward the improvement of education. It is no small accomplishment, for example, that within the past 30 years the region has moved from having less than half of its young people graduate from high school to today's rate of nearly 75 percent. The expansion of higher education has been equally astounding, with enrollments in public institutions alone now 10 times as high as 30 years ago.

But these accomplishments should not mask the serious questions about quality that confront us today. We reject the notion that the myriad ills of society—such as changes in family life and the distracting effects of television—make it impossible to put education's house in order. Difficult and elusive questions of educational quality can and must be addressed in earnest by a stronger partnership of higher education and the schools.

What follows is our report to the Southern Regional Education Board, including recommendations for action that can be taken now to achieve improvements and for matters that require further study. In our work, we constantly reminded ourselves that we could not consider all of education's problems and that our particular charge was to focus on the interdependence of the levels of education. We realized that we necessarily would have to be selective. Thus, the priorities and recommendations discussed herein are, in our judgment, those school-college matters most worthy of attention by both political and

educational leaders at this time. Their implementation, of course, will depend in large measure on continuing and expanding cooperation among all sectors of education.

We acknowledge and express appreciation for the contributions of several consultants and SREB staff who assisted the Task Force.

Kenneth H. MacKay, Jr., *Attorney*, Ocala, Florida; *Task Force Chairman*
James E. Bostic, Jr., *Chairman*, South Carolina Commission on
Higher Education
Martha Layne Collins, *Lieutenant Governor*, Kentucky
S. John Davis, *State Superintendent of Public Instruction*, Virginia
William H. Drummond, *Professor*, College of Education, University of Florida
H. Lynn Greer, Jr., *Vice-Chairman*, State Board of Education, Tennessee
Elizabeth G. Helm, *Member*, State Council of Higher Education, Virginia
J. B. Jones, *Dean*, College of Education, Texas Southern University
William G. Monahan, *Dean*, College of Human Resources and Education, West
Virginia University
Gwendolyn B. Mundy, *Director of Elementary Curriculum*, Hall County School
System, Georgia
Saralyn B. Oberdorfer, *Vice-Chairman*, State Board of Education, Georgia
John A. Peoples, Jr., *President*, Jackson State University, Mississippi
Cecil J. Picard, *State Senator*, Maurice, Louisiana
Frank C. Robey, Jr., *Member*, Maryland House of Delegates and *Principal*,
Patterson Park High School, Baltimore
Ray S. Smith, Jr., *State Representative*, Hot Springs, Arkansas
Donald J. Stedman, *Associate Vice President for Academic Affairs*, General
Administration, University of North Carolina
Wayne Teague, *State Superintendent of Education*, Alabama

Introduction: The Quality Crisis in Education

An imperative need confronts the schools and higher education to work together to improve the quality of education at all levels. Current movements to test pupils in various grades, to test prospective teachers, and to require exit examinations as a condition for college graduation reflect a growing public belief that educational quality is unacceptably low. But all these steps represent only a quest for minimal competencies—a far cry from the quality desired by many parents and educators.

Over the past generation the Southern states have made giant strides in expanding educational facilities and offerings, and in extending opportunities for all citizens at all levels of education. Now, as the region aspires to a leading economic role in the nation, there is unprecedented need and opportunity to improve the quality of education, provided public support is marshalled to that end.

With rising elementary school enrollments and declining interest by college students in majoring in teacher education, there will be a general shortage of teachers by the mid-Eighties. Some school systems already report critical teacher shortages in several fields. These conditions will make it increasingly difficult to stress quality and tighten selection of beginning teachers when the push is on once again for mere bodies to staff classrooms. Meanwhile, with enrollment declines on the horizon, colleges may be tempted to abandon or reject higher standards for admission and retention of students. How much attention may colleges be expected to pay to excellence when they are fighting for survival with budgets based on student counts?

Deterrents to quality include teacher shortages, declining college enrollments, fiscal constraint

In the Sunbelt as elsewhere, sharply increased competition between various public services for available tax revenues means that education will operate in a general climate of fiscal constraint. The financial pressure on public schools is compounded by a growing disillusionment with public elementary and secondary education by families of all income levels, races, and geographic locations.

These factors underscore the urgency to make educational improvements, which are unlikely to take place without wide scale cooperation among all levels of education. Continued duplication of efforts, ineffective programs that do not meet their objectives, rigid institutional arrangements that do not fit today's reality, in short, the luxury of "business-as-usual," cannot continue to prevail.

The goal for the 80s: Surpass minimum competencies

The region's immediate challenge is to implement minimum standards across the board, in each state, be it for high school graduation or for employment of teachers. More important, the region should seek to achieve during the Eighties substantial improvement of academic standards above these minimum expectations.

The priorities for joint consideration and action by higher education and the schools which follow are based on these assumptions.

Improvements in the teaching profession depend not only on tighter selection and better preparation of teachers, but also on public respect and financial rewards for teachers. Success in attracting and retaining quality teachers hinges on no single factor. Higher standards for teacher education programs, tighter certification requirements, teaching internships, on-the-job assessments, and better management—all are among the proposals being advanced as parts of overall plans. Many claim that significantly increased salaries are an important part of the solution, perhaps the most important. But there is little indication that the public will provide significantly more support in the face of declining quality. Thus, while salaries are part of the solution, substantially higher pay will have to be linked to a number of quality improvement efforts before the public responds favorably.

Better rewards for teachers

Average teacher salaries for 13 of the SREB states rank below the national average. Recognizing this, some states are setting salary goals for their teachers as part of their overall improvement plans. A commitment to higher teacher salaries sends an encouraging signal to those teachers already employed and to those college students considering a teaching career. Salary goals are being measured against different benchmarks: one state has set the national average as the target; another, the average for teachers in adjacent states; and another, the top quarter of national teacher salaries.

Therefore, in addition to the specific recommendations which follow, it is clear that improved teacher salaries should be a major part of comprehensive efforts to improve quality, and states should attempt to set short and intermediate range salary goals to signal their commitment to present and future teachers.

*Opportunity,
quality, and
diversity not
incompatible*

Opportunity, quality, and diversity are not contradictory goals. Our commitment to maintain and extend educational opportunity must reject acceptance of mediocrity, and strongly support additional resources to insure that educational opportunity becomes synonymous with achievement. Our schools and postsecondary institutions serve a student population with a wide span of abilities and needs that require programs with varying objectives. Yet each set of needs—whether for basic literacy, for vocational education, or for college preparation—demands focused and unwavering attention to quality. Diversity should not be used as an alibi for failure to challenge the highest potential in each student.

*Special needs of
black students*

The commitment to quality for the 1980s must address the special needs of black students, many of whom have major deficiencies in academic skills. For example, at the college level, a response does not lie simply in denying admission to underprepared blacks, although higher admission standards may be in order over the long term. A permanent solution must involve curriculum reform at the secondary and college levels, with mandatory intensification of communication and quantitative coursework. To a considerable degree, the success of such reform depends on an adequate supply of highly qualified black teachers. Incentives are needed to attract high achievers among the black college students into teacher education programs.

*Remove
superfluous
tasks assigned to
schools*

The primary objective of the schools is to educate our youth, and to the extent that society continues to assign superfluous tasks to the schools, the central objectives of education will suffer. Attempts by special interests to dump additional functions upon the schools should be resisted, and encouragement should be given to efforts, such as those in Texas, to reduce existing tangential objectives that have been imposed on the schools, legislatively or otherwise.

The priorities discussed in the following pages fall into three major areas: improving the quality of teachers and other

school personnel, improving the curriculum at the secondary and postsecondary levels, and coordination between the sectors of education. Recommendations about teachers and other school personnel deal with their selection, certification, preparation, and continuing education. Recommendations regarding curriculum call for higher academic standards in high schools and colleges, as well as improving the preparation of youth for work. Recommendations for joint action by the agencies and institutions that govern and deliver education in the region are made, since their cooperation is essential if the preceding recommendations are to be implemented.

On the assumption that suggested improvements will have to be financed largely through savings generated by greater cooperation and productivity in the educational establishment, a concluding section discusses financial implications of the recommendations.

Selecting Future Teachers

*Testing for
admission into
teacher education
programs*

Southern states have been innovative in improving the methods for selecting teachers. Some states are now requiring higher admission standards for students who wish to enter teacher education programs. This follows the finding that on many campuses students majoring in education have lower Scholastic Aptitude Test (SAT) scores than other majors on their campus. These steps have taken three forms. Some states test for basic skills in literacy and computation, while others test the general education background that covers the liberal arts program of the first two years of college. Another approach has been to raise the grade point average required for admission into colleges of education.

*Exit exams and
performance
evaluations*

Some states are now testing applicants for the teaching profession after their graduation from college. Before being granted a certificate to teach, candidates must attain a minimum score on a standard test. Unless those required scores are sufficiently high, of course, the tests will contribute little or nothing to the upgrading of teaching. Some states are now using the National Teacher Examinations, for which they set their own cut-off scores. A few states have developed their own tests, either of minimum basic skills or of specific competencies that teachers are expected to master to be able to teach students in various specialties. And, other states are adding detailed assessments of beginning performance in the classroom and an intern period before teachers are eligible for renewable or "tenured" certificates.

There is criticism that tests measure only content and not the ability of the teacher to transmit that content to students. However, teachers cannot teach what they do not know. If tests can be devised to measure the ability to teach as well, these too would be useful. In the meantime, it is important to determine the extent of mastery a prospective teacher has of a subject area.

Some states are exercising tighter selection at various points in the process of developing a teacher. It would seem more fair to aspiring teachers to discover early in their training whether they need remedial work or if they are not suited to the profession than to eliminate them after an investment of four years.

*Regional
evaluation
of teacher
selection*

It will be extremely important to evaluate the effectiveness of various approaches to improved selection as soon as sufficient evidence has been amassed, in part because of the cost involved. In Georgia, \$2 million has been spent to develop a performance evaluation system for beginning teachers, and that figure does not include the continuing costs of training evaluators and assessing each teacher over a three-year period. The independent construction of new tests for teacher applicants in a number of states is a costly activity. More important than the costs involved, the parallel development and use of different tests by several states and the use of the National Teacher Examinations by others, with different cut-off points, raise two important questions. Are there really differences in what is expected of teachers in the various states? Will the use of a number of unrelated tests make it unnecessarily difficult to assess relative progress against commonly accepted standards for teacher performance?

The full value of teacher competency tests is wasted if the results are not used to identify and remedy the educational weaknesses of applicants and of the programs which produce large numbers of failures.

The following recommendations are addressed to improved teacher selection:

- 1** States should apply selection procedures throughout the entire process of preparing teachers (rather than at the end point only), starting with tighter admission standards and ending with performance evaluation of all beginning teachers. Testing is a crucial element in such a comprehensive statewide commitment to insure teacher quality. Passing scores on tests should be set and maintained at sufficiently high levels, and carefully monitored, not only to screen out the unqualified, but to help attract additional gifted students to the profession.
- 2** SREB should convene representatives of state departments of education and higher education agencies to consider the feasibility of developing a regional assessment of teacher selection techniques. A critique of teacher selection tests and other evaluation processes used or planned by the states should be a central part of this regional evaluation.
- 3** States should accommodate the interstate migration of well-qualified teachers by accepting a common test to avoid the necessity of retesting such individuals in various states.

Strengthening Teacher Education

Proliferation of teacher programs

There is no single issue on which greater coordination between the schools and universities is needed than on how to strengthen teacher education programs.

Approximately 350 colleges in the region are engaged in preparing beginning teachers. Yet, during recent years, the number of undergraduate teacher education students has diminished sharply. The general decline of enrollments, continued student interest in shifting preferences to other majors, and the possibility of tighter admission standards may further reduce undergraduate enrollments in colleges and departments of education.

With the decline in undergraduate enrollments, it is doubtful that there will be enough students to permit the maintenance of all the colleges or departments of education, to say nothing about improving their quality.

The situation is especially disturbing in view of the expectation of a general shortage of teachers in the region. In some states this shortage is already a real problem. To the extent that widely dispersed availability of teacher education programs may contribute to a larger supply of teachers, careful review of program need in relation to teacher supply and demand is indicated. On the other hand, it is quite clear that we do not need a complete array of specialties offered in each college of education. The unnecessary proliferation of specialty offerings is a particularly costly burden for institutions with marginal resources.

North Carolina, in an effort to improve the general quality of teacher education, evaluated the quality and productivity of all programs within each college or department of education, along with the state's needs for graduates of the programs. The review resulted in the discontinuation of 76 programs without sacrificing the availability of some type of teacher education in each of the 15 colleges that had programs.

The most important element of teacher education courses is the student teaching experience. Yet too often "student

Need for improved "student teaching" experience

teaching" is perfunctory. Master teachers are not compensated for their efforts, there is inadequate feedback to the student teachers, and education college faculty do not have sufficient contact with the schools. Also, exposure to the classroom typically occurs at the end of the baccalaureate program, when it may be too late for the student to learn if he or she is suited to perform well in the classroom.

Stronger ties between faculties of arts and science and of education

Efforts to improve teacher preparation must include active participation of the arts and science departments which have the responsibility for general education of teachers during their first two years of college. The prevalent lack of communication in most institutions between the arts and science faculty and the teacher education faculty is deplorable, especially since it is weakness in the general education or content component of a teacher's preparation that causes most failures on teacher certification tests. Subject matter courses need strengthening qualitatively and perhaps quantitatively. This may entail re-assignment of strong faculty to teach freshman and sophomore classes, regardless of faculty desires to teach advanced courses or engage in research. Such an effort may also entail joint appointments of faculty to arts and science and education departments to strengthen allegiance to each others' mission.

The following recommendations are presented to strengthen teacher education:

4 In each state, the ongoing evaluation of teacher education programs should be a joint activity of the state higher education board and of the state board of education, thus precluding separate evaluations by both agencies. Each state should assess the need for and the quality and productivity of all teacher education programs (and specialties). A top priority should be to eliminate unnecessary duplication and to consolidate programs. The private colleges should be encouraged to participate in such evaluation.

5 States should require actual coordination rather than lip service between schools and teacher education programs to provide quality student teaching assignments, with improved monitoring by both sectors, of each student teacher's performance. Early and sustained exposure to the classroom should be required for prospective teachers, beginning with the junior year, so that persons unsuited to the profession will have advance warning.

Certification of Teachers

*Certification
too complex
and rigid*

The cumbersome process of certifying teachers is being challenged as states address the problems of the public school system. The original purpose of certification of teachers was to protect children from incompetent teachers. This concept implies that certification puts a bottom, a general floor, on minimum qualifications, such as a baccalaureate degree or ability to pass a basic test. This concept differs greatly from the maze of intricate, rigid rules that now specify courses teachers must take for a multitude of specialties.

Some of the complexity of certification results from state legislation or federal mandates for programs, or from vested interest groups. The fragmentation and proliferation of innumerable types of certificates mirror the confusion about what the core curriculum should be in the schools. Teachers, the public, and their elected officials are now insisting on reform of the artificiality that has gradually burdened the certification system.

*Content and
methods in
teacher
preparation*

The current concern about the quality of teachers has refocused attention on the ongoing debate about whether or not to certify arts and science graduates who lack required education courses. Those who favor opening the system point to failures by graduates of teacher education programs on content areas of teacher selection tests. They question the value of required professional education courses and point to the low levels of academic achievement in the schools (staffed largely with graduates of teacher education programs) as a basis for their doubts about this preparation.

Those who favor requiring that a prescribed minimum "professional education" core be taken by arts and science graduates, before final certification, claim that the education profession does have a body of knowledge about how to teach, and that the average prospective teacher could be greatly helped by exposure to this knowledge. They challenge whether a person without this training would be as able to cope with a room full of rowdy students, or with the diverse developmental patterns of first graders, as one who has had the training.

*Lengthened
preparation of
teachers?*

Some faculty in colleges of education are now proposing that the professional education courses would be of the greatest benefit after an individual completes a baccalaureate degree that centers on content. This would put the education courses in a graduate program. A variation of this approach is to treat the first year of teaching as an internship when the techniques of teaching would be taught on the job. It is evident that either suggestion, by lengthening the required preparation of all new teachers, would be an extremely costly step.

*Provisional
certification with
performance
evaluation*

An approach that recognizes each set of advocates is to accept arts and science graduates to teach in their major field at the secondary level, and then to monitor and address weaknesses such individuals may have. Some states now employ arts and science majors provisionally and then require that they complete the professional education courses. A further accommodation to attract qualified and interested arts and science graduates into teaching would be to permit substitution of staff development activity for these education courses, or even to certify individuals who demonstrate the ability to teach without the necessity for further training. Such a system would depend, of course, on sound performance evaluation.

A corollary to reform of certification of beginning teachers applies to the upgrading of veteran teachers, as has been instituted in Alabama. There, teachers may now take content programs in the field taught instead of approved education programs in order to obtain advanced certification.

The following recommendation is made to improve the certification process:*

6 The states should modify their certification regulations and remove rigid and unnecessary requirements. Revision should identify and assign specific responsibilities for certification by both the state and the educational institution. Revision should also include provisional certification for all beginning teachers, including arts and science graduates for secondary school positions, until the performance of all beginning teachers has been evaluated.

Performance weaknesses in content or in "methods" areas, identified during provisional certification, should be addressed before regular certification is granted. Such remediation, if needed, should include relevant additional courses or staff development activity. The effects of the revised certification process should be evaluated on a regional basis.

*A minority statement submitted by William H. Drummond is on page 28.

Special School Personnel Needs

Several areas of public school programs deserve special attention by higher education and the schools: (1) the teaching of mathematics and science, (2) the vocational guidance of high school students, (3) the preparation of vocational education teachers for specialized industrial occupations, and (4) the leadership of the local schools.

Mathematics and Science

*Critical shortage
of math and
science teachers*

The scarcity of mathematics and science teachers in high schools is becoming critical. The lack of numerative ability demonstrated by student test results clearly attests to the need for greater attention to teaching mathematics. In general, all citizens will need increased scientific and mathematical literacy as a result of technological change. In addition, efforts by states to attract high technology industry are more likely to succeed if educational institutions prepare a sufficient supply of workers with solid backgrounds in basic science and mathematics.

Yet, the number of college graduates prepared to teach mathematics is declining nationally and regionally, and many who are so prepared, as well as prospective science teachers, are lured to industry where they command considerably higher salaries. Thus, current practices to attract and certify science and math teachers will not solve this growing problem.

*Steps to
relieve
shortage*

Although business pays sharply differentiated salaries to graduates of various disciplines to compete in scarce fields, a policy of pay supplements for mathematics and science teachers does not appear to be acceptable to teacher associations and school boards at this time. Therefore, other solutions must be pursued. Rigid adherence to certification requirements prevents the movement into teaching positions of needed science and mathematics majors who lack professional education courses, and of surplus teachers in related fields who might be "recycled." Science and mathematics in the introductory or middle grade courses may not have to be staffed by teachers with the same depth of preparation as needed in more advanced high school courses. Industry and business throughout the

region can be encouraged to share technical personnel to enrich the science and mathematics curriculum in the high schools.

Vocational Guidance

Another special need is for vocational guidance in the high schools. While counselors are generally well-equipped for their roles in advising college-bound students, all too frequently they are not prepared to serve the large proportion of students who enter the job market upon graduation or who are uncertain about their plans.

Vocational guidance for high school students is inadequate

The transition of youth from school to work is vital, but has generally been neglected by the schools. Part-time jobs are important to many students, regardless of whether they are part and parcel of a vocational program in the high school. They provide an exposure to work that is vital to the move from high school to employment. Yet, disadvantaged youth have great difficulty in finding jobs and need assistance from trained high school personnel.

Effective vocational guidance depends on personnel who know labor market trends, occupations, and job placement possibilities. It is important to determine who in the schools should perform this role—vocational teachers, school counselors in general, or special vocational guidance personnel. Once this decision is made, schools and colleges must develop programs and appropriate staff development activity to insure that high quality vocational guidance is generally provided to the students.

School Leadership

Generally speaking, the success or failure of a public school depends more on the principal than any other single person. Despite this, the role of the principal is not clearly defined, and all too often the collegiate preparation for principals does not offer a strong management program.

School leadership—the all-important difference

Current research indicates that progress toward a stronger school program is more likely to result from determined joint action by the principal and teachers of a school, its students, its parents, and its community patrons than from regulations and directives by state and federal authorities. Reports about schools where discouragement, discipline problems, and low achievement scores have been converted to new levels of motivation and

higher achievement consistently cite leadership within a school, coupled with strong involvement of parents and the immediate community, as a key ingredient of these success stories.

*Calling on total
management
expertise*

Exposure to a fuller array of programs in our universities can provide administrators with the tools for effective leadership and management in our schools. The expertise of the schools of business administration, and of business leaders in the region, could be mobilized to strengthen the school administration curriculum, which is now heavily centered in the colleges of education.

Several recommendations are offered concerning special personnel needs:

7 States should develop an array of incentives to attract science and math teachers, including scholarships or loan programs for prospective teachers tied to the teaching of these subjects within the state, following the established pattern of state subsidies to train medical personnel in short supply.

8 States should modify certification requirements to permit graduates in mathematics and science who lack professional education preparation to teach at the secondary levels, with safeguards to insure the quality of instruction. Certification should also accommodate teachers in related surplus fields to teach mathematics and science, with refresher courses as needed.

9 SREB should convene school officials, representatives from vocational education and counseling groups, practicing labor market specialists, and appropriate college faculties to develop a model for the effective delivery of vocational guidance in the region's high schools. Preparation programs and staff development activities should then be designed to correspond to the delivery model identified by this group.

10 SREB should convene a panel with regional representation of school principals and superintendents, the colleges of business administration and teacher education, and leaders of business and industry to consider improvements in the development of effective school leaders.

11 A regional analysis should be conducted of certification rules for skilled personnel to staff occupational programs in high demand. The relevancy of professional education courses and formal degrees for such personnel needs to be evaluated, especially in areas of shortages where industry offers higher salaries than the schools.

Continuing Education for Teachers

The improvement of today's classroom teaching depends more on assisting currently employed teachers than on tighter selection of new teachers. At current turnover rates, the recruitment of new teachers will not materially affect the overall composition of the teacher corps for some years. Thus, it is essential to focus on continuing education of the teachers now employed.

Urgent need for more effective continuing education

Continuing education of teachers (frequently referred to as in-service education) takes two major forms: (1) professional graduate studies pursued by teachers individually to upgrade their degrees or for recertification, and (2) school- or school district-initiated staff development.

States, local governments, and teachers are investing substantial time and money annually in continuing education. Public funds are allocated in various ways and may involve financing collegiate graduate teacher education programs; defraying teachers' tuition and fees for graduate courses; and supporting local school district staff development activities, including the indirect costs of teachers' salaries for days spent in staff development. When these and other costs of continuing education are calculated, the investment is considerable. Yet there is evidence that the effectiveness of these efforts could be greatly improved.

The graduate education that teachers pursue individually is not always relevant to improving their performance in the assignments they hold, while teachers sometimes view mandated staff development activities as questionable exercises to be endured.

Reward meaningful staff development as well as graduate education

Present reward systems for the continuing education of teachers encourage enrollment in graduate courses offered on or off campus. Under most current arrangements, the teacher who obtains 30 semester hours of graduate credits is much more likely to obtain a salary increase than the one who is heavily engaged in staff development activity. Yet, little is known about the relative effectiveness of the two options in improving the

teacher's performance in the classroom. The present reward system from the colleges' standpoint is also heavily weighted toward producing graduate degree credits, since they produce institutional income, unlike the service faculty render to schools or to staff development programs.

Sound staff development requires teacher participation and defined school objectives

This is not a general indictment of the present system, but it is a call for more formal recognition of planned staff development in meeting recertification requirements. There can be a danger of perfunctory staff development activity if it is not geared toward meeting planned objectives for improving the program of the school or school district, and if the individual teachers' weaknesses relative to such objectives are not addressed by such staff development programs.

Effective continuing education for teachers is characterized by (a) real participation of teachers in its planning; (b) objectives and plans agreed to at the school or district level to address the education program priorities of that school or school system; and (c) activities that address needs of both individual teachers, as assessed by evaluation of their performance, and the objectives of the school.

New incentives needed

Needed changes in the incentives for teachers and college faculty to promote meaningful continuing education include (a) rewards for teachers (salary increments and recertification) that recognize planned staff development activities on a par with graduate college credits; (b) funding directly to local school districts to put them in the buyer's seat to choose those faculty or college services that best suit their local staff development plans; and (c) faculty compensation that recognizes their service in response to local school district requests on a par with teaching for formal credits or with scholarly research.

Teacher centers, as a part of these overall efforts, need not necessarily be separate physical sites, nor "union" halls, but can highlight the role of teachers as partners in defining continuing education. If teacher centers are established, they must be integrated into the staff development objectives of the school and/or school district.

All of the above suggests that improvements in continuing education will not result from a piecemeal approach. Successful modifications of present continuing education programs in