



Pukelis Kestutis

Prof. Dr. habil. en Ciencias de la Educación, Director del Centro de Calidad de Estudios e Investigación, Vicerrector de Asuntos Internacionales de la Universidad Vytautas Magnus (Kaunas, Lituania).



Rimantas Laužackas

Prof. Dr. habil. en Ciencias de la Educación, Director del Centro de Formación Profesional e Investigaciones, Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Vytautas Magnus (Kaunas, Lituania).



El artículo describe la situación actual de la cualificación pedagógica de los docentes de FP en Lituania. Debate la nueva función de los docentes de FP y de las escuelas de FP especializadas en formación de docentes conforme a un modelo de formación permanente. Expone y argumenta los principales métodos, principios y parámetros de la nueva estrategia de formación de formadores profesionales en Lituania. También presenta y analiza la estructura de las normas de cualificación y la estructura general de la formación de docentes de FP en Lituania.

Reforma de la estrategia formativa para docentes de formación profesional en Lituania: una metodología sistemática

Introducción

Lituania afronta nuevos retos y exigencias en el sector de la formación profesional (FP) y en el de la formación de docentes de FP. La investigación sobre las actuales competencias profesionales de los docentes de FP lituanos muestra una fuerte demanda de cualificaciones pedagógicas (1). El presente artículo analiza una serie de temas: situación actual de las cualificaciones didácticas y profesionales de profesores y formadores de FP de Lituania (2); normas o estándares profesionales basados en competencias para la docencia en FP, y su estructura según el modelo de la formación permanente (desarrollo de carreras); nuevos retos que plantea el modelo de la formación permanente para la formación de docentes de FP; función de las escuelas de FP para la formación de docentes basada en competencias; calidad de la interacción entre las instituciones de formación docente y las escuelas de FP en cuanto al desarrollo profesional inicial y continuo de los docentes de FP; principales métodos, principios y parámetros de la nueva estrategia lituana en formación de docentes de FP, centrada en una norma profesional para la docencia de FP y en normativas de basadas en un método modular de formación. El artículo no se ocupará de los métodos ideados para evaluar aprendizajes previos, de las herramientas para medir las competencias didácticas obtenidas por prácticas anteriores de enseñanza o aprendizaje ni del reconocimiento (acreditación) de los programas de formación de docentes de FP a escala europea ahora realizados en Lituania.

Nuevos docentes de FP y funciones escolares de la formación permanente

El Memorandum del aprendizaje permanente (2000) de la UE define la importancia de la educación como principal fuerza motora para el desarrollo a largo plazo de los recursos humanos, que debe permitir convertir a Europa en la región más competitiva del mundo. Además, el estudio PISA (Programa de Evaluación Internacional de Alumnos) de la OCDE (Buck, 2002) ha confrontado a los políticos con ciertos problemas de la enseñanza secundaria y postsecundaria, mostrando posiciones insuficientes y ofreciendo numerosas propuestas de reforma. El cambio de orientación educativa, resumido en la fórmula "formación permanente" ha dado comienzo en países como Canadá y Nueva Zelanda y merecido los elogios del estudio PISA a los primeros resultados positivos obtenidos. La transición hacia el modelo de la formación permanente también incluye esa sección tan importante del sistema de la FP que consiste en la formación de docentes: el nuevo modelo insiste en modificar la función de los formadores profesionales dentro de las escuelas de FP y la de las propias escuelas de FP, ancladas en un modelo por competencias y consecutivo para la formación de docentes. ¿Qué significan estos cambios de funciones, y quién responderá a esos desafíos en la realidad de la formación inicial y continua de docentes de FP?

La nueva función para los docentes de FP intenta antes de nada cambiar el método pedagógico, que pasa de centrarse en el for-



mador a centrarse en el alumno. De acuerdo con esta transformación, los docentes profesionales suelen describirse con frecuencia a sí mismos como diseñadores y elaboradores de programas didácticos y de aprendizaje, tutores y asistentes, miembros de equipos de desarrollo de actividad escolar, consultores formativos y de carreras profesionales, facilitadores y elaboradores de formación, participantes de proyectos internacionales, redes de cooperación y comunicación, etc. No obstante, a muchos formadores les sigue gustando enseñar, pero menos aprender. Los docentes de FP de todos los niveles tienen aún que comprender el significado auténtico de la fórmula "formación permanente", y seguir esta metodología en sus tareas cotidianas y para su propio desarrollo personal.

El modelo de la formación permanente no sólo afecta al docente individual de FP, sino a todas las escuelas de FP, muy vinculadas al mundo del trabajo y a las demandas del mercado de trabajo a través de la cambiante estructura de las cualificaciones y de la estructura de competencias para toda cualificación ocupacional o profesional. Esto significa que cada una de las escuelas de FP forma parte de un mercado educativo y que, para sobrevivir, debe transformarse en una organización autoformativa. He aquí las funciones nuevas y necesarias para la formación de docentes de FP: comprensión clara de los objetivos locales, nacionales e internacionales de la escuela de FP; capacidad para diseñar su visión; planes de desarrollo del personal escolar, y sistemas de gestión de la calidad. Los principales rasgos externos de una organización autoformativa pueden definirse como apertura al entorno, innovación y activa participación en los procesos de cambio. Los principales rasgos internos de una organización autoformativa son: estrategia de desarrollo; participación de la comunidad escolar de la FP en el desarrollo de una visión escolar conforme a un objetivo asumido; obtención y difusión de información en todas las direcciones; responsabilidad; espíritu de asociación entre departamentos escolares; flexibilidad en la promoción; amplia gama de oportunidades para actuar individualmente o en equipo; insistencia en las relaciones exteriores; autodesarrollo del personal y un ambiente psicológico positivo dentro de la organización.

La escuela de FP es importante en la formación del docente de FP, además de la universidad o el instituto superior (que confiere al formador profesional su cualificación didáctica) y de la empresa (que confiere al formador profesional las competencias profesionales más avanzadas y la orientación estratégica), para obtener en conjunto una formación de docentes basada en competencias y centrada en la adquisición de capacidades didácticas prácticas y avanzadas. Para integrar el futuro puesto de trabajo (la escuela de FP) en la formación de docentes de FP se requiere la supervisión de un tutor que proporciona la universidad o el instituto superior, y la de una persona de referencia en el trabajo (un docente de FP experimentado, con competencias especiales). La formación de docentes profesionales basada en competencias requiere asimismo reorientar el diseño curricular y transformarlo de un currículo estructurado por materias profesionales individuales a otro por módulos integrados, cada uno de los cuales se orienta a la obtención de una competencia o grupo de competencias específicas. Esta orientación modular para la formación profesional inicial y continua debe permitir una respuesta flexible a las necesidades individuales del futuro docente; puede recurrirse a la metodología de la evaluación de aprendizajes previos y a los cambios en el mercado de trabajo para adaptar (u omitir, en el caso de competencias que el alumno ya posee) módulos de escaso interés en beneficio de otros módulos más relevantes. El método de la formación modular también debe llevar en lo posible a una mayor integración de la teoría y la práctica y permitir una buena interacción entre centros de formación de docentes de FP, escuelas de FP y agentes sociales, creando con ello las premisas necesarias para desarrollar redes personales e institucionales de formación de docentes a la escala local, nacional e internacional. Es evidente que hoy en día un formador profesional es una persona que trabaja en red trascendiendo los límites de una escuela concreta (Pukelis, Laužackas y Rogojinaru, 1999), y que ese va a ser el futuro papel del docente profesional en una escuela de FP. Así pues, el formador de FP se está convirtiendo en un profesional de actos reflexivos, o incluso en un profesional de la investigación a pequeña escala, ya que la previsión de los cambios en el mercado de trabajo, la detección de las nuevas cualificaciones o de las nuevas estructuras de competencias pa-

(¹) Entenderemos por "cualificación pedagógica" en este artículo el conjunto interrelacionado e integrado de cualificaciones profesionales (conocimientos, capacidades y actitudes de orden ocupacional o profesional) y didácticas (conocimientos, capacidades y actitudes en teorías de enseñanza/aprendizaje, objetivos, métodos y medios ajustados al carácter de una ocupación o profesión). Cada una de ambas (cualificaciones profesionales y cualificaciones didácticas) se compone de la serie correspondiente de competencias profesionales o didácticas.

(²) Las antiguas escuelas secundarias de FP, cuyo personal se componía fundamentalmente de profesores de FP, se están transformando en escuelas superiores de FP (en la que estos profesores se convierten en maestros de FP) o en institutos (Colleges). Estos últimos pertenecen ya al sector de la enseñanza superior no universitaria.



Datos estadísticos generales sobre docentes de FP en Lituania

Cuadro 1

Categoría del pedagogo profesional	Datos generales											
	Total	Edad (años y porcentajes)			Experiencia de trabajo en su sector profesional (años y porcentajes)				Experiencia pedagógica (años y porcentajes)			
		<=30	31-50	>50	0	<=5	6-10	>10	<=5	6-10	11-15	>15
Maestros profesionales	2615	5,9	65,0	29,0	25,2	26,4	26,3	22,0	17,3	13,2	19,1	50,4
Profesores profesionales	1673	7,5	47,2	49,0	41,1	21,0	22,2	15,7	11,3	8,8	15,0	64,9
Formadores en centros ocupacionales	489	9,8	40,4	49,6	0	11,8	42,7	45,3	13	18,2	24,3	44,3
Total	4777	6,9	56,3	36,8	28,2	23,0	26,6	22,3	14,8	12,2	18,2	54,9

Datos estadísticos básicos formales sobre la formación profesional y didáctica de pedagogos profesionales en Lituania

Cuadro 2

Categoría del pedagogo profesional	Total	Nivel de formación profesional						Nivel de formación didáctica						
		Sin sec. (%)	Sec. (%)	Sup. (%)	Lic. 1 ^{er} ciclo (Bachelor) (%)	Especialista certificado (%)	Lic. 2 ^{do} Ciclo (Master) (%)	Doctor (%)	Ninguna (%)	Sup. (%)	Lic. 1 ^{er} ciclo (Bachelor) (%)	Especialista certificado (%)	Lic. 2 ^{do} Ciclo (Master) (%)	Doctor (%)
Maestros profesionales	2615	0	9,2	42,6	0,4	46,2	1,5	0,07	87,6	2,9	0,2	8,3	0,96	0
Profesores profesionales	1673	0	0,18	5,98	1,5	87,98	2,9	1,5	57,6	1,5	0,5	37,96	2,1	0,36
Formadores en centros ocupacionales	489	0	14,5	20,3	0,8	61,1	1,8	1,4	78,3	0,6	0	18,8	1,4	0,8
Total	4777	0	6,6	27,5	0,82	62,34	2,0	0,7	76,2	2,8	0,27	19,78	1,4	0,2

ra las profesiones requieren las adecuadas competencias de investigación por parte de cada formador de FP. Este nivel puede lograrse aproximando entre sí la escuela de FP y la universidad (u otro centro de enseñanza superior) en el sector de la formación de docentes (Fullan, 1993). El desarrollo de competencias investigadoras para formadores profesionales también influye positivamente sobre la capacidad de la escuela de FP para innovar en formación profesional inicial y continua de docentes de FP, y para responder a los requisitos que exige la economía del conocimiento.

Actuales cualificaciones profesionales para pedagogos de FP en Lituania

La investigación abarca a todos los pedagogos profesionales (maestros y profesores de FP) de Lituania, que en su mayoría trabajan o para el Ministerio de Educación y Ciencia o en los centros de formación ocupacional del Ministerio de Seguridad Social y de Trabajo. Se investigó el nivel formal de la enseñanza general y pedagógica entre pedagogos de FP de Lituania,

confirmándose con documentos relevantes. Se recogieron tres tipos de datos estadísticos formales:

- nivel educativo profesional de maestros y profesores de FP;
- nivel educativo didáctico de maestros y profesores de FP;
- datos generales (edad, experiencia laboral en un sector profesional, experiencia pedagógica) de maestros y profesores de FP.

Todos estos parámetros permiten hacerse una idea relevante de los docentes de FP lituanos y revelan también sus principales necesidades en cuanto a formación profesional inicial o continua.

Los datos de nuestra investigación abarcaron a 4777 docentes de FP de Lituania, de los cuales 2615 son maestros de escuelas secundarias de FP, 1673 son profesores en escuelas superiores de FP -que se transforman en la actualidad en institutos de FP-, y 489 trabajan en centros de formación ocupa-



cional. La diferencia principal entre los docentes de FP que trabajan en escuelas de FP y los que trabajan en centros de formación ocupacional consiste en los diferentes tipos de formación didáctica: los primeros recurren fundamentalmente a la pedagogía, y los segundos a la andragogía (teoría de la educación de adultos).

Presentamos los resultados en detalle en los cuadros 1 y 2. La edad promedio de los docentes de FP (Cuadro 1) se sitúa en Lituania entre 31 y 50 años (56,32 %). La mayoría (62,34 %) son especialistas titulados en su sector profesional (Cuadro 2). En cambio, un 76,2 % de los pedagogos profesionales no posee una formación didáctica formalizada en la actualidad (Gráfico 1) aunque cerca del 70 % (18,2 % + 54,9 %) dispone de una experiencia de trabajo pedagógico que supera los 10 años (véanse también los Anexos I, II, III, IV y V).

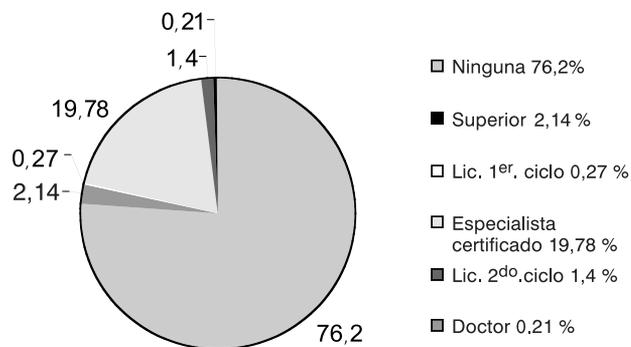
Estas cifras sugieren (véase el Gráfico 1) que la necesidad más urgente para los docentes de FP de Lituania es la obtención de una cualificación didáctica. No obstante, cerca del 70 % de ellos posee ya más de diez años de experiencia pedagógica en escuelas o institutos de FP o en centros de formación ocupacional, lo que implica que muchos disponen ya de competencias didácticas que reflejan en la práctica una cualificación pedagógica. Así pues, la obtención de una cualificación didáctica puede organizarse por dos vías: primero, ofreciendo cursos de formación inicial pedagógica, y segundo, evaluando las competencias previas del docente al respecto. Esta segunda alternativa, la evaluación de aprendizajes previos, permitiría ahorrar recursos económicos y tiempo tanto al estado (el empleador) como al docente. La situación actual de las cualificaciones de los docentes profesionales en Lituania impulsa a la obtención de cualificaciones didácticas, como refleja el proyecto elaborado para la formación profesional de docentes de FP a escala nacional.

Los principales protagonistas de la formación de docentes de FP basada en competencias

La formación pedagógica (didáctica y profesional) del docente de FP tiene lugar en universidades u otros centros de enseñanza superior pedagógica o profesional, revelando con ello el objetivo principal de esta vía educativa: impartir conocimientos teóri-

Niveles formales de formación didáctica de pedagogos profesionales en Lituania (%)

Gráfico 1



cos didácticos o profesionales que generen el adecuado pensamiento pedagógico teórico. También se realiza en escuelas o institutos profesionales, cuyo objetivo principal es impartir al alumno competencias prácticas de docencia y aprendizaje, que generen en él el adecuado pensamiento pedagógico práctico. Las universidades imparten fundamentalmente cursos pedagógicos de orden teórico que permiten al alumno y futuro docente obtener conocimientos pedagógicos teóricos básicos para resolver problemas educativos. Las escuelas o institutos profesionales ofrecen cursos de carácter pedagógico práctico para los alumnos, en un entorno pedagógico real que desarrolla las capacidades prácticas de docencia y aprendizaje en el futuro docente. Durante estos cursos teóricos y prácticos, el futuro docente se enfrenta a diversos problemas de docencia y aprendizaje. No será capaz de resolverlos todos independientemente, dado que su experiencia pedagógica es aún insuficiente, por ello será importante contar con el apoyo de otros protagonistas de la formación de docentes profesionales para que el estudio pedagógico tenga la necesaria eficacia y calidad.

Los protagonistas principales de la formación de docentes profesionales son los profesores de universidades o institutos de FP, tutores e instructores, y los alumnos y futuros docentes que ya trabajan en una escuela de FP. El Cuadro 3 detalla las características de los diversos protagonistas, su actividad y los contenidos de esta (omitiendo a los alumnos de la escuela de FP).

Las funciones de un profesor en la universidad u otra escuela superior consisten en participar en la formación del docente de



Los principales protagonistas de la formación pedagógica de docentes de FP.		Cuadro 3
Protagonistas	Actividad	Contenidos de la actividad
Profesores	Formación teórica de los docentes de FP.	Análisis de clase, seminarios, etapas prácticas de capacitación docente y de aprendizaje, diseño de contenidos temáticos (módulos), organización de la labor autónoma de los alumnos de pedagogía, planificación del proceso de estudio, enseñanza de materias, examen y evaluación de resultados de estudio, evaluación del contenido de la materia enseñada (módulos), enseñanza en clase, mejora de contenidos y métodos de estudio.
Tutores	Participación en el diseño de programas modulares para la formación de docentes de FP, formación teórica del docente y supervisión de la realización práctica de los objetivos de estudio teóricos por tutoría a distancia.	Ejercen como profesores, participan en el diseño y planificación de los programas de formación para docentes de FP, observan las actividades teóricas y prácticas del futuro docente, participan en debates con los futuros docentes e instructores de FP, estimulan a los futuros docentes con consejos y consultas, mantienen su motivación para el estudio, evalúan sus logros, comentan progresos por tutoría a distancia, evalúan los programas de formación de docentes de FP considerando los comentarios de los alumnos.
Alumnos de pedagogía de FP	Estudios pedagógicos teóricos y prácticos.	Estudian las materias o módulos de teoría, realizan prácticas docentes directas en una escuela o instituto profesional, observan los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus elementos, participan en debates con profesores, tutores, instructores y compañeros, planifican actividades de enseñanza y aprendizaje, analizan sus propias actividades docentes y las de sus compañeros, valoran a través de la reflexión los comentarios recibidos de su tutor, instructor, compañeros, otros alumnos, padres y agentes sociales.
Instructores	Actividad de orientación en el trabajo (escuela), que ayuda al alumno y futuro docente de FP a obtener capacidades pedagógicas prácticas, por instrucción directa.	Se reúnen con los futuros docentes profesionales que llevan a cabo una formación práctica, debaten la estrategia de la práctica pedagógica en el trabajo, formulan con ellos los principales objetivos y metas de la práctica, desarrollan planes de prácticas y orientación en el trabajo, dirigen la práctica pedagógica, instruyen, observan la actividad del futuro docente en el aula, la escuela, la empresa y en reuniones con padres, evalúan, interpretan y comentan sus logros, ayudan al alumno a resolver diversos problemas pedagógicos, impulsan la motivación para la actividad docente por apoyo directo, ayudan a integrar al alumno y futuro docente en la comunidad escolar de la FP y comprender su cultura organizativa.

de los programas formativos para docentes de FP y examina los estudios prácticos apoyados por los instructores de conformidad con los objetivos de dichos programas (Roze-mond, 2000; Frits, 2000). Esta labor incluye: supervisión; formación de futuros docentes de FP por instrucción a distancia; visita a futuros docentes en escuelas; debate de los resultados logrados junto a alumnos e instructores; apoyo a la planificación de objetivos formativos ulteriores; y cooperación con los instructores para garantizar una estrecha interacción de los estudios teóricos y los prácticos. Por tanto, los estudios pedagógicos prácticos requieren la cooperación entre la escuela profesional y la universidad o cualquier otro centro superior.

Un instructor (profesor asociado, mentor o profesor cooperativo) es normalmente un profesor de FP experimentado (Mentor Training in Vocational Training, 1998) que ayuda al futuro docente de FP en sus estudios prácticos a transformar sus conocimientos teóricos en capacidades prácticas de enseñanza/ aprendizaje, que comprende mejor las peculiaridades de la actividad docente de FP y que ayuda al alumno a “impregnarse” de la cultura organizativa escolar. La principal actividad de este instructor para la práctica pedagógica del futuro docente o profesor profesional es la orientación laboral (Klenke y Kruger, 2000). El tutor debe poseer una personalidad fuerte, creer en el significado del trabajo pedagógico, tener una ética de la pedagogía, ser creativo, tolerante, sociable, etc. Debe ser capaz de utilizar las ventajas que ofrece la tecnología de la información, desarrollar contenidos de enseñanza y aprendizaje, preparar materiales de enseñanza y aprendizaje, participar en proyectos (planificación, evaluación, adaptación), organizar el trabajo de equipo, aplicar métodos activos de enseñanza y aprendizaje y diversos métodos de instrucción, preparar reuniones para los futuros docentes de FP, diseñar acuerdos de cooperación, ser capaz de comunicarse e interpretar, ofrecer sus comentarios y consejos, saber intervenir pedagógicamente, detectar necesidades, observar, desarrollar capacidades de asesoramiento para investigar y detectar situaciones prácticas y encontrar soluciones óptimas y aplicar diversos métodos pedagógicos para hacer más eficaz la formación del docente profesional.

Durante los estudios pedagógicos prácticos se produce una interacción entre el tutor (que inspecciona o ejecuta la función de su-

FP cumpliendo determinadas etapas de los cursos de teoría (impartir conocimientos pedagógicos, desarrollar tendencias y actitudes personales de valor pedagógico, elementos mentales de teoría pedagógica, etc.) mediante clases, seminarios y otras actividades.

Las funciones del tutor (Gran Bretaña) o supervisor (EE UU y otros países) también son realizadas por profesores universitarios o de enseñanza superior. Pero el tutor diverge del profesor universitario en el hecho de poseer responsabilidades concretas didácticas y de gestión respecto a la formación de docentes de FP. Por ejemplo, un tutor participa en el diseño, planificación y evaluación



pervisión), el instructor (quien guía la actividad práctica del futuro docente profesional), el alumno que practica la docencia (y realiza tareas pedagógicas prácticas) y los otros alumnos de la escuela de FP. La naturaleza de esta interacción viene determinada por las metas y objetivos pedagógicos prácticos del curso. Su eficacia dependerá de la competencia y motivación de los participantes. Conforme indica nuestra investigación, la mayoría de los problemas surgen para la labor del protagonista más importante de los cursos pedagógicos prácticos: el instructor. Estos problemas pueden estar ocasionados por muchos factores: competencia, interés y motivación, orientación y actitudes pedagógicas, experiencia, temas de financiación, etc. Según Christensen (1988), quien ha investigado la interacción entre los futuros docentes, sus tutores e instructores, la comunicación entre el futuro docente y el tutor equivale a una asociación entre iguales. Prevalece un espíritu de evaluación en el comentario a lecciones o tareas pedagógicas: se analizan los errores y dificultades pedagógicas, se extraen conclusiones, se formulan estrategias y tácticas para la práctica pedagógica, se promueve el pensamiento independiente y se prevén soluciones a determinados problemas planteados. La interacción entre los futuros docentes y los instructores es de naturaleza distinta: el instructor ocupa una posición predominante en los debates, que se limitan a revisar lo sucedido y la actividad formativa del alumno. Prevalecen también las conclusiones de tipo directivo, asignándose a los futuros docentes profesionales tareas para la actividad futura, por lo general sin necesidad de justificación.

Ben-Peretz y Rumney (1991) han señalado que, en Israel, la interacción entre los futuros docentes y los instructores suele ser por lo general de naturaleza evaluadora: es raro que los futuros docentes reciban del instructor sugerencias o alternativas para su actividad. En cambio, los debates con los tutores son parecidos a los descritos por Christensen (1988). Koerner (1992) ha investigado las causas de los déficits de comunicación entre los futuros docentes y los instructores, descubriendo que estos -ellos mismos docentes experimentados- se sienten irritados porque el futuro docente molesta su ritmo habitual de trabajo, les hace perder tiempo y les impide concentrarse en sus propios problemas laborales docentes. Los instructores se preocupan cuando el fu-

turo docente introduce en la escuela diversas ideas sacadas de una universidad u otro centro de enseñanza superior, ideas que con frecuencia no se corresponden con la vida real, que estereotipan la actividad del docente o incluso la contradicen. Así, la elección del docente experimentado idóneo para llevar a cabo la función de instructor en la escuela y su correcta preparación se ha convertido en un factor muy importante de la formación de docentes profesionales orientada a la obtención de competencias pedagógicas prácticas.

Leavitt (1991) señala que las contradicciones entre tutores e instructores se derivan de la diferente comprensión de los objetivos para el estudio pedagógico práctico entre los teóricos de la universidad y los profesionales de la práctica en la escuela. Por ello la comunicación y cooperación en pedagogía entre tutores e instructores es un factor importante para la realización de todo estudio pedagógico práctico. Uno de los temas más importantes de cooperación es la formación de docentes experimentados para cumplir funciones como instructores y gestionar la comunicación correspondiente al proceso de formación de docentes profesionales. Este programa de formación de instructores ya se ha llevado a la práctica, con el apoyo del Ministerio de Educación y Ciencia.

Para resumir:

- el Memorándum sobre el aprendizaje permanente (2000) de la UE deja sentada la importancia de la educación como fuerza motora principal para el desarrollo de los recursos humanos a largo plazo, con el fin de hacer a Europa más competitiva dentro del planeta;
- la obtención de cualificaciones pedagógicas constituye la necesidad más urgente para los docentes de FP en Lituania, ya que más de un 70 % de ellos no poseen ningún tipo de formación pedagógica. Sin embargo, cerca del 70 % de nuestros pedagogos profesionales han acumulado ya una experiencia de más de 10 años en el trabajo pedagógico práctico, obtenida en una escuela de FP, un instituto superior o un centro de formación ocupacional. Así pues, es muy urgente y útil crear una metodología de evaluación de aprendizajes previos con el fin de ahorrar fondos y tiempo tanto al estado como a los destinatarios (los docentes de FP sin cualificación pedagógica).



Los principales nuevos retos a los que se enfrenta la formación de docentes de FP son:

- el cambio en la orientación pedagógica para docentes de FP, que pasa de centrarse en el maestro a centrarse en el alumno;
- la transformación de la escuela de FP en una organización autoformativa;
- la integración del futuro puesto de trabajo en la formación de docentes profesionales, o al menos la estrecha interacción de los estudios teóricos y prácticos dentro de la formación de docentes para la FP;
- el diseño curricular pasa de basarse en materias profesionales separadas a estructurarse por módulos integrados orientados a competencias concretas;
- el maestro o profesor de FP se convierte en un trabajador “de red”, que trasciende las fronteras del centro escolar;
- la actividad del docente de FP se transforma de una práctica reflexiva en una práctica de investigación a pequeña escala.

Los principales protagonistas de la formación de docentes profesionales por competencias son por tanto los maestros/profesores, los tutores, los instructores de escuelas de FP y aquellos alumnos de cursos de docencia profesional en universidades o centros de enseñanza superior que ya realizan una labor práctica en escuelas o institutos de FP. Y el éxito en la formación de docentes de FP dependerá de la calidad de esta interacción entre tutores, instructores y alumnos.

Dimensión europea del desarrollo de la formación de docentes de FP

Los resultados teóricos y empíricos mencionados han llevado a investigadores, políticos y profesionales de la práctica de la FP a pensar que el método más adecuado para Lituania podría ser un modelo de formación de docentes de FP basado en competencias. Ello permitiría además a los políticos responsables de la FP en Lituania buscar el apoyo internacional conveniente para desarrollar un nuevo sistema de formación de docentes de FP. Durante el período de ocupación soviética predominaba un modelo paralelo para la formación de formadores de FP; fragmentario y con excesiva orientación académica y teórica, no se adecua ya al contexto de la ac-

tual economía de mercado y es incapaz de dar respuesta a la demanda que plantea el mercado de trabajo.

Desde el comienzo de la independencia (1990) han sido muchos los intentos de analizar la experiencia de la formación de docentes de FP en diferentes países occidentales y también en Lituania (Dienys y Puvaskis, 1998; Libro blanco: formación profesional, 1999; Laužackas, 1999; Pukelis, 1999; Laužackas y Pukelis, 1998; Kucinskas y Kucinskiene, 2000, y otros). Estos ejercicios de estudio teórico e investigación empírica llegaron a la conclusión de que la formación se basa en el sentido práctico de los docentes de FP para actuar en diferentes situaciones de enseñanza o aprendizaje. El modelo consecutivo y por competencias para la formación de docentes de FP se eligió como base para desarrollar la formación de docentes de FP en Lituania por ser el que mejor responde al desarrollo del sistema de la FP nacional.

En 1997 la Universidad Vytautas Magnus (Kaunas, Lituania) y la Universidad Hallam de Sheffield (UK) comenzaron a desarrollar un programa modular para la formación inicial de docentes de FP integrado en el programa PHARE FP97. El resultado fue un programa modular de un año de duración para la formación inicial de docentes de FP compuesto por 12 módulos orientados a la obtención de las competencias más importantes necesarias para la cualificación pedagógica de formadores de FP. Los 12 libros de texto para docentes y los 12 libros para alumnos del programa proporcionan una descripción de las condiciones necesarias para la realización práctica de éste. Se formó a un grupo de tutores de FP, que a continuación dirigieron sus propios módulos dentro de este programa de un año para la formación inicial de formadores en FP. Acompañaban a los tutores los instructores prácticos -docentes experimentados de FP-, que desempeñan una función fundamental dentro de la formación de formadores de FP orientada a competencias. El primer grupo de instructores se formó en 1998 en un proyecto bilateral entre Lituania (Universidad Vytautas Magnus) y Noruega (Colegio Universitario Akershus). Uno de los resultados de este proyecto fue la publicación de un manual para desarrollar las capacidades de orientación de los instructores (Learning and counselling, 2002) en inglés (2002) y lituano (2003).



En 1998 un proyecto internacional Leonardo da Vinci -Systematic organisation of continuing development of VET personnel- (1998-2000) generó una estrecha cooperación entre asociados de Dinamarca, Alemania y Holanda. El proyecto concluyó que la formación de docentes de FP basada en competencias es la más adecuada para afrontar los desafíos que plantea el mercado de trabajo de hoy. Este proyecto diseñó la estructura general de una norma de cualificación profesional para docentes de FP (2002), en condiciones de formación permanente y con las competencias que debe poseer todo docente de FP para competir con éxito en el mercado de trabajo.

La metodología de la formación de docentes de FP por competencias también se ha comprobado en otro proyecto internacional de cooperación de donantes bajo los auspicios de la Fundación Europea de la Formación (FEF), Dinamarca y Finlandia. El reordenamiento del eje y la estructura de la formación de docentes en Lituania y Letonia (1999-2002) fue coordinado por la universidad Vytautas Magnus, que elaboró la propuesta de una formación de docentes profesionales para Lituania (Laužackas, Pukelis y Pundziene, 2002) y modificó la norma de cualificación profesional para formadores de FP conforme a las necesidades formativas que impone la perspectiva de la formación permanente para un desarrollo profesional continuo. La carrera horizontal del formador de FP se diseñó a partir de diferentes competencias concretas necesarias para las diversas etapas del desarrollo profesional. Los objetivos y resultados formativos del programa modular PHARE FP97 se adaptaron de conformidad con la nueva norma de cualificación profesional para docentes. Se desarrolló también el programa de formación de instructores, terminándose la formación del primer grupo de instructores e iniciándose la de un segundo. Se publicó el manual del instructor como obra de consulta para quienes trabajan en el programa modular inicial. Se compiló también una reglamentación para la formación inicial pedagógica de maestros y profesores de FP (2002). Todos estos documentos fueron aceptados y ratificados por el Colegio de la Formación Profesional perteneciente al Ministerio de Educación y Ciencia. El resultado de estas decisiones políticas fue la asignación de los fondos adecuados por el MEC, que permitió la implantación práctica de esta nueva formación inicial para formadores profesio-

Coordinación de proyectos internacionales para el desarrollo del sistema de formación de docentes de FP en Lituania Gráfico 2



nales. El primer grupo de los 32 docentes de FP consiguió acabar con éxito el programa modular de formación inicial de formadores de FP en abril de 2004, y durante 2003 se formó un tercer grupo de instructores recurriendo exclusivamente a recursos intelectuales y económicos de origen nacional. Se está procediendo a formar un segundo grupo de docentes de FP. El Gráfico 2 presenta la metodología sistemática del apoyo internacional al desarrollo de la formación de docentes de FP en Lituania (FF: formación de formadores; EIC: equipo de impulso al cambio).

No obstante, los recursos económicos e intelectuales de Lituania aún no bastan para responder a la demanda de formación didáctica para sus docentes de FP. La utilización de los fondos estructurales de la Unión Europea podría significar una buena posibilidad de satisfacer esta demanda. El desarrollo profesional continuo de los formadores profesionales de FP está actualmente en manos de grupos especializados de sectores económicos (EGEB), e incluye el diseño de normas de cualificación para formadores de FP en la materia profesional relevante.

La estrategia de la formación de docentes profesionales en Lituania

La estrategia nacional para la formación pedagógica de docentes profesionales en Lituania se ha desarrollado a partir de una metodología específica:



□ integrar estudios teóricos y prácticos en el trabajo práctico del formador profesional (integración de trabajo y formación en el puesto de trabajo), o una estrecha interacción entre la universidad (o centro de estudios superiores) y la escuela de FP, ya que la antigua formación de formadores de FP era excesivamente académica;

□ transformar la escuela de FP en una organización autoformativa para fomentar el paso de estructuras “verticales” hacia estructuras “horizontales” en la escuela de FP, y convertirla en un asociado igualitario de la universidad;

□ implantar una formación de acción-reflexión, modernizando los métodos de enseñanza y aprendizaje, para fomentar el aprendizaje independiente en el alumno;

□ abrir la escuela de FP al mundo del trabajo, impulsar una estrecha cooperación con los agentes sociales y crear redes de colaboración nacional e internacional entre todas las instituciones o centros y los principales protagonistas de la formación de formadores.

Los principios para la formación de docentes de FP se han formulado de conformidad con las peculiaridades de las condiciones políticas, económicas, sociales, culturales, curriculares, organizativas y personales y las posibilidades de su interacción. En consecuencia, la formación de formadores de FP en Lituania se atiene a los siguientes principios:

□ descentralización, por la que se entiende que todo maestro tendrá acceso a la formación que responda a sus necesidades de cualificación pedagógica, sus opciones regionales y otros aspectos; posibilidades de formación de tipo formal, no formal o informal, participación de una amplia gama de centros e instituciones profesionales;

□ apertura, por la que se entiende una coordinación de las necesidades individuales y del mercado de trabajo, la accesibilidad formativa, la coherencia de la formación inicial y en el trabajo, la demanda y la oferta de cualificaciones a escala nacional o internacional, los intereses de los agentes sociales y de otros grupos, los recursos económicos y de otro tipo, y la educación general, la enseñanza académica y la formación profesional;

□ sistematización, por la que se entiende que el sistema de la formación de docentes de FP garantiza las condiciones de formación permanente y de obtención gradual de las diversas categorías de cualificación, junto a posibilidades de desarrollo profesional;

□ compatibilidad, por la que se entiende que el sistema de formación de docentes de FP se renovará y reordenará permanentemente para responder a las demandas del mundo del trabajo, del sistema educativo y a las necesidades de formación profesional continua del formador que elige la docencia de FP como profesión, para obtener y mejorar continuamente sus cualificaciones profesionales y didácticas;

□ cooperación entre los diferentes grupos de interés de formadores de FP en la planificación y organización de sus necesidades de formación profesional continua respecto a diferentes competencias. La cooperación garantiza vínculos verticales y horizontales entre los diferentes centros de formación de docentes de FP y relaciones con los agentes sociales, escuelas, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y socios internacionales;

□ particularidad, que implica la singularidad de los principios de la formación de formadores de FP, su organización y sus contenidos en comparación con otros tipos de formación docente. Se presta atención a una gran diversidad de programas de FP y a la demanda de pequeñas cifras de formadores de FP (en Lituania) para diversos campos profesionales concretos. Tanto la conformidad con las tendencias educativas generales como la peculiaridad nacional se calibran con respecto a un contexto internacional superior.

Los principales parámetros de la formación de docentes profesionales son en Lituania:

□ norma de cualificación profesional para formadores de FP;

□ modelo consecutivo para la formación de formadores de FP;

□ currículo de formación pedagógica inicial y continua, a partir de la norma de cualificación profesional para formadores de FP.

La norma de cualificación profesional para docentes de FP se ha desarrollado sobre la



base de la formación permanente, y abarca una carrera horizontal completa que incluye cinco categorías distintas de cualificación de formador profesional: docente profesional inferior (junior), docente profesional, docente profesional superior (senior), docente profesional metodólogo y docente profesional especialista. La norma de cualificación para docentes de FP describe los objetivos, principales campos de actividad y competencias didácticas de cada una de estas categorías de cualificación para formadores de FP (Norma de cualificación profesional para maestros y profesores profesionales, 2002). Esta norma de cualificación es la base para planificar, aplicar y evaluar los currículos de la formación de docentes de FP. Las competencias didácticas definidas en esta norma se dividen en cinco áreas:

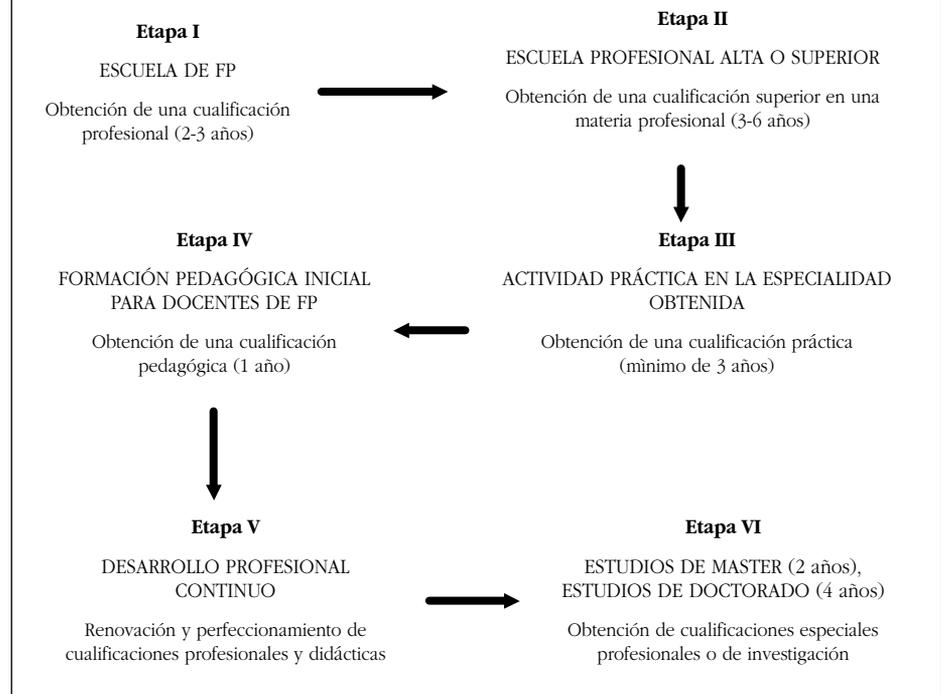
- ❑ competencias de desarrollo personal;
- ❑ planificación de currículos modulares, competencias de enseñanza y desarrollo;
- ❑ competencias para el diseño de programas de enseñanza profesional;
- ❑ competencias para el desarrollo de escuelas y sistemas educativos;
- ❑ competencias para el desarrollo de materias profesionales.

La norma describe las competencias didácticas relacionadas con las primeras cuatro áreas, subdivididas a su vez conforme a las categorías de cualificación de los formadores profesionales. No describe la quinta área de competencias, ya que ésta está relacionada con diversas profesiones. Elaboran dichas descripciones diversos grupos de especialistas de los respectivos sectores económicos (EGEB). Además, esta parte de la cualificación como formador profesional, que debe tomar en cuenta la rápida evolución de la ciencia y la tecnología, está sometida a cambios permanentes y debe ser objeto por tanto de una continua mejora y perfeccionamiento.

El modelo consecutivo para la formación de docentes profesionales en Lituania comprende cuatro etapas sucesivas (Gráfico 3). La primera etapa, aunque sea más un deseo que una obligación, lleva al futuro formador de FP a terminar la escuela profesional y obtener la primera cualificación profesional orientada a necesidades concretas

Esquema general de la formación de docentes profesionales en Lituania

Gráfico 3



del mercado de trabajo (en un plazo de 2 a 3 años). En la segunda etapa, el futuro docente profesional obtiene una cualificación profesional superior (lo que requiere de 3 a 6 años de estudio). La tercera etapa da al futuro docente una experiencia de trabajo práctico durante 3 años en el ámbito de la cualificación profesional previamente obtenida. En la cuarta etapa, el formador comienza a trabajar en una escuela de FP, en el mismo programa profesional que corresponde a su cualificación. Durante los dos primeros años de trabajo en la escuela de FP, va obteniendo una cualificación didáctica y pedagógica completa. Tras esta cuarta etapa, la quinta implica el desarrollo profesional continuo por medio de la formación permanente. Y en la sexta etapa, el docente profesional puede titularse con un programa de master o posteriormente de doctorado, y obtener cualificaciones profesionales superiores o de investigación.

El currículo de la formación didáctica inicial para formadores de FP se basa en las competencias descritas en la norma de cualificación de docentes profesionales. Este nivel de cualificación, que capacita al docente para realizar un trabajo pedagógico autónomo en una escuela, es obligatorio. El currículo consiste en una combinación media de estudios teóricos y prácticos en la escuela superior y en el desarrollo de capaci-



dades pedagógicas prácticas en la escuela de FP. Refleja el nivel educativo actual de los formadores de FP, sus competencias didácticas concretas y la accesibilidad de vías de estudio (tomando en cuenta el lugar y la duración de los cursos), y prevé la participación activa de empresarios y otros agentes sociales en la planificación, realización y evaluación del currículo. Son esenciales las funciones que desempeñan en la práctica el tutor y los instructores.

La evaluación de los resultados de la formación inicial pedagógica se efectúa conforme al principio de la carpeta/portafolio de competencias, estableciéndose condiciones para acreditar las competencias que el candidato ya posea. La evaluación final de resultados de un alumno en la formación como docente de FP se lleva a cabo sintetizando los resultados del portafolio, la prueba de clase experimental y el trabajo final de curso.

El currículo de la formación en el trabajo (en la escuela) para docentes de FP depende de las innovaciones científicas, tecnológicas y pedagógicas, de si se pretende alcanzar competencias con categoría de docente profesional superior y de las necesidades o intereses individuales. Así pues, existen tres tipos de módulos para una formación en el trabajo de docentes de FP:

- un currículo para desarrollar competencias estratégicas que se correspondan con las últimas innovaciones estratégicas, científicas y prácticas;
- un currículo para desarrollar las competencias necesarias para categorías de cualificación superior, descritas por la norma de cualificación profesional para docentes de FP;
- un currículo para desarrollar competencias individuales, que refleja las necesidades del centro de FP y de desarrollo personal del docente.

Conclusiones

La formación de docentes de FP en Lituania asume los principios de descentralización, apertura, sistematización, compatibilidad, cooperación y particularidad.

Los principales parámetros de la formación de docentes de FP son: la norma de cualificación profesional para el formador de FP; el modelo consecutivo para la formación de docente de FP; el currículo de formación didáctica inicial y en el trabajo, basado en la norma de cualificación profesional.

La estrategia lituana para la formación de formadores profesionales se basa además en otros documentos, como la Reglamentación de la formación inicial pedagógica para docentes profesionales, el Plan de acción para la realización de la estrategia de formación de formadores profesionales, etc., aprobados por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Una función esencial para implantar una formación de docentes de FP didáctica y profesional de mayor eficacia será desarrollar una metodología de evaluación de aprendizajes previos no formales e informales, y las correspondientes herramientas destinadas a medir las competencias concretas que recogen la norma de cualificación profesional para docentes.

La estrategia de formación de formadores de FP en Lituania, que como resultado de un serie de proyectos internacionales recurre a un modelo consecutivo y basado en competencias, posee los fundamentos escritos y los recursos humanos e intelectuales esenciales necesarios para comenzar a trabajar racionalmente con la formación didáctica. Pero aún faltan recursos económicos para su realización práctica e integrada en el desarrollo del sistema nacional de FP. Un empleo conveniente de fondos estructurales comunitarios permitiría incrementar el nivel de esta realización práctica.



Bibliografía

Ben-Peretz, M.; Rumney, S. Professional thinking guided practice. *Teaching and teacher education*. 1991, No 7 (5), p. 517-530.

Buck, B. Priorities for vocational teacher training in a lifelong learning perspective. *Vocational education: research and reality*. 2002, nº 4, p. 10-15.

Christensen, P. S. The nature of feedback student teachers receive in post-observation conferences with the university supervisor: a comparison with O'Neal's study of cooperating teacher feedback. *Teaching and teacher education*. 1988, Nº 4 (3), p. 275-286.

Conception for vocational teacher/lecturer education and training in Lithuania. *Vocational education: research and reality*. 2002, Nº 4, p. 104-109.

Dienys, V.; Pusvaskis, R. Change of vocational training in Lithuania during first step of educational reform. *Vocational education: research and reality*. 1998, Nº 1, p. 118-125.

Frits, Evelein. Telematic supervision, an interesting addition to supervision methodology. *Trends in Dutch teacher education*. Gerard, M. et al. (eds). Apeldoorn: Garant, 2000, p. 185-205.

Fullan, M. *Change forces: probing the depths of educational reform*. Londres: Taylor and Francis, 1993.

Inglar, T. et al. *Learning and counseling*. VMU, Kaunas y Colegio universitario de Akershus, 2002.

Klencke, Peter; Krüger, Meta. Coaching teaching practice; the coach's task. In Gerard M. et al. (eds). *Trends in Dutch teacher education*. Apeldoorn: Garant, 2000, p. 167-174.

Koerner, M. E. The cooperating teacher: an ambivalent participant in student teaching. *Journal of teacher education*. 1992, vol. 43, p. 48-56.

Kucinskas, V.; Kucinskiene, R. Strategic planning of teacher training with regard to social competence development. *Vocational education: research and reality*. 2000, nº 3, p. 46-55.

Laužackas, R. *Systemo-theoretical dimensions of vocational education change*. Kaunas: universidad Vytautas Magnus, 1999.

Laužackas, R.; Pukelis, K. Change of Lithuanian vocational education and training system. *Control of educational processes*. vol. 17. Sofía-Berlín: Universidad Humboldt de Berlín, 1998, p. 93-96.

Laužackas, R.; Pukelis, K.; Pundziene, A. Conception for vocational teacher/lecturer education and training in Lithuania. *Vocational education: research and reality*. 2002, Nº 4, p. 104-109.

Leavitt, H. B. Worldwide issues and problems in teacher education. *Journal of teacher education*. 1991, vol. 42, Nº 5, p. 232-331.

Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Comisión de las Comunidades Europeas: documento de trabajo del personal de la comisión. Luxemburgo: EUR-OP, 2000, (SEC (2000) 1832).

Mentor's book: VET teacher education [in Lithuanian language, scientific ed. Pukelis, K.]. Kaunas: universidad Vytautas Magnus, 2003.

Mentor training in vocational training. Budapest: Phare, 1988.

Professional standard for *vocational teacher/lecturer*. *Vocational education: research and reality*. 2002, nº 4, p. 110-128.

Pukelis, K. Professionalization of initial teacher training of secondary and upper-secondary schools as an important factor of vet reform in Lithuania. *Control of educational process*. Vol. 20.1, Sofía-Berlín, Universidad Humboldt de Berlín, 1999, p. 141-161.

Pukelis, K.; Palinauskaite, A. *Research on Lithuania vocational teachers' formal pedagogical qualification and real pedagogical competences* [En lituano]. Pedagogika, 2001, vol. 51, Vilnius, p. 51-58.

Pukelis, K.; Laužackas, R.; Rogojinaru, A. The teacher as networker across school boundaries (versión abreviada). *Teacher and trainer training*. Turín: Fundación Europea de la Formación, 1999, p. 65-72.

Regulation for initial pedagogical education and training of vocational teacher/lecturer. *Vocational education: research and reality*. 2002, nº 4, p. 130-134.

Rozemond, Truus. Supervision as a methodical procedure in teacher education. In Gerard, M. et al. (eds). *Trends in Dutch teacher education*. Leuven-Apeldoorn: Garant, 2000, p. 175-183.

White paper: vocational education. 1999. Ministerio de Educación y Ciencia de la República de Lituania; Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la República de Lituania.

Palabras clave

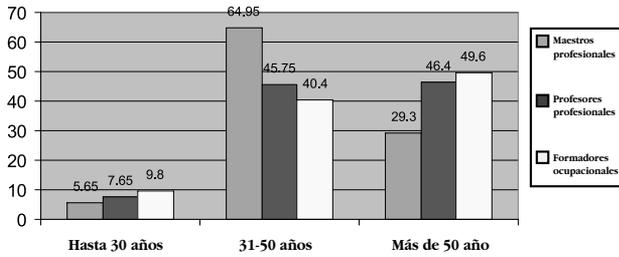
Vocational education, teacher training, standard, personal development, vocational qualification and education system



ANEXOS

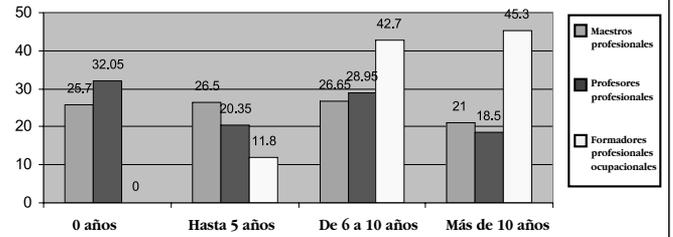
Edad de los pedagogos profesionales (PP) Anexo I

Edad de los PP (%)



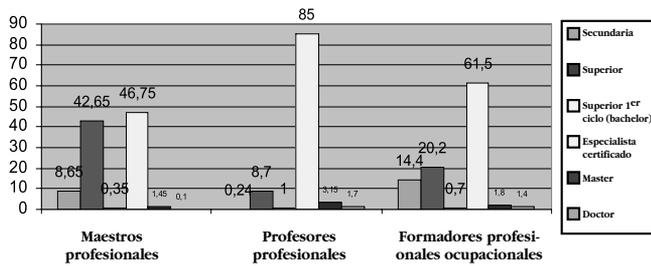
Experiencia de trabajo en la industria (experiencia de campo) de los pedagogos profesionales (PP) Anexo III

Experiencia de campo de los PP (%)



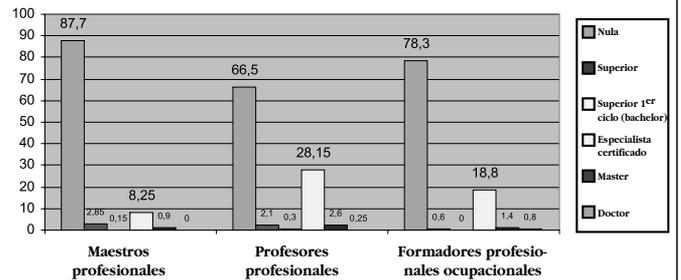
Formación general de los pedagogos profesionales (PP) Anexo II

Formación general de los PP (%)



Formación pedagógica de los pedagogos profesionales (PP) Anexo IV

Formación pedagógica de los PP (%)



Experiencia pedagógica de los pedagogos profesionales (PP) Anexo V

Experiencia pedagógica de los PP (%)

