



Formación inicial de los maestros en España e Inglaterra. Análisis comparativo de los planes de estudio de las universidades de Cantabria y del West of England

■ Juan J. Monge Miguel & Ian Menter

Resumen

Los autores analizan los planes de estudio de formación inicial de los maestros de España e Inglaterra representados en los planes de estudio de las Universidades de Cantabria y West of England de Bristol. A partir del análisis obtienen una serie de conclusiones en torno a cada uno de esos planes y manifiestan su parecer en cuanto a mejorarlos y responder a las exigencias actuales dentro de la Comunidad Europea.

Palabras Clave

Formación de maestros, Planes de estudio.

Abstract

The authors analyse the syllabuses in teacher training in Spain and England, as represented in the syllabuses of the Universities of Cantabria and the West of England, Bristol. From the analysis obtained, a series of conclusions was drawn up, dealing with each syllabus. The conclusions emphasize areas for improvement and respond to present-day demands of the European Community.

Keywords

Teacher training, Study plans.

1. Introducción

En los últimos años se ha insistido en la importancia y el interés de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria y se han reformado los planes de estudio, tanto en España (1991) como en Inglaterra (1993). En ambos casos más que de reformas se ha tratado de reajustes de lo ya existente, que han dejado al profesorado de las Escuelas de Magisterio, en el caso español, totalmente decepcionado porque se les crearon unas expectativas que luego no se han satisfecho en lo más elemental, como era el paso de la categoría de diplomatura al de licenciatura con cuatro años de duración, o que se le diese un carácter más práctico-profesional aumentando las prácticas y las áreas psicopedagógico-didácticas.

Por otra parte, en las demandas de la Unión Europea, si queremos profundizar en esa unidad ha de ser en base a unos principios de igualdad de derechos y obligaciones y de libertad de actuación en los diferentes países de la Unión, aspecto que se verá

de hecho reconocido con la libre circulación de profesionales. Ante estos intereses y demandas nos parece totalmente razonable que los Ministerios de Educación y las Universidades busquen una equivalencia no sólo de titulación (diplomatura, licenciatura...) necesaria para ejercer una determinada profesión sino incluso equivalencia de los currícula que se han de seguir en la formación de esos profesionales (ADAMS & TULASIEWICZ, 1995).

Por nuestra parte, y en respuesta a estas perspectivas, sólo nos proponemos comparar y analizar los planes de estudio de Formación Inicial de los Maestros de Educación Infantil y Primaria de España e Inglaterra, representados en las Universidades de Cantabria y West of England de Bristol.

2. Marco institucional

EN ESPAÑA

Los Maestros se forman en las Escuelas Universitarias de Magisterio o en las recientes creadas Facultades de Educación. Es

una carrera cursada en sus aspectos teóricos y prácticos en los tres años de que consta el primer ciclo de los estudios universitarios. Se obtiene el título de «Maestro» en sus diversas especialidades, equivalente a una diplomatura.

En los estudios de magisterio (R.D. 1440/1991, del 30/08) pueden existir hasta siete especialidades, que responden a las necesidades fundamentales que pueden darse en los centros de Educación Infantil y Primaria. Estas ESPECIALIDADES son:

EDUCACION INFANTIL, EDUCACION PRIMARIA, LENGUA EXTRANJERA, EDUCACION FISICA, EDUCACION MUSICAL, EDUCACION ESPECIAL, LOGOPEDIA Y DIFICULTADES EN EL LENGUAJE. Cada una de ellas atenderá aspectos parciales de la educación del niño menos los especialistas de Educación Infantil y de Educación Primaria (generalista) que serán los responsables generales de la clase y cuya tarea será completada o apoyada por los demás. Nos parece una dispersión de especialidades acertada siempre que trabajen coordinados e incluso integrados.

En la Universidad de Cantabria se atiende la formación inicial del maestro en la Escuela Universitaria de Magisterio, impartiendo las especialidades de: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera y Educación Física.

EN INGLATERRA

La formación inicial del profesorado de Educación Primaria la realizan las Facultades de Educación, Colleges dependientes de alguna universidad y desde 1993 (Department for Education 14/93) grupos de Escuelas de E.P. pueden presentar programas de formación inicial de maestros aprobados por alguna universidad, para postgraduados (Postgraduate, PGCE). Es una carrera de cuatro años de duración para alumnos «undergraduate», de un año para «graduate» (ya licenciados que desean obtener el título de maestros) y se puede dar la opción de dos o tres años para casos particulares, dependiendo de la preparación que tengan en el momento de pedir el ingreso.

Los alumnos «undergraduate» cursan desde primero una de las ESPECIALIDADES siguientes: ARTE, CIENCIAS BIOLÓGICAS, DISEÑO Y TECNOLOGÍA, INGLÉS, GEOGRAFÍA, HISTORIA, MATEMÁTICAS. Los estudiantes «postgraduate» se consideran especializados en su anterior licenciatura y ahora se les prepara en los aspectos profesionales de la enseñanza.

La titulación que se obtiene depende de la modalidad de la carrera realizada, el de los «undergraduate» con cuatro años de duración recibe el nombre de «Bachelor of Education with Honours», desde 1997 se llamará «Bachelor of Art, or of Science... with Honours and Qualified Teacher Status» y el de los «graduate», de un año de estudios, su nombre es «Postgraduate Certificate of Education» (PGCE). Ambos títulos son equivalentes y de la categoría de licenciatura.

En la Universidad del West of England la formación inicial de los maestros (Primary School Teacher) se realiza en la Facultad de Educación, ofertando cursos para «undergraduate» y para «graduate» y las siete especialidades.

En este apartado las diferencias son notorias y significativas. Se da mayor posibilidad y heterogeneidad de centros de formación en Gran Bretaña. Es de resaltar como a alumnos ya graduados (licenciados) se les ofrece la posibilidad de adquirir el «status» y la «cualificación» de Maestro de E.P. y además, el hecho de que su formación psicopedagógica la puedan obtener con programas de la universidad o programas emanados de grupos de profesores de E.P., como hemos indicado, más en contacto con la realidad. Es de resaltar también, la mayor duración de la carrera y la categoría de licenciatura que otorga, aspectos tan insistentemente pedidos en España en el momento de la reforma.

3. Acceso a los estudios de Magisterio

Para ingresar en los estudios de Magisterio, al igual que en el resto de las Escuelas Universitarias, por ley se exige en España el Bachillerato y el Curso de Orientación Universitaria (COU) o segundo grado de Formación Profesional (hasta el 30% de la matrícula). No obstante el alumnado de Magisterio, procedente de Bachillerato y COU, está negativamente afectado por la legislación vigente de «acceso a la universidad», al no exigírsele la superación de las pruebas de selectividad (art. 4, 2, c del R.D. 943/1986, de 9 de mayo; B.O.E. 14/05/1986) y, por otra parte y aumenta el problema, el número clausus y el tipo de selección que de hecho las universidades establecen para las licenciaturas, convierten a las Escuelas de Magisterio en refugio de última instancia de un considerable número de alumnos que no consiguieron entrar en la carrera que les hubiese gustado cursar.

El problema permanece incluso con aquéllos que solicitan, como primera opción, el ingreso en la Escuela de Magisterio al establecerse como único criterio de selección el riguroso orden de los mejores expedientes académicos presentados, de forma que alumnos con verdaderas cualidades para la educación son excluidos por su expediente académico y, sin embargo, otros que no tienen interés ni cualidades hacia la profesión docente y educadora son admitidos porque su expediente académico está dentro de aquéllos para los que, según la oferta, alcanzan las plazas.

El número de alumnos admitidos en la Universidad de Cantabria en cada una de las cuatro especialidades que tiene y en los dos últimos cursos, ha sido de 75 por año. Número que no cubre las demandas de ingreso de los alumnos de Enseñanzas Medias y exagerado para las necesidades de esta profesión en la región, donde existe un alto stop de alumnos que terminaron en cursos anteriores y que están esperando su puesto de trabajo, y por otra parte, el descenso de natalidad está obligando a la administración a reducir unidades en los centros.

Los grupos de clase practicados han sido de un grupo por especialidad, en los que a los alumnos admitidos hay que sumar un porcentaje elevado de repetidores, resultando por tanto clases muy numerosas, que se prestan a la enseñanza expositiva, con la consiguiente pobreza metodológica y repercusión negativa para la formación del alumno.

EN INGLATERRA

Normalmente el ingreso de los «undergraduate» exige la superación del «Advanced Level» en al menos dos materias (una de ellas la especialidad que se solicita) y pase de tres materias en

el GCSE (General Certificat of Secondary Education) entre las que se deben encontrar Matemáticas, Lengua y, en un futuro próximo, Ciencias. Un número significativo de estudiantes entra en la carrera por camino indirecto, a través de cursos de acceso o la demostración de un buen expediente académico y experiencia profesional de relevancia para la educación y enseñanza. A los «postgraduate», además de la licenciatura, se les exige también la superación de las Matemáticas y Lengua a nivel de GCSE. En caso de faltarles alguna de ellas pueden presentarse a un examen específico de la materia que les falta.

Analizados los aspectos anteriores, una serie de alumnos son excluidos y el resto son convocados, todavía en vías de selección, a una «entrevista» con profesores de la Facultad o centro correspondiente y, si es posible, con un servicio de «headteachers» locales, ambos tratan de apreciar la idoneidad para la educación y la enseñanza del candidato a través de la apreciación de las habilidades comunicativas que posea y la mentalidad que manifieste hacia la Enseñanza Primaria. Con estos informes y los expedientes académicos, una «comisión de selección» del correspondiente centro decide los alumnos que son admitidos.

El Ministerio de Educación, a través de la «Teacher Training Agency» (TTA) asigna a las universidades y colleges el número de alumnos que deben admitir dependiendo de las necesidades de tales profesionales en la Nación.

Número de estudiantes que han ingresado en los dos últimos cursos en la Universidad del West of England.

- Undergraduate programme: 1994-95....175 y 1995-96....220
- Postgraduate course: 1994-95....125 y 1995-96....125

Los grupos de clase en la UWE, principalmente de los «undergraduate», se realizan no solamente de acuerdo con las especialidades por materias, sino que también se tiene en cuenta las preferencias del alumno de especializarse para los primeros o posteriores años de Primaria (Infantile Education or Junior). Los agrupamientos practicados en la UWE han sido de 20 a 25 alumnos por clase, resultando normalmente: tres grupos en Inglés, dos en Historia y uno en el resto de las especialidades.

De nuevo vemos que las diferencias son notorias entre las dos naciones y entre las dos universidades; mientras en el sistema español las exigencias y criterios de selección se refieren a niveles mínimos y a aspectos meramente académicos en el inglés se señalan niveles de exigencia más altos y a lo académico se añaden apreciaciones profesionales como criterios de selección. En cuanto a los agrupamientos es clara la masificación española y la metodología expositiva que conlleva, en contraposición a la individualización y metodología activa a la que es proclive el agrupamiento inglés.

4. Contenidos curriculares

4.1. Contenidos curriculares teóricos

EN ESPAÑA

Las universidades españolas en la confección de los contenidos de los planes de estudio de sus carreras disfrutan de una autonomía relativa. Gran parte de esos contenidos vienen señalados por el

MEC (1991), quien, además, marca el mínimo y máximo de créditos de los que una carrera consta, así como otra serie de requisitos. Esos contenidos son estructurados a iniciativa de las universidades e incluso aumentados en cuanto a materias o créditos que se les señala siempre que no se rebase el margen de mínimos-máximos exigidos.

Los contenidos curriculares de las Escuelas de Magisterio están formados de materias troncales, comunes a todas las especialidades que hacen referencia a aquellas áreas de carácter psicopedagógico, didáctico y sociológico fundamentales para una formación profesional docente; materias troncales propias de cada especialidad, en las que se insiste en aspectos bien psicológico-didácticos o contenidos particulares temáticos de la especialidad; materias obligatorias y optativas ofertadas por la propia universidad, de las optativas el alumno elige y cursa dos; y materias de libre configuración, que representan asignaturas que se imparten en alguno de los centros de la Universidad y que el alumno por propia iniciativa y queriendo dar un carácter particular y personal a su formación elige, son cuatro.

Los planes de estudio de Magisterio de la Universidad de Cantabria se atienen a este marco general y se han estructurado los cursos ofreciendo las áreas más generales y de mentalización en el primer curso y las específicas y de adiestramiento (Didácticas Especiales, entrenamiento docente y profundización de cuanto se refiera a la propia especialidad) en los últimos cursos. El total de créditos de los que consta la carrera de magisterio en la Universidad de Cantabria, dándose mínimas diferencias entre las especialidades, es de unos 222.

EN INGLATERRA

Las áreas que estudian los alumnos «undergraduate» (BA/BSc) pueden agruparse de la manera siguiente:

- Materias Profesionales (Professional Studies, PS) que hacen referencia, por una parte, a aquellas áreas de carácter educativo fundamentales en la formación de cualquier docente y, por otra, a las materias curriculares de Educación Primaria, diferentes de la especialidad del alumno.

- Materias de Especialidad (Subject Studies, SS) referidas, por un lado, a la profundización de las áreas curriculares pertinentes a la especialidad elegida (Matemáticas, Arte...) y, por otro, a las didácticas especiales principalmente a la de la propia especialidad (Professionally related subject Studies, PRSS).

Los alumnos «postgraduate» (PGCE) estudian las Materias Profesionales (PS) y las Didácticas Especiales (PRSS), ambas presentadas en líneas anteriores.

Del tiempo dedicado al currículum teórico el 50% se dedica a las Materias Profesionales (PS) y el otro 50% a las Materias de Especialidad (SS), repartido en un 12,5% para las Didácticas Especiales (PRSS) y 37,5% para la profundización temática de las curriculares de la propia especialidad.

En las dos modalidades de Magisterio que imparte la UWE las Materias Profesionales (PS) están integradas en amplios módulos, 12 en toda la carrera, y a partir de ellos y de una manera interdisciplinaria se planifica y se estudia, juntamente con esas Materias Profesionales (PS), las Didácticas Especiales (PRSS) y

las Áreas Curriculares (SS) en el caso de que se trate de los cursos «undergraduate». Todo ello se enseña en una conexión directa con la experiencia escolar (prácticas) facilitando así una aproximación reflexiva a la práctica que es la meta fundamental del programa.

Las Materias Profesionales (PS) se imparten principalmente a través de sesiones de seminarios generales dirigidos por un «tutor de grupo», mientras las «Materias de Especialidad» (SS) se enseñan en seminarios, dentro del mismo módulo, de temática más concreta dirigidos por especialistas en cada materia curricular. La mayor parte del tiempo que corresponde a las Materias de Especialidad (SS) se dedica a las tres áreas fundamentales del Currículum Nacional: Inglés, matemáticas y ciencias, al resto de las áreas se las atiende aunque en menor grado.

Encontramos bastante semejanza en la estructura y contenidos de ambos currículos. Analizando la división de materias «Troncales Comunes» y «Troncales de Especialidad» del plan español y los contenidos temáticos a los que se refieren, y comparándolos con la división inglesa y sus contenidos, «Professional Studies», «Professionally Related Subject» y «Subject Studies», vemos que guardan alta similitud. Las «Troncales Comunes» responden, más o menos, a las necesidades y contenidos de las «Professional Studies» y las «Troncales de Especialidad» lo hacen en relación a las «Professionally Related Subject Studies» y «Subject Studies». Las ampliaciones que las universidades españolas pueden realizar en sus planes de estudios no hacen sino enriquecer las categorías anteriores manteniendo las mismas estructuras y contenidos similares.

Nos parecen importantes las asignaturas optativas y de libre configuración del sistema español y que la Universidad de Cantabria asume. Son una forma de responsabilizar y comprometer al alumno en la determinación de una parte de los contenidos con los que desea formarse profesionalmente, por un lado, y la manera de que las universidades puedan ofertar a la formación inicial de los maestros, no sólo lo que crean mejor sino lo que mejor posean en el campo científico.

Creemos que los contenidos del plan español responden a un modelo curricular multidisciplinar y lineal, que, a veces, originará problemas de sobrecarga de asignaturas y de desconexión entre ellas. No es el «modelo integrador», «globalizado» que el alumno de magisterio deberá practicar, salvadas diferencias, en su profesión. En este sentido la metodología con la que se ha formado en la universidad no le predispone, ni es el ejemplo próximo, para su ejercicio profesional en Educación Primaria.

En los planes de estudio ingleses (Department for Education, 1993) la Administración señala, de manera más general a como lo hace la española (R. D. 1440/1991, del 30/08), los contenidos y tiempos (o créditos) que deben dedicarse, sin embargo insiste en objetivos y competencias a desarrollar (pp. 15-17) en la formación inicial del profesor de Educación Primaria. Una cosa no quita a la otra y pensamos que debían darse unos niveles de concreción mayor de los contenidos de los planes ingleses y una expresión de objetivos y competencias a desarrollar en los españoles.

4.2. Currículum de prácticas o entrenamiento docente

EN ESPAÑA

A nivel administrativo (R.D. 1440/30/08/1991) al Prácticum se le asigna 32 créditos que son organizados y distribuidos a iniciativa de cada uno de los centros de formación del magisterio.

La Administración Española (Res.15/02/95, BOE del 23/02) ha remodelado el marco de las prácticas de los alumnos de magisterio asociando a las Escuelas de Magisterio o Facultades una serie de centros de Educación Infantil y Primaria en los que las realicen y dando diferentes directrices con las que se deben llevar a cabo. Los maestros, según esta resolución, participarán de una forma voluntaria, serán preparados para ello mediante un cursillo y su labor les será reconocida a efectos económicos y de formación profesional.

En Cantabria las prácticas se tienen en los cursos segundo y tercero, asignándoseles a cada uno 16 créditos. En virtud de la última resolución citada se han adscrito 17 centros escolares, seleccionados entre un número mayor que en su día solicitaron participar como centros de prácticas de la Escuela de Magisterio.

A los alumnos se les asigna el centro mediante, dentro de las posibilidades, elección del propio alumno. En cuanto a fechas, después de diferentes experiencias, se tienen al final del primer cuatrimestre y principios del segundo, es decir, después de Navidad y durante los meses enero-marzo.

Asistencia y asesoramiento al alumno. Se realiza fundamentalmente a través del maestro tutor, quien acoge a los alumnos en su aula durante las prácticas y los asesora en cuantas cuestiones pedagógicas y didácticas se les presenten. La Escuela de Magisterio, por su parte, asigna profesores tutores de prácticas que atienden a los alumnos que les corresponda y mantienen contactos con sus maestros tutores en orden a orientarlos de la mejor manera posible.

La evaluación de las prácticas se confía principalmente al maestro tutor y la realizará siguiendo los criterios y pautas que marque el plan de prácticas de la Escuela de Magisterio, y al profesor tutor en los aspectos que el plan le indique.

EN INGLATERRA

Los alumnos «undergraduate» (BA/BSc) pasan 32 semanas en prácticas docentes, el equivalente a un año, a lo largo de la carrera y los alumnos «postgraduate» (PGCE) 18 semanas. Los centros de prácticas, al igual que se ha hecho en España, se están reconsiderando en la actualidad a nivel de administración.

La UWE organiza las prácticas de los alumnos de la forma siguiente:

Los alumnos «undergraduate» realizan prácticas todos los cursos y las desarrollan en diferente escuela cada año, de forma que al final de la carrera han pasado, por lo menos, por cuatro centros distintos. Deben realizar una experiencia (proyecto) en una de esas escuelas.

Están distribuidas, además de un día a la semana desde el principio de la carrera en fechas que no se esté de prácticas, en época diferente cada curso, según los bloques siguientes:

- Tres semanas al final del primer curso.
- Cinco semanas a mitad de curso en segundo y tercero.
- Nueve semanas en el primer term del último curso.

Los alumnos «postgraduate», además de un día a la semana en fechas que no estén de prácticas, deben realizar un bloque de cuatro semanas en el primer trimestre y el tercero lo pasan casi en su totalidad en prácticas.

Asistencia y asesoramiento. Antes de ir a prácticas se les prepara y mentaliza en la Facultad, donde deben planificar proyectos de enseñanza que deben ser aprobados por el tutor y luego ensayados en los centros. El maestro del aula que se le ha asignado y su profesor tutor de la Facultad le asesoran y son responsables del desarrollo de su entrenamiento docente.

Existen diferentes criterios de «evaluation and assessment» para cada bloque de experiencia docente. El tutor de facultad y el maestro de clase deben decidir si ha alcanzado los niveles oportunos o si debe presentarse a una prueba al final del bloque. Los informes de estos responsables son guardados en el expediente de los alumnos y serán la base para un informe escrito al respecto al final de la carrera.

Además de darse un entrenamiento didáctico de mayor duración en Inglaterra (25% de 4 años) que en España (14% de 3 años), en las universidades en estudio las prácticas se tienen integradas a la carrera de diferente manera. En la de Cantabria pueden dar la impresión de tratarse de un paréntesis a mitad de los dos últimos cursos sin grandes consideraciones y efectos para el entrenamiento docente del alumnado, ni de repercusión, en una aproximación a la reflexión práctica, para el desarrollo del currículum teórico.

En la UWE se ve, en una organización de ellas más compleja, una serie de intencionalidades, que pueden ser muy positivas. Se realizan en diferente escuela cada año para que el alumno vea y pueda comparar diferentes formas de actuación. Las realiza cada curso en distinta época, de forma que a lo largo de los cuatro cursos de la carrera haya observado el desarrollo de todo un curso escolar de Educación Primaria. Desde el principio de la carrera, pasan un día a la semana en los centros de prácticas para integrar más fácilmente a través de la «reflexión sobre y en la acción» la teoría y la práctica.

5. Conclusiones generales

Valoramos positivamente ambos planes de estudio ya que, si es cierto tienen sus limitaciones, reflejan un marco institucional, unos cauces de selección y actuación del/con el alumnado y unos contenidos curriculares teóricos y prácticos que perfectamente pueden llevar a una aceptable formación inicial del profesorado de los niveles elementales. No obstante se perciben diferencias entre ambos y cada uno de ellos tiene sus ventajas respecto del otro, respondiendo muchas veces a concepciones y planteamientos sociales diferentes debidos a la propia idiosincrasia. De todo ello resaltamos las conclusiones generales siguientes:

PARA ESPAÑA

Primera

• El plan español tal y como se está llevando a la práctica continúa resistiéndose de modelos pasados culturalistas que constaban de muchas asignaturas y pretendían informar, sin verdaderamente dar paso al modelo profesional que insistiese en los aspectos didácticos que la mayor parte de las asignaturas, aunque de forma ligera, señalan (Lengua y Literatura y su Didáctica, Matemáticas y su Didáctica...). Este problema se acrecienta si a las Escuelas de Magisterio parece asignárseles en la práctica una función social más amplia que la que les compete, como se puede ver por la calidad y cantidad de alumnos que admite, «la de dar formación universitaria a muchas más personas que las que se necesitarán en este campo profesional».

En este aspecto aconsejaríamos una mayor insistencia en las Didácticas Especiales y una selección del alumnado basada, además en criterios académicos, en criterios de personalidad y profesionales.

Segunda

• Nos parecen muy positivos para una universidad las posibilidades creativas y de autoexpresión (ideología, movimientos pedagógicos, científicos, etc.) que las materias optativas y las de libre configuración del alumno, pueden significar para la formación que se pretende.

Tercera

• Nos parecen totalmente insuficientes los años asignados a la carrera, el tiempo dedicado a prácticas y la titulación que se obtiene. Creemos que por lo menos tendría que ser una carrera de cuatro años, que las prácticas equivaliesen a un año de duración y debidamente asesoradas y elevar su titulación al grado de licenciatura.

Cuarta

• En cuanto a la Universidad de Cantabria, además de las conclusiones anteriores, creemos que en el agrupamiento de alumnos los módulos por aula tendrían que ser menos numerosos, de forma que la metodología que se pudiese practicar estuviera más de acuerdo con las directrices de la didáctica universitaria actual (tutorías) y con los modelos que los alumnos de magisterio deben emplear en su futura profesión.

PARA INGLATERRA

Primera

• Vemos que se trata de un modelo centrado en la profesión docente y bastante integrador del doble aspecto teoría-práctica, tanto en los cursos de los «undergraduate» como de los «postgraduate».

Segunda

• Opinamos que deberían revisarse las especialidades existentes ya que para esas edades, más que las áreas de conocimiento, interesaría considerar otros criterios de especialización, como necesidades, niveles de evolución etc. de los alumnos. Si en la conclusión anterior afirmábamos darse una integración en la

formación del maestro, con estas especialidades se incide en una cierta desintegración al dar más importancia a algún área de conocimientos que al resto.

Tercera

- Creemos que la formación psicopedagógica-práctica de los alumnos «postgraduate» requiere más de un año de formación.

Referencias bibliográficas

- ADAMS, A. & TULASIEWISZ, W. (1995). *The Crisis in Teacher Education: A European Concern?* London: Falmer Press.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (1993). *The Initial Training of Primary School Teachers: New Criteria for Courses* (Circular 14/93). London: Department for Education.
- MEC (1991). R.D. 1440/1991, 30 de agosto, por el que se establece el título universitario de maestro. (BOE, 11/11/1991).
- MEC (1993). Plan de Estudios de Magisterio de la U. de Cantabria. Resol. 28/10/93 (BOE 23 y 24/11/93).
- MEC (1995). Res. 15/02/95 por la que se remodela el marco de las prácticas de magisterio. (BOE 23/02/95).
- SCHON, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Josey Bass.

Dirección de los autores:

JUAN J. MONGE MIGUEL

Departamento de Educación
Edificio Interfacultativo (3ªPlanta)
Avda. Los Castros, s/n
39005- Santander
Tel.: 942- 20 11 70
Fax: 942- 20 11 73

IAN MENTER

University of the West of England
Redland-Hill
Bristol BS6 6UZ

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- MONGE MIGUEL, Juan J. & MENTER, Ian (1997). Formación inicial de los maestros en España e Inglaterra. Análisis comparativo de los planes de estudio de las universidades de Cantabria y del West of England. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>].