

El modelo de formación del profesorado investigador en Finlandia, su adaptación y aplicación al EEES

M. Suarez Ojeda, T.Mäkelä

Departamento Derecho Administrativo

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Educación

Universidad de Jyväskylä

RESUMEN

El objetivo de la comunicación es analizar el éxito del modelo de formación del profesorado finlandés e indagar sobre las posibilidades de aplicación en el entorno del EEES. Una de las claves del sistema educativo finlandés es precisamente la selección del profesorado, que se produce tras una evaluación nacional, diversas pruebas selectivas en las universidades, a lo que se acompañan una serie de entrevistas y trabajos en grupo. Esto garantiza que las/os aspirantes seleccionados (sólo entre el 10 y el 15 %) tengan excelentes capacidades académicas, habilidades interpersonales y otras aptitudes para ejercer la docencia. Posteriormente, el sistema de formación del profesorado desarrolla un perfil de investigadoras/es autónomos y altamente capacitadas/os. Todo ellas/os cursan estudios de master, por lo cual, además conocen bien los diferentes modelos de enseñanza y la metodología propia de la investigación. Estas/os profesionales dominan la competencia de “aprender a aprender” que el elemento fundamental que incorpora el EEES a la educación superior. El objetivo principal de análisis es extraer conclusiones válidas para la formación del profesorado universitario en nuestro entorno educativo, que en la actualidad se ha basado principalmente en una línea autodidacta o en esfuerzo institucional aislado de cada Universidad.

Palabras clave: EEES, modelo finlandés, aprender a aprender, formación del profesorado

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Presupuesto de hecho. El sistema educativo finlandés en el EEES

El sistema educativo finlandés se considera como la mejor referencia mundial en el campo de la educación debido a diversos aspectos: una tasa de abandono escolar por debajo del 2%, unos excelentes resultados en todos los ámbitos (las competencias básicas en matemáticas, ciencias y en lectura), gran capacidad de su alumnado a la hora de ‘aprender a aprender’ y las particulares destrezas del profesorado a la hora de enseñar dicha habilidad. Todas las fuentes indican que el éxito en la formación reside principalmente en la capacidad de los sistemas e instituciones a hora de garantizar, la calidad de sus docentes, la mejora constante y la innovación de su sistema de instrucción.

En general, puede decirse que en Finlandia el modelo educativo no es una política más sino que se integra en las bases estructurales del propio fundamento democrático de modo tal que; “el sistema educativo finlandés encajará con los valores prioritarios sociológicos de los mismos finlandeses: ampliar los márgenes de libertad de los ciudadanos, accesibilidad a los servicios y a la Administración, ecología, igualdad de oportunidades, igualdad de género, derechos humanos, crecimiento sostenido”(Melgarejo, 2006). De tal modo que, los principios generalmente compartidos entre los finlandeses sobre la educación se basan en estos valores y se aplican desde la educación de primera infancia hasta la formación continuada.

Con este precedente, se pretende analizar cuáles son las posibles concomitancias con ese sistema europeo instaurado por el EEES en cuanto que la clave de bóveda del sistema consiste no sólo en concretar con determinación objetivos y competencias sino sobre todo en la formación sustentada en el principio general de “aprender a aprender” y ello parte de modo ineludible la propia formación del profesorado universitario. Y desde aquí extraer una conclusiones válidas para la renovación de nuestros patrones internos.

2. EL MODELO FINLANDÉS DE EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO DE APRENDER A APRENDER COMO ELEMENTO ESTRUCTURAL DEL SISTEMA. ANALISIS COMPARATIVO CON EL CASO ESPAÑOL

2.1 Objetivo de la investigación

El objetivo del presente trabajo es analizar el éxito del modelo de formación del profesorado finlandés e indagar sobre las posibilidades de aplicación en el entorno del EEES y en el caso español. Así como extraer conclusiones de cara al desarrollo de la

competencia “aprender a aprender” como elemento clave de la propia formación del profesorado y del desarrollo de su actividad docente.

2.2. Análisis de los modelos finlandeses y español de formación del profesorado

Modelo finlandés

Según el Informe McKinsey, “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos” (Barber & Mourshed 2007), el éxito de sistemas educativos depende de tres factores interrelacionados: 1) la selección cuidadosa de las personas para ejercer la docencia, 2) la formación de docentes que garantiza que los convierten en instructores eficientes y 3) el sistema que garantiza la alta calidad de instrucción a todos. En Finlandia se ha logrado cumplir estos requisitos (Barber & Mourshed 2007; Sahlberg 2011; Enkvist 2011).

La selección cuidadosa de las personas para ejercer la docencia

En Finlandia la educación es considerada como una de las profesiones más importantes de la sociedad, de tal modo que el profesorado goza de gran prestigio. (Laukkanen 2005; Sahlberg 2011; Melgarejo 2006; Enkvist 2011; Koski & Pollari 2011.) Debido a la popularidad de la carrera de magisterio, sólo entre el 10 y el 15% de los aspirantes son seleccionados, siendo éstos los que ocupan los puestos más destacados de sus correspondientes promociones (todos tienen, de media, puntuaciones superiores al 9 sobre 10). Para llevar a cabo esta exigente criba se siguen los siguientes pasos: 1) Una evaluación nacional para conocer las competencias de los aspirantes, 2) Diversas pruebas de evaluación de las universidades para verificar los conocimientos y las capacidades académicas generales, 3) Entrevistas para verificar la aptitud para ejercer la docencia y 4) Trabajos en grupo para evaluar las habilidades interpersonales y de comunicación. (Marchesi 2011; Melgarejo 2006; Barber & Mourshed 2007) Además se valora, por ejemplo, si los aspirantes han participado en actividades sociales, voluntariado, etc. (Melgarejo 2006).

El sistema de la selección de los estudiantes garantiza que los futuros profesionales tienen las aptitudes necesarias para la enseñanza. Posteriormente, el sistema de formación del profesorado desarrolla profesores investigadores autónomos y altamente capacitados tanto para aprender a aprender como para ayudar a otras personas a alcanzar las metas establecidas, como vemos en la continuación.

La formación de docentes que garantiza que los convierten en instructores eficientes

En primer término, destaca la capacidad investigadora. Según Niemi & Jakku-Sihvonen (2011, 58) “el resultado general de las evaluaciones es que cuanto más exigentes son los estudios de formación del profesorado en términos de calidad, más útiles resultan a los ojos de los estudiantes”. En Finlandia todos los profesores cursan estudios de máster (la titulación de segundo ciclo en el Espacio de la Educación Superior Europea), por lo cual, además de conocer bien los diferentes métodos de enseñanza, conocen también la metodología propia de la investigación. Esto también abre la puerta a la realización de estudios de doctorado. Los estudios de investigación del profesorado incluyen estudios sobre la metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa, la tesis de grado y la tesis de máster, que con mucha frecuencia consisten en proyectos de investigación-acción. Puede de este modo afirmarse que, la formación del profesorado en sí se considera un objeto autónomo de investigación. (Niemi & Jakku Sihvonen 2011; Enkvist 2011; Melgarejo 2006.)

En el transcurso de la impartición de asignaturas dedicadas a la investigación educativa, el profesorado universitario orienta a los estudiantes, primero, a formular un problema del ámbito educativo y, luego, a investigar de forma independiente recogiendo datos relacionados con el problema. Para, finalmente, sintetizar los resultados en forma de una tesis escrita. De esta manera, reciben “una alfabetización científica crítica” y aprenden “a estudiar de forma activa y a interiorizar una actitud investigadora.” (Niemi & Jakku Sihvonen 2011, 55-61; véase también Melgarejo 2006; Enkvist 2011; Sahlberg 2011.)

Además de los estudios de investigación en sí, el enfoque basado en el análisis está presente en todos los estudios. Los estudios académicos ponen énfasis en el conocimiento de los avances más recientes de la investigación sobre las materias que enseñan. Los objetivos de aprendizaje incluyen tanto la adquisición de los conocimientos de las últimas investigaciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje como aprender a estudiar y desarrollar su propia práctica basándose en la investigación educativa. (Niemi & Jakku-Sihvonen 2011; Melgarejo 2006.)

También las prácticas de enseñanzas tutorizadas tienen como objetivo a “adquirir competencias profesionales orientadas a investigar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje” y a “ser capaces de reflexionar críticamente sobre su propia práctica y sobre sus habilidades sociales en la situaciones de enseñanza-

aprendizaje” (Niemi & Jakku-Sihvonen 2011, 60; véase también Postareff 2007). Resulta relevante señalar que algunos autores consideran que la calidad de las prácticas define la calidad de la propia formación del profesorado (Jyrhämä 2011; Koski & Pollari 2011). En Finlandia, la práctica docente tutorizada se organiza en los centros de excelencia asociados a las facultades; lo que facilita la “interacción dinámica entre teoría y práctica que provoca que ambas se beneficien mutuamente y permite que el conocimiento incluido en las prácticas de los futuros profesores sea valorado, puesto de relieve y conceptualizado.” (Ojanen & Lauriala 2011, 101, 102; véase también Koski & Pollari 2011; Ruuskanen 2011.) El modelo investigación-acción es dominante también en estos centros (Melgarejo 2006).

En segundo lugar, encontramos que la actitud investigadora fomenta el aprendizaje activa continuada y competencia de aprender a aprender. La formación enfocando en la investigación ayuda a los futuros docentes a adquirir metacogniciones sobre los procesos de aprendizaje, desarrollar su propia metacognición y a actualizar continuamente sus competencias profesionales. También les proporciona conocimientos sobre los procesos de aprendizaje colaborativo y los componentes sociales de los procesos de aprendizaje, por ejemplo de cómo se puede construir el conocimiento en cooperación con otros. (Niemi & Jakku-Sihvonen 2011; Rasku-Puttonen, Klemola & Kostianen 2011.)

Para la adquisición de una formación continuada el profesorado tiene que aprender a reflexionar sobre la propia identidad profesional; “reflexión en acción o el pensamiento sobre la propia reflexión en acción” (Niemi & Jakku-Sihvonen 2011, 70). Estas competencias se desarrollan, por ejemplo, a través de auto-evaluación continuada (Melgarejo 2006). Durante sus estudios los futuros docentes aprenden a autorregular su propia instrucción, a establecer objetivos cognitivos intencionales, ser consciente de sus propias motivaciones, metas, creencias y emociones y estar comprometido con el proceso de didáctico (Niemi & Jakku-Sihvonen 2011). Estas competencias son necesarias para luego ayudar a otras personas a aprender y a crear bases sobre las que construir sus capacidades de aprendizaje permanente. El metacognición sobre estos procesos les ayuda a “saber lo que implica el aprendizaje desde diferentes aportaciones teóricas y cómo se puede apoyar a los alumnos para que encuentren estrategias que les permitan gestionar su propio aprendizaje y convertirse en alumnos activos.” (Niemi & Jakku-Sihvonen 2011, 65-67).

El sistema que garantiza la alta calidad de instrucción a todos

En Finlandia se comparte de modo generalizado la creencia que la educación propicia de forma determinante la mejora del estado del bienestar y el desarrollo de la igualdad (Sahlberg 2007; Laukkanen 2005; Melgarejo 2006). Citando a Niemi & Jakku-Sihvonen (2011, 67), “del bienestar social y económico de la sociedad depende totalmente de la calidad de los resultados educativos y estos, a su vez, están asociados con las competencias de los profesores.” Desde la crisis de los años 70 se ha utilizado el desarrollo sistemático y continuado de la educación como una herramienta para la mejora social y económico. El objetivo de educación ha sido poder ofrecer la alta calidad educativa a todas las personas. Esto significa, que se dedican muchos recursos para apoyar los estudiantes más desfavorecidos (Sahlberg 2007; Laukkanen 2005; Sahlberg 2011; veáse también Enkvist 2011.) En Finlandia, se piensa que el docente no es sólo aplicador de decisiones, sino que también es partícipes de su desarrollo y por ende, que el profesorado tiene tanto el derecho como la obligación de luchar por la igualdad y justicia social (Niemi & Jakku-Sihvonen 2011).

En este sentido, es digno de destacar que durante la formación del profesorado se preparan a los futuros docentes a entender el contexto local, europeo e internacional, que se muestra interdependiente y cambiante, al objeto de que sepan actuar como educadores responsables en una sociedad multicultural y promover el entendimiento entre culturas. La formación les da herramientas para asumir responsabilidades sobre decisiones que implican un componente ético (intercultural) y las posibles contradicciones de valores. Aprenden ser capaces de cooperar con familias, redes multiprofesionales y otros implicados en el proceso educativo en contextos educativos formales y no formales. La formación del profesorado también sirve para que el docente sea capaz de tomar un papel activo a la hora de analizar, evaluar y mejorar sus escuelas y sus entornos de aprendizaje. Se preparan los futuros docentes a participar, tanto en los debates públicos articulando las necesidades y los desafíos educativos de la sociedad, como en toma de decisiones que afectan al desarrollo de las escuelas y de la educación. (Niemi & Jakku-Sihvonen 2011; veáse también Melgarejo 2006.)

Esta situación se vió reforzada con el esfuerzo de Finlandia respecto la formación del profesorado a la hora de llevar a cabo la implementación del Plan Bolonia. Ello se hizo mediante el proyecto en red “Coordinación Nacional del Programa de Desarrollo de las Titulaciones en la Formación del Profesorado y las Ciencias de la Educación”. Este proceso se llevó a cabo de manera transparente,

participativa y cooperativa; forma típica de adopción de acuerdos en la sociedad finlandesa (véase Sahlberg 2011). Así mismo, se conformaron grupos de trabajo y seminarios multidisciplinares. Además de las propias universidades, se dieron cita otros agentes sociales, como el sindicato de enseñantes, que fue muy activo en proceso. En los seminarios se debatió sobre las necesidades de actualización de los métodos, los contenidos básicos de los currículos y planes de estudios respecto de la formación inicial y continuada del profesorado. Las recomendaciones para la renovación se basaron posteriormente en los análisis y en los debates de las redes nacionales y ello sirvió de motivación para desarrollar la praxis docente y la enseñanza universitaria (Jakku-Sihvonen & Niemi 2011).

La formación de profesorado universitario en Finlandia

El Consejo Superior de Evaluación de la Educación finlandés (FINHEEC) es responsable de la evaluación de la calidad de la educación y otras actividades en la educación superior (Postareff 2007). La mayoría de los cursos pedagógicos se organizan y diseñan por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación Superior. Las universidades finlandesas tienen sus propios programas para el desarrollo el desarrollo de la enseñanza y de los estudios. Los programas otorgan un papel importante a la enseñanza basada en la investigación y se espera que el personal académico sea apto para investigar y enseñar. Finlandia, en estos momentos, está en fase de implantación un programa nacional de formación del profesorado universitario, pero de momento aún la autonomía universitaria permite que existan variaciones en cuanto al sistema organizativo de cada universidad. Por ejemplo, en la Universidad de Jyväskylä los estudios básicos de ciencias de educación para el profesorado tienen una durada de 25 ECTS (Universidad de Jyväskylä, plan de estudios básicos de formación docente universitario) mientras en la Universidad de Helsinki se ofrece el curso básico (aproximadamente 10 a 12 ECTS) y curso intermedio (30 ECTS) (Postareff 2007). Durante los cursos se ofrecen conocimientos básicos sobre los principios generales de teorías de aprendizaje y enseñanza para poder planificar, instruir y evaluar la enseñanza y el aprendizaje en sus cursos y a tomar conciencia de sí mismos como maestros y de su forma de enseñar. Se utilizan métodos variados, presenciales y a distancia, así como proyectos de desarrollo profesional, prácticas, trabajo colaborativo, circuito de lectura y portafolios. Se espera que las/os docentes aprendan tanto a aplicar los métodos de enseñanza como a investigar, reflexionar y desarrollar sus propias

prácticas. (Postareff 2007; Universidad de Jyväskylä, plan de estudios básicos de formación docente universitario.)

Después de los cursos generales se puede continuar estudios en el curso de formación pedagógica más amplia (hasta 70 ECTS). Durante estos estudios se aprende a desarrollar tanto su enseñanza y como la docencia de sus departamentos. El objetivo es dotar de competencias al profesorado para llevar a cabo la investigación pedagógica. (Postareff 2007; Universidad de Jyväskylä, plan de estudios pedagógicos de educación de los adultos.) Además, los docentes pueden profundizar sus conocimientos, por ejemplo, estudiando programas de Maestría en Administración educativa y liderazgo (120 ECTS; veáse p.Ej. Universidad de Jyväskylä, Programa de Maestría en en Administración educativa y liderazgo).

Los estudios pedagógicos de las/os docentes universitarios siguen el mismo modelo del profesorado investigador que la formación del profesorado de enseñanza infantil y secundaria. Se puede decir que en su conjunto, este modelo disminuye la división tradicional entre la investigación y enseñanza universitaria. Al contrario, se ambas funciones interactúan de modo constante en todas las etapas educativas.

Formación del profesorado en España

¿ La selección cuidadosa de las personas para ejercer la docencia?

El modelo propuesto en España para la selección del profesorado difiere en gran medida respecto si nos encontramos en el sector privado o público.

La propia Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades establece la necesidad de acreditar la capacidad docente e investigadora de la mayor parte del profesorado por un ente administrativo independiente, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación cuya misión es desarrollar: “ la actividad evaluadora propia de sistemas universitarios avanzados y tan necesaria para medir el rendimiento del servicio público de la enseñanza superior y reforzar su calidad, transparencia, cooperación y competitividad. La Agencia evaluará tanto las enseñanzas como la actividad investigadora, docente y de gestión, así como los servicios y programas de las Universidades; su trabajo proporcionará una información adecuada para la toma de decisiones, tanto a los estudiantes a la hora de elegir titulaciones o centros como a los profesores y a las Administraciones públicas al elaborar las políticas educativas que les corresponden.” (Preámbulo ley universidades).

Existen sustantivas diferencias de régimen entre el profesorado de la Universidades Públicas y el de las Universidades privadas. Respecto a los primeros, la selección se debe ajustar a las siguientes categorías: Ayudante, Ayudante Doctor, Contratado Doctor, profesorado asociado y visitante, dentro de las categorías contractuales. Y personal funcionario, Profesorado Titular y Cátedras. Salvo las figuras de Ayudante, profesorado asociado y visitante, el resto de las categorías deben obtener la correspondiente acreditación por parte de la ANECA (y en algunos casos de Agencias de Evaluaciones autonómicas.

Respecto a las Universidades privadas, Ley de Universidades establece en su artículo 72 que :”1. El personal docente e investigador de las Universidades privadas deberá estar en posesión de la titulación académica que se establezca en la normativa prevista en el apartado 3 del artículo 4.

2. Con independencia de las condiciones generales que se establezcan de conformidad con el artículo 4.3, al menos el 50 por ciento del total del profesorado deberá estar en posesión del título de Doctor y, al menos, el 60 por ciento del total de su profesorado doctor deberá haber obtenido la evaluación positiva de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) o del órgano de evaluación externa que la ley de la Comunidad Autónoma determine. A estos efectos, el número total de Profesores se computará sobre el equivalente en dedicación a tiempo completo. Los mismos requisitos serán de aplicación a los centros universitarios privados adscritos a universidades privadas.”

Sea, como fuere, el acceso del profesorado a la universidad española se hace en condiciones de precariedad. Resulta imposible, a primera hora, que cualquier persona con capacidades docentes e investigadoras pueda optar a un puesto fijo, dado que para ello, es necesario obtener el grado de doctor y además demostrar que se ha impartido docencia e investigación. Lo que resulta imposible para nadie que no haya estado incorporado a la estructura universitaria. Así pues, sólo después de un largo proceso se llega a la estabilidad laboral. En todo este *iter* académico, desde el punto de vista docente no hay diferencia entre las obligaciones de las docentes con mayor categoría profesional (catedráticas/os) que con los de menor categoría (ayudantes o becarios FPU)

¿La formación de docentes que garantiza que los convierten en instructores eficientes?

El profesorado universitario debe acreditar tener suficientes méritos en tres esferas diferentes: gestión, docencia e investigación. En la práctica, los méritos más valorados son los de investigación. Por lo tanto, el profesorado que dedica más horas o más esfuerzo a la función docente es muy probable que quede “sancionado” por el propio sistema.

La formación en el ámbito docente ha venido de la mano del propio esfuerzo individual del profesorado. En este punto, la autonomía universitaria no permite establecer un marco genérico sobre el esfuerzo que realiza cada institución en la formación del profesorado habida cuenta que España las universidades gozan de autonomía para la gestión de sus respectivos intereses. Normalmente, e impulsado por la ideas renovadoras del EEES se establecen fundamentalmente medidas de fomento: Proyectos de innovación educativa, cursos de formación y en ocasiones masteres específicos. En ningún caso, su incorporación es obligatoria, ni hay una supervisión de los criterios docentes y la forma de impartirlos. Suelen existir encuestas realizadas por los centros o la propia universidad que sirven para acreditar actitudes y aptitudes docentes.

Sería injusto no reconocer el esfuerzo de las organizaciones en establecer medidas de homogeneización en cuanto a los criterios de evaluación del profesorado en este sentido el programa DOCENTIA creado por la ANECA al objeto de dar impulso a la tarea docente.

“Para favorecer esta evaluación de la docencia, ANECA pone en marcha el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA) con el objeto de apoyar a las universidades en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento.

El Programa DOCENTIA toma como referencia igualmente las recomendaciones para la Garantía de Calidad en las instituciones de Educación Superior elaboradas por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) en su documento Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Entre dichos criterios y directrices destaca el 1.4., Garantía de Calidad del Personal Docente, que establece que las instituciones deben dotarse de medios para garantizar que su personal docente está cualificado y es competente para la docencia. Asimismo, en el diseño del programa se han tenido en

cuenta los estándares establecidos por organizaciones internacionalmente reconocidas en materia de evaluación del personal, como The Personnel Evaluation Standards, elaborados por el The Joint Commite of Standards for Educational Evaluation. El programa se lleva a cabo en estrecha coordinación con las agencias de evaluación autonómicas, tomando en consideración el compromiso de ANECA de participar y apoyar los distintos marcos de colaboración técnica con las universidades, las agencias autonómicas y las Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas.” (ANECA, 2013).

A este programa se han unido numerosas universidades españolas en el reto constante de superar los déficits existentes en la materia, también en lo referente a la formación del profesorado (Suárez, 2011)

¿El sistema que garantiza la alta calidad de instrucción a todos?

El sistema español inició el gran debate sobre la metodología de la enseñanza universitaria sobre todo al hilo de su incorporación al EEES. El principal elemento para la formación del profesorado había residido siempre en su capacidad para impartir contenidos especializados, como no puede ser de otra manera. Pero ello no quita para que, cuestiones sobre la propia enseñanza quedaran relegada a las memorias docentes para acceder a los cuerpos universitarios funcionariales (titularidades y cátedras) pero, desde luego, la formación del profesorado no figuraba entre los debates abiertos en las arenas políticas universitarias, o al menos no de forma álgida.

El desarrollo de las competencias docentes e investigadoras de cada materia ha supuesto un ingente trabajo para las universidades españolas, no se puede desconocer el esfuerzo realizado en la materia, No obstante, la investigación en la docencia tiene sus albores en el presente siglo, por tanto, no se ha hecho nada más que empezar. Lo que resulta evidente que el puro voluntarismo de las/os docentes y el impulso dado por muchas universidades no es suficiente para transformar un modelo que ha de hundir sus raíces en la formación primaria y secundaria.

3. CONCLUSIONES

Un sistema adecuado para la formación del profesorado universitario residiría en la cuidadosa selección del mismo, tanto por sus cualidades a la hora de adquirir conocimientos y su capacidad de análisis (ligado a la investigación) como por sus capacidad para guiar a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje y por sus

competencias interpersonales. Eliminar el concepto vocacional de la educación no parece adecuado en ningún caso y los sistemas deberían esmerarse en detectarlo.

A nivel universitario hay muchos expertos que no son pedagógicamente aptos, el reto podría ser encontrar de que manera pueden ayudar al alumnado a acercarse los grupos de expertos en esta materia: por ejemplo, aceptandolos como miembros de grupo de investigación (modelo experto-aprendiz), utilizando técnicas para articular su “tacit knowledge”, aprendizaje informal y no formal.

Si hay un elemento básico en el modelo finlandés es precisamente, que la educación es uno de los pilares en los cuales se sustenta el propio proceso democrático. Guiar a las nuevas generaciones no solo por un alto grado de conocimiento material, sino también por su propio compromiso con el resto de sus compatriotas, con la dimensión global de su profesión es un cuestión prioritaria. Así mismo, no hay que presuponer que los modos de acceder al conocimiento son una tarea ya superada en la fases de primaria, secundaria y bachillerato. Lo que llevaría a establecer un modelo que atiende, de modo prioritario, a la aplicación de teorías socio-constructivistas del aprendizaje. Una de las principales diferencias entre el modelo español y el finlandés es que en este último el aprender a aprender se desarrolla como elemento primordial desde la educación preescolar. En el caso español parece que las consideraciones sobre los méritos docentes y sobre todo las aptitudes y conocimientos en esta materia merecerían una mayor profundización y el desarrollo de unas técnicas más precisas para la correcta selección del profesorado en esta competencia y/o la articulación de medidas complementarias para reforzar la docencia como un elemento esencial y valorable del devenir universitario.

Puede decirse que el sistema educativo será exitoso si se puede llegar a crear una comunidad científica compuesta por alumnado y profesorado cuya finalidad última resida en autodotarse de una gran capacidad de análisis y de transferencia a la sociedad de los avances acaecidos en el seno de la Universidad. Esta segmentación de la investigación como modelo de actividad creadora residenciada en el ámbito universitario no resulta idónea. Sino que la capacidad investigadora debe ser fomentada desde la infancia, de tal manera que, se incorpore de modo natural en la etapa universitaria y en general a la forma de resolución de conflictos y toma de decisiones. Se debe incorporar, así pues, la “idea de sociedad de aprendizaje” y no dejarse conducir por el camino el desánimo de la crisis económica. En Finlandia fue precisamente las difíciles circunstancias que atravesó el país en los años 70 lo que les hizo promover una

gran renovación social que le ha llevado a un éxito en materia de educación sin precedentes en el contexto europeo e internacional.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top. McKinsey.
- Bennett, N., Dunne, E. y Carre, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher education* 37, pp. 77-93.
- Enkvist, I. (2011). Las claves del éxito educativo: el caso finlandés. *Estudios públicos*, n° 123. Centro de estudios públicos. Santiago, Chile.
- García Suárez, José Antonio (2010) *La plena integración de la universidad española en el EEES : reto histórico para las universidades españolas*. Las Palmas de Gran Canaria : Universidad de las Palmas de gran Canaria.
- Garicano, Luis (2013).” La educación en España”.Conferencia pronunciada club siglo XXI.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (1999). Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. WSOY.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Arinen, P., Hautamäki, A., Niemivirta, M., Rantanen, P. & Scheinin, P. (2011). Evaluando el aprender a aprender. Herramientas polivalentes para medir y mejorar la eficacia y la equidad del sistema educativo. En R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (eds). Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador. Kaleida, Madrid, pp. 235-251.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (2011). El Plan Bolonia y su aplicación a la formación del profesorado. En R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (eds). Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador. Kaleida, Madrid, pp. 37-51.
- Jyrhämä, R. (2011). La función de los estudios prácticos en la formación del profesorado. En R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (eds). Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador. Kaleida, Madrid, pp. 76-98.
- Kajala, M. (2011). International Norssi. En M. Kontoniemi & O-P. Salo (eds.). *Educating teachers in the PISA paradise. Perspectives on teacher education at a Finnish university*. Publications of Jyväskylä Teacher Training school 12, pp.259-270.

- Koski, K. & Pollari, P. (2011). Teacher training schools - the Finnish way of organizing teacher training. En M. Kontoniemi & O-P. Salo (eds.). *Educating teachers in the PISA paradise. Perspectives on teacher education at a Finnish university*. Publications of Jyväskylä Teacher Training school 12, pp. 13-20.
- Laukkanen, R. (2005). Claus de l'èxit del sistema educatiu finlandès. Debats d'educació. Fundació Jaume Bofill, Barcelona.
- Marchesi Ullastres, Á. (2011). Prólogo a la edición española. En R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (eds). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Kaleida, Madrid, pp. 19-21.
- Melgarejo Draper, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, pp. 273-262.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Una formación del profesorado basada en la investigación. En R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (eds). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Kaleida, Madrid, pp.53-75.
- Ojanen, S. & Lauriala, A. (2011). Una supervisión conceptualizadora de las prácticas: Mejorar el desarrollo profesional del profesorado. En R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (eds). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Kaleida, Madrid, pp. 99-117.
- Parlamento Europeo (2006). Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006].
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm
- Postareff, L. (2007). Teaching in Higher Education. From content-focused to learning focused approaches to teaching. Academic dissertation. University of Helsinki. Department of Education. Research report 214.
- Rasku-Puttonen, H., Klemola, U. & Kostiainen, E. (2011). Supporting student teacher's social interaction competence in teacher education. En M. Kontoniemi & O-P. Salo (eds.). *Educating teachers in the PISA paradise. Perspectives on teacher education at a Finnish university*. Publications of Jyväskylä Teacher Training school 12, pp. 89-104.
- Ruskanen, P. (2011). Challenges and prospects for the University of Jyväskylä Teacher Training School. En M. Kontoniemi & O-P. Salo (eds.). *Educating*

- teachers in the PISA paradise. Perspectives on teacher education at a Finnish university.* Publications of Jyväskylä Teacher Training school 12, pp. 21-34.
- Sahlberg, P. (2009). Educational change in Finland. En A. Hargreaves, M. Fullan & D. Hopkings (eds.). *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Publishers.
- Sahlberg, P. (2011). Educational progress in Finland and what we can learn from it. En M. Kasvio (ed.). *The best school in the world. Seven Finnish examples from the 21st century*. Museum of Finnish Architecture, Art-Print Oy, Helsinki, pp. 20-28.
- Suárez Ojeda, Magdalena (dir) (2011). *La innovación, género y docencia en el EEES : nuevos retos y perspectivas / directora*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Valle Mejías, M^o Elena del, (2011) *Cambios en los modelos educativos en el EEES*, Madrid, Visión Libros.