

La relación entre teoría y práctica en la formación de los profesores primarios alemanes

Otilie Arndt*

* Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Erlangen-Nuremberg.

La relación teoría y práctica ha llegado a ser el problema central de la formación docente. Los estudiantes adquieren los conocimientos teóricos en instituciones de educación superior y su experiencia práctica en una escuela. Teniendo en cuenta dicho problema, se analiza la relación teoría y práctica en la formación docente alemana, caracterizando la modalidad de dos fases que ella posee: la primera, realizada en una institución de educación superior, y la segunda, como un servicio preparatorio en escuelas experimentales o seminarios de formación. Finalmente, se efectúa un análisis de las posibilidades y limitaciones de esa estructura de formación.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist zum zentralen Problem der Lehrerbildung geworden. Studierende erwerben theoretisches Wissen an den Universitäten und sammeln praktische Erfahrungen an den Schulen. Dieses Problem vor Augen haltend wird der Bezug Theorie und Praxis in der zweiphasigen Lehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland analysiert und dabei die zwei Phasen beschrieben: die erste Phase, die in einer Hochschule oder Universität statt findet, und die zweite Phase, die in Form eines Vorbereitungsdienstes an Experimentierschulen oder Ausbildungsseminaren durchgeführt wird. Am Schluss werden auch die Vor- und Nachteile einer solchen Ausbildungsstruktur analysiert.

1. EL PROBLEMA DE LA RELACIÓN ENTRE PRÁCTICA Y TEORÍA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

“Desde que el profesor dejó de formarse con el ‘modelo del maestro’ mediante la demostración y la imitación, para ser formado a través de un sistema que separa la enseñanza sistemática del quehacer docente inmediato, la relación entre teoría y práctica se ha vuelto el problema central de la formación docente” (FURCK, citado en EWERT, 1985: 33).

Esta cita de FURCK concuerda con las reflexiones de VAN HELDEN (1985: 275), quien reconoce los problemas surgidos entre la teoría y la práctica en los dos lugares diferentes en los que usualmente se lleva a cabo la formación docente.

Los estudiantes de pedagogía adquieren los conocimientos teóricos a través de clases, seminarios o ejercicios en universidades, instituciones de educación superior o institutos. Su experiencia práctica, por otra parte, la adquieren en una escuela.

La dualidad de estas instancias de aprendizaje puede dar origen a fricciones, en la medida que los conocimientos y habilidades, considerados esenciales en una situación pedagógica, son más bien vistos como algo secundario en la otra.

EINSIEDLER (1981a: 27) reduce las dificultades que surgen entre teoría y práctica a una visión simplificada de la relación entre la investigación y la aplicación.

Mientras que los teóricos de la enseñanza tienen una visión más bien normativa y pragmática de su disciplina, en la cual se desarrollan concepciones referidas a cómo debe ser la enseñanza, los dedicados a la práctica pedagógica (los “prácticos”) oponen a dichos planteamientos los problemas de la realidad de la escuela y declaran que la “teoría” es impracticable.

Una postura más bien armónica, que destaca los puntos en común entre teóricos y prácticos, recoge GLÖCKEL (1990). Para este autor,

“toda teorización es también una forma de actuar, y toda acción práctica implica una teorización” (en la obra citada, 1990: 46).

Glöckel asigna tanto al teórico como al práctico, el factor de la acción, pero también el de la responsabilidad.

Mientras que el modo de actuar del teórico consiste en pensar, conversar y escribir sin una presión temporal condicionada por el contexto situacional, el práctico debe tomar decisiones inmediatas frente a situaciones complejas.

Para GLÖCKEL (1990: 45), ambos son responsables. La responsabilidad del práctico es exigida y sometida a prueba en forma inmediata cuando, por ejemplo, mediante su opción metodológica dificulta o facilita el aprendizaje. Por otra parte, la responsabilidad del teórico es más bien indirecta y menos reclamable, cuando, por ejemplo, debido a sus proposiciones los alumnos son sometidos a un tipo de enseñanza que sólo puede ser justificado después de realizar cuidadosos experimentos, con control tanto de los efectos directos como de aquellos secundarios.

1.1. El problema de la aplicación de la teoría de la enseñanza a la práctica pedagógica

Según EINSIEDLER (1981a: 27 y siguientes), la principal característica de la formación de una teoría es la elaboración, en lo posible, de postulados generales con validez de gran alcance. Por el contrario, la aplicación se refiere generalmente a un caso concreto bajo condiciones específicas. Entre el argumento explicativo de una teoría y la búsqueda de métodos de solución en el ámbito de la aplicación, surgen considerables diferencias. Haciendo referencia a BROCKE (1979), EINSIEDLER (1981a) llama la atención sobre los problemas que pueden surgir cuando simplemente se intenta deducir enunciados referidos a la aplicación a partir de las explicaciones. Lo anterior podría llevar a que, por último, mediante leyes se concluyera, de una circunstancia establecida, otras distintas. Las interrogantes en torno a la aplicación, también llamadas “preguntas de posibilidad”, poseen un

carácter condicional. A este respecto, la posible aparición de determinadas circunstancias se vuelve dependiente de la aparición de otro conjunto de circunstancias (factibles) (EINSIEDLER, 1981a: 28).

Por último, la aplicación ha de entenderse como un proceso heurístico, en el que los implicados examinan activamente su propio instrumental teórico y conceptual para la observación de un problema práctico. Se trata de un proceso individual y selectivo, en el cual se presta atención a determinados aspectos del problema, mientras que otros son ignorados. Los prácticos analizan la situación pedagógica concreta y emplean diferentes teorías, según la necesidad; en otras palabras, y según lo plantean GROEBEN/SCHEELE (1977, citado en EINSIEDLER, 1981a: 32), se trata del “empleo de teorías en función de problemas específicos”. Las decisiones didácticas del práctico son principalmente decisiones tomadas “in situ”, en situaciones complejas que, por lo demás, la mayoría de las veces están sujetas a la presión temporal (véase GLÖCKEL, 1990), de modo que la consecuencia es la focalización de un aspecto teórico, condicionado por el contexto situacional.

Sin embargo, según EINSIEDLER (1981b: 11), para que los actos pedagógicos constituyan decisiones razonadas, en el sentido de un quehacer profesional, éstos deben estar fundamentados por las teorías de la enseñanza.

La enseñanza constituye un campo de acción complejo, en el que diferentes teorías adquieren importancia, debido a la diversidad de situaciones de enseñanza y de aprendizaje. El conocimiento de un mayor número de teorías plantea una alta exigencia al profesionalismo del práctico. No obstante, la complejidad de la teoría de la enseñanza le sirve de pretexto para efectuar simplificaciones improcedentes (en la obra citada: 108).

2. LA RELACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE ALEMANA EN LA MODALIDAD DE DOS FASES

2.1. La modalidad de dos fases en la formación docente en Alemania¹

Una de las características principales de la formación docente en Alemania es su modalidad de dos fases, lo que la sitúa en una posición especial², en comparación al resto de los países de la Comunidad Europea.

1. La formación del personal pedagógico especializado en las instituciones preescolares también se lleva a cabo en dos fases (véase anexo 1).
En Alemania, la educación preescolar no es parte constitutiva del sistema escolar y su elección es voluntaria. Los niños que asisten a instituciones preescolares, como jardines infantiles o clases preescolares son atendidos por educadores reconocidos por el Estado. Dichos educadores reciben su formación en escuelas técnicas de pedagogía social, las que deben incluirse en el nivel secundario II. La formación de los educadores reconocidos por el Estado dura tres años en total y se divide en dos fases.
La primera fase incluye un año de formación de jornada completa en una escuela técnica.
En la segunda fase, se realiza una práctica que dura un año, llamado año de práctica, en una institución de asistencia a niños y adolescentes (por ejemplo hogares de menores, centros juveniles, hogares para discapacitados) o de la educación preescolar, como por ejemplo jardines infantiles o clases preescolares. El año de práctica cuenta con asesoramiento de la escuela técnica (véase COMISIÓN EUROPEA, 1995: 97, 98 y 108).
2. Con respecto a la formación del docente, Austria ofrece, tanto para las escuelas secundarias de formación general (escuelas superiores de formación general) de los niveles secundarios I y II, como para las escuelas secundarias de formación técnica del nivel secundario II, una formación docente de dos fases.
Profesores para escuelas secundarias de formación general:
1° fase: estudios universitarios de al menos 9 semestres
2° fase: práctica pedagógica de un año de duración, administrada por instituciones de formación docente que no son universidades, por ejemplo, institutos pedagógicos.

Para todas las modalidades de formación conducentes a los diferentes títulos docentes rige, en la primera fase³, una formación universitaria. La duración de ésta, para cada uno de los títulos, varía de un estado federal a otro, según el nivel y modalidad educativa del sistema (véase anexo 1).

En la segunda fase, también existen diferencias entre los estados federales. La duración de esta fase fluctúa entre los 18 y los 24 meses. La cantidad de docencia, realizada en forma autónoma y responsable, es distinta de un estado federal a otro.

Profesores para escuelas secundarias de formación técnica:

1° fase: formación de dos años en una institución de formación de docentes, por ejemplo, en un instituto pedagógico.

2° fase: formación de un año en una institución de formación de docentes para profesores de escuelas técnicas, por ejemplo, en una academia pedagógica técnica (EURYDICE, 1995: 142 y 143).

En Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Escocia se ofrece un modelo educativo “consecutivo” de dos fases, especialmente para estudiantes de postgrado. La formación para los niveles primarios se rige según la reforma de 1988, por el Modelo Concurrente de una fase, en el cual las partes teórica y práctica se ofrecen de manera conjunta (véase GLOWKA, 1996: 75; COMISIÓN EUROPEA 1995: 438 y 445).

3. Al respecto, Baden-Wurtemberg es una excepción, pues en el futuro se plantea como el único estado federal en que la primera fase de formación para la obtención del título docente para la escuela primaria, la escuela primaria superior, la escuela de pedagogía especial y la escuela secundaria elemental se realice en la escuela superior de pedagogía. La formación universitaria para los futuros docentes queda reservada a los institutos de bachillerato y para la formación técnica.

Al respecto, es necesario señalar que las escuelas superiores de pedagogía, así como las instituciones superiores de formación teológica o artística, se consideran dentro del ámbito universitario (ANWEILER, 1996: 47).

Después del restablecimiento de la unidad estatal del 3 de octubre de 1990, el nuevo estado federal de Turingia ha sido el último estado en incluir la formación universitaria para todas las especialidades pedagógicas mediante la “Ley educacional de Turingia”, con fecha 6 de agosto de 1993 (SCHMITT, 1994: 21 y 212).

2.1.1. *Visión panorámica de ambas fases de formación*

Lo característico de la formación en dos fases es que cada una de ellas se lleva a cabo en instituciones distintas.

Primera fase:

La primera fase de formación contempla, para todas los títulos docentes, un estudio en una institución de educación superior (universidad, escuela técnica superior/universidad técnica, escuela superior integrada, escuela superior de pedagogía, escuela superior artística, escuela superior de música). La modalidad de estudios escogida depende de la profesión docente futura e incluye desde ya algunos elementos de práctica docente en forma integrada.

La primera fase termina, para todas las carreras de formación de profesores para los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, con el primer examen estatal. Sólo la aprobación exitosa de este examen otorga el derecho a emprender la segunda fase en el servicio preparatorio estatal.

Segunda fase:

La segunda fase de formación consiste en una formación no universitaria. Ésta comprende una formación pedagógica y práctica mediante un servicio preparatorio en escuelas experimentales o seminarios de formación.

El servicio preparatorio consta por un lado, de la observación de clases, clases guiadas y clases independientes en las escuelas o seminarios de formación y, por otro, de la formación pedagógica y formación didáctica en las asignaturas. A través de seminarios, es aquí donde se analizan y se profundizan las experiencias obtenidas en la práctica. La segunda fase de formación concluye igualmente con un examen: la segunda prueba estatal (véase anexo 1) (véase COMISIÓN EUROPEA, 1995: 113).

La aprobación del primer y segundo examen estatal es un requisito para la obtención definitiva del título docente o de un cargo en el sistema. No obstante, dichos exámenes no deben ser vistos como garantía del nombramiento como tal, pues se debe alcanzar un determinado promedio de notas, lo que depende de las capacidades que posee el futuro docente.

BUSCH (1985: 8) incluso habla de una formación docente alemana de tres fases y hace mención al período posterior al segundo examen y al nombramiento. En dicha fase, el joven profesor emplea sus conocimientos adquiridos y es juzgado en su desempeño durante un período determinado en el servicio. El resultado de esta evaluación en servicio determina qué tan pronto el profesor puede ser nombrado como tal.

2.2. La relación entre teoría y práctica

Si se comparan ambas fases de formación, las que en su conjunto constituyen la formación docente alemana, surge un claro énfasis.

En la primera fase, el elemento esencial de la formación radica en los estudios centrados en las ciencias de la educación, en las ciencias de la asignatura y en la didáctica de la signatura, a los que se integran elementos y disposiciones orientadas a la práctica escolar.

Por el contrario, el foco de la segunda fase está centrado en la formación práctica en la escuela, fundamentada en la teoría.

En la formación docente de Alemania, los elementos teoría-práctica se dan tanto en forma simultánea (concurrente) como también en forma secuencial (consecutiva)⁴. La modalidad de doble fase de la formación con una clara distinción entre las fases es en sí un modelo consecutivo, en el que, a una formación fuertemente orientada a las ciencias, le sigue una formación notoriamente práctica en la escuela.

4. Con respecto al empleo de los términos “concurrente” y “consecutivo”, véase VAN HELDEN (1985: 287).

Dentro de cada fase, no obstante, se puede dar el Modelo Concurrente. En la primera fase, se integran elementos prácticos a la formación teórica, y en la segunda fase se integran elementos teóricos a la práctica.

A continuación nos referiremos a la primera fase de la formación.

3. LA RELACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN BAVIERA

En la República Federal Alemana, la instrucción escolar y la formación docente están sujetos a la ley fundamental (Art. 30 de la ley fundamental) de la soberanía cultural de los estados federales (véase la Constitución del Estado libre de Baviera, art. 130).

La modalidad actual de la formación de los docentes de enseñanza primaria en Baviera se fundamenta esencialmente en cuatro documentos oficiales:

- El “Decreto de la formación docente de Baviera” (BayLBG) del año 1977, que fue reemplazado por una ley el 27 de diciembre de 1991.
- El “Reglamento del primer examen para el cargo docente” (LPO I), en su edición del 11 de noviembre de 1992.
- El “Reglamento de admisión y formación para el cargo docente en escuelas primarias y para el cargo docente en escuelas superiores” (ZALGH), del 29 de septiembre de 1992, en el que se reglamenta la formación en los seminarios de estudio de Baviera.
- La “Proclamación del Ministerio bávaro para la Educación, la Cultura, las Ciencias y las Artes del 11 de enero de 1993” (KWBM1 I) establece la organización oficial de las prácticas para el cargo docente en la enseñanza primaria y para el cargo docente en las escuelas superiores, en virtud del Reglamento del primer examen para el cargo docente I (LPO I).

3.1. Estructura y organización del plan de estudios

En Baviera, los estudios conducentes al *título docente para la enseñanza primaria/Didáctica de la enseñanza primaria*⁵ se divide en tres columnas verticales, según el art. 8 del LPO I (véase el resumen):

1. los estudios de las ciencias de la educación,
2. los estudios de la didáctica de la enseñanza primaria,
3. los estudios de una asignatura pedagógica.

En comparación con el Reglamento del primer examen para el cargo docente de otros estados federales (véase SCHMITT, 1994), estas disposiciones tienen una particularidad: en lugar de los estudios de una segunda asignatura, se establecen los estudios de la “Didáctica de la enseñanza primaria” (al respecto véase el anexo 1). Este modelo de plan de estudio es más ventajoso, pues en él los futuros profesores quedan mejor preparados que en un plan puro, formado por asignaturas escolares para enfrentar las tareas pedagógicas, didácticas y específicas de los niveles constituyentes de la enseñanza primaria.

Mediante una guía sobre los estudios, “Información en torno a la formación conducente al título docente para la enseñanza primaria/didáctica de la enseñanza primaria”⁶, los futuros profesores se familiarizan con las metas de su carrera. Por un parte, el ofrecimiento de formación debe entregar amplios conocimientos básicos en torno al

-
5. El concepto “Didáctica de la enseñanza primaria” en el LPO I es poco acertado, pues el ámbito principal de la formación docente es la pedagogía de la enseñanza primaria y con ello subordina la didáctica de la enseñanza primaria (al respecto véase los planteamientos hechos en “Información en torno a la formación conducente al título docente para la enseñanza primaria/didáctica de la enseñanza primaria”, de octubre de 1996, que es entregado por la cátedra Didáctica de la enseñanza primaria I y II de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Erlangen-Nuremberg, a principio del semestre, como una forma de introducción a los estudiantes y guía de orientación.
 6. Véase la nota al pie de página 5.

trabajo en la escuela primaria; por otra, los futuros profesores deben ser aptos para la reflexión pedagógica.

Entre otras cosas, lo anterior implica:

- el desarrollo de una conciencia problematizadora de interrogantes pedagógicas en torno a la enseñanza primaria
- el reconocimiento de relaciones entre los fenómenos sociales, los procesos de política formativa y las tareas pedagógicas y didácticas de la enseñanza primaria
- la reflexión y cuestionamiento de manera crítica de las circunstancias pedagógicas y didácticas, como por ejemplo las decisiones en torno a políticas formativas, planes de estudio, textos de aprendizaje, etc.,
- el análisis de las diferentes teorías, antagonismos, antinomias, etc., y no sólo del “aprendizaje de soluciones simples”.

A partir de las regulaciones estipuladas en “Relaciones de asignaturas del cargo docente para la enseñanza primaria” (LPO I: Art. 39) y de los “Requisitos de admisión referidos a las asignaturas” para el primer examen estatal conducente a la obtención del título docente para la enseñanza primaria/didáctica de la enseñanza primaria (LPO I: Art. 40), surge una división de los estudios en torno a la “Didáctica de la enseñanza primaria” en dos bloques (ver resumen):

I. Didáctica de la enseñanza primaria (de carácter obligatorio)

Este bloque cubre tres áreas principales:

- pedagogía de la enseñanza primaria
- enseñanza de una asignatura
- primeras clases para el aprendizaje de la lectura y la escritura (adquisición de la lengua escrita) y las áreas

- organización especial: ya sea para el juego en la escuela primaria o para la educación alternada o para la migración escolar/permanencia en granjas escolares
- práctica adicional complementaria, en forma conjunta con seminarios complementarios

II. Grupo de cursos de las didácticas de las asignaturas (de carácter electivo)

En el resumen, se puede observar con claridad que se debe optar por la asignatura alemán, matemáticas y una asignatura de música. No obstante, cada estudiante de pedagogía escoge en forma libre la asignatura que desea estudiar en forma más profunda y con la correspondiente especialidad científica y didáctica, y cuáles asignaturas desea tratar con menos profundidad, bajo ciertas consideraciones de la especialidad didáctica de la especialidad.

Para todos los estudiantes, dentro de su formación existen cuatro modalidades distintas de práctica en forma integrada (ver resumen).

Práctica:

1. Bloque de práctica de pedagogía escolar⁸: 15 días
2. Bloque de práctica de didáctica de la asignatura: 15 días
3. Práctica complementaria del estudio de la didáctica de la asignatura 1 semestre
4. Práctica complementaria adicional en la enseñanza primaria (con seminarios complementarios en la facultad): 1 semestre

3.2. La práctica como elemento práctico y constitutivo de la formación teórica en la primera fase

En el “Decreto de la formación docente de Baviera” (BayLBG, Art. 3) se estipula, para todos los futuros profesores, al menos un bloque de práctica durante el período sin clases y al menos una práctica complementaria. El “Reglamento del primer examen para el cargo docente” (LPO I) amplía dicha exigencia básica a un bloque de práctica de la didáctica de la asignatura y a una práctica complementaria adicional para la obtención del título docente para la enseñanza primaria y para la escuela primaria superior (modalidad educacional del nivel secundario I)⁹.

-
8. La posibilidad de realizar esta práctica en cinco días en instituciones educacionales preescolares no es posible en Erlangen-Nuremberg, por razones de organización.
 9. Para los estudios conducentes al título docente de otros niveles, rigen otras disposiciones.

Dentro del estudio de la pedagogía de la asignatura se deben realizar seis prácticas. Los estudiantes de pedagogía para la escuela secundaria elemental (modalidad educacional del nivel secundario I) y para la enseñanza en escuelas técnicas (o para asignaturas técnicas del nivel secundario II) deben realizar tres prácticas. Para la obtención del título docente, para la enseñanza en el instituto de bachillerato (o para las asignaturas generales del nivel secundario II), deben realizarse dos prácticas.

En la última disposición para la configuración de la práctica, la “Proclamación del Ministerio bávaro para la Educación, la Cultura, las Ciencias y las Artes del 11 de enero de 1993” (KWBM1 I), se encuentran las distintas modalidades de práctica y se establecen las metas y formas organizativas para todos los estudiantes de pedagogía.

En Baviera, para la obtención del título docente para la enseñanza primaria, rigen las siguientes disposiciones:

3.2.1. *Modalidades de práctica*

Las prácticas son cuatro y todas ellas tienen una organización distinta:

1. Bloque de práctica de pedagogía escolar
2. Bloque de práctica de la didáctica de la asignatura, en una asignatura escogida por el estudiante
3. Práctica complementaria de la didáctica de la asignatura, que se relaciona con las asignaturas escogidas por el estudiante
4. Práctica complementaria adicional, en conexión con los estudios de la didáctica de la enseñanza primaria.

3.2.2. *Tareas y metas de las prácticas*

En la proclamación ministerial mencionada con anterioridad (KWMB1 I), se explicitan las tareas y metas generales de las prácticas según lo siguiente:

“En las prácticas que se realizan durante la formación docente, los estudiantes deben introducirse en la práctica pedagógica de cada modalidad escolar... y en la práctica específica de cada asignatura pedagógica. Después de un período de observación de clase, éstos deben elaborar sus propias planificaciones de clase y llevar a cabo estas experiencias docentes. En la observación de otros y también en la preparación y realización de las propias experiencias pedagógicas, los estudiantes son guiados por un profesor guía de práctica”.... “La

práctica también debe brindar a los estudiantes de pedagogía los primeros indicios en cuanto a su idoneidad para el desempeño de esta profesión” (KWMB 1 I, párrafo 2).

3.2.3. Organización general de las prácticas

Para la organización de las prácticas, especialmente en lo que respecta a la obtención del título docente para la enseñanza primaria y para la enseñanza primaria superior, las universidades cuentan con departamentos encargados de las prácticas. Quienes están a la cabeza de tales departamentos deben poseer la autorización para ejercer en la enseñanza primaria o en la enseñanza primaria superior, tener conocimientos en torno a las experiencias de aprendizaje y enseñar en las instituciones de educación superior (véase KWMB1 I, párrafo 4).

Los gobiernos regionales proponen, a las instituciones de educación superior, escuelas idóneas para recibir alumnos en práctica y designan profesores competentes para que sean guías del estudiante y lo tengan bajo su tutela (véase KWMB 1 I, párrafo 5).

3.2.3.1. Organización y tareas de las prácticas en bloque

Las prácticas en bloque se realizan durante los períodos sin clases, es decir, en los meses de marzo, abril, septiembre y octubre. Éstas comprenden quince días seguidos, con alrededor de cincuenta horas de clases. En la elección de la escuela de práctica, se intenta respetar, en lo posible, las prioridades expresadas por los estudiantes.

La primera práctica de este tipo es la *práctica en bloque pedagógica escolar*. Debido a que suele realizarse después del primer semestre y a más tardar después del segundo, para los estudiantes constituye el primer contacto práctico con su futuro campo laboral.

Las tareas del profesor guía y del estudiante quedan claramente establecidas:

El *profesor guía de práctica* permite que el estudiante asista a sus clases como oyente, le plantea problemas pedagógicos de la escuela y lo asiste en el logro de las metas establecidas (véase punto 3.2.2).

El *estudiante* observa el comportamiento social y de aprendizaje de los alumnos en la clase. En relación con la elaboración y análisis de las clases, éste observa el estilo de la enseñanza y el efecto educativo del profesor. De este modo, adquiere conocimientos en torno a los problemas educativos y escolares (véase KWMB 1 I, párrafo 6.1).

El segundo bloque de práctica, el *bloque de práctica de la didáctica de la asignatura*, por lo general se realiza después del tercer semestre, a más tardar después del cuarto. Los futuros docentes de la enseñanza primaria pueden realizar esta práctica en la asignatura escogida por ellos o en la didáctica de los grupos de asignaturas escogidos, dentro de la “Didáctica de la enseñanza primaria”.

En esta modalidad, las tareas del profesor guía y del estudiante también quedan claramente establecidas:

El *profesor guía* permite que el estudiante asista a sus clases como oyente y lo introduce, de común acuerdo con el profesor de la universidad, en los problemas didácticos de la asignatura. Debe asistir al estudiante en el logro de las metas establecidas (ver punto 3.2.2) y en la preparación de las clases, y también orientarlo en las experiencias pedagógicas.

El *estudiante* adquiere conocimientos en torno a las tareas específicas de la asignatura y a las metas del programa de enseñanza correspondiente. Al observar las clases, deberá prestar especial atención a los procedimientos que llevan a la consecución de las metas, al empleo de los medios y a las formas de evaluación. Además, deberá analizar las dificultades de aprendizaje que la asignatura específica presenta a los alumnos y adquirir conocimientos en torno al efecto educativo que tiene la enseñanza en la asignatura escogida (KWMB 1 I, párrafo 6.2).

3.2.3.2. Organización y tareas de las prácticas complementarias a los estudios

Las prácticas complementarias se realizan una vez a la semana durante el semestre y abarcan tres o cuatro horas de clases, más un comentario posterior.

Estas prácticas deben estar en estrecha relación con las clases en la universidad, de modo que las clases y la práctica se complementen y se profundicen la una con la otra.

Para los estudiantes que aspiran a enseñar en la enseñanza primaria, la *práctica complementaria de la didáctica de la asignatura* es la tercera práctica y abarca al menos cuatro horas de clases por semana. Ésta no debe realizarse antes del tercer semestre ni tampoco más allá del quinto semestre.

La organización de esta modalidad de práctica es propuesta por el Ministerio. Los estudiantes participan de las clases del profesor guía. Sin embargo, también es factible la participación, en las clases, de un representante del departamento de didáctica de la asignatura, quien prepara las clases de la asignatura en las clases en la universidad, las que son realizadas en la escuela bajo la tutela del profesor guía.

En el contexto de esta práctica, pueden realizarse otras actividades (por ejemplo, la observación colectiva). Estas actividades relacionadas con la práctica en una clase son organizadas por los profesores de la universidad, en conjunto con el jefe del organismo encargado de la práctica.

Los *estudiantes* adquieren conocimientos sobre modalidades de trabajo específicas a la asignatura, mediante determinados modelos de enseñanza, ejemplos pedagógicos y proyectos educativos en distintos niveles de la enseñanza. Al respecto, deben analizar y preparar proyectos educativos y realizar las experiencias de enseñanza correspondiente (véase KWMB 1 I, párrafo 7).

La última práctica dentro de la formación para la obtención del título docente para la enseñanza primaria es la *práctica complementaria adicional*.

Ésta no debe realizarse antes del cuarto semestre y comprende al menos tres horas de clases por semana, más un comentario posterior.

Con respecto a esta práctica, el Ministerio no hace propuestas concretas con respecto a la organización; no obstante, establece con claridad las tareas y metas que los estudiantes deben lograr.

Los *estudiantes* deben analizar, planificar, controlar y evaluar las clases realizadas en la enseñanza primaria. Además, deben realizar al menos una experimentación pedagógica, en colaboración con el profesor de la universidad correspondiente (KWMB 1 I, párrafo 8).

4. LA RELACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA EN UNA CONCEPCIÓN DE PRÁCTICA PROFESIONAL

La “práctica profesional complementaria adicional a los estudios de la didáctica de la enseñanza primaria” está preestablecida sólo en cuanto a su estructura básica por el Ministerio, por lo cual quedan a las universidades espacios abiertos para su configuración individual.

La siguiente descripción muestra cómo la práctica en la Facultad de Ciencias Pedagógicas (EWF) de la Universidad Erlangen-Nuremberg se realiza, en forma concreta, en el semestre de invierno 1996/ 1997.

Los materiales elaborados en dicha facultad, que se entregan a estudiantes y profesores guía, también sirven como fuente de información.

4.1 Concepción de la práctica

Esta concepción comprende una reunión informativa para los profesores guías, un seminario complementario en la EWF para los estudiantes y 13 medias jornadas de práctica en escuelas experimentales de práctica (ver anexo 2).

Reunión informativa para el profesor guía

Desde el inicio de la práctica, el profesor guía es invitado a la universidad y se le informa sobre la organización de la práctica y de los puntos centrales en cuanto al contenido del seminario complementario. El principal objetivo de esta reunión es crear un estrecho vínculo entre el trabajo de la institución de educación superior y el de la escuela primaria. Además de la información en torno al contenido, al profesor guía también se le estimula para que introduzca innovaciones. El debate resultante sirve como intercambio de experiencias y también ofrece espacios para la crítica y la inspiración.

Seminario complementario para los estudiantes de pedagogía

El seminario complementario informa a los estudiantes acerca de las metas y tareas específicas de la práctica.

Uno de los puntos centrales del seminario es estimular a los alumnos a enfrentar la enseñanza de manera más reflexiva.

Media jornada de práctica en las escuelas

En las escuelas, los estudiantes entran en contacto principalmente con la planificación, ejecución y análisis de la clase.

Tanto la observación de los modelos de enseñanza del profesor guía y de los otros practicantes, como las propias experimentaciones educativas deben estar estrechamente ligadas a la información teórica del seminario complementario.

4.2. Estructura y contenido del seminario complementario

El seminario complementario está conformado por cuatro bloques temáticos. Cada bloque temático posee un elemento teórico y uno práctico.

4.2.1. *La dimensión teórica del seminario complementario*

El objetivo central del seminario complementario es lograr que los estudiantes entren en contacto con las estructuras y modelos fundamentales de la enseñanza. Además, se les explica que cada clase posee tanto una estructura visible como también una estructura profunda.

Dentro de las *estructuras visibles* de la clase, se encuentran las actividades externas del profesor y del alumno, así como también las estructuras didácticas y metodológicas allí contenidas en el ámbito de las formas de trabajo, las formas sociales, los medios de la enseñanza, las técnicas pedagógicas y la organización de la clase.

Dentro de las *estructuras profundas*, se encuentran los procesos de pensamiento y de aprendizaje, más otros procesos internos del alumno; se supone que en muchos ámbitos hay una sucesión sistemática óptima de los pasos de aprendizaje, los que corresponden a los conocimientos psicológicos y de aprendizaje (cognitivos, sociales y de desarrollo).

Mientras que la estructura visible se relaciona más con la enseñanza, la estructura profunda trata con operaciones intelectuales y cambios síquicos dentro del proceso de aprendizaje. El aprender y el enseñar guardan relación entre sí, es decir, las actividades de enseñanza, así como también los materiales, tienen la función de poner en movimiento las actividades de aprendizaje de los alumnos.

Las secuencias de aprendizaje tienen correspondencia con determinados tipos de metas o contenidos de aprendizaje, por ejemplo, el aprendizaje de conceptos, aprendizaje de la lectura, aprendizaje de relaciones complejas, el aprendizaje motor, el aprendizaje como cambio de actitud valórica, etc.

Las secuencias de aprendizaje constituyen, junto con los tipos de metas, un modelo de base. El concepto de “modelo de base” proviene del psicólogo suizo Fritz OSER, quien, junto a sus colaboradores (OSER y otros, 1990), descubrió diez modelos de base distintos.

Como analogía de la enseñanza, OSER emplea el término Coreografía. Para él, tanto la coreografía como la enseñanza están formadas por dos componentes: uno de ellos es el ritmo fundamental predeterminado (pulso) y el otro, la configuración libre y creativa de los bailarines.

Aplicado a la enseñanza, lo anterior significa que la estructura profunda es determinada. En el plano de la estructura visible, no obstante, surge una cierta libertad de acción, la cual depende de la creatividad y la destreza pedagógica del docente. La discusión con los modelos de base permite evitar cierto formalismo y dogmatismo en la configuración de la enseñanza.

En este seminario complementario, trabajan en particular dos de estos modelos de base de manera profunda: el modelo “Formación de conceptos/Constitución del conocimiento” y el modelo “Solución de problemas”, debido a que ambos cubren amplias áreas de la enseñanza primaria.

Con respecto a la configuración de la enseñanza, los estudiantes analizan y discuten la conversación orientada a los problemas y las posibilidades de un aprendizaje en el contexto de situaciones abiertas de aprendizaje.

4.2.2. *La dimensión práctica del seminario complementario*

A continuación de la parte de la información teórica del seminario en bloque, los estudiantes reciben material de trabajo preparado especialmente, con el fin de que realicen un primer intento de transferencia hacia la práctica.

Los futuros docentes analizan, por ejemplo, desarrollos de clase preestablecidos desde el punto de vista de las estructuras visibles y profundas, y desarrollan sus propios modelos de clase.

Además, analizan los diálogos y conversaciones en protocolos de clase y buscan alternativas significativas.

En el ámbito de las situaciones abiertas de aprendizaje, analizan los materiales desde el punto de vista de su calidad didáctica, diseñan situaciones de aprendizaje, etc.

4.2.3. *La configuración concreta de las organizaciones en bloque*

El seminario se divide de acuerdo a los siguientes cuatro bloques temáticos:

1° bloque temático

Esta parte del seminario tiene que ver principalmente con las estructuras y modelos de base de la enseñanza.

Mediante la introducción del modelo fundamental “Formación de conceptos/Constitución del conocimiento” en el primer bloque del seminario complementario, los futuros docentes son estimulados a comprender con mayor precisión las actividades de aprendizaje de los alumnos en el plano de las estructuras profundas de la enseñanza, y a abordar la observación o la planificación de la clase desde esta misma perspectiva.

2° bloque temático

En este bloque, los alumnos enfrentan principalmente la “solución de problemas” y se informan sobre el correspondiente modelo de base. También se les estimula a formular y desarrollar problemáticas reales respecto, por ejemplo, de las ciencias generales, de las matemáticas o el alemán, y a respetar los pasos correspondientes para la resolución de problemas.

3° bloque temático

Este bloque se ocupa explícitamente de “las conversaciones orientadas a los problemas”, pues la experiencia ha demostrado, a través de estas conversaciones, que muchos estudiantes enseñan en forma poco natural, muy anticipada a los resultados y muy poco orientados al problema.

En el componente práctico de este bloque, los estudiantes de pedagogía aprenden a poner en práctica las conversaciones orientadas al problema, a partir del análisis de material de protocolos y de situaciones que implican tomar decisiones.

4° bloque temático

En este bloque, se entrega información con respecto a las posibilidades del aprendizaje en el ámbito de las situaciones educativas abiertas (trabajo libre, trabajo planificado para la semana, etc.). En lo esencial, se trata de preparar dichas situaciones de aprendizaje, de modo tal que el aprendizaje corresponda a los requerimientos sicopedagógicos y que no se realicen solamente las actividades reproductivas y mecánicas, sino que también se estimulen procesos de aprendizaje, tales como la solución de problemas, procesos de pensamiento exigentes en las matemáticas y en alemán, etc., mediante el uso correspondiente de material cualificado didácticamente.

Dentro del componente práctico del seminario complementario, se aplican estos conocimientos en situaciones de aprendizaje ad hoc.

Muchos profesores guía aún no están acostumbrados a esta forma de aprendizaje. A pesar de ello, se les invita a dar a los estudiantes la oportunidad de realizar una clase demostrativa del aprendizaje guiado con materiales.

4.3. Estructura y contenido de la práctica en el curso de la práctica

Como futuro profesor primario, para cada estudiante es importante tener conocimientos sobre las modalidades específicas de trabajo y la problemática particular de los primeros años de la enseñanza primaria. Por tal razón, esta práctica está orientada a los niveles primero y segundo, es decir, los estudiantes realizan esta práctica sólo en dichos niveles.

Cada media jornada de práctica se compone de al menos tres horas de clases y una hora de comentarios al respecto, con la planificación de la siguiente jornada de práctica.

Los estudiantes discuten y reflexionan principalmente en torno a la planificación, realización y análisis de la clase.

En las primeras jornadas de práctica, la tarea de los estudiantes consiste principalmente en la observación de clase y al respecto pueden remitirse al material elaborado por la Facultad.

Además de lo anterior, los estudiantes pueden tomar parte en otras actividades, como por ejemplo:

- control de las tareas de los alumnos,
- asistencia frente al estudio dirigido y al trabajo hecho en forma libre,
- ayuda a los alumnos de rendimiento más bajo,
- conducción de un grupo determinado por un período breve de tiempo, por ejemplo, la introducción de una nueva tarea o el control de los resultados de la clase, y
- observación de los alumnos.

Durante el transcurso de la práctica, cada practicante diseña una experiencia pedagógica por escrito y la ejecuta. Posteriormente se realiza un exhaustivo comentario con el grupo de práctica. Las experiencias y conclusiones de allí resultantes también se plantean por escrito. En los informes de las experiencias pedagógicas, por escrito debe hacerse referencia al contenido teórico del seminario complementario.

Los docentes de la institución de educación superior asisten a las clases de práctica y aconsejan y asesoran a los estudiantes con respecto a su desempeño.

La asistencia regular, el trabajo conjunto activo en la sala de clases y la calidad del experimento pedagógico se consideran indicios de un exitoso desempeño en la práctica. El experimento pedagógico

es evaluado tanto por el profesor guía de la práctica como por el docente de la institución de educación superior.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En esta concepción de la experiencia de práctica, se intenta relacionar la práctica y la teoría de manera estrecha.

La dualidad de las instancias de formación, así como lo plantea VAN HELDEN (1985), es paleada, pues existen elementos de la práctica que encuentran aceptación en el plano teórico. Por lo demás, en el “trabajo en terreno” el profesor guía de la práctica y el estudiante cuentan con el apoyo de materiales específicos. Un elemento importante del acercamiento entre “teóricos” y “prácticos” es el contacto personal, el cual es facilitado mediante las actividades de información para el profesor guía y las experiencias abiertas de los estudiantes en los cursos prácticos.

Pese a que la concepción de la práctica mencionada constituye una posibilidad del acercamiento, en resumen bien puede afirmarse que no existe un camino legítimo hacia el vencimiento del abismo entre la teoría y la práctica. Al respecto EINSIEDLER (1981a: 34) plantea que, en la aplicación de conocimientos teóricos de la educación, hay una serie de condiciones adicionales que desempeñan un papel, como, por ejemplo, la capacidad del docente para transformar dicho conocimiento. Las hipótesis concernientes a la organización de la escuela ejercen una influencia poco considerable.

La modalidad en dos fases de la formación docente en Alemania fomenta cierta dualidad, pues ambas fases son llevadas a cabo por instituciones distintas, las que poseen metas y responsabilidades propias en cada caso.

Anexo 1

Resumen de la formación inicial del cuerpo docente y del cuerpo docente especializado en una asignatura¹⁰

Nivel escolar	Requisitos para la admisión	Instituciones formadoras y estructura de la formación	Término de la formación
Educación preescolar jardines infantiles, clases pre-escolares,	- término de la educación media - formación profesional completa, de al menos dos años de duración	Formación a tres años Primera fase: Escuela técnica para la pedagogía social - 2 años en jornada completa Segunda fase: Organizaciones para la asistencia a niños y jóvenes o para la educación preescolar, por ej. hogares de menores, centros juveniles, jardines infantiles - 1 año de práctica	Docente reconocido por el Estado
Obtención del título docente (nivel primario)	Admisión a la educación superior	Primera fase: Educación superior (universidad, universidad técnica/institución superior técnica, escuela superior integrada, institución superior pedagógica, institución superior artística, de música o de deportes - 6 - 8 semestres; - Didáctica de la enseñanza primaria o dos asignaturas, más una asignatura principal o una optativa, incluida la didáctica	Término de la primera fase: primer examen estatal

10. El resumen presentado en este cuadro no entrega una visión completa de la formación para *todos* los estudios conducentes al título docente. El resto de los estudios conducentes a dicho título para el primer nivel y para ciertas modalidades escolares del nivel secundario I no se toman en cuenta por razones de espacio.

Nivel escolar	Requisitos para la admisión	Instituciones formadoras y estructura de la formación	Término de la formación
		<p>Segunda fase: 18 a 24 meses de formación pedagógica teórica mediante un servicio escuelas de experimentales de formación y seminarios pedagógicos</p>	Término de la fase: segundo examen estatal
Obtención del título docente para todas o algunas escuelas del nivel secundario	Admisión a la educación superior	<p>Primera fase: Educación superior (universidad, universidad técnica/institución superior técnica, escuela superior integrada, institución superior pedagógica, institución superior artística, de música o de deportes) - 6 a 9 semestres; - Estudios de al menos 2 asignaturas con estudios complementarios orientados a las ciencias</p> <p>Segunda fase: 18 a 24 meses de formación pedagógica teórica mediante un servicio preparatorio en escuelas experimentales de formación y seminarios pedagógicos</p>	Término de la primera fase: primer examen estatal Término de la fase: segundo examen estatal
Obtención del título para todas las asignaturas generales del nivel secundario II o educación científico-humanista	Admisión para el acceso a la educación superior	<p>Primera fase: Educación superior (universidad, universidad técnica/institución superior técnica, escuela superior integrada, institución superior pedagógica, institución superior artística, de música o de deportes) - 8 a 10 semestres; - Estudios de al menos 2 asignaturas orientadas a las ciencias, además de la didáctica de la asignatura y estudios orientados a las ciencias</p>	Término de la primera fase: primer examen estatal

Nivel escolar	Requisitos para la admisión	Instituciones formadoras y estructura de la formación	Término de la formación
		<p>Segunda fase: 24 meses de formación pedagógica práctica mediante la modalidad de servicio preparatorio en escuelas experimentales de formación y seminarios pedagógicos</p>	Término de la fase: segundo examen estatal
Obtención del título para las asignaturas técnicas del nivel secundario II o para las escuelas técnicas	Admisión para el acceso a la educación	<p>Primera fase:</p> <p>Institución superior (universidad, universidad técnica/institución superior técnica, escuela superior integrada)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 8 a 10 semestres; - estudios orientados a las ciencias, - por lo general, estudios de profundización de una asignatura de la instrucción escolar técnica, y - estudios de una asignatura de formación general <p>Segunda fase: 24 meses de formación pedagógica práctica en la modalidad de servicios preparatorios en escuelas experimentales y seminarios de formación</p>	<p>Término de la primera fase: primer examen estatal</p> <p>Término de la fase: segundo examen estatal</p>

(véase EURIDICE, 1995: 63 - 65).

Anexo 2

Plan del período de duración del semestre de invierno 1996/1997
(Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Erlangen
Nuremberg)

PERIODO	SALA	PROGRAMA
28.10.96 8.00 hrs. en punto a 13.00 hrs.	1.042	División en grupos de práctica (por sorteo) Introducción I. Bloque temático
29.10.96 - 9.00 hrs. en punto a 13.00 hrs.	1.042	II. Bloque temático
06.11.96	clase práctica	- Demostración del profesor, observación (asignación de trabajo), comentario posterior
13.11.96	clase práctica	- Demostración del profesor, observación (asignación de trabajo), comentario posterior
20.11.96 - 9.00 hrs. en punto a 13 hrs.	1.042	III. Bloque de comentarios
27.11.96	clase práctica	- Demostración del profesor, observación (asignación de trabajo), comentario posterior
04.12.96	clase práctica	- Demostración del profesor, observación (asignación de trabajo), comentario posterior
11.12.96	clase práctica	- Demostración del profesor, observación (asignación de trabajo), comentario posterior
18.12.96 - 9.00 hrs. en punto a 13 hrs.	1.042	IV. Bloque temático
08.01.97	clase práctica	Experiencia pedagógica (y posible demostración)
15.01.97	clase práctica	Experiencia pedagógica (y posible demostración)
22.01.97	clase práctica	Experiencia pedagógica (y posible demostración)
29.01.97	clase práctica	Experiencia pedagógica (y posible demostración)

05.02.97	clase práctica	Experiencia pedagógica (y posible demostración)
I 2.02.97	clase práctica	Experiencia pedagógica (y posible demostración)
19.02.97	clase práctica	Experiencia pedagógica (y posible demostración)
26.02.96	clase práctica	Experiencia pedagógica (y posible demostración)

Fuente: Metodología de la ejecución para la práctica adicional complementaria en relación con los estudios en torno a la didáctica de la enseñanza primaria, según las disposiciones del Art. 40 del LPO I, con respecto a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Erlangen-Nuremberg.

Bibliografía

- ANWEILER, O. (1996). Deutschland {Alemania}. En: O. ANWEILER y otros. Bildungssysteme in Europa {Sistemas educativos en Europa} (págs. 31-56). Weinheim, Basel: Beltz.
- BayLBG. Bayerisches Lehrerbildungsgesetz in der Fassung der Bayerischen Rechtssammlung (BayRS 2238-1-K), zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Dezember 1991 (GVB I pag. 492). {Ley educacional de Baviera en la edición de la compilación jurídica de Baviera, modificada según la ley del 27 de diciembre de 1991 }Munich: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst {Ministerio bávaro de Educación, Cultura, Ciencias y Artes}.
- BUSCH, F. W. (1985). Konzept und Erfahrungen mit einer veränderten Ausbildungsstruktur für Lehrer - die einphasige Lehrerausbildung. {Concepto y experiencias con una estructura formativa modificada para profesores - la formación del profesor en una fase} En: Vergleichende Erziehungswissenschaft - Informationen, Berichte, Studien {Ciencias comparadas de la educación - Antecedentes - Informes - Estudios } - N° 13/14, diciembre 1985: Lehrerfortbildung in europäischen Ländern {El perfeccionamiento pedagógico en los estados europeos} (págs. 8-24). Münster: Westfälische Wilhelms - Universidad de Münster.
- EINSIEDLER, W. (1981a). Der Beitrag der Unterrichtstheorie für die Unterrichtspraxis {El aporte de la teoría a la práctica pedagógica }. En W. Einsiedler; J. Roth; R. SCHÖNBACH (ed.) Schulpädagogik - Wissenschaft zwischen Theorie und Praxis {Pedagogía escolar - La ciencia entre la teoría y la práctica}- Prof. Dr. Hermann Oblinger zum 60. Geburtstag (págs. 27-35). Augsburg.
- EINSIEDLER, W. (1981b). Lehrmethoden - Probleme und Ergebnisse der Lehrmethodenforschung. {Metodología de la educación - Problemas y resultados de la investigación en torno a la metodología de la educación} Munich, Viena, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (1995). Strukturen der allgemeinen und Beruflichen Bildung in der Europäischen Union. {Estructuras de la formación general y profesional en la Unión Europea} Bruselas.

- EURYDICE (1995). Die Lehrerfortbildung in der Europäischen Union und in den EFTA/EWR - Staaten. {El perfeccionamiento docente en la Unión Europea y en los estados miembros de la Asociación Europea de Libre Comercio y de la EWR } Bruselas.
- EWERT, K. (1985). Vorteile und Nachteile einer konsekutiven Lehrerausbildung. Vorzüge und Schwächen zweiphasiger Lehrerausbildung und Möglichkeiten der Verbesserung. {Ventajas y desventajas de una formación docente consecutiva. Méritos y debilidades de la formación docente de dos fases y posibilidades del perfeccionamiento} En: Vergleichende Erziehungswissenschaft - Informationen, Berichte, Studien N° 13-14, diciembre 1985: Lehrerfortbildung in europäischen Ländern (págs. 26-43). Münster: Westfälische Wilhelms -Universität de Münster.
- GLÖCKEL, H. (1990). Das Theorie - Praxisproblem aus allgemeindidaktischer Sicht. {La teoría - Problemas de la práctica desde una perspectiva didáctica general} En: Jahrbuch der Religionspädagogik, {Anuario de la pedagogía de la religión} vol. 7 (págs. 43-76). Neukirchenvluyn: Neukirchener Verlag des Erziehungsvereins.
- GLOWKA, D. (1996). England. En O. ANWEILER y otros. Bildungssysteme in Europa. {Sistemas educativos en Europa} (págs. 57-81) Weinheim, Basel: Beltz.
- GG (1996). Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. {Ley fundamental de la República Federal de Alemania} Munich: Beck.
- LPO I. Ordnung der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I - LPO I) {Reglamento del primer examen estatal conducente al título docente en las escuelas públicas} En: Der Fassung der Bekanntmachung vom 11. November 1992 (GVBL pág. 605) {Edición de la proclamación del 11 de noviembre de 1992} Munich. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst.
- KWMB 1 I. Organisation der Praktika für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Hauptschulen im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I. {Organización de las prácticas conducentes al título docente en las escuelas primarias y en las escuelas primarias superiores en el ámbito del Reglamento del primer examen para el cargo docente} Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst vom 11. Januar 1993. {Proclamación

del Ministerio bávaro de Educación, Cultura, Ciencia y Artes del 11 de enero de 1993} Munich.

OSER, F. y otros (1990). Basismodelle des Unterrichts. Unveröffentlichtes Manuskript. {Modelos fundamentales de la enseñanza. Manuscrito no publicado}

Schmitt, R. (1994). Ausbildung für die Grundschule, Studium - Vorbereitungsdiensdt - Fort- und Weiterbildung. {Formación para la enseñanza primaria, estudios - servicio preparatorio - perfeccionamiento} Frankfort del Meno: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband, asoc. registrada.

VAN HELDEN, H. (1985). Lernen an zwei Orten. Das Problem des "Dualen Systems" in der Lehrerausbildung. {Dos instancias de aprendizaje. El problema del "sistema dual" en la formación docente} En: Vergleichende Erziehungswissenschaft - Informationen, Berrichte, Studien N° 13/14, diciembre 1985: Lehrerfortbildung in europäischen Ländern (págs. 274-289) Münster: Westfälische Wilhelms - Universidad de Münster.

VERFASSUNG DES FREISTAATES BAYERN (1991). {Constitución del Estado libre de Baviera} Munich: Beck.