

Problemática de los Nuevos Planes de Estudio de Formación de Maestros. Un Análisis Estadístico

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN
Universidad Autónoma de Madrid ¹

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis descriptivo sobre más de 250 planes de estudio de Maestro resultantes de la Reforma de 1991 en España, en las especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera y Educación Especial. Se ofrecen datos generales sobre su duración total y por materias troncales, obligatorias y optativas, así como un análisis pormenorizado de las materias psicopedagógicas, en cuanto a su duración, curso en que se imparten, denominación y contenidos. Se apuntan tendencias encontradas sobre los principales cambios habidos en relación al Plan de Magisterio de 1971, modelos subyacentes, sintonía entre esta Reforma y la del Sistema Educativo no universitario de 1990 y la orientación profesional de los futuros maestros. Contiene 7 referencias, 11 tablas y 9 gráficos.

¹ Este artículo parte de un proyecto de investigación sobre Planes de Estudio de Magisterio dirigido por María Consuelo de la Torre Tomás, Directora del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, en el que participan todos sus miembros. En su situación actual, han participado de manera intensa en la recopilación y tratamiento estadístico de los datos:

María Consuelo de la Torre Tomás y Rosalía Elena Aranda Redruello (Educación Infantil).
Isabel Salvador Pérez y Asunción Camina Duránte (Educación Primaria).
Martina Pérez Serrano y Sara de Miguel Badesa (Educación Física).
Joaquín Paredes Labra e Inmaculada Egido Gálvez (Lengua Extranjera).
Agustín de la Herrán Gascón y Jesús Asensi Díaz (Educación Musical)
Juan García Yagüe (Educación Especial y tratamiento estadístico).

ABSTRACT

This article shows a descriptive analysis about more than 250 Syllabus of Primary School Teacher Training resultant from the Reform of 1991 in Spain relating to the field of Children Education, Primary Education, Physical Education, Second language Education and the paper offers general data about its duration and about basic obligatory and optative subjects and a detailed analysis of the psychopedagogical subjects as well, relating to their duration form in which they are given, naming and contents. This paper also points out different tendencies about the main changes that have taken place relating to the Plan of Studies of Primary School Teaching of 1971, underlying models, similarities between this Reform and that of no university Educational System of 1990 and the professional orientation of the future teachers. This work contains 7 references, 11 tables and 9 graphs,

**1. INTRODUCCIÓN:
PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**

La autonomía derivada de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 otorgó a las Universidades la capacidad de elaborar y proponer los planes de estudio conducentes a la obtención de los diferentes títulos universitarios que éstas desearan impartir. No obstante, estos planes están sujetos a la aprobación previa por parte del Consejo de Universidades, que elabora unas Directrices Generales Comunes, con objeto de que todos los estudios estén homologados para el territorio nacional. Las Directrices Comunes incluyen aspectos relativos a la organización general de cada enseñanza, las materias (nombre, contenidos, duración) y la carga lectiva de los estudios. A partir de ellas, cada Universidad concreta en sus respectivos planes la duración de las enseñanzas, la carga lectiva de las mismas, las asignaturas obligatorias, la oferta de materias optativas, las equivalencias con planes a extinguir, etc.

En el marco de esta nueva normativa, entre octubre de 1991 y abril de 1995 se hicieron públicos en España más de 250 planes de estudio oficiales para la formación de maestros. Todos parten del Real Decreto 1440/1991, de 31 de agosto (B.O.E. del 11 de octubre), que establece el Título Oficial de Maestro en sus diversas especialidades, así como las directrices generales que deben tenerse en cuenta para su desarrollo y aceptación por parte de los organismos centrales.

Según la normativa aprobada en 1991, los estudios de Maestro corresponden a enseñanzas de primer ciclo, con clara orientación profesional y sin continuidad con otros estudios de segundo ciclo. Sin embargo, los diploma-

dos en estas carreras pueden continuar estudios en aquellas afines, bien directamente, bien realizando complementos de formación, que en la práctica establecen las Universidades.

Los contenidos de los planes se diferencian en materias troncales, materias definidas por cada Universidad y materias de libre elección de los estudiantes (VV.AA, 1995, pp. 168-171). Las materias troncales constituyen los contenidos mínimos homogéneos de los planes de estudio conducentes a una misma titulación para todo el territorio nacional. Estas materias ocupan entre el 30% y el 45% del total de la carga lectiva de una titulación de primer ciclo como es la de Maestro. De las materias definidas por cada Universidad, unas tienen carácter obligatorio, para que los alumnos superen los créditos de la titulación, y otras son optativas, pudiendo elegir el alumno materias cuya duración en créditos es un porcentaje determinado de la duración total de la titulación. Las materias de libre elección para el estudiante representan entre un 5% y un 10% de la carga lectiva total, y son aquellas que determina cada Universidad para cualquier titulación.

Este modelo de elaboración de planes para la formación de maestros constituyó una novedad en España, ya que, en todas las etapas anteriores, la normativa oficial emanada desde el Ministerio de Educación unificaba, en un único Plan de Estudios, la formación que debía ser común a todo el territorio nacional. Con este nuevo sistema, las Universidades y las propias Escuelas de Formación del Profesorado tienen libertad para introducir las adaptaciones que consideren adecuadas a su propio ámbito. Entre otras cosas, por ejemplo, pueden desdoblarse asignaturas, acomodar los títulos de las materias a la realidad local, considerar su peso práctico o teórico, organizar la distribución de los créditos del *Prácticum*, etc.

Después de la implantación de los Nuevos Planes de Estudio de Magisterio, surgió en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la U.A.M. la necesidad de conocer lo que había ocurrido en otras universidades.

En el año 1995 iniciamos la investigación «*Los planes de estudio de las Escuelas de Magisterio y la Mejora de la Calidad de la Enseñanza: Situación y Problemática Actual*». Perseguíamos un amplio objetivo: descubrir las tendencias teóricas dominantes de la formación del profesorado, a través de los rasgos característicos de los nuevos planes, tanto a niveles *intercentros* como *intra-centros*. Este objetivo se concretaba en otros más específicos, tales como: conocer los cambios más relevantes con respecto a los planes anteriores, en asignaturas, áreas y especialidades; comprobar si existen diferencias significativas entre las Comunidades Autónomas; ver si los nuevos currículos respondían a las exigencias profesionales que se desprenden de la L.O.G.S.E., para adaptarse al nuevo sistema educativo; y determinar posibles alternativas, necesidades y modificaciones pendientes.

La metodología de la investigación también se planteó desde una perspectiva muy amplia, tanto cuantitativa como cualitativamente, y se diseñó en tres fases.

La *primera fase* desarrollaba el estudio descriptivo de los nuevos planes a nivel nacional y a lo largo de 1996. Esta descripción se haría a través del análisis de frecuencias empleando *chi* cuadrado y análisis Cluster. Se tenía previsto utilizar el paquete informático *S.P.S.S.* Se describieron las variables siguientes:

- Titularidad del centro: Público/Privado.
- Territorialidad: Comunidad Autónoma.
- Especialidad: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera, Educación Especial
- Institución: Facultad / Escuela Universitaria.
- Asignaturas: Troncalidad / No Troncalidad (Obligatoria, Optativa, Libre Configuración).
- Denominación. Desdoblamiento.
- Curso en que se imparte.
- Créditos: Troncales / Adicionales. Número de créditos por asignatura, por curso y totales.
- Prácticum: Distribución de créditos por curso y número total de créditos.

En función de los datos obtenidos se determinarían hipótesis de trabajo para realizar el análisis de contenido, que se iba a desarrollar en la fase siguiente, sobre los programas de las asignaturas. En esta primera fase, se había previsto determinar las unidades de análisis de contenido y elaborar, validar y tipificar las hojas de registro de datos de las unidades de análisis. También se había previsto preparar las encuestas que se iban a pasar a profesores y alumnos.

La *segunda fase* tenía como objetivo principal realizar el análisis discriminante de atributos de los contenidos de los programas, a partir de un muestreo por conglomerados, extraídos de la fase anterior. A lo largo de 1997, los equipos de trabajo de las distintas áreas establecerían las hipótesis explicativas de los datos obtenidos y podrían comprobar si los cambios estructurales correspondían a un cambio real. El estudio cualitativo de los planes se desarrollaba paralelamente a la investigación cuantitativa, a través de encuestas y del estudio bibliográfico de publicaciones sobre el tema.

La *tercera fase* desarrollaría el informe correspondiente de las conclusiones obtenidas y se establecerían necesidades pendientes.

Este planteamiento se ha ido modificando en función del desarrollo de la investigación.

El artículo hace referencia a una parte del trabajo de la primera fase de la investigación: el análisis de los créditos y denominaciones de las asignaturas troncales, a nivel nacional. Por este motivo, los objetivos planteados inicialmente quedan lejos de lograrse. El tratamiento de los datos también se ha realizado de manera diferente: a partir del paquete estadístico *Minitab* (porcentaje y análisis de varianza).

Para finalizar, queremos destacar que el presente artículo representa un primer acercamiento al fenómeno de la reforma de los planes de estudio de Magisterio, por lo que sería necesario continuar trabajando en la línea trazada para emitir un informe que refleje con más exactitud la situación actual.

2. ALGUNOS RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS ESTADÍSTICO

2.1. Duración de los estudios de Magisterio

El resultado de la búsqueda fueron 254 planes, correspondientes a 84 centros públicos y privados, que constituyen la muestra de este estudio. Las titulaciones de Maestro que se analizan son las especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Física, Educación Musical y Lengua Extranjera. De estos Planes, 33 se encontraron incompletos por diversos motivos; entre otros, la disparidad en el registro de créditos para las diferentes disciplinas o la falta de datos en el *Prácticum*. La distribución de los planes de estudio de Maestro analizados se muestra por especialidades en el siguiente cuadro y en el gráfico 1:

<i>Especialidades</i>	<i>Número de Planes</i>	<i>Planes completos</i>	<i>Planes incompletos</i>
Lengua Extranjera	44	42	2
Educación Física	41	33	8
Educación Primaria	52	47	5
Educación Infantil	53	48	5
Educación Musical	39	31	8
Educación Especial	25	20	5
Totales	254	221	33

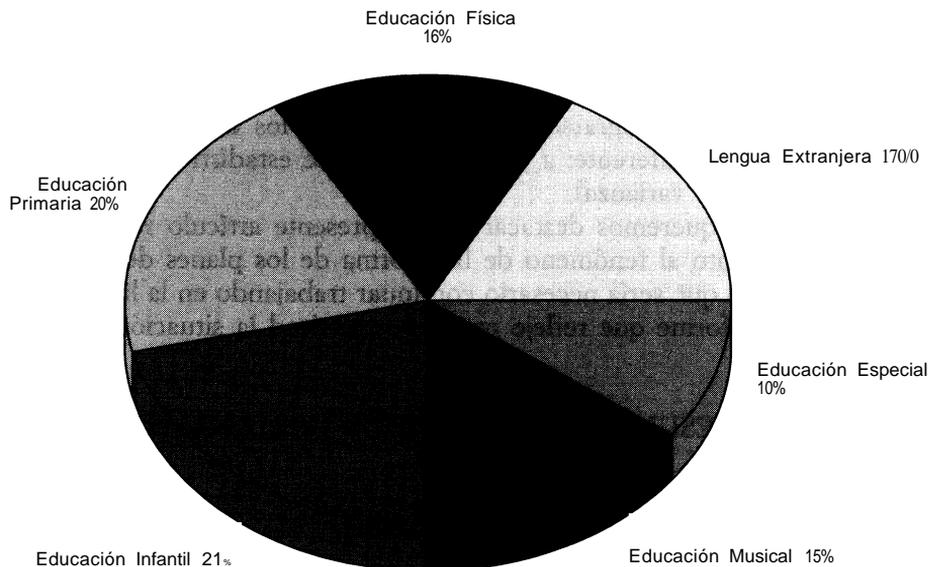


Gráfico 1. Planes analizados en el estudio.

a) *Créditos totales de los estudios*

La duración de los estudios de Magisterio tras la modificación de los planes de estudio ha sido uno de los aspectos más controvertidos en el segundo proceso de reforma que se ha iniciado hace un año. Lo es, tanto para las autoridades académicas como para los alumnos y los profesores, a tenor de las quejas expresadas en las calles y los foros de discusión en los que se hacen oír autoridades universitarias, profesores y alumnos.

Según se deriva de los datos obtenidos, los créditos totales de la carrera de Magisterio oscilan entre los 186 del plan más corto y los 242 del más largo. No se observan diferencias entre especialidades ($F = 0,28$, $P = 0,05$), aunque sí una pequeña tendencia a una mayor duración en la carrera en los centros universitarios que imparten el Magisterio de Educación Especial.

Concretamente, la distribución de créditos totales de las carreras es la siguiente (Gráfico 2):

Como puede apreciarse en el Gráfico 2, cerca del 80% de los planes no superan los 220 créditos y aproximadamente la mitad no alcanza los 210. No obstante, casi un 20% de los planes tiene una duración superior a los 220 créditos. Si se traducen estos datos al cálculos de los horarios de las Escuelas o Facultades, las repercusiones prácticas de estas oscilaciones suponen dife-

<i>Créditos totales de la carrera. Planes con:</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Menos de 200	11,0	11
200-209	32,3	43,3
210-220	37,4	80,7
221-230	6,7	87,4
Más de 230	12,6	100

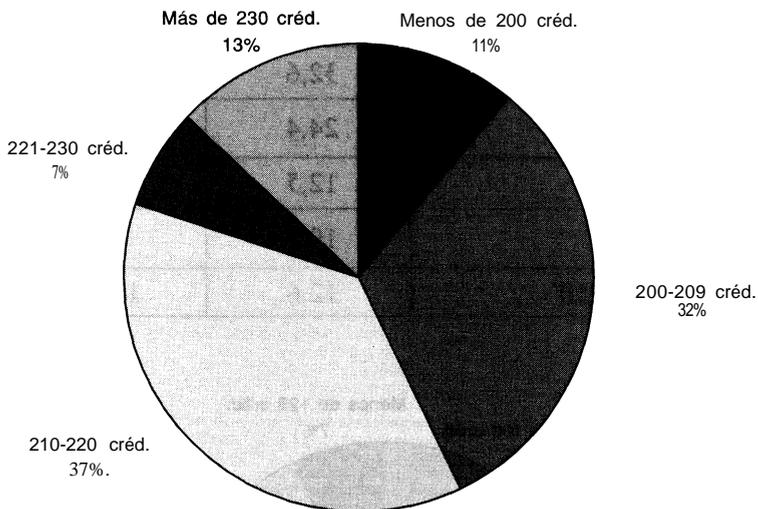


Gráfico 2. Créditos totales del plan de estudios. Distribución del número de créditos totales y porcentaje de los planes.

rencias entre un centro de formación y otro de hasta 2-3 materias anuales ó 9 horas semanales más de clase, en función del centro en el que se matricule un alumno. Esta situación se agrava a lo largo de la carrera, llegando en tercero a las 4 materias más para unos alumnos que para otros. Las divergencias suponen también diferencias entre las universidades en el número de profesores y en su dedicación docente, y pueden tener, además, importantes repercusiones en la organización académica de los centros.

Una posible explicación a esta disparidad en la duración de los estudios puede encontrarse en el hecho de que los Departamentos han intentado dar cabida a sus planes antiguos, con materias anuales, en una nueva organización que propone en muchas ocasiones materias semestrales.

b) *Créditos correspondientes a materias troncales*

Los créditos troncales de los estudios oscilan, en función del plan que se analice, de 108 a 176. Hay una importante variación en las especialidades ($F = 8,63$; $P = 0,000$): los que menos oscilan son los planes de Educación Infantil y Educación Especial. Los que más, Lengua Extranjera y Educación Musical.

La distribución del número de créditos de la troncalidad en el conjunto de los planes es la siguiente:

<i>Créditos totales de la troncalidad. Planes con:</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Menos de 120	7,3	7,3
120-129	32,6	39,9
130-139	24,4	64,3
140-140	12,5	76,8
149-159	10,7	87,5
Más de 230	12,6	100

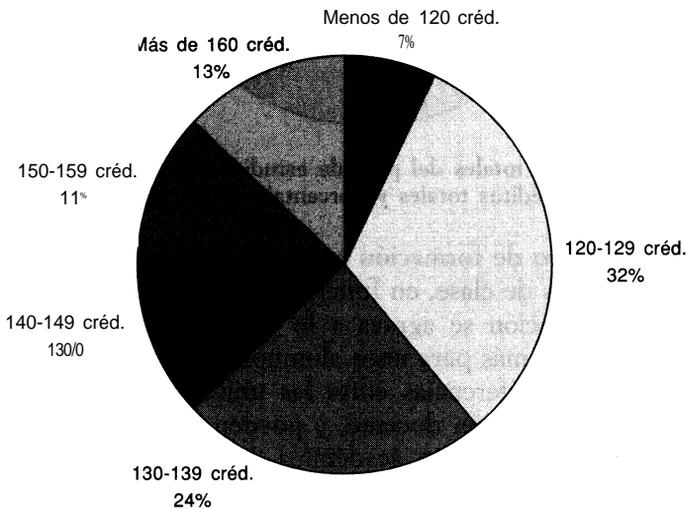


Gráfico 3. Troncalidad. Porcentaje del número total de créditos troncales en el conjunto de los planes.

En el Gráfico 3 se muestra cómo un 80% de los planes pueden llegar a alcanzar los 1.50 créditos de materias troncales. Estas variaciones pueden deberse a que los créditos mínimos que establecen las Directrices para cada asignatura troncal varían en alguna especialidad, lo que inevitablemente conduciría a diferencias obvias entre especialidades. Otra explicación es que estas diferencias en el tratamiento de las troncales pueden tener que ver con que algunas universidades han estimado más oportuna una formación específica y prolongada, incrementando la presencia de materias troncales mediante desdoblamientos en varias materias de idéntica duración a la troncal que establecen las Directrices o también en obligatorias que desarrollan algún aspecto de los contenidos de las troncales. Ésta ha sido una manera de corregir el grado de desacuerdo con la propuesta de titulación del Consejo de Universidades. Parece también que allí donde se producen menos cambios en la troncalidad hay un mayor grado de acuerdo con la propuesta, aunque algunos pueden pensar en un conformismo en la comunidad académica.

e) Créditos correspondientes a materias obligatorias.

Es sorprendente que el grado de oscilación de las materias obligatorias parta desde su inexistencia (0 créditos) hasta 84 créditos, según los planes. También hay variación ($F = 4,95$; $p = 0,000$) según especialidades: las que más varían son las de Educación Infantil y Educación Primaria, y la que menos, Música.

La distribución de créditos correspondientes a materias obligatorias según Planes es la siguiente:

<i>Créditos totales de las materias obligatorias. Pnales con:</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
menos de 10	8,2	8,2
10-19	15,9	24,1
20-29	21,1	45,2
30-39	20,7	65,9
40-49	19,0	84,9
50-59	8,2	93,1
60-69	3,5	96,6
70 y más	3,4	100

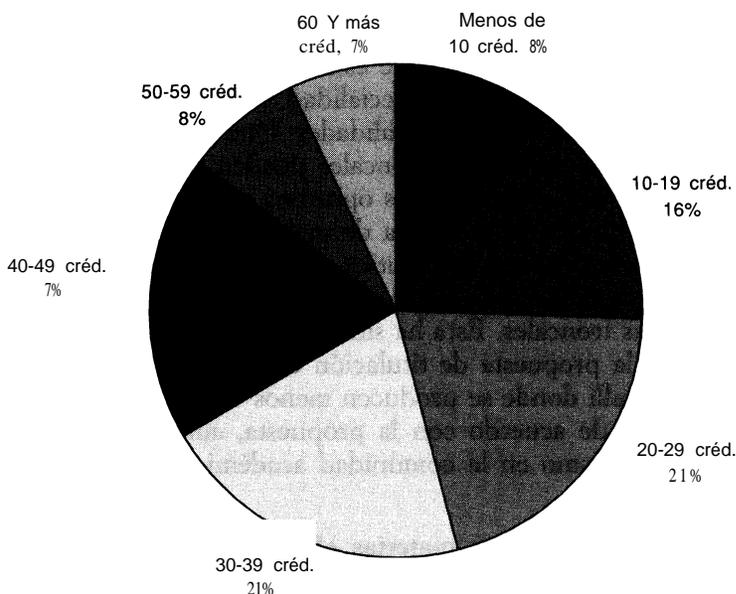


Gráfico 4. Obligatorias. Distribución en porcentaje del número total de créditos de materias obligatorias en el conjunto de los planes.

En el Gráfico 4. se observa que aproximadamente la mitad de los planes no llega a los 30 créditos de materias obligatorias. Más del 900/0 alcanza hasta 50 créditos. Traducido a la práctica cotidiana de los alumnos, esta diferencia supone 2 materias anuales ó 4 semestrales en cada curso, o lo que es igual, 6 horas semanales más de clase que en el 200/0 de aquellos planes que no alcanzan los 20 créditos en materias obligatorias.

Como es sabido, las materias obligatorias reflejan la concepción específica de la formación del Maestro en cada Universidad. Sin embargo, a la vista de esta distribución, no está nada claro el papel que estas materias desempeñan en los planes: continúan lo que no se ha incluido en las materias troncales para completar o alargar el currículo; indican el grado de desacuerdo con la *parrilla* cultural que propuso el Consejo de Universidades como troncales (una manera de concretar una mayor duración para determinadas materias); representan una concreción de la especificidad cultural de la Comunidad Autónoma en la que está inserta la Universidad; son un intento de subrayar el carácter de especialidad, mediante la inclusión de materias con epígrafes que corresponden a las áreas de los departamentos *que más parecen tener que ver* con la especialidad; muestran la existencia de especialistas o líneas de investigación específicos de la Universidad, o concretan una orientación de la

formación del Maestro derivada de los postulados generales de las Directrices. Todas estas explicaciones no excluyen una síntesis de varias.

d) *Créditos correspondientes a materias optativas*

La optatividad se mueve entre 0 y 50 créditos según el plan concreto que se analice. Como puede verse en la siguiente tabla y en el Gráfico 5, la mitad de los planes concentran sus optativas en el intervalo 20-29 créditos, encontrándose en la mayor parte entre 10 y 35 créditos de optativas. No hay diferencias apreciables en la distribución de este tipo de materias en función de la especialidad.

<i>Créditos totales de las materias optativa. Planes con:</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Menos de 10	12,6	12,6
10-19	25,5	38,1
20-29	45	83,1
30-39	12,6	95,7
40 o más	4,3	100

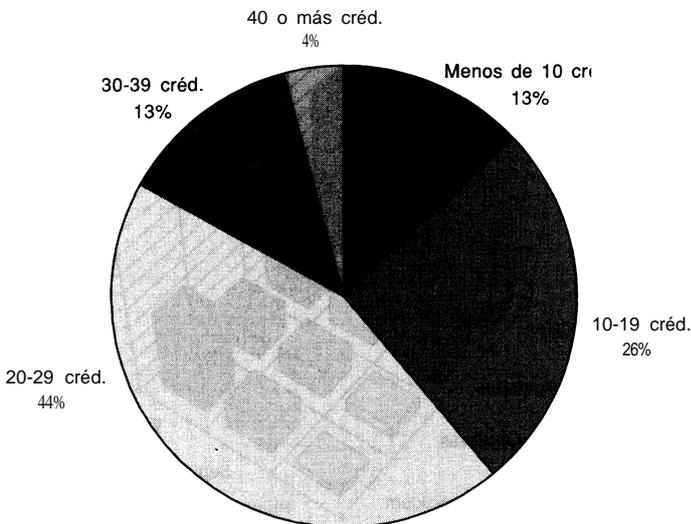


Gráfico 5. **Optativas. Distribución en porcentaje del número de créditos de materias optativas en el conjunto de los planes.**

La explicación a estas diferencias puede ser fundamentalmente aritmética: las optativas constituyen un porcentaje fijo del total de créditos del plan, y su variabilidad responde a la mostrada en el primer apartado en relación con ese total. En otras palabras, la optatividad viene determinada por la duración del plan.

2.2. Distribución de materias troncales, obligatorias y optativas. ¿Podemos hablar de un perfil de carrera de Maestro?

En su conjunto, el peso de los diferentes tipos de materias que constituyen cada curso de la carrera de Maestro ha quedado distribuido a lo largo de sus tres años de duración de la siguiente manera:

Tipo de asignatura	Curso		
	Primero	Segundo	Tercero
Troncales	48,5	45,4	42,9
Obligatorias	12,5	10,7	9,0
Optativas	3,6	8,0	9,5
Prácticum	2,0	8,4	22,4

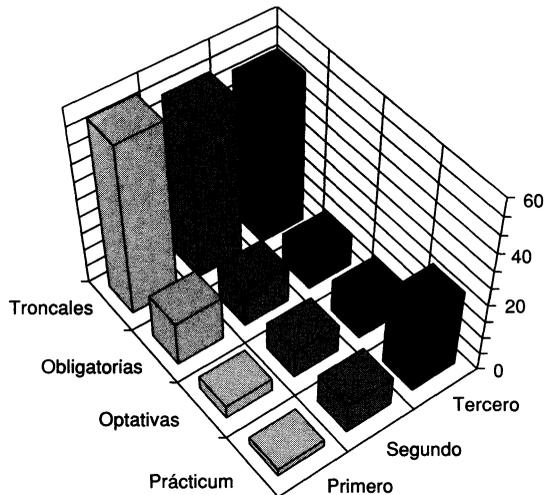


Gráfico 6. Distribución en porcentaje del número de materias en cada curso, según tipo en el conjunto de los planes.

Podemos observar en el Gráfico 6 que las materias troncales mantienen un peso similar a lo largo de los tres cursos, aunque su importancia va decreciendo conforme los alumnos alcanzan cursos superiores. Este peso se sostiene algo más en el caso de las obligatorias, y podemos observar una tendencia inversa mucho más fuerte en el caso de las optativas y el *Prácticum*. Así, y con significatividad estadística, se muestra un *perfil de la carrera de Maestro* con las troncales y las obligatorias que se concentran en primero, y en tercero, optativas y *Practicum*.

La distribución del número de asignaturas troncales en el primer curso (sin considerar el *Prácticum*) en el conjunto de las especialidades es la que sigue:

Nº de asignaturas en primer curso	2a4	5a7	8 a 10	11 a 13	14 a 16	17 ó más
Total %	3,33	36,5	44,1	13,7	1,9	1,0

Las posibilidades de organización del plan de estudios en primero son enormes, de tal forma que se pueden encontrar planes con una variación de 5 a 10 asignaturas troncales (en cuatro de cada cinco planes). Por especialidades, este porcentaje se concreta de la siguiente manera:

Especialidad	Nº de asignaturas troncales en primer curso								
	2y3	4y5	6 y 7	8y9	10 y 11	12 y 13	14 y 15	16 y 17	18 o más
Media	1,8	5,7	32,2	32,2	19,4	6,2	1,0	1,0	0,5
Lengua Extranjera	-	2,4	2,4	34,1	46,5	12,2	2,4	-	-
Educación Física	-	-	36,4	39,4	18,2	3,0	-	3,0	-
Educación Primaria	-	-	43,6	46,1	7,7	-	-	2,6	-
Educación Infantil	8,7	13,0	56,6	17,4	4,3	-	-	-	-
Educación Musical	-	-	9,7	35,5	25,8	22,6	3,2	-	3,2
Educación Especial	-	25,0	45,0	15,0	15,0	-	-	-	-

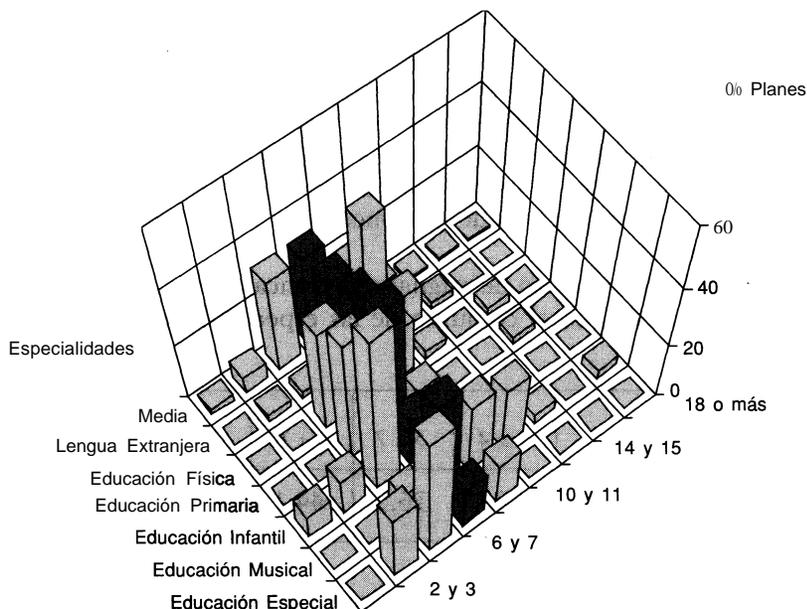


Gráfico 7. Distribución en porcentaje del número de asignaturas troncales en primer curso según especialidad.

Una de cada diez escuelas (8,5%) tiene 12 ó más asignaturas troncales en primer curso. Existe algún caso en el que el plan de Educación Primaria tiene 16 asignaturas troncales en primer curso y el de Educación Musical 19. Esta situación puede explicarse de varias formas: en algunos casos se ha dejado la impartición de materias propias de la Universidad del correspondiente plan para segundo y tercero. En otros, también ha ocurrido que se han desdoblado muchos contenidos troncales anuales en varias materias semestrales.

Tamando como punto de corte la media, en torno a 8 asignaturas en primero, encontramos planes que combinan materias troncales y materias propias durante el desarrollo del plan o planes que dejan las materias propias para los cursos segundo y tercero, puesto que los alumnos se han visto obligados a cursar buena parte de la troncalidad en el primer curso. Como se observa en el Gráfico 7, en las especialidades de Lengua Extranjera, Educación Musical (ambas con 8 ó más asignaturas en más de los dos tercios de los casos) y, en menor grado, Educación Física (entre 6 y 9 asignaturas para más de los dos tercios de los casos), se tiende a cursar troncales en primero y propias en segundo y tercero. En las especialidades de Educación Infantil (un 20% con 8 ó más asignaturas troncales en 1er curso) y Educación Especial

(entre 4 y 7 asignaturas para más de los dos tercios de los casos), se aprecia un equilibrio, y, en la especialidad de Educación Primaria, se reparten ambas tendencias, aunque con una oscilación a impartir la troncalidad en el primer curso (un 10% de los casos con 10 ó más asignaturas troncales). Hemos encontrado diferencias en la troncalidad por cursos en las seis especialidades analizadas ($p = 0,000$; $F = 20,32$; $g.l. = 209$).

2.3. Materias troncales psicopedagógicas

En este apartado vamos a analizar el conjunto de materias a las que denominamos troncales psicopedagógicas. *Lo psicopedagógico* representa una concepción de la profesión deudora de la Teoría de la Educación, la Didáctica, la Psicología, la Sociología, la Filosofía, la Antropología... Su análisis nos puede ofrecer una perspectiva de un conjunto de materias en el seno de una formación cuyo estereotipo es la transmisión de saberes escolares.

Las cuestiones que se abordarán serán la duración y curso en el que se imparten las troncales psicopedagógicas, para analizar si se tiene una concepción distinta de ellas según la especialidad en la que se encuentran; cuál es su duración en el conjunto de los planes, los cambios de contenido según hayan sido desdobladas o no, y su denominación en cada especialidad.

a) *Duración y curso en que se imparten las materias troncales psicopedagógicas.*

No se han encontrado diferencias en la duración asignada a las troncales según la especialidad. Tan sólo hemos encontrado pequeñas diferencias con el resto de especialidades en la consideración de la materia *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*, al ser abordada en Educación Especial. Se le dedica algo menos de tiempo, quizá porque se hace menos necesario introducir o sensibilizar a los alumnos en un tema que va ser objeto de todas las materias de su formación.

La oscilación de los créditos asignados a las materias troncales del área psicopedagógica en el conjunto de los planes analizados se muestra en el siguiente cuadro:

MATERIAS TRONCALES	<i>Créditos. Mínimo asignado</i>	<i>Créditos. Máximo asignado</i>	<i>Créditos asignados y porcentaje de créditos en el conjunto de los planes</i>							
	1 ^a cato créd.	%	2 ^a cato créd.	%	3 ^a cato créd.	%	3 ^a cato créd.	%	3 ^a cat créd.	%
Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial	4	12	4	1	8	75,9	9	20,4	10 a 12	2,7
Didáctica General	8	10	8	71,5	9	28,6	10	0,9		
Organización Escolar	4	9	4	59,8	4,5 a 6	37,6	7 a 9	2,6		
Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar	4	16,5	4 a 7	1,5	8	53,5	9 a 12	39,7	12,5 a 16,5	5,3
Sociología de la Educación	4	8	4	58,8	4,5 a 6	40,5	7 a 8	0,7		
Teoría e Instituciones Contemporáneas de Educación	4	8	4	57,3	4,5 a 6	40,1	7 a 8	2,6		
Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	4	9,5	4	59,5	4,5 a 6	35,9	7 a 9,5	4,6		

En aras de una mejor comprensión del tratamiento de la duración de las materias por las Universidades, con una amplia variabilidad de los créditos asignados en cada plan, hemos etiquetado cada asignación de créditos como *categoría*. De esta manera, hemos pretendido simplificar su representación gráfica y hacer más intuitiva la comprensión de lo ocurrido en los planes. Así, cuando el número de créditos indicados en un plan coincide con los asignados por las Directrices Generales Propias de los planes (a excepción de la troncal de Psicología, si bien el porcentaje de los planes de menos del doble no supera el 2%), se le ha etiquetado con la 1ª categoría. Cuando el número de créditos es el doble de los de las Directrices, se le ha etiquetado con la 3ª (ó 4ª) (salvo en la troncal de Didáctica, donde la 3ª corresponde a un 25% más). Las asignaciones intermedias de créditos se han etiquetado con la 2ª (y 3ª cuando se han multiplicado los créditos mínimos más de dos veces).

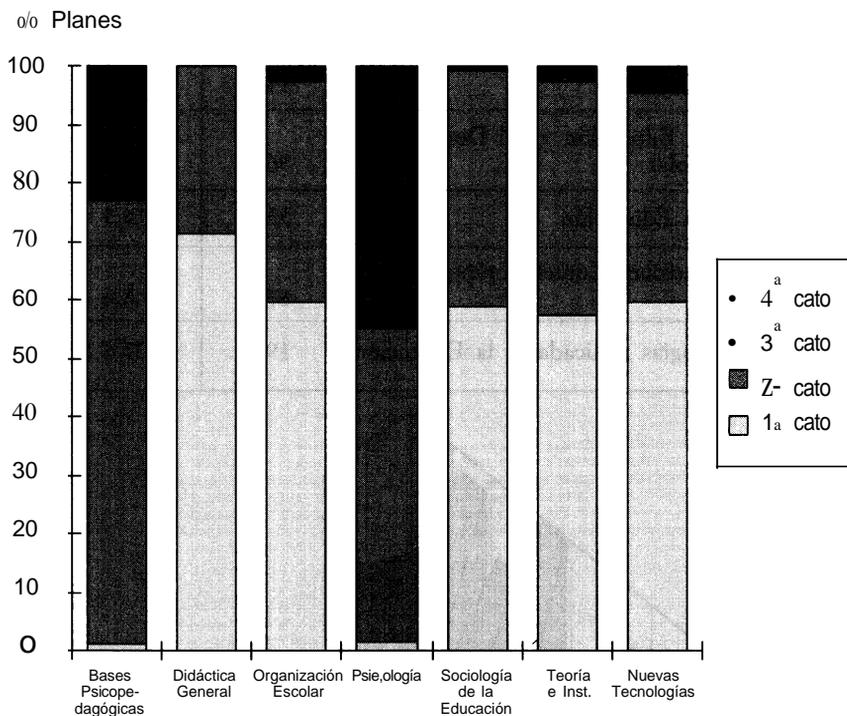


Gráfico 8. Troncalidad. Distribución en porcentaje del número de créditos por asignatura (conforme categorías la a 4ª) en el conjunto de los planes

Como podemos observar en el Gráfico 8, *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* y *Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar* duplican en buena parte de los planes (3 de cada 4 y la mitad, respectivamente) los créditos asignados en las Directrices. Estas mismas materias

llegan a multiplicar en algunas ocasiones por 3 y por 4 respectivamente el número de créditos (lo que el Gráfico 8 señalamos como 4ª categoría). Todas aumentan. Sólo *Didáctica General* hace un aumento muy pequeño (1 crédito sobre 8 asignados originalmente). En el resto de materias, se respeta en más de la mitad de los casos la asignación de créditos. En la otra mitad de los planes, se supera en al menos un 25% la asignación de créditos original.

En cuanto al curso en que se imparten este grupo de troncales, su porcentaje para cada curso es el siguiente:

<i>Troncales</i>	<i>Primero</i>	<i>Segundo</i>	<i>Tercero</i>
Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial	27,6	47,1	25,3
Didáctica General	64,3	35,7	-
Organización Escolar	11,8	46,1	42,1
Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar	96,9	2,7	0,4
Sociología de la Educación	53,9	14,5	31,6
Teoría e Instituciones Contemporáneas de Educación	87,3	8,6	4,1
Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	19,9	27,6	52,4

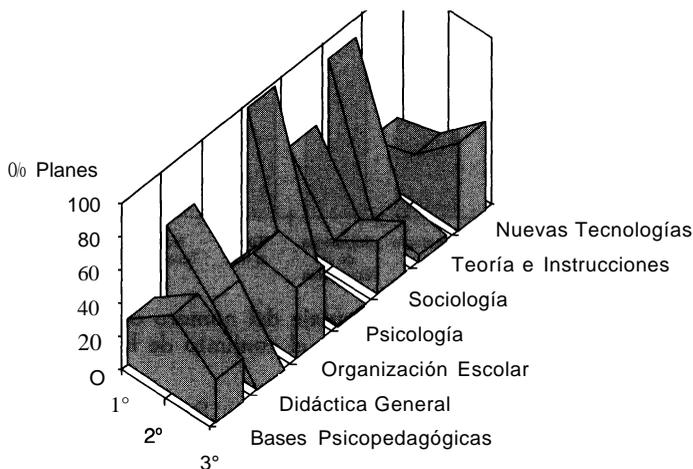


Gráfico 9. Troncales psicopedagógicas, Distribución en porcentaje del número de planes por curso.

.En el Gráfico 9 se observa que *Teoría e Instituciones Contemporáneas de Educación, Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar* y, en menor medida, *Didáctica General* se imparten fundamentalmente en primer curso, independientemente de la especialidad.

b) *Análisis de las materias troncales psicopedagógicas*

Vamos a analizar el contenido de los planes en lo que se refiere a las materias troncales psicopedagógicas de una forma que, aunque genérica, es ilustrativa de las modificaciones introducidas por las universidades. Para ello, haremos referencia al título adoptado por cada uno de los planes, presentando el título original de la materia troncal, y realizaremos este análisis de cada materia para las distintas especialidades, aunque sospechamos que los cambios de título en algunas especialidades están motivados por acuerdos de departamento que imparten una misma troncal en las Especialidades que ofrece el centro en el que se radican. Con respecto a los contenidos de cada materia hemos observado, de forma general, que se respetan los contenidos descriptivos propuestos por las Directrices Generales Propias. Quizá haya sido por miedo a que no fueran aprobados los respectivos planes por el Consejo de Universidades, aunque también puede haber pesado que sean los programas y las prácticas diarias en el aula, y no las declaraciones legales de intenciones, lo que consigue o no hacer real el cambio que entraña todo nuevo plan.

No queremos continuar sin señalar que, al hacer referencia a los desdoblamientos en determinadas troncales, nos viene a la cabeza las veces que en el proceso de codificación encontrábamos la perversión de una materia de 2 créditos o menos.

1. Teoría e Instituciones Contemporáneas de Educación: Esta troncal mantiene el título en la práctica totalidad de planes de estudio analizados. En algunos planes de Lengua Extranjera se desdobra en dos materias y en el 12,2% de ellos se cambia su nombre original por el de *Teoría e Historia de la Educación, Teoría e Historia de las Instituciones Educativas* o *Teoría de la Acción Educativa*. En Educación Musical mantiene su denominación en el 65,8% de sus planes, y en el resto de los analizados adopta respectivamente: *Teoría e Historia de la Educación, Teoría e Historia de las Instituciones Educativas, Teoría de la Acción Educativa, Historia de la Educación Contemporánea*.

Dentro de la amplitud de los contenidos que describen las Directrices y que recogen los Planes, hay que señalar cierto conservadurismo de los *pedagogos* a la hora de enmarcar su perspectiva pedagógica de la materia en la especificidad de los planes, toda vez que en otras materias troncales, como veremos de inmediato, se producen cambios más importantes.

2. Didáctica General: Esta troncal también mantiene el título para la práctica totalidad de los Planes de Estudio. Se desdobra con el mismo título en dos (Didáctica I y II) en el 14,3% de los Planes de Lengua Extranjera, el 14,9% de Educación Primaria, el 18,7% de Educación Infantil, el 16,1% de Educación Musical y el 5% de Educación Especial. Se trata de la materia con más desdoblamientos y cambios de todas las troncales pedagógicas. En sus cambios de denominación encontramos en:

- Lengua Extranjera, donde se adopta *Diseño y Desarrollo Curricular* (I y II), *Introducción a la Didáctica* y *Diseño y Desarrollo Curricular* (I y II) y *Conceptos Fundamentales de Didáctica y Diseño y Desarrollo Curricular* (I y II);
- Educación Primaria, *Diseño y Desarrollo Curricular* (I y II), *Didáctica y Desarrollo Curricular*; *Introducción a la Didáctica* (I y II); *Didáctica y Currículum*; *Conceptos Fundamentales de Didáctica y Diseño y Desarrollo Curricular*.
- Educación Infantil, *Introducción a la Didáctica y Diseño y Desarrollo Curricular*; *Didáctica y Currículum*; *Conceptos Fundamentales de Didáctica y Diseño y Desarrollo Curricular*.
- Educación Musical, *Diseño y Desarrollo Curricular*; *Didáctica y Currículum*; *Conceptos Fundamentales de Didáctica y Diseño y Desarrollo Curricular*.
- Educación Especial, *Introducción a la Didáctica y Diseño y Desarrollo Curricular*.

Estos desdoblamientos manifiestan que las Escuelas no aceptan el tiempo asignado por el Consejo de Universidades para trabajar los contenidos de la *Didáctica*. Quizá se ha entendido que las Directrices empujan a tratamientos teóricos y generales, para que sean las materias que se ocupan de los contenidos culturales las que concreten el tipo de desarrollo de la enseñanza para cada especialidad. Ello supondría que estas últimas tendrían una función más importante que la que tradicionalmente le correspondía al área que nos ocupa. Otra posible explicación es que los claustros de las escuelas han tendido a equilibrar espacios de poder académico a través de una elevación del número de créditos y asignaturas a determinadas áreas psicopedagógicas, de las que la *Didáctica General* es una materia representativa. El número de desdoblamientos por especialidad es pequeño en comparación con otras materias.

Cuando esta materia cambia su nombre, lo adapta a una terminología más acorde con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 y sus desarrollos, al incluir el concepto de currículo. Sin embargo, los aspectos de diseño y desarrollo curricular son sólo unos epígrafes dentro del enfoque más general de las Directrices Generales Propias para esta materia. Algunos didactas creen ver en esta formulación, que convierte un epígrafe en

una materia, un retroceso del concepto y sentido amplio de la Didáctica como ciencia que pretende comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3. Organización del Centro Escolar: Se mantiene su nombre en todos los Planes, salvo en un caso en el que denomina la materia como *Organización y Gestión de Centros*, en las Especialidades de Lengua Extranjera y Educación Primaria.

4. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación: Esta troncal también mantiene el título en la práctica totalidad de los planes de estudio. Se desdobra con el mismo título en dos en el 9,5% de los planes de Lengua Extranjera, el 6,4% de Educación Primaria, el 4,2% de Educación Infantil, el 10,5% de Educación Musical y el 10% de Educación Especial. Así, en:

- Lengua Extranjera, *Tecnología Audiovisual e Informática Aplicada a la Educación (I y II)*, *Informática y Educación y Comunicación Audiovisual; Informática e Imagen y Video.*
- Educación Primaria, *Tecnología Informática y Comunicación Audiovisual; Informática Educativa y Comunicación Audiovisual; Informática e Imagen y Video.*
- Educación Infantil, *Informática Educativa y Comunicación Audiovisual; Informática e Imagen y Video.*
- Educación Musical, *Tecnología Informática y Audiovisual Aplicada a la Educación; Informática e Imagen y Video.*
- Educación Especial, *Informática y Educación y Comunicación Audiovisual.*

En esta materia, absolutamente novedosa en los planes de maestro, los cambios están dirigidos hacia desdoblarse su práctica entre el campo de la informática y lo audiovisual (imagen, comunicación, video) y a quitar el dudoso calificativo de "*Nuevas*" (también en un caso, y no desdoblada en ese plan). Los desdoblamientos pueden ser debidos a una realidad en la que no es posible contratar especialistas de ambos campos, pues no es habitual que se conozcan los dos a fondo, así como a que esta materia sólo está prescrita como semestral, lo que puede ser un tiempo escaso para un conocimiento instrumental.

5. Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial: Los campos del diagnóstico y de la intervención en el ámbito escolar se ponen en juego en una materia que el Consejo de Universidades adscribió tanto a la Psicología como a la Didáctica. Cambia su nombre para una asignatura con idéntico contenido y duración en un plan de Educación Primaria, *Dificultades de Aprendizaje y Necesidades Educativas Especiales*; y otros de Educación Musical y Educación Especial, *Bases Psicopedagógicas para la Educación en la Diversidad.*

Conserva su título original en el 23,8% de los planes de Lengua Extranjera, el 29,8% de Educación Primaria, el 25% de Educación Infantil, el 16,1% de Educación Musical y el 30% de Educación Especial. Se desdoblan del siguiente modo:

- Lengua Extranjera, en el 54,8% de sus planes aparece como *Bases Pedagógicas de la Educación Especial* y *Bases Psicológicas de la Educación Especial*; en el 7,1% como *Dificultades de Aprendizaje y Necesidades Educativas Especiales*, *Psicología del Desarrollo* y *Psicología de la Educación*. También como *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* y *Didáctica de la Integración Educativa*; *Bases Didácticas de la Educación Especial* y *Bases Psicológicas de la Educación Especial*; y *Diferencias Individuales e Integración Escolar* y *Escolarización de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*.
- Educación Primaria, en el 81,8% de sus planes está como *Bases Psicológicas de la Educación Especial* y *Bases Pedagógicas (o Didácticas) de la Educación Especial*. También aparece como *Didáctica de las Necesidades Educativas Especiales*.
- Educación Infantil, en 54,2% de sus planes está como *Bases Psicológicas de la Educación Especial* y *Bases Pedagógicas (o Didácticas) de la Educación Especial*. También aparece como *Diferencias Individuales e Integración Escolar* y *Escolarización de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*; y como *Dificultades de Aprendizaje y Necesidades Educativas Especiales*, *Psicología del Desarrollo* y *Psicología de la Educación*.
- Educación Musical, en el 64,5% de sus planes está como *Bases Psicológicas de la Educación Especial* y *Bases Pedagógicas (o Didácticas) de la Educación Especial*.
- Educación Especial, aparece como *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* y *Didáctica de la Integración Educativa*; *Bases Psicológicas de la Educación Especial* y *Bases Didácticas de la Educación Especial* y como *Bases Psicológicas de la Educación Especial* y *Educación Especial*.

Existe un amplio consenso en desdoblar la materia, pues sólo uno de cada cuatro planes conserva la denominación original. Por tanto, se puede pensar en acuerdos entre ambas áreas de conocimiento para poner en marcha dos materias semestrales partiendo de una a la que las Directrices oficiales otorgan un peso anual.

7. Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar: A pesar de dos cambios en el título original, por los que los mismos contenidos y duración de la materia se pasan a denominar o *Psicología Evolutiva de la Educación* o *Psicología de la Educación* (en un plan de Lengua Extranjera) o

Psicología Evolutiva y de la Educación (en uno de Educación Musical), se mantiene el nombre en el 54,8% de los Planes de Lengua Extranjera, el 61,7% de Educación Primaria, el 64,6% de Educación Infantil, el 51,6% de Educación Musical y 65% de Educación Especial. Los desdoblamientos se producen de la siguiente manera:

- Lengua Extranjera, en el 14,3% de sus planes como *Psicología de la Educación y Psicología del Desarrollo*; en el 19% como *Psicología de la Educación y Psicología del Desarrollo en Edad Escolar*; en el 9,5% como *Psicología de la Educación (I y II)* y *Psicología del Desarrollo (I y II)* y también como *Psicología de la Educación y Psicología Evolutiva*.
- Educación Primaria, en el 34% de sus planes como *Psicología de la Educación en la Edad Escolar y Psicología del Desarrollo en la Edad Escolar*; en el 8,5% como *Psicología de la Educación (I y II)* y *Psicología Evolutiva (I y II)* y también como *Desarrollo y Contexto Educativo y Psicología de la Educación Escolar y de la Instrucción*.
- Educación Infantil, en el 27,1% de sus planes como *Psicología de la Educación y Psicología del Desarrollo*, y también como *Desarrollo y Contexto Educativo y Psicología de la Educación Escolar y de la Instrucción*; *Psicología de la Educación y Psicología Evolutiva*; y como *Psicología de la Educación y Psicología Escolar*.
- Educación Musical, en el 22,6% de sus planes como *Psicología de la Educación y Psicología del Desarrollo*; en 9,7% como *Psicología de la Educación en la Edad Escolar y Psicología del Desarrollo en la Edad Escolar*; en el 13,2% como *Psicología de la Educación (I y II)* y *Psicología Evolutiva (I y II)* y también como *Desarrollo y Contexto Educativo y Psicología de la Educación Escolar y de la Instrucción*; *Psicología de la Educación y Psicología Evolutiva*.
- Educación Especial, como *Psicología de la Educación y Psicología del Desarrollo*; y como *Desarrollo y Contexto Educativo y Psicología de la Educación Escolar y de la Instrucción*.

Llaman la atención los cambios terminológicos y el que aparezcan desdoblamientos dentro de este que realiza cada centro. En la comunidad académica se abandonó hace casi dos décadas la denominación "*Evolutiva*" aplicada a la psicología del desarrollo en edad escolar porque inducía a engaño. Sin embargo, se observa que la fuerza de la tradición la ha mantenido en determinadas universidades. También vuelve un calificativo, "*de la Instrucción*", abandonado hace décadas pero que la Psicología recupera ahora. En relación con los desdoblamientos, parece claro que la comunidad académica quiere mayor presencia y tratamiento centrado de determinados aspectos de la Psicología.

8. Sociología de la Educación: Se mantiene el título para todas las especialidades y no aparecen desdoblamientos.

e) *Prácticas*

Las prácticas de enseñanza se mantienen en todas las escuelas con el número de créditos, 32, que le asignan las Directrices Generales Propias. Las escuelas que adelantan el desarrollo de las Prácticas a primero son muy pocas y las que lo hacen reservan una cantidad pequeña de créditos (un 65,7% de los planes no tiene ningún crédito, un 30,3% tiene entre 1 y 9, un 3,5% tiene entre 11 y 31 y sólo un 0,5% tiene los 32 en ese curso). Sí son más, aunque también en una proporción discreta, las que adelantan las prácticas a segundo, repartiendo los créditos con tercero en una relación 8-24 ó 16-16. Es de suponer que la inclusión de una pequeña parte de créditos en los primeros cursos está dirigida a procurar actividades de observación.

3. COMENTARIOS FINALES

Tras este análisis descriptivo de los nuevos planes de Magisterio, uno de los primeros comentarios que pueden mencionarse es que, sorprende, de entrada, la falta de concreción de muchos de ellos. Como se ha mencionado al comienzo del artículo, en más de un 10% de los planes no aparecen completos los datos exigidos por el Consejo de Universidades. Este dato es aún más llamativo, si se tiene en cuenta, además, que todas las universidades recibieron una plantilla o modelo común del Consejo de Universidades con instrucciones concretas, en la que se debía especificar para cada materia su distribución en cursos, el título o, en caso de ser desdoblada, los títulos que adoptaría en esa Universidad, su duración en créditos teóricos y prácticos, los créditos añadidos que se considerara y su ubicación departamental, así como unos epígrafes descriptores para cada materia. No se entiende por qué hubo tal falta de atención a estas instrucciones o Directrices, y aún más que el Consejo de Universidades aprobara y elevara a Consejo de Ministros unos planes incompletos.

Quizá haya que buscar la explicación a esta situación en la propia génesis de los Planes de Estudio de Magisterio. Se organizó un debate público, que luego se recogió y documentó (Consejo de Universidades, 1990), sobre el informe original del Grupo XV (pp. 69-108), sobre formación de profesorado. En este debate se mostró una oposición, a veces frontal, a lo propuesto como marco para los títulos de Maestro. También se pudo observar en la prensa diaria y en las revistas especializadas del momento un ambiente de

crispación, aunque puede que en el ámbito psicopedagógico menor que en otros campos, en el que planeó la amenaza de incontables recursos judiciales. Es posible que, tras estas situaciones de tensión, el Consejo de Universidades aprobara los planes *a pesar de* vulnerar unas normas que querían ser amplias y que fueron ignoradas, ya desde el momento inicial, por un porcentaje no desdeñable de universidades.

Una segunda observación que puede mencionarse es que no hemos encontrado en el análisis, general una *lógica* sobre la relación entre planes de estudio y Comunidad Autónoma donde son practicados, si bien en el estudio más detallado que seguirá a este avance se podrán ofrecer algunas consideraciones adicionales. Por ejemplo, parece detectarse una tendencia que se acrecienta de primero a tercero en la que se observa que existe una especificidad de la troncalidad o distribución similar de créditos de troncalidad de las universidades de una misma Comunidad Autónoma.

Quizá uno de los resultados más llamativos del análisis descriptivo sea la enorme disparidad de los planes en cuanto a duración. Si bien formalmente todos los planes aprobados respetan los amplios límites establecidos por el Consejo de Universidades en cuanto a número de créditos para los estudios de primer ciclo, en la práctica las oscilaciones en la duración de la carrera suponen un trato desigual para los alumnos, que al finalizar sus estudios conseguirán un título con la misma validez oficial, independientemente de las horas de clase que el suyo concreto haya establecido.

Además de estas cuestiones, de carácter general, al comienzo del artículo se planteaban también otros interrogantes a los que, necesariamente, tendremos que intentar contestar con tendencias o sospechas.

Sobre los **cambios** alumbrados con la reforma de los planes de estudio conviene decir que aquéllos que aún conocimos el Plan de 1971 encontramos en estos, para comenzar, más especialidades (pasamos de 4 a 7), más etiquetas para denominar materias, pero, sobre todo, la ya citada extraordinaria variación del número de horas lectivas según el punto geográfico.

Sobre los **modelos** de formación puestos en marcha, la variabilidad en el peso de las diversas materias troncales, que pueden regirlos, nos animan a profundizar en su estudio. Al menos, parece que, en caso de existir tales modelos, no son liderados por lo que tradicionalmente se ha conocido como *Pedagogía*, pues continúa en muy baja consideración lo que puedan hacer sus estudiosos, sobre todo si esto se mide por la presencia de materias pedagógicas que hayan hecho *ampliaciones* o *desdoblamientos* y que tengan este cariz; y que hay un alza de *lo psicológico*, si se compara lo alcanzado en materias y créditos con lo que le preparaban las Directrices del Consejo de Universidades.

Sobre la **orientación** profesional de los futuros maestros podemos comparar lo que proponen los planes con lo que reclama el campo, recogido en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990. Desde su lectura

se aprecia que el futuro maestro será un generalista ayudado por especialistas, también maestros, en los ámbitos de la Educación Especial, la Educación Física, la Educación Musical y la Lengua Extranjera. Se trata de un mediador, que practica una enseñanza comprensiva, polivalente, global, que utiliza contenidos interdisciplinares, que es un investigador. Este primer análisis de los planes quizá no nos sirva para saber si la Universidad va a conseguir este tipo de profesional, si bien en las especialidades de Educación Física, Educación Musical y Lengua Extranjera hemos observado una tendencia a dejar para cursos más avanzados los conocimientos y didácticas específicas de las mismas.

De la **sintonía** entre la L.O.G.S.E. y estos planes, nos parece aventurado proponer siquiera tendencias, no más allá de lo dicho en el anterior aspecto. En todo caso, quizá pueda valorarse que la terminología utilizada para la denominación de las materias ha cambiado en la dirección de la Ley.

Para la segunda **reforma**, lo único que se puede hacer es desear que los procesos de discusión de los planes de estudio sean honestos con la profesión, los alumnos y la ciencia. Pesará, en perspectiva negativa, generalizada la convicción de que la formación inicial no es determinante en la profesión de maestro, sobre todo para el enseñante público, pues ha estado sometido a muchas regulaciones y, a pesar de éstas, ha seguido ofreciendo resultados de toda índole; el que algunas carreras son extraordinariamente intensas y los alumnos llegan a pasar diez horas diarias entre los muros de sus centros de formación, y que la formación del maestro no iba a ser una excepción; que los departamentos mantienen una lucha por el control del mundo científico a través de controles institucionales o académicos como son la elaboración de planes de estudio. Sin embargo, de manera positiva y optimista esperamos que esta discusión anime a los miembros de los centros de formación inicial a dar respuesta a los desafíos de la profesión de maestro, por ejemplo, en cuanto a la discordancia entre formación académica y realidad escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1990). *Reforma de las enseñanzas universitarias. Título: Diplomado en Educación Infantil y Primaria. Opción: Educación Infantil} Educación Primaria} Audición y Lenguaje} Educación Musical, Educación Especial} Lengua Extranjera} Educación Física. Observaciones y sugerencias de carácter general formuladas durante el período de información y debate público.* Madrid: Ministerio de Educación - Consejo de Universidades - Secretaría General [2 Vol.].
- VV.AA. (1995): *El sistema educativo español 1995.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto (B.O.E. del 1 de septiembre) de Reforma Universitaria.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. del 4).

Real Decreto 1497/1987 de 27 de noviembre (B.O.E. del 14 de diciembre) sobre Directrices Generales Comunes de los Planes de Estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto (B.O.E. de 11 de octubre) relativo al Título Universitario Oficial de Maestro en sus diversas especialidades y Directrices Generales Propias de los Planes de Estudio conducentes a su obtención.

Real Decreto 1267/1994 de 10 de junio (B.O.E. del 11) sobre modificación de Generales Comunes de los Planes de Estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Resoluciones del Consejo de Universidades por las que se aprueban los Planes de Estudio conducentes a los Títulos de Maestro de las distintas Universidades en las especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Audición y Lenguaje, Educación Musical, Educación Especial, Lengua Extranjera y Educación Física. Años 1991-1995.