

LOS VAIVENES DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. UNA REFORMA SIEMPRE INACABADA

Francisco Imbernón

María Teresa Colén

Universidad de Barcelona

RESUMEN

Se analiza la actual formación inicial del profesorado de infantil y primaria a partir del nuevo plan de estudios de Grado surgido del Espacio Europeo de Educación Superior. Después de una reflexión sobre la temática se expone una investigación sobre el análisis del actual Grado donde se comprueba, a partir del estudio de la epistemología, la normativa y el currículum, que se continúa formando un perfil de profesorado centrado en su aula, poco implicado en el funcionamiento del centro y menos aún en las relaciones con el entorno escolar. Es decir, la formación inicial del profesorado no ha variado sustancialmente respecto a la de otros planes de estudio anteriores.

PALABRAS CLAVE

Formación inicial - formación del profesorado - plan de estudios - instituciones de formación – currículum - profesorado de infantil y primaria.

ABSTRACT

It analyses the current teacher training of early and primary education from the new Degree study plan arisen from the European Higher Education Area. After a reflection on the thematic exposes an investigation on the analysis of the current Degree where check from the study of the epistemology, the context and the curriculum that it continues forming a profile of teacher centered in his classroom, little involved in the centre activities and least still in the relations with the school surroundings. It is to say, the initial training of the teacher has not varied substantially as regards the other previous study plans.

KEY WORDS

Initial training - teacher training - study plan - training institutions – curriculum - early education teacher - primary education teacher.

1. LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAGISTERIO

Siempre la formación inicial del magisterio ha sido un tema controvertido y paradójico. La paradoja está en que, de una parte, se ha caracterizado por una formación deficiente y, por otra, se insta constantemente a su mejora pero se hace muy poco en las políticas gubernamentales y menos caso a la cantidad de informes internacionales que siempre nos dicen que su formación es muy importante para el desarrollo profesional futuro del profesorado y, como consecuencia, de la calidad de la enseñanza (por ejemplo Barber y Mourshed, 2007a y 2007b; McKinsey y otros 2007; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010; McKinsey, 2010).

Y encontramos en estos informes y reuniones internacionales que los gobernantes de diversos países europeos se lamentan de que los candidatos a profesores no reúnen las condiciones necesarias ni asumen la responsabilidad que deberían tener pero, paradójicamente, en lugar de establecer los criterios de mejora de esa profesión se ha ido considerando una profesión secundaria, y ahora maltratada, incluso en relación con otras profesiones de servicio social.

No nos vamos a remontar a los inicios de la formación inicial ya que anterior al Plan de estudios de 1970 fue un tiempo en que la formación inicial (nacida pobre y desvalida más de un siglo antes) siempre se consideró de segunda categoría, como una ampliación del bachillerato. Era la idea predominante que aún queda en algunas mentes que para ser maestro o maestra se ha de saber un poco más que los niños y niñas. Fue a partir de 1970 (no hablamos del plan de 1967 por lo poco que duró) cuando futuros profesores y profesoras (así, por separado hasta ese momento, excepto en épocas breves) vieron que su formación alcanzaba rango universitario en una reforma neocapitalista producto de los últimos años de la dictadura y de la época. Pero aún con el rango de diplomado universitario.

Es cierto que en los últimos años muchos países europeos han llevado a cabo reformas educativas ya sea por la necesidad de adecuar el sistema a una situación económica y laboral cambiante, respecto de la que existía en los años ochenta y noventa, ya sea por el influjo de los cambios socioculturales, tecnológicos y científicos. Estas reformas educativas conllevan siempre un replanteamiento de la formación del profesorado porque no es posible cambiar la educación sin modificar las actitudes, la mentalidad y la manera de ejercer la profesión del profesorado; y esto sólo es posible desde la formación inicial o desde la permanente.

Cuando llega la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en el año 1990 promovida por el gobierno del PSOE se ve una oportunidad para acceder al título de licenciado, pero quedó frustrada por argumentos más económicos que reales. Y los maestros continuaron siendo diplomados, que era más barato en los cuerpos funcionariales. Se ha tenido que esperar al Espacio Europeo de Educación Superior para que el magisterio de infantil y primaria¹ asumiera el grado como todas las demás carreras universitarias. Ha sido una larga carrera de obstáculos.

¹ Obviamos aquí la formación del profesorado de secundaria, que siempre fue considerado como "licenciado que enseña", puesto que la escasa formación pedagógica que recibían, más

Pero dejamos de lado reproches a quienes no querían prestigiar al magisterio con una equivalencia universitaria con los demás profesionales, no únicamente de la educación (secundaria y universidad) sino de la mayoría de profesiones que se enseñaban en la Universidad (alguien ironizaba que para curar animales se necesitaban 5 años y para educar a los niños y niñas, tres). Podemos argumentar que transformar los estudios de magisterio en grados y su ubicación en facultades ha sido un avance muy considerable en los últimos años. Ha costado mucha tinta, debates y palabras pero al final se ha conseguido, aunque sea debido más a elementos externos, de carácter internacional, que internos. Pero, una vez conseguido ¿era eso lo que queríamos? En parte sí, pero no del todo. Se han cumplido las expectativas de un cambio cuantitativo ¿pero también cualitativo? ¿Se formarán mejor los futuros maestros y maestras?

Aumentar el tiempo de estudio no se trata sólo de una cuestión de categorías funcionariales y de sus repercusiones salariales. El hecho de que los maestros y maestras de educación infantil y primaria cursen unos estudios de grado (que únicamente comporta un curso más) podría significar: un aumento de tiempo en una carrera en la que éste es un bien escaso, teniendo en cuenta su extenso currículum (el currículum extensivo ha sido una de las características de los estudios de magisterio), tiempo que podría permitir sedimentar conocimientos y reflexionar sobre cómo enseñarlos; también permitiría organizar unas prácticas en los centros escolares mucho más espaciadas y elaboradas. Y no podemos olvidar un aspecto fundamental: atajar desde el inicio uno de los males que están aquejando a la docencia: la desprofesionalización y la actividad espontánea basada en sus preconcepciones sobre la educación y aumentar la reflexión sobre la práctica educativa y todos los elementos que ésta comporta.

Por otra parte, dotarlos de una titulación igual a la de los profesores de secundaria y universidad les daría a la larga un mayor reconocimiento social del que ahora carecen. Ello ayudaría a generar un nuevo concepto profesional y que uno de sus principios es la igualdad en el sistema educativo al tener todos un grado universitario (acercándose al tronco único tan anhelado en épocas pasadas).

Pero el aumento de un curso, el asumir la titulación de Grado, el ser facultades de educación o similar ¿Prestigiará al profesorado? ¿Mejorará su formación? He ahí alguno de los grandes interrogantes que hay que comprobar ahora que ya tenemos una primera promoción salida de las Universidades.

que dar instrumentos intelectuales para la práctica educativa, creaba en ellos una sensación que eso de la pedagogía era una cuestión formal y artificiosa

2. UNA PREVIA: NO HAY ACUERDO NI EN LOS NOMBRES DE LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN

En España muchas facultades que se dedican a la formación inicial del profesorado no coinciden en el nombre de la facultad. No es que sea grave pero indica algún aspecto de falta de debate y criterios unificadores en la enseñanza de magisterio. Se denominan Facultades de Formación del Profesorado, Facultades de Educación, Ciencias de la Educación y muchas otras denominaciones. Recordemos que en España, antes de convertirse en facultades, los estudios de magisterio se realizaban en las denominadas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y anteriormente Escuelas Normales de Magisterio (“la que sienta la norma”, denominación de origen francés).

Pero ya sea en Facultades de formación del profesorado, educación, y las diversas denominaciones que reciben, todas forman a maestros de infantil y primaria y realizan el máster de secundaria que anteriormente realizaban muchos Institutos de Ciencias de la Educación de las mismas Universidades.

Pero, ¿las instituciones de formación del profesorado se comprometen y asumen un papel decisivo en la promoción de la profesión docente más allá de ser un centro de formación? Ello comportaría mejorar el trabajo organizativo, la comunicación, la toma de decisiones, la reflexión sobre la metodología y la evaluación. Significaría también conservar la histórica interdisciplinariedad en el trabajo, aunque sea a través del intercambio informal, y aumentar la relación con los centros educativos; o sea, el compromiso con el propio contexto social. ¿Se está haciendo?

Han cambiado los nombres y el grado pero muchos formadores continúan siendo los mismos. ¿Ha habido una formación del profesorado de formación inicial? ¿Poseen las competencias para formar maestros del siglo XXI? ¿Cuántos profesores y profesoras de magisterio tienen una desconexión y escaso conocimiento de la realidad escolar (innovaciones, prácticas educativas, problemáticas docentes)?

3. DE DIPLOMADO A GRADUADO

Pero intentando responder algunas de las preguntas que hemos ido haciendo a lo largo del artículo quizá uno de los aspectos que tengamos que deconstruir es la creencia de que la educación de los más pequeños requiere una menor formación. La ignorancia de los avances de las Ciencias de la Educación respecto a la importancia de la educación y aprendizaje de los más pequeños hace que muchos países la regulen con criterios atrasados y obsoletos, infravalorando la formación de esos profesionales.

Cuando la formación es corta y demasiado estándar se convierte en directivista, técnica y poco flexible. Y toda la literatura sobre la formación hace tiempo que dice que tenemos que formar a un profesional autónomo, que trabaje de manera colaborativa con otros profesionales de su centro, que sea capaz de generar proyectos de intervención, de compartir dudas, problemas y soluciones innovadoras mediante la deliberación o reflexión individual y colectiva. Mucha palabrería teórica que difícilmente se convierte en una práctica en la formación inicial. Pensábamos que una de las claves para ir

consiguiendo todo ello era más tiempo, que permitiera diseñar un currículum más acorde con los tiempos actuales tanto sociales como educativos, donde los procesos de toma de decisiones y la reflexión fueran procesos prácticos y no eminentemente teóricos. Otra de las claves sería la formación de los formadores de maestros y el nuevo papel de las instituciones de formación que anteriormente comentábamos.

Pero transformarse significa también asumir nuevos retos. Y los retos de la reforma de los planes de estudio para pasar a Grado se convirtieron en muchas universidades en asumir (o continuar) lo peor de la cultura académica (sedentarismo universitario, docencia excesivamente alejada de la realidad, luchas internas por jerarquía, o poder, prepotencia académica, etc.). Y mucha repetición de lo mismo ya que era difícil suprimir muchas cosas porque predominaba el “¿que hay de lo mío?”

Ha continuado imperando en muchos planes de estudio la perspectiva técnica, la que ha existido casi siempre en el diseño curricular de los planes de estudio de Magisterio, la formación inicial tiene que identificar las competencias genéricas del profesorado (competencias básicas, técnicas, administrativas, de comunicación e interpersonales o las que toquen en este momento). Desde esta perspectiva, estas competencias, que conducen al conocimiento profesional, se adquieren formando a los futuros maestros en tres grandes bloques que se distribuyen a lo largo de la formación inicial:

- La ciencia básica o disciplinas sobre las cuales descansa la práctica.
- La ciencia aplicada que se deriva de los procedimientos de diagnóstico y solución de problemas.
- Las habilidades prácticas que se relacionan con la intervención, que deriva del conocimiento básico y aplicado.

Es decir, teoría, tecnología y práctica. Y se supone que con ese recorrido académico y curricular ya se prepara el futuro maestro o maestra. Una verdadera falacia educativa y profesional.

Desde hace tiempo es una perspectiva cuestionada en la formación del profesorado para formar el perfil docente que tanto anhelamos en la literatura y en la práctica actual de las escuelas. El cuestionamiento proviene de diversos factores: la subordinación a la producción del conocimiento, la desconfianza de que el profesorado no es capaz de generar conocimiento pedagógico con los colegas, la separación entre teoría y práctica, el aislamiento profesional que provoca esa formación ya que predomina el individualismo, la falta de reflexión, la marginación de los problemas morales, éticos, sociales y políticos de la educación, etc. Y romper con esto será dificultoso, largo y laborioso.

Lo dice muy bien Martínez Bonafé (2007:5) cuando indica:

Tampoco se puede avanzar significativamente si la supuesta decisión epistemológica sobre la estructura y contenido de la formación del futuro docente –desde Infantil hasta Secundaria- se traduce en la práctica en un reparto de créditos entre las diferentes áreas de conocimiento de la institución universitaria. Y este reparto a su vez se identifica con las tradicionales materias impartidas por cada Departamento. Las consecuencias de esta

forma de proceder para el resultado final de los Planes de Estudio las conocemos sobradamente: homogeneización administrativa más preocupada por la distribución horaria que por la experimentación de nuevas posibilidades o por la transformación coherente con las teorías e investigaciones sobre la construcción del conocimiento profesional; separación disciplinar dura aderezada en algunos casos con creativos inventos sobre la optatividad y escasa posibilidad de integración de saberes complejos a caballo de diferentes materias; imposibilidad o escasa posibilidad de escapar del marco institucional que administra el Plan de Estudios para acudir a otro ámbitos y recorridos institucionales.

También los nuevos planes de estudios suprimieron las anteriores especialidades estableciendo dos titulaciones: maestro de infantil y de primaria sustituyendo las antiguas especializaciones por menciones dentro del curriculum de formación del profesorado o máster posteriores. Tema discutido y discutible.

4. ENTONCES ¿QUÉ HA CAMBIADO CON EL GRADO DE MAGISTERIO? ¿UN CURSO MAS QUE HA IMPLICADO?

El verdadero problema del cambio está en el fondo de la cuestión: sea cual sea la duración, ¿será capaz de generar una nueva formación inicial del profesorado? La nueva formación inicial ¿pivotará sobre el eje: la relación entre la teoría y la práctica educativa? O ¿continuaremos con asignaturas atomizadas y con multitud de trabajos académicos y teóricos? La alternancia de unos módulos teóricos y prácticos permitiría un conocimiento de la enseñanza y la elaboración de un proyecto de intervención educativa (diseño, experimentación y evaluación), todo esto en un trabajo conjunto entre el profesorado universitario y de enseñanza no universitaria.

El sistema curricular se tendría que establecer como una espiral que tiene como eje los temas psicopedagógicos, donde los futuros docentes puedan recibir una visión holística y crítica de las materias, ya sean de contenido científico o psicopedagógico, a partir del conocimiento y la reflexión sobre la teoría y la práctica docente. ¿Se está haciendo así?

Si interpretamos los diversos criterios internacionales de la formación inicial del magisterio encontramos una serie de acuerdos:

- Recibir una formación humana integral que fomente las destrezas de pensamiento y el desarrollo de los valores humanos.
- Una sólida preparación en la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas que se van a enseñar y que proporcione una apertura a la investigación en esos campos del saber.
- Conocimientos pedagógicos basados en los desarrollos actuales de las Ciencias de la Educación.
- Las competencias relacionadas con el ejercicio de la enseñanza a través de un “prácticum” bajo la mentorización de un tutor con competencias en la formación práctica y la inducción profesional.

- Aprender con una metodología que desarrolle la cooperación, la crítica, la comunidad, el aprender entre iguales, la comunicación de los problemas, el uso de las tecnologías, etc. Una metodología que posibilite desarrollar a un práctico reflexivo más que a un maestro normativo.

Y si nos fijamos en las directrices ministeriales del 2007 (Orden Ministerial ECI/3857/2007) para los planes de estudio de magisterio legisladas por el Ministerio de Educación encontramos que la formación ha de poner énfasis en: "saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico" o "comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente". ¿Son únicamente palabras ya que el texto escrito lo soporta todo?

Por tanto, alargar la formación inicial del magisterio en un grado de cuatro años debería implicar: fomentar la investigación, desarrollar las competencias mínimas requeridas para el inicio de la enseñanza, aprender la atención a la diversidad, regular requisitos curriculares básicos y mínimos, modificar la relación teoría-práctica, cambio de referentes teóricos y de diseño curricular, la práctica docente como eje nuclear de la formación y la actualización del profesorado, entre otras cosas. Y para ello sería necesario introducir ciertos componentes como establecer una formación donde la escuela sea el lugar privilegiado para aprender a enseñar, fomentar y repensar la relación teoría-práctica así como el trabajar en red e intercambiar buenas prácticas educativas.

Analicemos ahora los cambios que se han originado y sus fortalezas y debilidades a partir de una investigación en curso.

5. ¿QUÉ MAESTRO Y MAESTRA SE FORMA ACTUALMENTE CON EL GRADO? UNA INVESTIGACIÓN EN CURSO: EPISTEMOLOGÍA, NORMATIVA Y CURRÍCULUM

La implantación de los grados para la formación inicial de los maestros se realiza en el marco de la convergencia europea, y se organiza en base a competencias, denominadas específicas y genéricas o transversales, en función de la fuente consultada, planteadas tanto por la Comisión Europea (2004-2006), como por el proceso de armonización de las universidades en un Espacio Europeo de Educación Superior².

Para desarrollar estas competencias se necesitan dominar conocimientos de diferente tipología y usarlos para resolver situaciones concretas, que en el caso del profesorado son complejas y variadas. Es decir precisan de conocimientos docentes para desarrollar su profesión de maestros y maestras.

Pero, ¿de qué conocimiento profesional docente hablamos? El conocimiento profesional del docente ha constituido una fuente de

² http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832_en.htm (consultado diciembre 2013)

preocupación de los investigadores en las últimas décadas, que ha sido abordada desde perspectivas teóricas y metodológicas, que manifiestan la multidimensionalidad del concepto, así como las múltiples perspectivas históricas, sociológicas y políticas, tanto de las funciones atribuidas al profesorado como de los ejes de investigación. Si tradicionalmente se ha tenido en cuenta el conocimiento de la materia a enseñar, estas investigaciones aportan otros componentes necesarios para el desarrollo de la función docente, así Shulman (1986, 1991), incluye los contenidos de naturaleza pedagógico-didáctica que capacitan al docente como profesional de la formación. Tardif (2004), habla de saberes profesionales, y distingue los que se desarrollan en la práctica, a través de los conocimientos adquiridos en la formación universitaria y los saberes que se desarrollan desde la práctica reflexionada, en contextos complejos, cambiantes y diversos y los saberes individuales.

Para identificar el marco profesional docente que se desarrolla en el grado, partimos de las aportaciones de estas investigaciones, como marco epistemológico de trabajo, pero hemos querido contrastarlo con la dimensión contextual de la formación del profesorado, para lo cual consideramos el marco legislativo de nuestro país, de manera que lo podamos confrontar con propuestas curriculares universitarias.

Para delimitar el tipo de conocimientos que constituyen la formación inicial del profesorado, partimos del análisis documental de las diferentes tipologías de documentos (tabla 1).

Tabla 1. Tipologías de documentos para la formación inicial

FUENTE DOCUMENTAL	TIPOLOGÍA DE DOCUMENTO	ORIGEN DE PERFIL PROFESIONAL
Normativa/legislativa	Leyes de educación nacionales y autonómicas, decretos y normativas	Perfil que demanda la sociedad, en un momento dado, para dar respuesta a las necesidades educativas de su infancia.
Epistemológica	Literatura científica especializada e investigaciones sobre el tema de estudio	Perfil que se desprende de la investigación y de las aportaciones de la comunidad científico-profesional.
Curricular	Planes de estudios y planes docentes del grado de Maestro de Primaria	Perfil que expresa la universidad a través de su propuesta curricular y que propone para todos sus estudiantes

Al iniciar el análisis encontramos el primer escollo. Cada tipología documental usa un lenguaje diferente para referirse a los conocimientos que constituyen el saber profesional docente. **Las leyes hablan de funciones del maestro, la literatura científica habla de conocimientos profesionales o de saberes y los currícula universitarios hablan de competencias.** Para poder comparar el maestro/a que demanda la sociedad actual, en un contexto determinado, el maestro/a que debería formarse según la investigación educativa y el maestro/a que se forma en la universidad, hemos establecido el

paralelismo entre saberes, funciones y competencias³, que es el concepto base sobre el que se construyen los planes de estudios, distinguiendo entre competencias generales, que deben trabajarse de manera transversal durante todo el grado y en las diferentes asignaturas, y las competencias específicas del grado, de carácter más profesional.

Las investigaciones sobre el desarrollo del conocimiento profesional docente, se han desarrollado especialmente en el ámbito universitario, que tiene unas características diferentes a la formación de maestros. En el primer caso, la formación básica de los futuros profesores se basa en la formación en su disciplina y la socialización en la misma. Se caracteriza por la formación inicial del docente en su disciplina de especialización. Coincidiría con la participación del profesor en sus estudios de grado y postgrado (Jarauta y Medina, 2009). El conocimiento profesional docente se desarrolla fundamentalmente en la práctica, puesto que no es indispensable la formación inicial en este ámbito.

La formación inicial del maestro de primaria, en cambio, se plantea, junto con el aprendizaje de saberes disciplinares, el desarrollo de saberes profesionales. Así Perrenoud (2004) establece como saberes profesionales, lo que llama las diez competencias básicas del maestro:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de atención a la diversidad
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela
- Informar e implicar a los padres
- Utilizar las TIC
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión
- Organizar la propia formación continua

Estas capacidades que debe adquirir el futuro maestro, son descritas por otros muchos autores, y las podemos resumir como:

- **Conocimiento pedagógico general.** Consideramos aquí los contenidos de naturaleza pedagógico-didáctica que capacitan al docente como profesional de la enseñanza (Shulman, 1986) Se incluyen aquí conocimientos referidos a cuestiones educativas de ámbito general que le ayuden a comprender la naturaleza social e histórica de la enseñanza, la intervención pedagógica y los de formación metodológica. Comporta conocimientos que permitan al maestro analizar documentos curriculares y llevar a la práctica el diseño y

³ Este análisis, así como los datos del análisis documental, se ha realizado en el marco de un proyecto de investigación dentro del Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental en el marco del VI Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011, Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada, más amplio (EDU2012-39866-C02-02), titulado "Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del grado de maestro en educación primaria. Perspectivas del alumnado y el profesorado, un proyecto sobre la construcción del conocimiento profesional en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria"

desarrollo del currículum en el nivel que corresponda e información sobre estrategias y técnicas didácticas, aspectos relacionados con la planificación de la enseñanza o con técnicas de gestión del aula y del centro.

- **Conocimiento del contenido.** Incluimos aquí al conjunto de saberes referidos a las materias que impartirá el futuro maestro/a. Contenidos básicos sobre lengua y literatura, matemáticas, educación artística, conocimiento del medio natural, social y cultural... Todas aquellas materias que el maestro deberá impartir.
- **Conocimiento didáctico del contenido.** Integramos en esta dimensión el conocimiento específico que poseen, o deben poseer, los docentes acerca de cómo enseñar un contenido concreto al grupo de alumnos con la finalidad de promover la comprensión y adquisición de ciertas competencias. El conocimiento didáctico puede adquirirse a través de la formación universitaria, pero es preciso considerar la necesaria relación entre la teoría y la práctica y la adquisición de conocimiento experiencial a través de la reflexión y la conceptualización de esta práctica.
- **Conocimiento curricular.** Contemplamos aquí, tal como expone Tardif (2004), el discurso pedagógico, los objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esta cultura. También incluimos en este apartado el conocimiento sobre la misión y visión de la escuela, los valores y la ideología de la institución educativa.
- **Conocimiento de sí mismo.** Contenidos, sobretudo de carácter actitudinal, que permitan al futuro maestro/a desarrollar un conocimiento adecuado de sí mismo, desarrollar su madurez emocional y elaborar un autoconcepto realista y flexible, de manera que, como maestro, pueda establecer relaciones personales, profundas y auténticas con sus alumnos, con las familias y con sus colegas de profesión. Tal como lo plasma Tardif (2004), el maestro no piensa sólo con “la cabeza”, sino “con la vida”, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional afectiva, personal e interpersonal.
- **Conocimiento de los alumnos.** Nos referimos aquí al conjunto de contenidos que conducen a la comprensión de los principios de aprendizaje de los alumnos, de sus actitudes, intereses y motivación. De las constantes en su desarrollo evolutivo y de la diversidad que presentan en los diferentes ámbitos educativos
- **Conocimiento del contexto.** Combina informaciones diversas sobre el contexto físico, entorno familiar, las culturas que se dan en la comunidad, las limitaciones oficiales, recursos del entorno, etc. Que el maestro debe conocer y saberlo manejar incorporándolo en el desarrollo de sus funciones, pero también el contexto socio laboral e histórico en el que deberá desarrollar su acción docente.

- **Conocimiento experiencial.** Suponen, tal como recoge Tardif (2004), el conjunto de saberes específicos basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio. Estos saberes emergen de la experiencia que, a la vez, se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber estar y ser y de saber hacer.

Este conjunto de conocimientos y saberes utilizados de manera adecuada para resolver las situaciones diarias, las situaciones problemáticas, las decisiones y el conjunto de acciones que constituyen la acción docente, desde los fundamentos pedagógicos y didácticos, las necesidades de los contextos diversos, los marcos sociales, legislativos y curriculares, suponen la puesta en práctica de las competencias adquiridas o en proceso de adquisición

A partir de esta clasificación de saberes analizamos las funciones que se definen en la legislación y en la normativa. Se establece a partir de la descripción de funciones que debe desarrollar el maestro en el desarrollo de su tarea docente, tanto en la ley vigente hasta ahora, la LOE (Ley Orgánica de Educación), como en las diversas disposiciones sobre la formación del magisterio. Para organizar el análisis de acuerdo con los conocimientos profesionales considerados, clasificamos las funciones en tres categorías:

- *Funciones generales.* Incluimos aquí funciones relacionadas con la innovación y mejora de sus prácticas, la formación permanente, la relación y colaboración con las familias y con las instituciones y entidades del entorno escolar
- *Funciones de aula,* referidas al diseño, planificación, implementación y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje, a las funciones de tutoría y orientación del aprendizaje de los alumnos, a la dinamización y creación del clima de aula para promover una convivencia respetuosa y pacífica; a la atención a la diversidad del alumnado, desde la perspectiva de inclusión y compensación; en general todas aquellas funciones que garantizan el progreso individual y grupal de todos los alumnos de la clase⁴.
- *Funciones de escuela,* incluimos aquí las funciones que suponen una participación activa en la vida del centro, como miembros del claustro, como miembros de los equipos docentes correspondientes, como miembros del Consejo Escolar del centro; funciones para la elaboración y desarrollo de los proyectos de centro, y en general la coordinación y colaboración activa con todos los colegas. Se incluyen en este apartado todas funciones del equipo directivo del centro.

El análisis de estas funciones produjo un primer resultado un tanto sorprendente. Al comparar la cantidad de funciones de cada tipo, observamos que el peso recaía en las funciones de escuela, es decir, las normativas dan un peso específico al maestro/a como miembro de un equipo docente. Entiende su responsabilidad profesional en el marco escolar, no ceñido al trabajo en el aula con “sus niños”. Esta concepción de equipo supone unas funciones, diferentes

⁴ No incluimos las funciones de los maestros de especialidad, cuyas funciones no se especifican en la ley, se despliegan en diferentes normativas.

a las del rol tradicional del maestro, que dibujan un perfil del maestro más profesional y conciben al maestro no solo en su labor estrictamente docente, sino con importantes desempeños de gestión educativa, de dinamizador cultural, y sobre todo de trabajo colaborativo. En el gráfico 1 se muestra la relación de esta distribución de funciones y el peso que la ley da a cada una de estas categorías:



Gráfico 1. Comparación del tipo de funciones que se asignan al maestro/a.

Una nueva atribución y distribución de funciones comporta una formación diferente del maestro. Veamos cómo se corresponden las funciones con las competencias. Para ello relacionamos las funciones con las competencias generales y específicas contempladas, como muestra, en el plan de estudios del maestro de primaria⁵. En la tabla 2 vemos estas relaciones.

Tabla 2. Relación entre funciones y competencias generales y específicas en el plan de estudios del maestro de primaria

RELACIONES ENTRE FUNCIONES Y COMPETENCIAS		FUNCIONES				TOTAL
		General	Aula	Escuela		
				Equipo docente	Equipo directivo	
COMPETENCIAS GENERALES	CG1	2	5	0	0	7
	CG2	3	4	15	7	29
	CG3	0	6	0	4	10
	CG4	1	3	0	1	5
	CG5	7	5	28	22	62
	CG6	2	17	0	1	20

⁵ Tomamos como ejemplo el plan de estudios del maestro de primaria de la universidad de Barcelona, disponible en: http://www.ub.edu/fprofessorat/queoferim/es/grau/grau_primaria/

	CG7	0	2	10	4	16
	CG8	4	12	15	5	36
	CG9	7	0	0	0	7

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CE1	6	0	32	36	74
	CE2	4	9	1	1	15
	CE3	3	2	3	3	11
	CE4	2	18	1	0	21
	CE5	0	10	2	0	12
	CE6	1	9	5	0	15
	CE7	3	10	6	3	22
	CE8	2	2	3	3	10
	CE9	1	5	0	1	7
	CE10	3	9	6	5	23
	CE11	1	0	4	2	7
	CE12	0	3	0	2	5
TOTAL RELACIONES		52	131	121	100	404

Del análisis de la tabla 2 podemos deducir que las competencias generales más significativas en la formación de maestros son:

CG5. Trabajar en equipo, colaborando y liderando (62 relaciones).

CG8. Entender el aprendizaje como un hecho global, complejo y trascendente; autorregular el propio aprendizaje y movilizar saberes de todo tipo adaptándose a nuevas situaciones y conectar conocimientos como método para elaborar otros nuevos (36 relaciones).

CG2. Planificar, organizar y gestionar procesos, información, resolución de problemas y proyectos. Tener iniciativa, espíritu emprendedor y capacidad de generar nuevas ideas y acciones (29 relaciones).

Y las menos reveladoras serían:

CG9. Valorar el impacto social y medioambiental de actuaciones en su ámbito (7 relaciones).

CG4. Hacer uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para aprender, comunicarse y compartir conocimiento (1 relación).

CG1. Identificar necesidades de información, buscarla, analizarla, procesarla, valorarla, usarla y comunicarla de forma eficaz, crítica y creativa (7 relaciones).

Sorprende las pocas funciones que se atribuyen al conocimiento y uso de las TIC. Suponemos que no es que la ley le reste importancia a este tipo de capacidad, sino que la incorpora de manera natural en la mayoría de las funciones.

El análisis referido a las competencias específicas del plan de estudios del grado de maestro nos da como resultado la CE1. *Conocer la organización de las escuelas de educación primaria, y la diversidad de actores y acciones que implica su funcionamiento. Colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno y trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de la actividad profesional, compartiendo conocimientos y valorando experiencias*, con 75 relaciones, la más significativa, a distancia de las demás.

Así pues, para formar maestros y maestras capaces de realizar de manera competente las funciones que marca la normativa, los planes de estudios de grado deberían priorizar el desarrollo de competencias tendentes a:

- Trabajar en equipo, colaborando y liderando cuando sea necesario.
- Conocer la organización de las escuelas y la diversidad de actores y acciones que implica su funcionamiento.
- Colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno y trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de la actividad profesional, compartiendo conocimientos

Cuando analizamos los planes docentes de cada una de las asignaturas que conforman el grado, encontramos que, aunque se trabajan todas las competencias y estas están formuladas en términos semejantes a las funciones de referencia en las leyes, que, según las fuentes documentales la intensidad de trabajo de cada una de las competencias difiere de la importancia que se le da en las leyes. En el gráfico 1 establecemos la comparación.

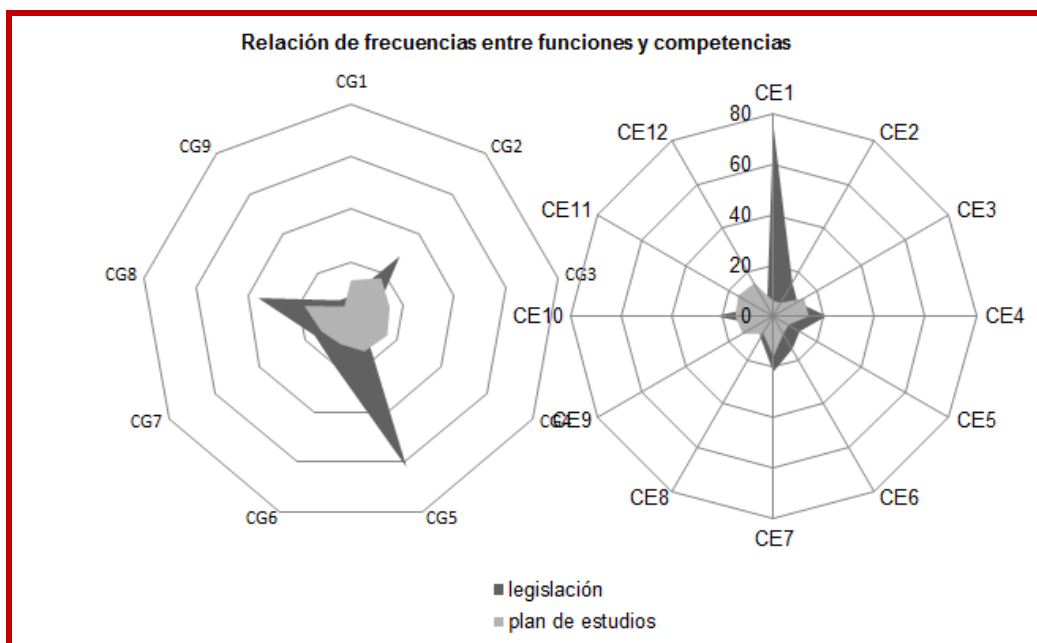


Gráfico 1. Comparación entre las competencias que prioriza la ley y las que prioriza el plan de estudios.

Las asincronías son evidentes, en el plan de estudios se manifiesta que se trabajan todas las competencias de manera bastante homogénea⁶, pero no se profundiza en aquellas que definen el perfil de profesorado que se establece en la legislación vigente.

Recordemos que trabajamos con los documentos públicos, lo cual significa que en el desarrollo de las diferentes asignaturas, y según el profesorado que lo imparte, esta distribución podría variar, bien porque se trabajen más competencias que las declaradas en el programa, otras de diferentes o no se trabaje desde esta perspectiva.

Hechas estas consideraciones, analicemos el perfil que se desprende del plan de estudios. Las competencias que más se trabajan son:

CE7. Diseñar y desarrollar proyectos educativos, unidades de programación, entornos, actividades y materiales, incluidos los digitales, que permitan adaptar el currículum a la diversidad del alumnado y promover la calidad de los contextos en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice su bienestar

⁶ En los siguientes trabajos se puede ver con más detalle este análisis: Colén, M. T.; Barredo, B. y Ariño, A. (2013a) "Functions that current legislation attributes to the primary teacher and competencies that take place in their initial training" en: ICERI2013 Proceedings 6th International Conference of Education, Research and Innovation Seville, Spain. Páginas: 174-182. Ed. IATED. Disponible en <http://library.iated.org/> y Colén, M. T.; Barredo, B. y Ariño, A. (2013b) "Analysis of the proposals for the initial training in primary school teachers at the University of Barcelona" en: ICERI2013 Proceedings 6th International Conference of Education, Research and Innovation Seville, Spain. Páginas: 156-165. Ed. IATED. Disponible en <http://library.iated.org/>

CE11. Comprender que el hecho educativo en general y los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular son complejos. Asumir que el ejercicio de la función docente tiene que mejorar, actualizarse y adaptarse a los cambios científicos, pedagógicos, sociales y culturales. Entender la importancia de participar en proyectos de innovación y de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, y de introducir propuestas innovadoras en el aula

Estas dos competencias específicas se declara que se trabajan en 16 asignaturas cada una, sin contar las menciones, seguidas por la CE10 (*Utilizar la evaluación en su función pedagógica y no solo acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de la propia formación, asumiendo la necesidad de desarrollo profesional continuo mediante la reflexión, la autoevaluación y la investigación sobre la propia práctica*) y CE12 (*Expresarse oralmente y por escrito con la fluidez y la corrección necesarias en lengua catalana y castellana para desarrollar la enseñanza en la etapa de primaria y también utilizar la lengua extranjera como lengua vehicular en algunas situaciones del aula*), trabajadas en 15 asignaturas

Las competencias que menos se trabajan son la CE1 (Conocer la organización de las escuelas de educación primaria, y en su caso los centros y aulas de formación de personas adultas, y la diversidad de actores y acciones que implica su funcionamiento. Colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno y trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de la actividad profesional, compartiendo conocimientos y valorando experiencias) y la C2 (Comprender las características y condiciones en las que se produce el aprendizaje escolar e identificar cómo puede afectar al desarrollo del alumnado y ejercer la función tutorial, orientando a los alumnos y a los padres de su grupo de alumnos. Todo ello buscando el entendimiento y la cooperación con las familias, teniendo en cuenta los diferentes contextos familiares y estilos de vida)

Sin querer ser exhaustivos en el análisis de competencias, se observa que hay un predominio de las capacidades *de aula*, es decir, aquellas competencias que tienen relación con la planificación, desarrollo y evaluación de actividades de enseñanza aprendizaje, las competencias comunicativas y las digitales, estando en cambio muy poco presentes aquellas que desarrollan la capacidad de relacionarse con el entorno (familias, instituciones de soporte...) y las que tienen que ver con la escuela, con su conocimiento, organización y participación activa. Sorprende que la CE1, que en la legislación se manifiesta como la más importante, en el plan de estudios apenas tiene presencia.

Extrapolando estas evidencias, podemos deducir que se continúa formando un perfil de maestro centrado en su aula, poco implicado en el funcionamiento del centro y menos aún en las relaciones con el entorno escolar. Es decir, el modelo de maestro/a no ha variado sustancialmente respecto al de otros planes anteriores.

En las universidades, la preparación del grado ha supuesto un gran esfuerzo de formación del profesorado, de coordinación, de creación de equipos docentes y de voluntades individuales y colectivas de aprovechar la convergencia europea para cambiar y mejorar substancialmente la formación inicial del maestro. Entonces, ¿por qué ocurre esto? ¿Por qué no se

corresponden los esfuerzos realizados con el objetivo perseguido? Algunas de las razones ya las hemos expuesto anteriormente, otras son de carácter estructural o coyuntural.

La organización de la universidad por áreas de conocimiento puede ser muy adecuada para algunas carreras, y para el desarrollo de la investigación, pero no parece la estructura organizativa más adecuada para formar inicialmente al profesorado. Una estructura parcelada lleva a un plan de estudios fragmentado en asignaturas, que constituyen piezas de un rompecabezas que nunca acaba de encajar, por superposiciones o vacíos. El plan de estudios se compone de las asignaturas que aportan y defienden cada uno de los departamentos implicados, que tienen su propia historia, trayectoria y cultura, obviando a veces el objetivo común que une a todo el profesorado en la formación de futuros maestros. Desde esta lógica, ¿cómo se puede plantear un currículum integrado, innovador? ¿Hay alguna posibilidad de organizarlo desde otras perspectivas, usando las mismas metodologías que se explican en las aulas? Es decir, organizar el currículum por proyectos de trabajo o por aprendizaje basado en problemas, con una relación real de la teoría y la práctica. ¿Cómo se pueden desarrollar y evaluar competencias del calado de las que hemos estado analizando, a través de asignaturas estancas de cuatro meses de duración? ¿Quién puede responsabilizarse de evaluar la adquisición de competencias?

Una rápida mirada al plan de estudios nos lleva a estas reflexiones. En el gráfico 2 hemos resumido la organización del plan de estudios⁷:

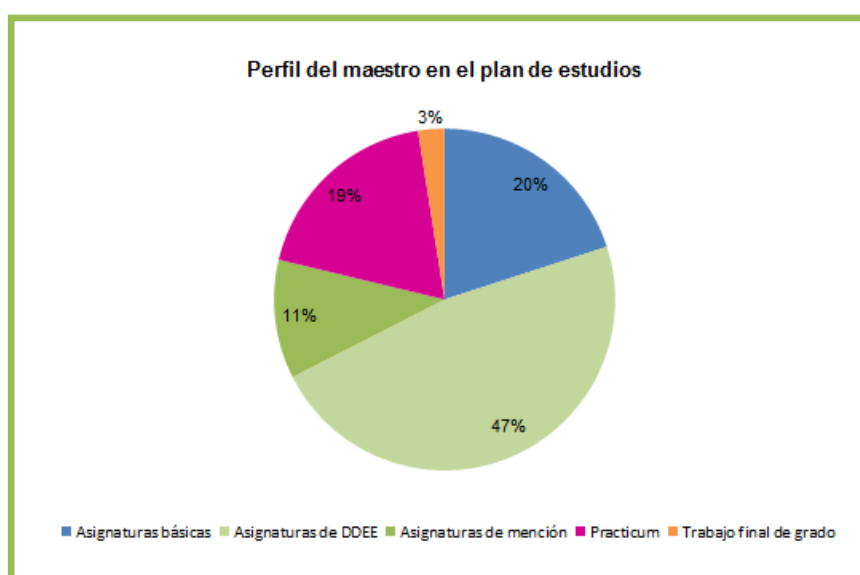


Gráfico 2. Tipología y peso de las asignaturas del Grado de Primaria

La primera impresión que produce el análisis es el gran peso que tienen en el currículum las asignaturas de didácticas específicas (DDEE), que sumadas a las de mención alcanzan el 58% de los 240 créditos que conforman el grado. Estas asignaturas desarrollan especialmente competencias de las de “aula”, frente al 20% de asignaturas básicas, que deberían desarrollar las

⁷ Se puede consultar en: http://www.ub.edu/fprofessorat/queoferim/es/grau/grau_primaria/

competencias “de escuela” y generales. Se puede valorar la absoluta desproporción en la estructura curricular.

Cabe destacar el peso del prácticum, que se desarrolla en escuelas y supone la posibilidad real de aprender de la práctica que, aunque insuficiente, ha aumentado considerablemente respecto a planes anteriores. Uno de los puntos fuertes del grado es justamente el prácticum, que se realiza a partir del segundo curso, hasta el final y constituye un gran paso en la formación inicial. Se ha cuidado mucho la coordinación con las escuelas y deviene una experiencia muy enriquecedora y potente en el desarrollo de competencias, a la par que resulta motivadora y útil para los estudiantes. Probablemente es uno de los mayores aciertos del grado y, aunque complejo de organizar y coordinar, supone un acercamiento a las tesis de la literatura científica sobre el tema, que apuestan por la relación sustantiva entre la teoría y la práctica, es decir, no se trata de aplicar en la práctica los aprendizajes realizados en las aulas universitarias, sino aprender de la relación dialógica teoría-práctica, reflexionando sobre su práctica desde los marcos teóricos de referencia.

Estudiar el conocimiento profesional que adquieren los estudiantes del grado de maestro, no se reduce al estudio de la coherencia del curriculum propuesto, sino también a las condiciones institucionales, a las políticas educativas y a la adecuada formación y coordinación de los equipos docentes implicados. La convergencia europea se preparó durante 10 años, pero los grados se empezaron a implantar el curso 2008-2009, en lamentable coincidencia con el inicio de la crisis económica que atenaza la universidad. El Grado se desarrolla a coste -30%, con grupos de estudiantes cada vez más numerosos y profesorado con unas condiciones laborales y económicas cada vez más precarias. Sin instalaciones ni recursos adicionales, sin futuro claro y con estudiantes presionados por elevadas tasas, insuficientes becas y un futuro profesional poco claro.

Ciertamente no son las mejores condiciones para formar al profesorado que exige la sociedad del siglo XXI.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007a). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*, McKinsey & Company, Social Sector Office. Disponible en http://www.mckinsey.com/clientservice/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/best_performing_school.aspx
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007b). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Disponible en http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Jarauta, B. y Medina Moya, J.L. (2009) La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 182, Vol. 1, Nº. 2, 357-370

- Martínez Bonafé, J. *Las Reformas en la Formación Inicial del Profesorado y su debate social*. Consejo Escolar del Estado. 1 de junio 2007.
- Mckinsey & Co (2007) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. . Disponible en http://www.mckinsey.com/clientservice/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/~/_media/Images/Page_Images/Offices/SocialSector/PDF/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.ashx
- Mckinsey & Co (2010) ¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno?. Sumario ejecutivo en español del informe "How the world's most improved school systems keep getting better". Disponible en http://www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/~/_media/Reports/SSO/Education_Intro_Stanalone_Nov%2029_Spanish.ashx
- Mourshed, M., Chijioke, CH. y Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. Disponible en http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Shulman, L.S. (1986) Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. Vol. 15, No. 2, 4-14.
- Shulman, LS (1991). *Teaching excellence in the university*. Stanford University Academic Council. Stanford, California.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
