

LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN ESPAÑA, DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Roberto Baelo
Ana Rosa Arias
Universidad de León

Resumen

Presentamos un recorrido por la historia de la formación de los maestros en España, procurando relacionar cada uno de los planes de formación prescritos con el enfoque paradigmático, modelo o tradición sobre el que se apoya: el paradigma tradicional, el tecnológico o positivista, el práctico o naturalista y el crítico o reconstruccionista. Finalmente, no podemos pasar por alto el modelo de formación por competencias, ya que el proceso de Convergencia Europea conlleva un cambio de paradigma, una renovación de la metodología en la formación inicial de los futuros maestros.

Palabra Clave

Evolución – enfoque - formación inicial – maestros – competencias.

Abstract

We present an overview of the history of teachers' initial formation in Spain, trying to link each of the prescribed training plans paradigmatic approach, model or tradition on which it rests: the traditional paradigm, the technological or positive, practical or naturalistic and critical or reconstructionist. Finally, we can't overlook the competences training model as the European Space of Higher Education involves a paradigm shift, a new methodology in the initial formation of the future teachers.

Keywords

Evolution – approach - initial teacher education - teachers, - competencies – skills.

Introducción

La formación del profesorado no puede entenderse como un elemento aislado, sino que es el resultado de las visiones que una determinada sociedad tiene, en un momento específico, sobre la educación. Cuando nos acercamos a las concepciones que han influido en la formación inicial de los docentes tenemos que recurrir inevitablemente a los paradigmas educativos y de la investigación educativa entendida como marcos referenciales generales sobre los que sustentan los diferentes modelos formativos.

Independientemente del momento histórico vislumbramos una serie de orientaciones hacia unas perspectivas educativas determinadas que han dominado durante un discurso formativo determinado. De esta forma analizamos la formación de las maestras y los maestros en España de acuerdo con el grado de influencia que el paradigma tradicional, el tecnológico o positivista, el práctico o naturalista, el crítico o reconstruccionista y el actual modelo de formación por competencias, ha tenido en el mismo.

De manera general el **paradigma tradicional** se fundamenta en un empirismo espontáneo, en el que la experiencia se conforma como la principal fuente de conocimiento, la teorización es vista como un elemento menor, primando la experiencia. El **paradigma tecnológico o positivista**, posee un enfoque eminentemente cuantitativo, proviene de concepciones positivistas lógicas y dentro del ámbito educativo tiene su principal reflejo en los modelos proceso-producto. Dentro de este paradigma también se albergan los modelos mediacionales al basarse en una racionalidad técnica del enfoque cognitivo a pesar de los importantes matices cualitativos que tiene el modelo.

En cuanto al **paradigma práctico o interpretativo-fenomenológico** partimos señalando su fuerte orientación naturalista, cualitativa y hermenéutica que se concreta en los modelos ecológicos.

Aunque algunos autores no le confieren el rango de paradigma, basándose en que sólo se incluyen elementos ideológicos al enfoque cualitativo, encontramos un nuevo paradigma denominado **crítico, sociocrítico o reconstruccionista**.

Finalmente, hacemos referencia al modelo actual de formación, basado en la **formación por competencias**, que aunque no lo catalogamos como un paradigma, ha traído consigo profundos cambios metodológicos en la manera de enseñar.

El paradigma o perspectiva tradicional y su presencia en la formación de los maestros y maestras en España

El enfoque tradicional se fundamenta en un empirismo espontáneo, donde la experiencia se convierte en la principal y casi exclusiva fuente de conocimiento. Sus primeros desarrollos se identifican con los modelos de formación artesanal aunque posteriormente ha seguido ocupando su espacio dentro de los procesos de formación del maestro. El ejercicio de la enseñanza es concebido como un oficio, como una actividad artesanal (Pérez Gómez, 2000) en la que el saber se va acumulando a lo largo de los años, transmitiéndose por medio del contacto directo con la práctica de un maestro experimentado. Los docentes se consideran como trabajadores o empleados especializados.

La formación del docente es considerada como un proceso ajeno a la voluntad, intereses y necesidades del individuo y tiene por finalidad que el sujeto alcance un dominio del arte, oficio o profesión. La enseñanza es entendida como un oficio que se aprende como se hace en los talleres, practicando, es decir, *“se aprende a ser docente enseñando, como se aprende cualquier oficio practicándolo en una secuencia que comienza por situaciones apoyadas por un experto y avanzando hacia niveles crecientes de trabajo autónomo”* (Diker & Terigi, 1997:113). Los profesores noveles retoman los modelos de actuación didáctica derivados de sus propios maestros, de los que aprendieron la disciplina, lo que unido a la puesta en práctica de pruebas de ensayo-error, da como resultado una formación centrada en la experiencia docente, donde la teorización es vista como algo inútil. Lo relevante es la experiencia.

No obstante el conocimiento acumulado por la experiencia del maestro no está exento de la presencia de vicios y como señala Tom (1980) los programas formativos desarrollados bajo este paradigma tienden a elaborar una secuencia de habilidades que el *“aprendiz”* mimetiza como una rutina.

La formación de maestros dentro de este paradigma se encuentra enfocada a lo disciplinar, se trata de dominar la materia, los contenidos de las asignaturas a enseñar y a ello se llega principalmente a través de la práctica. El maestro no está sometido a reglas de comportamiento y su función se delimita a transmitir sus conocimientos a un público que se encuentra *“ávido”* de ellos, como afirma Imbernón (1994) el profesorado se convierte en un mediador entre el alumnado y los contenidos culturales seleccionados por otros, bajo la lógica de que el saber es poder. El alumnado se ve como un receptor pasivo del conocimiento, desempeñando un escaso papel en su formación.

En resumen el modelo de maestro que encontramos bajo este paradigma es el de un ser omnipotente con mínima capacidad de autocrítica, con un autoritarismo exacerbado y que concibe su poder en el saber de la disciplina que enseña, para él lo importante es ese conocimiento y los elementos psicopedagógicos se encuentran en un segundo plano.

Dentro de la evolución de la formación inicial de los maestros en España encontramos abundantes referencias relacionadas con esta perspectiva. Así este enfoque se vislumbra prácticamente en todos los modelos de formación que se han desarrollado en España desde 1370 hasta 1970, con un pequeño espacio en el que el programa formativo de los maestros tuvo una orientación diferente.

Tomamos como fecha de inicio el año 1370, año en el que por medio de la Real Cédula de Enrique II se prohíbe el ejercicio de la enseñanza a todos aquellos que no superen un examen, es decir se solicita una acreditación para el desempeño de la profesión y que con mínimas variaciones, reguló el funcionamiento del gremio de los maestros de primeras letras durante cuatro siglos aproximadamente. Por medio de la misma se otorga al Consejo de Castilla la autoridad gubernativa, legislativa y judicial sobre las cuestiones relacionadas con la enseñanza y con los maestros. Hasta este momento la profesión de maestro tenía un carácter gremial, con una ausencia casi total de formación teórica y se centraba en un aprendizaje experiencial basado en la práctica del aprendiz como *pasante* al lado de un maestro en una escuela abierta a lo largo de unos años. La diferenciación entre formación teórica y práctica apenas se apreciaba conformando el grueso de ésta el bagaje cultural que el aprendiz adquiría del maestro por medio de la interacción con el mismo y la asimilación de la manera de desarrollar la enseñanza de la lectura, la escritura, el cálculo y la caligrafía principalmente.

Los exámenes propuestos por la Real Cédula se basaban en una serie de ejercicios sobre *Teoría y Práctica de la Lectura y Escritura, Reglas de Aritmética y Ortografía, Arte de Gobernar a los Niños, Doctrina Cristiana, Historia Sagrada y Nociones de Historia de España*. Además el aspirante debía de cumplir una serie de requisitos como la limpieza de sangre, Fe de Bautismo e Informe Positivo del Sacerdote del lugar.

En 1642 se conforma la *Hermandad o Congregación de San Casiano*, a la que el Consejo de Castilla cede el privilegio de examinar a los demás maestros del Reino. Esta etapa se caracteriza por un fuerte control ideológico, debido a las condiciones de acceso exigidas, y la escasa consideración social que tiene la profesión.

Las condiciones para ejercer el magisterio en todo el Reino son reguladas a través de la Real Provisión de 1771, que señala la necesidad de que el candidato supere un examen de *Doctrina Cristiana* y presente un certificado de "*Vita et Moribus*" firmado por el Síndico personero del Ayuntamiento ante tres testigos que le va a permitir acreditar buena vida y costumbres, así como su limpieza de sangre.

Estas certificaciones eran presentadas a los Comisionados del Municipio y los dos examinadores o veedores de la Hermandad procedían al examen del candidato que tenía que demostrar su pericia en el *arte de leer, escribir y*

contar, haciéndole escribir en su presencia muestras de las diferentes letras y extender ejemplares de las cinco cuentas. Superadas estas pruebas el candidato obtenía el título de Maestro Real, expedido por el Consejo Supremo de Castilla, a propuesta de la Hermandad de San Casiano.

El paradigma tradicional sigue siendo protagonista del modelo formativo de los maestros desde 1780 a 1838. En este período se comienza a romper la estructura gremial de la profesión, principalmente por los impulsos provenientes de las ideas de La Ilustración y la incipiente Revolución Industrial. Se trata de los primeros momentos de desarrollo de la profesión de maestro como tal, y en ella hay una preeminencia de modelos formativos basados en un enfoque tradicional. La enseñanza primaria comienza a extenderse entre los estratos de población más humildes, se trata de generalizar la cultura elemental de las “*Three R’s*” inglesas (Reading, wRiting and aRithmetic) con una orientación finalista en sí misma.

En 1780 la Hermandad o Congregación de San Casiano es reemplazada por el *Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras* que tiene como finalidad fomentar en todo el Reino la perfecta educación en los rendimientos de la fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes y en el noble arte de leer, escribir y contar. A partir de este momento para poder establecer una escuela pública en la Corte es necesario contar con el consentimiento del Colegio que a su vez expedía los títulos de Maestro y proveía, de entre sus miembros, las vacantes que se producían en las escuelas. Se establecen dos clases de exámenes, uno para Maestros de la Corte y otro para Maestros de fuera de la Corte, siendo a partir de esta fecha cuando se puede comenzar a hablar de una verdadera preparación teórica de los maestros, al tener el Colegio Académico entre sus fines la preparación de los maestros para el desempeño de la profesión.

En 1791 se crea la Academia de Primera Educación con la intención de fomentar el desarrollo de la educación popular y en 1797 establece entre sus finalidades el desarrollo de una Cátedra para que los aspirantes a maestros aprendan la “*ciencia de la educación*”. Durante este período se ponen en marcha una serie de iniciativas encaminadas al desarrollo de un sistema nacional, bajo control del Estado, que permita la formación reglada de maestros como son el Real Instituto Militar Pestalozziano (Madrid, 1806) y la Escuela del Sistema de Bell y Lancaster (enseñanza mutua), declarada como Escuela Central (1819) y dirigida por el inglés Kearny.

En 1839 se establece la primera *Escuela Normal*, fundada por Pablo Montesino con el apoyo político de Gil de Zárate, bajo la denominación de Seminario Central de Maestros del Reino. Su desarrollo tenía como finalidad formar a los maestros que posteriormente regentarían los modelos de escuelas contempladas en la Ley Someruelos (1838) de enseñanza primaria, por lo que a ella acudían entre otros, (y con cargo a las respectivas Diputaciones

Provinciales), dos alumnos por provincia para ser formados y, de esta manera, poder abrir Escuelas Normales en sus respectivas circunscripciones.

El desarrollo de las Escuelas Normales rompe definitivamente con el carácter gremial de la formación del maestro, y comienza a conformar la entidad profesional del mismo. Estos cambios se explicitan en el desarrollo de un plan de estudios que se concreta en 1843 por medio del artículo quinto del Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino, decretado por el Gobierno Provisional el 15 de octubre de 1843. El plan de estudios descrito es principalmente cultural y se asienta en la adquisición de unos conocimientos generales, básicos sobre cultura que posteriormente tendrán que ser desarrollados en el curriculum de Enseñanza Primaria Elemental y la forma en la que desarrollarlos.

En 1857 con el desarrollo de la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano) se consolida la situación existente y se ordena la educación a nivel nacional. Esta organización dura, con pequeños retoques, hasta mediados del siglo XX.

La Ley Moyano reconoce la existencia de cuatro tipos de maestros; *Maestros Incompletos* (los que sin estudios previos y tras la superación de un examen se les otorgaba un certificado de aptitud pedagógica); *Maestros de Primera Enseñanza Elemental* (cursaban dos años de estudios en Escuelas Normal); *Maestros de Primera Enseñanza Superior* (que habían de cursar dos años más, es decir, cuatro años de estudio); *Maestros Normales* (que cursaban un año más, es decir, cinco años). Esta promulgación legislativa iguala, inicialmente, el peso de la enseñanza de las letras y el de las ciencias en la formación de los Maestros Elementales, aunque posteriormente se vuelven a diferenciar ambos saberes a favor de las letras, y experimenta una cierta consideración por las materias o estudios de carácter pedagógico. Beltrán (1992) señala como la carencia por parte del alumnado de unos conocimientos disciplinares sólidos provocó que el ya de por sí poco peso de los estudios pedagógicos se redujera a favor de la enseñanza de estas materias.

Tabla nº 1. Plan de estudio; Maestro (Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857)

Maestros de primera enseñanza elemental	Maestros de primera enseñanza superior	Maestro normal
<ul style="list-style-type: none"> • Catecismo • Historia Sagrada • Lectura • Caligrafía • Gramática • Aritmética 	<p><i>Maestros de primera enseñanza elemental</i></p> <p>+</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nociones de Álgebra • Nociones de 	<p><i>Maestros de primera enseñanza superior</i></p> <p>+</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nociones de Elementos de Retórica y poética, • Un curso de Pedagogía

- | | | |
|--|--|--|
| • Nociones de Geometría | • Nociones de los Fenómenos Comunes de la Naturaleza | (relacionado con primeras enseñanzas y atención a sordomudos y ciegos) |
| • Dibujo Lineal y Agrimensura | | • Nociones de Derecho Administrativo |
| • Elementos de Geografía | | |
| • Historia de España | | |
| • Nociones de Agricultura | | |
| • Principios de Educación y Métodos de Enseñanza | | |
| • Prácticas de Enseñanza | | |

En el transcurso del Congreso Pedagógico de 1882 se pone de manifiesto la poca preparación pedagógica que recibían los Maestros en su periodo de formación inicial, reclamando una mayor presencia en los planes de estudio de asignaturas de índole pedagógico. La situación no cambia demasiado hasta que en 1898 el artículo 29 de la Ley de Presupuestos establece una reorganización de las Escuelas Normales de Madrid en torno al Grado Elemental y al Superior y describe la existencia de un Curso Normal Académico en el que se impartían; Religión y moral e Historia Sagrada; Antropología y Pedagogía Fundamental; Historia de la Pedagogía; Derecho, Economía Social y Legislación Social; Estética y Literatura General y Española; Inglés o Alemán. Estos estudios se completaban con Prácticas de Enseñanza.

En 1901 se suprime la clase de Maestros Normales y la formación inicial de los maestros pasa a ser competencias de los Institutos. Las Escuelas Normales se integran en los Institutos solicitando para el acceso a los estudios de maestro tener 16 años cumplidos y la superación de la prueba de ingreso. La consecución del título de maestro queda condicionada a cursar las asignaturas señaladas en el Plan de 1898 y superar un examen de reválida.

En 1914 se desarrolla un nuevo programa de formación, conocido como Plan de 1914 o Plan Bergamín, por medio del cual se unifican los títulos de Magisterio y se establece para dichos estudios una duración de cuatro cursos, tras los cuáles se opta al título único de Maestro. Este plan no cambia el sentido de los estudios, en los que priman los contenidos culturales sobre los profesionales, pero instaura escuelas anexas a las Normales en las que se impulsa la experimentación pedagógica.

La siguiente etapa que relacionamos con esta perspectiva conlleva un salto cronológico al comenzar en el año 1939, dejando fuera al modelo de formación inicial de maestros desarrollado durante la II República, por considerar que en su orientación no hay una preponderancia del enfoque tradicional como sí se aprecia en las siguientes propuestas.

En 1939 con el comienzo de la dictadura franquista se produce un cambio que pasaba por la utilización de la educación primaria como elemento propagador del ideario político del autodenominado Movimiento Nacional. Para esto el profesorado "*depurado*" es sustituido, sin necesidad de demostrar su competencia profesional, por personas con una reconocida adhesión al Régimen (excombatientes, mutilados de guerra, excautivos, familiares de caídos, etc.).

Las Escuelas Normales comienzan a perder su condición de Centros de Educación Superior y en 1940, por medio del Decreto de 10 de febrero se pone en funcionamiento el llamado Plan Bachiller que retrotrae el articulado formativo al Plan Bergamín. La finalidad última de este Plan es la de solventar la carencia de maestras y maestros, tratando para ello de reconvertir a Bachilleres en docentes por medio de los exámenes y normas descritas en el Plan de 1914. Se establece una separación entre hombres y mujeres, que se extenderá hasta 1967, y en el programa formativo de magisterio se reducen al mínimo los contenidos científicos en favor de los ideológicos (políticos y religiosos).

Las medidas para la captación de nuevos docentes continúan en 1942 con el desarrollo de un Plan Profesional que permite el acceso a los estudios de magisterio con 12 años por medio de un examen de cultura primaria. Una vez dentro el estudiante se forma durante tres años en cultural general y uno en formación profesional. Este plan dejó de funcionar en 1945, cuando se da por terminado el proceso de "*depuración del magisterio*" y se articula la Ley de Enseñanza Primaria. Esta Ley consagra la separación entre sexos y señala la necesidad de estar en posesión del Bachiller Elemental y realizar un examen de ingreso que para acceder a los estudios de magisterio. Los estudios tienen una duración de tres años, y para la obtención del título es necesario superar un examen de reválida.

En 1950 se desarrolla un nuevo Plan de Estudios para los Maestros que estaría vigente, con mínimas modificaciones a lo largo de 17 años. El Plan de 1950 continúa con lo establecido en el capítulo segundo de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945; acceso tras finalizar con éxito el Bachiller Elemental, tres cursos de formación en las "Escuelas Normales" y examen final de reválida. La nota distintiva del Plan de 1950 es que fijaba la asistencia obligatoria a un Campamento de Verano dirigido por el Frente de Juventudes (para los maestros) o la Sección Femenina (para las maestras). Finalizado el Campamento, con calificación positiva, se expedía un certificado acreditativo

de haber superado esta fase con éxito. Sin esta certificación no se podía obtener el título de Maestro o Maestra.

En esta etapa la formación estuvo marcada por una orientación política (nacional-católica) y un elevado carácter doctrinal. A ello se unen las gravísimas ausencias de bagaje cultural y un olvido absoluto de los indicadores profesionales.

La Ley de 21 de diciembre de 1965, de Reforma de la Educación Primaria modifica el acceso a los estudios de magisterio suprimiendo el examen de ingreso pero solicitando el Título de Bachillerato Superior (Universitario) a los aspirantes. Estas medidas se articulan por medio del Plan de 1967 que sitúa los estudios de magisterio, con una duración de tres años, en la antesala de la formación universitaria.

El estudiante en los dos primeros años, divididos en cuatrimestres y desarrollados en las escuelas normales, cursa estudios de carácter teórico, conteniendo la propuesta formativa un amplio conglomerado de asignaturas entre las que encontramos algunas de índole pedagógico (Pedagogía, Historia de la Educación, Didáctica y Organización Escolar), psicológico (Psicología General), sociológico (Sociología de la Educación) y filosófico (Filosofía de la Educación). También comienzan a desarrollarse las denominadas didácticas específicas (Didáctica de la Física y la Química, Didáctica de la Lengua Española, Didáctica de las Matemáticas, etc.) con la idea de integrar las dos tendencias clásicas en la formación de los docentes; la culturalista y la profesionalizadora. Tras estos dos cursos se llevaba a cabo una prueba de reválida. El tercer año de formación consistía en un período de prácticas retribuidas en horario completo de mañana y tarde. Por esta actividad el alumnado cobraba la cantidad de 4.500 ptas. al trimestre.

Al finalizar el periodo de formación el alumnado recibía la titulación de Maestro de Enseñanza Primaria y se reservaba un porcentaje de plazas de acceso directo a la enseñanza pública, que algunas ocasiones llegó al 30%, para el alumnado con mejores expedientes.

Con el desarrollo de este Plan se busca dar respuesta a los cambios socioeconómicos, a las transformaciones tecnológicas y a la evolución y desarrollo industrial, sectores que demandaban una mayor preparación en términos de "*mano de obra cualificada*".

El paradigma o perspectiva tecnológica o positiva y la reforma de la Ley General de Educación (1970)

Esta perspectiva es una de la más influyente en la concepción del currículum hasta la actualidad. Deriva de una visión general de la ciencia como herramienta clave para resolver y controlar el proceso educativo. Con su desarrollo se trata de dar un mayor rigor y reconocimiento a la enseñanza. Se

basa en el impulso de una pedagogía tecnocrática asentada en unos objetivos y en donde la enseñanza se concibe como una profesión que se debe de aprender por medio de la adquisición de una serie de técnicas y contenidos que van a permitir al futuro docente alcanzar los objetivos que se han prefijado de manera externa.

Esta corriente tiene una base epistemológica positivista y ha tenido un importante impulso gracias a los avances derivados de la psicología conductista, por lo que se encuentra, como indica Rodríguez Gómez (1996) íntimamente vinculada al movimiento escolar del "*accountability*". Bajo esta concepción los modelos didácticos condicionan las relaciones causa-efecto que se producen entre profesorado y alumnado dentro la dinámica escolar, influyendo tanto en el comportamiento del profesorado como en el rendimiento del alumnado.

El currículum es entendido como un plan de instrucción en el que se explicitan unos objetivos de aprendizaje y unas estrategias de acción que el profesorado debe seguir para conseguir los resultados esperados. El desarrollo curricular se convierte en una puesta en práctica que deja en manos de los diseñadores o expertos de la educación la toma de decisiones curriculares. Este modelo asume una relación jerárquica entre teoría y práctica en la que la teoría determina cómo actuar a través de prescripciones prácticas. Todo debe estar planificado sobre la base de un fin determinado (Tyler, 1949: 105), por lo que el proceso de evaluación consiste en cuantificar en qué medida los resultados se ajustan al modelo de producto prescrito. Por consiguiente el docente aprenderá la teoría y desarrollará las actividades adecuadas, apoyándose en el conocimiento que elaboran los especialistas.

La formación del maestro se encuentra orientada a dotarlo de las competencias precisas, desde una concepción mesológica que acentúa los medios para alcanzar las metas y no la discusión de los fines del proceso educativo.

Este enfoque ha tenido su desarrollo principal a partir de década de los sesenta. No obstante en España encontramos los primeros rasgos de un enfoque positivista desde que los planes de formación inicial de maestros comienzan a tomar un cuerpo definido y se fundan las primeras escuelas normales. El hito formativo que guarda una relación más directa con el enfoque tecnológico se produce con el desarrollo de la Ley General de Educación de 1970, que conforma una Enseñanza General Básica (EGB) de ocho años de duración (de los 6 a los 14 años) estructurada en tres ciclos. El primer ciclo, el ciclo inicial, comprende primero y segundo, mientras que los otros dos ciclos, el medio y el superior, engloban tres cursos cada uno.

La Ley General de Educación de 1970, también conocida como Ley Villar Palasí, se asienta en el principio de personalización y contemplaba la necesidad de introducir una reforma en la formación del Magisterio elevando

estos estudios a la categoría de universitarios. Para ello se desarrolla el Plan de Estudios de 1971 que establece como requisito de acceso a los estudios tener superado el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) y el haber completado con éxito el Curso de Orientación Universitaria (COU). No obstante, no se exige para el acceso una prueba previa, la selectividad, como sucede en otros estudios universitarios.

Los estudios de Magisterio tienen una duración de tres años y contemplan el desarrollo de distintas especialidades (Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Especial y Educación Preescolar), aunque en todas ellas predomina el carácter cultural sobre los aspectos profesionalizantes, debido al escaso peso que tienen en el plan de estudios las materias de índole pedagógica y las prácticas educativas. La titulación que reciben los egresados también se modifica cambiando la denominación clásica de “Maestro/a de Educación Primaria” por la de “Profesor/a de Enseñanza General Básica”.

El desarrollo de la Ley General de Educación de 1970 y el Plan de Estudios de 1971 integra las Escuelas Normales en el sistema universitario y pasan a denominarse Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. No obstante hasta 1983 con la Ley de Reforma Universitaria no se lleva, realmente, una integración de los estudios de magisterio en el entramado universitario que culminara definitivamente en 1990 con el desarrollo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

Sin duda alguna el Plan de 1971 y la Ley General de Educación de 1970 supusieron un salto significativo en nuestro sistema educativo con una proyección tecnológica, aunque incompleta, en el planteamiento de concepciones educativas, didácticas y pedagógicas.

El paradigma práctico o interpretativo-fenomenológico y los primeros desarrollos comprensivos

Este modelo o perspectiva surge como una crítica al paradigma tecnológico, se trata de un modelo reflexivo sobre la práctica que contempla la enseñanza como una actividad en la que no se pueden dar recetas, ni dictar normas, para obtener los productos deseados. El paradigma práctico entiende la enseñanza como un proceso de desarrollo personal y ayuda, que permite tener un mayor conocimiento de nosotros mismos y de los demás. Desde este enfoque se revaloriza el componente afectivo por medio de un marco general que prioriza la formación de la personalidad. Descansa, por tanto, sobre la base de una epistemología fenomenológica, perceptiva y de desarrollo, que conforma un puente entre el positivismo y la corriente crítica. Como indica Rodríguez Gómez (1996) se relaciona con las concepciones de *educación del profesor humanista* (Combs, Blume, Newman y Wass, 1974), la *educación del*

profesor personalizado (Fuller, 1974), la *educación psicológica* y otras aproximaciones sobre formación de maestros basadas en los principios de la *educación abierta*.

La diversidad de interpretaciones existentes genera posturas distintas, aunque todas tienen una base común conformada en torno a los objetivos que ha de tener un programa de formación de maestros y las tareas asociadas al proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la madurez psicológica y acentuando la reorganización de las percepciones e ideas específicas que se relacionan con el conocimiento y las habilidades docentes.

Las actitudes de los maestros y los ambientes que crean se interpretan como un resultado particular de la acción del docente en un contexto determinado. El interés se centra en la calidad de las experiencias desarrolladas y no se reconoce la relación directa entre una conducta determinada y un resultado específico. Se busca el desarrollo de docentes maduros y competentes que sepan afrontar situaciones variadas en contextos diferenciados, resultando contradictoria la explicitación de unos patrones generales de actuación para cada situación.

El profesorado es concebido como un profesional de la enseñanza que se mueve en situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas, que le convierten en un investigador en el aula. Como señala Portilla (2002) la reflexión se torna en el medio principal de acercamiento a la realidad y para el aprendizaje tanto del profesorado como del alumnado; generando un pensamiento apegado a la realidad, sin búsqueda de imitación o reproducción, sino con posturas críticas y reflexivas.

La enseñanza se torna como una actividad compleja, desarrollada en escenarios singulares y que se encuentra claramente determinada por un contexto donde el docente debe enfrentarse a situaciones prácticas imprevisibles que exigen, a menudo, resoluciones inmediatas en las que las reglas técnicas y las recetas de la cultura escolar no son eficaces. El conocimiento que se requiere del docente es un conocimiento emergente, elaborado sobre su propia práctica diaria, de gran creatividad y fruto del desarrollo de sus propias metodologías (Diker & Terigi, 1997).

La formación se basa principalmente en el aprendizaje de la práctica, para ella y desde ella, es decir, la experiencia obtiene una trascendencia fundamental. A pesar de reconocer el papel preeminente de la práctica, Ferry (1991) indica que ésta no se aísla del papel regulador que posee la teoría. La práctica está implícita en el concepto de currículum, donde los fines no son percibidos como aprendizaje, sino como guías para la acción, los docentes son los planificadores, ejecutores y evaluadores de una propuesta educativa, transformados en investigadores en la acción tanto de su actuación curricular como de sus propios procesos de enseñanza, en busca de la mejora.

El maestro se forma a través de un proceso dirigido hacia una transformación interna que deriva en un desarrollo autónomo del profesional, no se pretende mostrar a alguien cómo enseñar, sino que se orienta hacia el autodescubrimiento personal. El estudiante participa activamente en su propia formación profesional con el objetivo de lograr los cambios apropiados sobre sí mismo como educador y no en el empleo de una serie de comportamientos y conocimientos definidos. El proceso formativo persigue la comprensión-interpretación de los hechos de la vida cotidiana por medio de la investigación de la misma, empleando preferentemente métodos y técnicas de investigación cualitativas.

La crítica principal que ha recibido este paradigma se relaciona con la ingenuidad con la que se puede operar cuando se deja al margen la realidad educativa y social, y nos quedamos sólo con la comprensión e interpretación de la práctica, lo cual resulta insuficiente para mejorarla. Críticas similares surgieron del desarrollo de la reforma que propugnaba la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) cuyo principio básico era la educación permanente, para lo que se proponía preparar al alumnado para aprender por sí mismo y facilitar a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas.

Inciendo en la constante línea cultural-profesional que subyace a todos los planes de formación del maestro, la LOGSE supera esta idea señalando que en la educación se ha de atener a una serie de principios como la formación personalizada, el desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico, el desarrollo de metodologías que aseguren la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la relación con el entorno social, económico y cultural entre otros. El desarrollo e implantación de la LOGSE conlleva una modificación en los planes de estudio de maestros de tal forma que desde el año 1990 se requiere de la superación de una prueba de selectividad para el acceso a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado o Escuelas de Magisterio. El alumnado desarrolla su estudios a lo largo de tres cursos y al finalizarlos recibe el título de Maestro Diplomado en una de las siete especialidades que se pueden cursar (Educación Infantil, Audición y Lenguaje, Educación Especial, Lengua Extranjera, Educación Primaria, Educación Musical y Educación Física).

Las directrices generales de los planes de estudio de Magisterio, independientemente de la especialidad, establecen que los estudios conducentes a la titulación de Magisterio no pueden tener una carga lectiva global inferior a 180 créditos, siendo el tiempo de enseñanza entre 20 y 30 horas semanales y para remarcar el carácter profesional de este plan, las asignaturas tienen créditos teórico-prácticos, de tal forma que en ningún momento la enseñanza teórica debe superar las quince horas semanales. Las materias correspondientes a las áreas de enseñanza se relacionan con las que

los futuros maestros deberán impartir, sumando a ellas un grupo de materias de contenido psicopedagógico enfocadas a la formación del futuro docentes para la atención a las necesidades diferenciales del alumnado en cada una de las especialidades.

Se establece un período de prácticas de enseñanza o Prácticum en centros educativos a realizar en los distintos niveles del sistema con un total de trescientas veinte horas (32 créditos). Las prácticas en los centros escolares tienen como objetivo conocer el sistema escolar en todas sus dimensiones, entendido como unidad organizativa con autonomía propia. Cada escuela construye su propio plan de intervención real en el aula, y la valoración de las mismas se hace teniendo en cuenta el triángulo relacional: profesor-tutor de la Escuela de Magisterio o Facultad de Educación, maestro-colaborador del centro y alumno/a en formación.

Con esta modificación toma especial relevancia la responsabilidad y la calidad del profesorado comprometido con la acción educativa en los centros de Infantil y Primaria. En este sentido, se pretende eliminar aquellos mensajes contradictorios que a menudo reciben los futuros docentes entre el programa de formación que desarrollan y la realidad del aula, tratando de formar a profesionales reflexivos y orientados a la indagación.

La reforma educativa promovida por la LOGSE tiene su punto de partida en el desarrollo de este paradigma, principalmente en lo relativo a la importancia de la reflexión sobre la práctica, aunque también puede concebirse como un puente entre las concepciones fenomenológicas y la perspectiva crítica o de reconstrucción social, especialmente mediante la potenciación de la formación reflexiva del pensamiento del profesorado, por medio de la investigación en su propia acción.

Paradigma o perspectiva crítica, sociocrítica o reconstruccionista y la influencia del contexto sociopolítico en la educación

El paradigma crítico, sociocrítico, emancipatorio o reconstruccionista se fundamenta en la crítica social, tiene un marcado carácter autorreflexivo y su finalidad es promover una serie de transformaciones sociales que permitan dar una respuesta a los problemas específicos que se presentan en las comunidades contando con la participación de sus miembros.

Para Arnal, Rincón & Latorre (1994) la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni exclusivamente interpretativa, señalando que sus contribuciones se remontan a las aportaciones de los estudios comunitarios y de la investigación participante. Se trata de un enfoque más radical que el enfoque práctico o interpretativo ya que la reflexión crítica no se circunscribe únicamente a la reflexión sobre nuestra propia práctica como docentes sino que va más allá analizando y cuestionando las estructuras en las que los

procesos educativos se desarrollar. Bajo estas concepciones subyace la idea de un planteamiento crítico hacia el estado de la estructura institucional, se consideran las limitaciones que ésta determina sobre la práctica y la reflexión, y se amplía su radio de acción para incluir los efectos que la propia estructura tiene sobre la forma en que los docentes analizan y conciben sus actuaciones, así como el sentido, tanto social como político, al que obedecen.

La educación se entiende como un subsistema social que no puede comprenderse sin cuestionar los presupuestos ideológicos subyacentes. La enseñanza se torna en una actividad crítica, en la que se desarrollan una serie de valores que han de traducirse en unos principios de procedimiento que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pérez Gómez et al., 2007; Liston & Zeichner, 2003). Desde este posicionamiento el conocimiento se construye debido a la existencia de una serie de intereses que parten de las necesidades comunes de los grupos y pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano, a la que se accede gracias a la formación de los sujetos para participar activamente en el proceso de transformación social. Como indica Braga (1993) los postulados defendidos en este enfoque son incompatibles con el interés técnico, pero compatibles con el práctico, ya que en cierta medida es un desarrollo de éste, donde el profesorado y el alumnado aprenden de su propia práctica.

La pedagogía crítica busca enfrentar a estudiantes y docentes a los problemas de la realidad objetiva en la que se desarrollan, por lo que la fuente fundamental para la selección de los contenidos es la propia realidad social, en estrecho vínculo con la comunidad donde se encuentra ubicada la escuela. El maestro desempeña su profesión dentro de un entorno cambiante, enfrentándose a problemas prácticos que requieren de soluciones concretas y a la par inciertas, que no pueden ser planteadas desde puntos de vista restrictivos. El alumnado forma parte de un contexto e interactúa con él; el maestro interpreta y conceptualiza el contenido para hacerlo significativo al alumnado y tiene en cuenta que las relaciones sociales contribuyen a su aprendizaje. Esta concepción conforma al maestro como un agente activo que asume que sus probabilidades de éxito, de control, de cambio, se encuentran directamente relacionadas con el conocimiento que posee sobre las causas y las acciones que se dan dentro del aula.

La formación de los maestros, bajo este paradigma, implica una actitud hacia el cambio social, la labor política y comunitaria, pues son ámbitos presentes y relacionados con el quehacer educativo. Este quehacer tradicionalmente se ha tratado de situar fuera de la actividad política utilizando argumentos relacionados con que la enseñanza se limita al aula y que la educación, concebida como una ciencia racional con un importante componente técnico, debe de aislarse de la política para poder desarrollarse de una forma "*objetiva*" y "*científica*".

El problema de esta propuesta radica en su operativización teniendo, normalmente, en las instituciones escolares y en los maestros sus principales escollos para su aplicación. No obstante cuando ha sido posible plantear un programa de formación inicial del docente de corte sociocrítico, éste se ha desarrollado en torno a la formación del docente en el hábito de cuestionar (Wehlage, 1981) o en aproximaciones que promueven la investigación crítica y reflexiva sobre lo que ocurre en el aula o la escuela, sin llegar a trascender de ese espacio.

En el desarrollo de los planes formativos de los maestros en España no encontramos un curriculum con una pronunciada tendencia hacia este enfoque, aunque descubrimos ciertos indicios en los cambios introducidos en la formación del profesorado y en la manera de entender la educación durante la II República. El intento de generalizar la educación y usar la educación de la ciudadanía para conseguir una mayor democratización de la sociedad durante la II República guarda un paralelismo singular con una de las premisas esenciales del paradigma sociocrítico; la transformación social en la dirección de una mayor justicia, en la que la igualdad de oportunidades sea un hecho.

Desde las esferas de poder de la II República se impulsaron medidas con la intención de reducir las diferencias sociales existentes y promover el desarrollo desde una perspectiva social. Bajo estas premisas entre 1930 y 1932 se desarrolla una reforma universitaria de gran transcendencia para la formación de maestros. Los artífices de esta reforma fueron Marcelino Domingo, maestro, periodista y Ministro de Instrucción Pública en 1931 y 1936 (Izquierda Republicana), junto con Rodolfo Llopis, pedagogo alicantino, Director General de Enseñanza Primaria entre los años 1931 y 1933 y Secretario General del PSOE hasta 1974. Ambos diseñaron e implementaron un Plan de Estudios (Decreto de 29 de septiembre de 1931) para los Maestros en coherencia con las nuevas atribuciones asignadas a la educación que como indica Lorenzo Vicente (1995) tiene entre sus innovaciones más relevantes:

- El ingreso por oposición en la Normal para lo que se requiere el Bachillerato Universitario.
- Conformación de un plan de estudios de tres años teóricos más uno de prácticas remuneradas y un examen final de conjunto
- Durante el año en prácticas el alumno-profesor regentaba con plena responsabilidad un Sección Graduada, recibiendo el sueldo de Maestro Oficial.
- Para el examen final de conjunto se conforman tribunales especiales presididos por un Catedrático de Universidad.
- Se tratan de convertir las Escuelas Normales en centros de enseñanza profesional y establecer las especializaciones de la carrera de Magisterio

- El acceso a la enseñanza oficial es directo para todos los que superan el año en prácticas y el examen final de conjunto

El Plan Profesional del Magisterio de 1931 integra a las Escuelas Normales dentro de la estructura de educación superior, contemplando una modalidad de acceso directo al ejercicio profesional del magisterio mediante expediente académico para el alumnado que aprobara los tres cursos, el año de prácticas y el examen final, percibiendo una asignación económica de 4.000 pesetas anuales. Como sucediese con su antecesor, el Plan Bergamín de 1914, este Plan supuso un considerable avance en la formación de los maestros y maestras de la época al delimitar claramente los ámbitos en los que los docentes eran formados; cultura general; formación profesional; práctica docente. En el currículo figuraban un conjunto de materias pedagógicas (pedagogía, metodologías específicas, prácticas en párvulos, con retrasados mentales y con superdotados) que le otorgaba a los estudios de maestro un perfil especialmente profesional y no solamente cultural como venía ocurriendo hasta el momento.

Román y Cano (2008) señalan como la competencia en la preparación dentro del ámbito de la cultura general recae en los Institutos de Segunda Enseñanza, siendo competencia de las Escuelas Normales la formación profesional de las maestras y maestros y dejando la práctica docente en manos de las Escuelas Primarias Nacionales donde el alumnado, con la denominación de "*Alumnos-Maestro*", realizaba un período de prácticas remuneradas (reciben el sueldo inicial de un Maestro Oficial) regentando con plena responsabilidad una Sección Graduada.

Esta ordenación de los estudios de magisterio deja entrever una serie de elementos diferenciales en relación con los planes de formación anteriores y que son sintetizados por Carbonell (1987) en torno a tres aspectos:

- La concepción de las escuelas normales como puente entre lo teórico y lo práctico, entre la universidad y la escuela.
- La incidencia de un contexto institucional estimulante, con una mayor riqueza y apertura hacia la realidad social contribuye a la formación del maestro como un profesional con una actitud y sensibilidad especial ante su labor como docente.
- La consideración de la Normal como un centro de formación de maestros tanto en su etapa de capacitación inicial como para contribuir a su formación permanente.

El impulso de instituciones como la Escuela de Estudios Superiores, la Institución Libre de Enseñanza, la Cátedra Superior de Pedagogía, la Junta de Ampliación de Estudios, entre otras, también contribuyó al desarrollo de una nueva concepción educativa en la que el niño era considerado como el centro del proceso educativo y se resaltaba la necesidad del docente en la adquisición de didácticas y metodologías especiales, ya que era tan importante la

adquisición de los contenidos de cada materia como el dominar los procedimientos de enseñanza de las mismas, a través de los cuales se facilitaba el proceso de aprendizaje.

La enseñanza teórica se relacionaba con la práctica escolar y con el entorno sociocultural al tener que ser integrada en los contextos sociopolíticos y culturales del momento. Macías (2009) señala como durante esta época se generaliza el convencimiento de que la educación es una herramienta potente y eficaz que permite a la población tomar conciencia de la realidad en la que se desenvuelve, evidenciando las injusticias provocadas, esencialmente, por las desigualdades sociales. Desde esta forma la educación cobra un papel preeminente ya que una sociedad educada bajo una perspectiva social mantendrá unas actitudes de mayor responsabilidad y solidaridad.

No obstante el desarrollo de este diseño no se correspondió exactamente con lo pre-establecido, sufriendo una serie de críticas por parte de los propios profesionales que podemos encontrar sintetizadas en Manso (2010) y que se refieren esencialmente a una teorización demasiado alejada de la realidad, la falta de formación del profesorado de las Escuelas Normales o las dificultades económicas del alumnado para completar el programa completo.

Estos principios formativos no llegaron a generalizarse ni extenderse debido a la sublevación militar, que derivó en guerra civil de 1936 y la posterior dictadura franquista que echó por tierra el plan de educar a todos los españoles, cualquiera que fuera su condición: ricos o pobres, del pueblo o de la ciudad, religiosos o laicos... y persiguió cualquier atisbo de renovación e innovación educativa, condenándonos al retroceso y al alejamiento de Europa en materia educativa.

Aunque este Plan no está fundamentado en las concepciones socio-críticas inicialmente descritas, al analizarlo en profundidad apreciamos una marcada tendencia hacia el mismo. Un sesgo que no encontramos en los planes anteriores y que también podemos encontrar en la actualidad, donde un elevado número de docentes, a pesar de no haber contado con una formación inicial suficiente, dentro de su práctica cotidiana en el aula reflexionan sobre su tarea, el proceso de enseñanza que están llevando a cabo y el aprendizaje de su alumnado, y en base a esta reflexión actúan, modifican y/o ratifican su labor en el aula.

Modelo de formación por competencias: de la práctica a la teoría

Al observar el devenir de los procesos de formación de los maestros en España, estos se han caracterizados por estar centrados en la enseñanza más que en el aprendizaje; la tendencia que ha seguido la educación en la evolución que hemos plasmado en párrafos anteriores, ha sido el otorgar cada vez mayor protagonismo al alumno en su proceso de formación. El hecho de

pretender que el estudiante conozca el medio y se conozca a sí mismo, conozca los conocimientos y la manera más adecuada para llegar a ellos, implica un proceso de aprendizaje autónomo en el que cobra vida la concepción de aprender a aprender; siendo éste un requisito básico para la formación por competencias.

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) conlleva reorganizar los idearios educativos de las universidades españolas, cambiando de una educación centrada en contenidos a una educación que se orienta hacia el aprendizaje de competencias y que conlleva un nuevo modelo de formación: un paradigma educativo que, como señalan García Manjón y Pérez López (2008), sitúa la visión competencial en un punto central, otorgando una gran responsabilidad a las universidades para que formulen criterios académicos, competenciales y de cualificación profesional que respondan a la demanda del mercado laboral europeo y que nos permitan responder a los retos educativos, laborales y sociales actuales. Uno de los objetivos del proceso de convergencia europea es promover este cambio metodológico en la enseñanza superior; esta transformación conlleva un cambio de paradigma, una renovación de cómo se estaba llevando a cabo la formación. Nos encontramos con un paradigma que promueve el logro de aprendizajes partiendo de que es el propio alumno quien asume la responsabilidad en su proceso de formación, el centro del escenario ahora es ocupado por el estudiante, no por el profesor, aunque debemos contar con el atrezo que el apoyo de las instituciones supone para este cambio.

Pero, ¿por qué esta necesidad de cambio?; de sobra es conocido nuestro asentamiento en lo que se ha denominado “*sociedad del conocimiento*”, y las implicaciones que conlleva se reflejan en aspectos formativos fundamentados en el paradigma crítico. Estamos ante una nueva organización social, que exige una adaptación continuada a los nuevos conocimientos, avances tecnológicos, valores y patrones culturales, etc.; vivimos dentro de un orden social que requiere de una *capacitación personal crítica adaptativa*, que nos permita generar conocimientos propios extraídos de la amalgama informativa que nos rodea. No sólo hablamos de adaptarse al medio que la sociedad del conocimiento impone, sino una transformación de ese medio. De Miguel (2008) lo denomina “*búsqueda personal del conocimiento*”, y se hace extensible a lo largo de toda la vida, por lo que la institución educativa, y por ende, las Facultades de Educación, deberán sentar las bases o medios o la provisión de herramientas necesarias -las competencias-, para que el alumnado, de forma autónoma y crítica, extienda el periodo de formación a toda su existencia.

Al hablar de la formación de maestros en términos de competencias profesionales podríamos caer en el equívoco de relacionarla con modelos artesanales de formación, pero debemos de ir más allá, dar un paso más ya

que bajo el modelo de formación por competencias desde EEES la formación del docente no es considerada como un proceso ajeno a la voluntad, intereses y necesidades del individuo, sino como un proceso en el que conocimientos, habilidades, destrezas...deben integrarse en cada sujeto según sus características –capacidades, rasgos de personalidad, valores-, con la finalidad de que el sujeto alcance el dominio de su profesión.

El Real Decreto 1393/2007, resalta la importancia de la adquisición de competencias por parte del alumnado universitario, concediendo gran importancia al desarrollo de competencias profesionales y señalando la necesidad de que los estudios capaciten y habiliten para el desempeño de actividades de carácter profesional. De igual forma se señala la preocupación y orientación del sistema hacia la empleabilidad de los graduados indicando que *“La nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados al tiempo que cumple con el objetivo de garantizar su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera profesional de los empleados públicos”*.

Para entender el desarrollo del apartado, es preciso delimitar el término *competencia*, de carácter ambiguo, ya que tal y como reconocen Carreras y Perrenoud (2005) existe una falta de consenso en la definición de competencia, derivado de su carácter polisémico; este desconcierto tiene su origen a raíz de la discusión entre la relación del sistema educativo y el mundo profesional, sobre la necesidad de acomodar la formación de los futuros profesionales a las necesidades reales y cambiantes del mercado laboral.

De manera general y tras la revisión de varios autores (Zabalza, 2004; Perroud, 2004; Tejada, 2007; Pérez García, 2008) podemos indicar que las competencias integran conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores, que se han de desarrollar en un contexto determinado, desde una dimensión práctica de ejecución, ya que no sólo importa la adquisición sino su utilización, que con un carácter global ha de permitir dar una respuesta a las situaciones problemáticas. Este ideario es recogido por Tejada (2007:2), que define las competencias como: *“el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra ineludible y el contexto es clave”*. Esta definición nos lleva al *“análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de ese análisis se movilizan los recursos y saberes para resolver problemas con estándares y criterios de calidad”*.

Al elaborar un plan de estudios de una titulación dentro del EEES, el punto de partida de la planificación por competencias para cualquier asignatura o materia tendrá que ser el perfil de la titulación, es decir, el conjunto de *competencias académico-profesionales* especificadas en los documentos oficiales (Libros Blancos-ANECA, BOE, Universidad, Centro y/o Departamento) para ser enseñadas en esa titulación. Las competencias *académico-*

profesionales son definidas como un conjunto de conocimientos integrados, que permiten un desempeño óptimo de los requerimientos profesionales (De la Fuente, 2005) y que asumen que a pesar de que el conocimiento académico y el conocimiento profesional tienen formatos diferentes, éstos se encuentran interconectados, lo que hace necesaria una reconstrucción integrada de ambos.

Mario de Miguel (2004), afirma que un plan de estudios de calidad es aquel en el que los egresados obtienen un desempeño cercano a los resultados de lo que se considera un profesional competente. Esta garantía de calidad debe fijarse no solo con respecto a la asimilación de conocimientos, actitudes y valores sino también a su capacidad para integrarlos en el trabajo. Tal y como señala Riesco (2008), en la titulación de Maestro la garantía de calidad vendría dada por haber formado titulados que en su ejercicio profesional demuestren competencia en la enseñanza; es decir, por haber conseguido llevar a la práctica las obligaciones y responsabilidades de la profesión docente en sus transacciones: planificación, enseñanza, tutoría, evaluación, etc.

El diseño curricular del plan de estudios de maestro dentro del EEES debe explicitar lo que el alumno debe saber, lo que debe saber hacer y las actitudes académicas y profesionales que debe conseguir como resultados de aprendizaje, es decir, debe construirse desde una perspectiva integrada y global, que se podría relacionar con el paradigma interpretativo-fenomenológico, a través una formación compresiva.

El *Libro Blanco de Magisterio* (ANECA, 2004) recoge los resultados de las comisiones encargadas de elaborar dos tipos de competencias específicas, unas comunes a todos los perfiles de Maestro (algunas de las cuales a su vez, son comunes con otras titulaciones de Educación, como se señala en el Objetivo 15 y, con carácter general, con el desempeño de tareas docentes en muchos niveles educativos) y otras de índole más particular, específicas de cada perfil o titulación de Maestro.

Tabla nº 2. Competencias específicas comunes al Grado de Maestro

Indicadores	Competencias
- Saber - Saber hacer - Saber ser	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...)

- Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica
- Sólida formación científico-cultural y tecnológica

En relación a las competencias específicas, definidas en la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre*, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, se organizan las competencias específicas en torno a tres bloques de conocimiento en los que se encuentran recogidas las diferentes asignaturas.

El primer bloque, de formación básica, recoge dieciséis competencias referidas al aprendizaje y desarrollo de la personalidad del alumnado, a los procesos y contextos educativos a los que se enfrentarán como maestros y a la sociedad, familia y escuela. El segundo bloque, el didáctico y disciplinar, recoge competencias en torno a la enseñanza y aprendizaje de Ciencias Experimentales, de las Ciencias Sociales, de las Matemáticas, de las Lenguas, de la Educación musical, plástica y visual y de la Educación física. Por último está el bloque del Prácticum, en el cual las competencias específicas serán las que el alumnado del Grado en Primaria deberá adquirir en la realización de las prácticas escolares.

Tabla nº 3. Ejemplificación de competencias específicas del Grado de Maestro en Educ. Primaria

Módulo	Ejemplos de competencias que deben adquirirse
De formación básica - Aprendizaje y desarrollo de la personalidad - Procesos y contextos educativos - Sociedad, familia y escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje. • Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de la ciudadanía activa y democrática. • Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.
Didáctico disciplinar Enseñanza y aprendizaje de: - Ciencias Experimentales	<ul style="list-style-type: none"> • Plantear y resolver problemas asociados con las ciencias a la vida cotidiana. • Comprender los principios básicos de las ciencias sociales.

- Ciencias Sociales	• Analizar, razonar y comunicar propuestas matemáticas.
- Matemáticas	
- Lenguas	• Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.
- Educación musical, plástica y visual	• Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.
- Educación física	• Adquirir recursos para fomentar la participación a los largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela.

Prácticum

Prácticas escolares incluyendo el trabajo de fin de grado	• Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro
---	--

La adquisición de estas competencias específicas y las del resto de las materias son las que los futuros graduados en educación deberán adquirir durante su formación inicial, lo que se demostrará mediante la elaboración y defensa del Trabajo de fin de Grado. La organización de las enseñanzas deberá hacerse bajo los objetivos de adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de adquisición de competencias por los estudiantes. Frente a los paradigmas clásicos centrados en el aula y la actividad del profesor, el modelo de formación por competencias se centra en el aprendizaje autónomo del estudiante.

A modo de síntesis, teniendo presente que las transformaciones y los cambios que estamos viviendo en nuestra sociedad repercuten también en la educación y exigen a las universidades que se adapten a estos cambios. Para poder formar a los docentes de una forma eficaz para que sean capaces de enfrentarse a los nuevos desafíos y retos planteados por la sociedad actual, el mundo académico debe encontrar un camino para incorporar a sus procesos formativos dos variables externas de trascendencia social: la situación y la adaptación de las competencias de las personas a las demandas del mercado laboral.

Conclusiones

La intención de este texto ha sido repasar la conformación de la práctica profesional del maestro, sus competencias constitutivas para realizar un plan de formación adecuado, es decir, invertimos el título del artículo, esta vez la formación de los docentes la observamos desde la práctica hacia la teoría que conlleva la elaboración de un plan de estudios para los Grados en Educación.

El recorrido en la evolución de la formación de los maestros en España lo iniciamos desde la perspectiva tradicional, enfoque que relacionamos prácticamente con todos los modelos de formación que se han desarrollado en España desde 1370 hasta 1970, el futuro maestro se va formando a través de la práctica, del hacer, la formación implica una adquisición de las habilidades necesarias que le permita transmitir la disciplina en un proceso educativo fundamentado en las experiencias, y saberes genéricos (con fuerte tendencia religiosa) más que pedagógicos.

Al promulgarse La Ley General de Educación de 1970, se advierte la necesidad de introducir una reforma en la formación del Magisterio elevando, adquiriendo la categoría de estudios universitarios, bajo la premisa de controlar el proceso educativo; vislumbramos la incidencia del paradigma tecnológico los planes de estudio, ya que la formación que se ofrece a los futuros maestros se asienta en la premisa de la consecución de unos objetivos terminales (prefijados externamente), a través de las adquisición de una serie de técnicas y contenidos recogidos en esos planes.

El paradigma práctico, aboga por un profesor reflexivo y orientado a la indagación, talantes que se reflejan en el texto de la LOGSE de 1990, la formación de los maestros debe conducir a proporcionar la herramientas necesarias para la formación reflexiva de su pensamiento, para actuar desde la investigación acción; la especialización profesional docente y el rol de guías de la práctica educativa, son los aspectos a resaltar de este periodo.

En lo relativo al paradigma crítico, asumiendo que no ha tenido una repercusión amplia en cuanto a la formación de los maestros en España, tal y como hemos señalado, atisbamos ciertas señales de identidad en la condición formativa de la Segunda República, dentro del intento de reducción de las diferencias sociales bajo una perspectiva social, y bajo un plan de estudios con fuerte carga pedagógica y no solamente de estudios generales-culturales.

Finalmente, y aunque no tiene la consideración de paradigma, los cambios acontecidos tras la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, nos revelan un nuevo modelo de formación, cambiando el estigma de una educación centrada en contenidos, a una educación orientada al aprendizaje de competencias y por ende, a la cualificación profesional, todo ello bajo la premisa del aprendizaje a lo largo de la vida.

Realizando un examen de conciencia, los profesores universitarios, en la formación por competencias y desde el molde del paradigma práctico, debemos erigirnos como gestores de los procesos de aprendizaje de los alumnos, somos guías para la acción, considerados como planificadores, de la propuesta educativa, cuyo rol es el de ofrecer a los futuros maestros (y profesionales varios) las herramientas para el aprendizaje autónomo. Es necesario ofrecer a los futuros maestros una formación inicial cuya finalidad sea la de dotarles de destrezas, conocimientos y habilidades que les capaciten

para desarrollar con éxito su futura tarea educativa y actuar con éxito en una escuela impredecible y cambiante.

Referencias Bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio, vol. I y II. Madrid.
- Arnal, J., Rincón, D. & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Braga Blanco, G. (1993). *Desarrollo profesional e investigación-acción en la enseñanza universitaria: un estudio de caso*. Tesis doctoral no publicada. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Carbonell, J. (1987). La formación inicial del profesorado en España. Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa. *Revista de educación*, 284, 39-52.
- Carreras, J. & Perrenoud, P. (2005). *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Combs, A. W. , Blume, R., Newman, A. & Wass, H. (1974). *The Professional education of teachers: A humanistic approach to teacher preparation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Diker, G., & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Fuente, J. de la (2005). Percepción de la construcción de competencias académicas y profesionales en psicólogos *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5-3 (1), 3-34.
- Fuller, F. F. (1974). A Conceptual Framework for a Personalized Teacher Education Program. *Theory into Practice*, 13, 2, 112-122.
- García Manjón, J.V. & Pérez López, M.C. (2008) El grado en turismo: un análisis de las competencias profesionales. *Cuadernos de Turismo 2008*, 67-83.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado (España)*, 4 de octubre de 1990.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. A Coruña: Fundación Paideia.

- Lorenzo Vicente, J.A. (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990). *Revista Complutense de Educación*, 6, (2), 203-229.
- Macías Gómez, E. (2009). La educación básica en España en los siglos XX y XXI. La función de la universidad en la formación de los maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 191-207.
- Manso Ayuso, J. (2010). Revisión histórica de la formación de maestros en España. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 181-206.
- Miguel, M. de (2004). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- Pérez García, M.P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Pérez Gómez, A.I. (2000). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas, en J. Gimeno Sacristán & A.I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A.I., Martínez, M., Tey, A., Essombra, M. A. & González, T. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro.
- Perrenoud, P. (2004). L'Université entre transmission de savoirs et développement de compétences, ponencia presentada en el 3er. *Congrés Internacional sobre "Docència Universitària i Innovació"*.
- Pollard, A. & Tann, S. (1997). *Reflective teaching in the Primary School: a handbook for the classroom*. London: Cassell.
- Portilla Rendon, A.B. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas* 13, 2008-101.
- Rodríguez Gómez, J. M. (1996). Perspectivas teórico-educativas en la formación de maestros. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 27, 141-147

- Román Sánchez, J. M. & Cano González, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008): Necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación XXI*, 11, 73-101.
- Tejada, J. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 9, Nº. 2.
- Tom, A. R. (1980). Teaching as a moral craft: a metaphor for teaching and teacher education. *Curriculum Inquiry*, 10, 3, 317-323.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wehlage, G. (1981). Can teachers be more reflective about their work? A commentary on some research about teachers. En B.R. Tabachnick, T. S. Popkewitz & B. B. Szekely (eds.), *Studying teaching and learning: Trends in Soviet and American research* (pp.183-199). New York, N.Y: Praeger
- Zabalza, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea
