

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

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

RESUMEN

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

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

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

ABSTRACT

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

**1. INTRODUCCIÓN:
PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. ALGUNOS RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS ESTADÍSTICO

2.1. Duración de los estudios de Magisterio

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

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

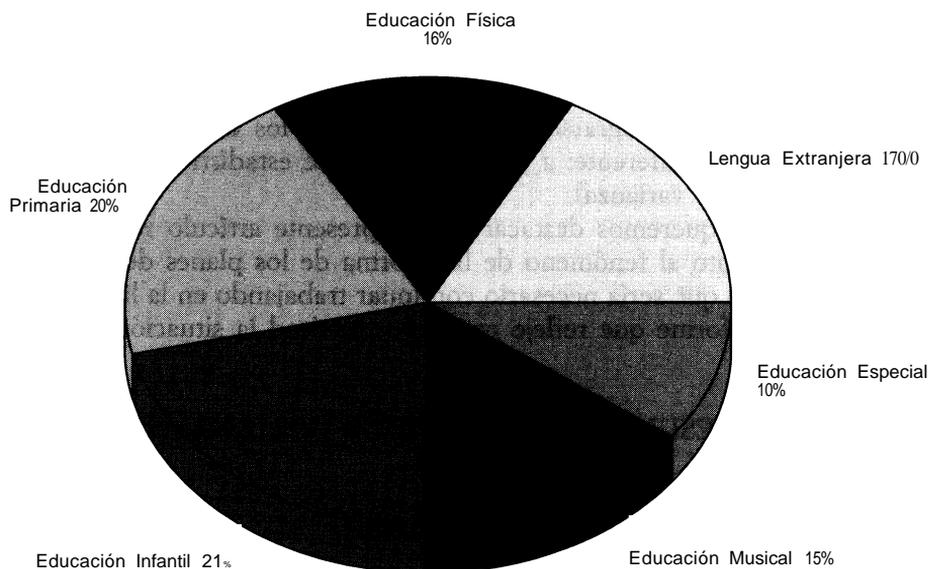


Gráfico 1. Planes analizados en el estudio.

a) *Créditos totales de los estudios*

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

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

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

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

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

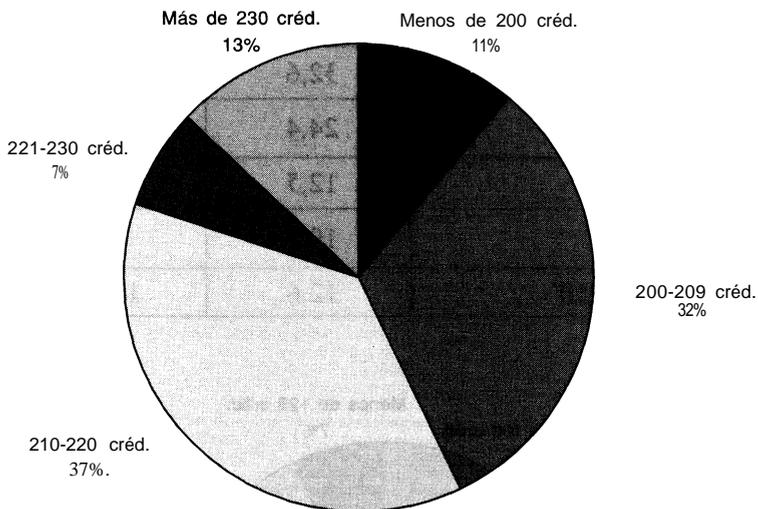


Gráfico 2. Créditos totales del plan de estudios. Distribución del número de créditos totales y porcentaje de los planes.

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

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

b) *Créditos correspondientes a materias troncales*

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

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

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

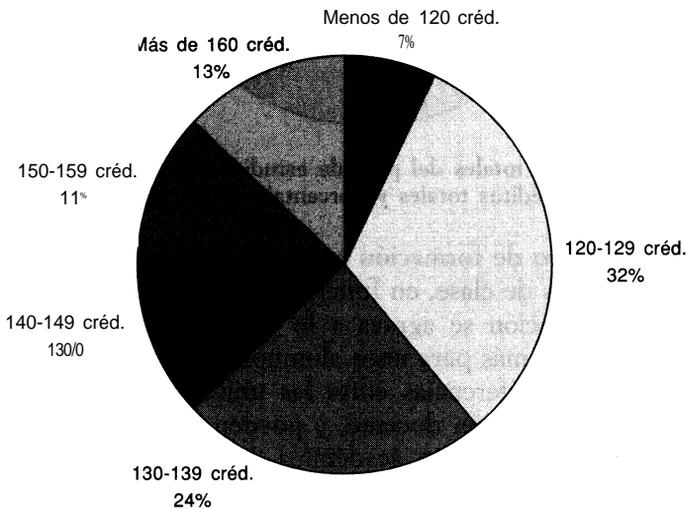


Gráfico 3. Troncalidad. Porcentaje del número total de créditos troncales en el conjunto de los planes.

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

e) Créditos correspondientes a materias obligatorias.

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

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

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

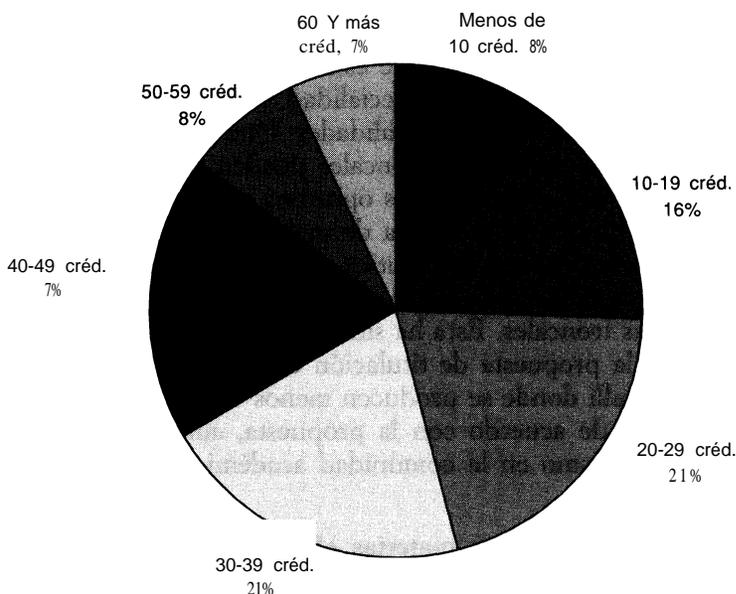


Gráfico 4. Obligatorias. Distribución en porcentaje del número total de créditos de materias obligatorias en el conjunto de los planes.

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

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

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

d) *Créditos correspondientes a materias optativas*

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

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

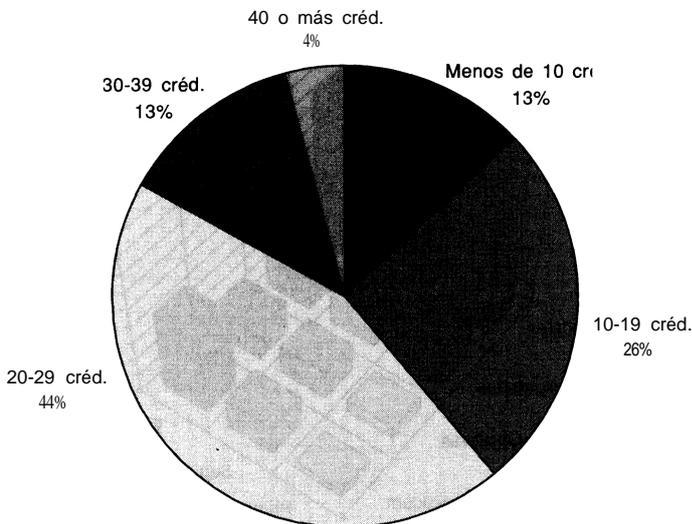


Gráfico 5. **Optativas. Distribución en porcentaje del número de créditos de materias optativas en el conjunto de los planes.**

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

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

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

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

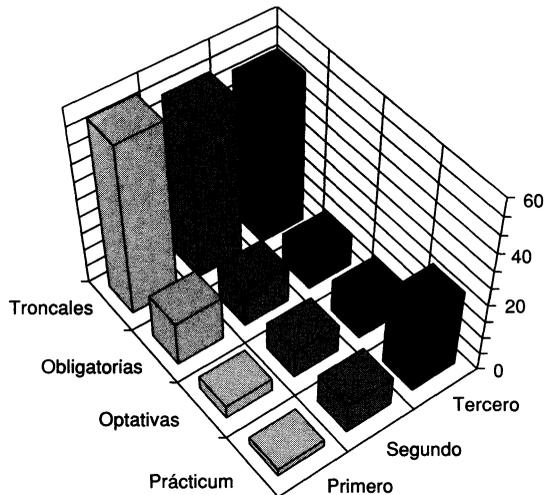


Gráfico 6. Distribución en porcentaje del número de materias en cada curso, según tipo en el conjunto de los planes.

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

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

Nº de asignaturas en primer curso	2 a 4	5 a 7	8 a 10	11 a 13	14 a 16	17 ó más
Total %	3,33	36,5	44,1	13,7	1,9	1,0

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

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

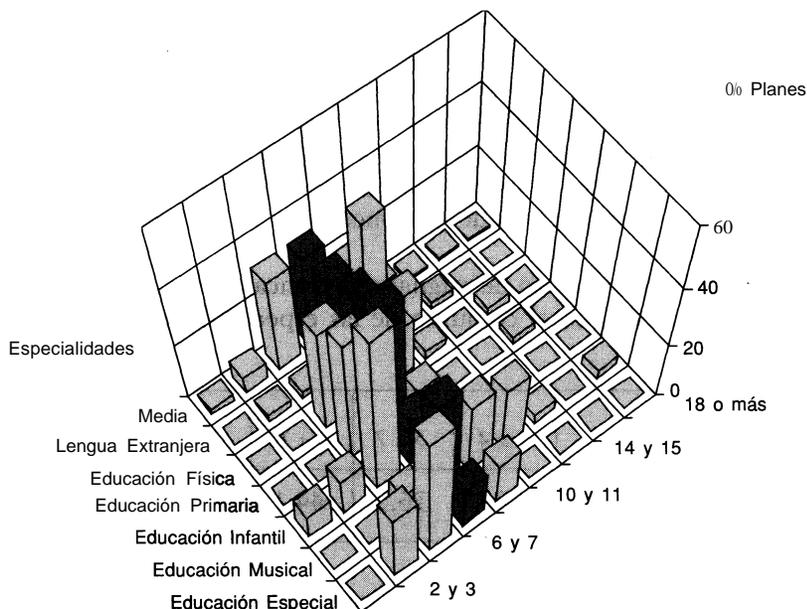


Gráfico 7. Distribución en porcentaje del número de asignaturas troncales en primer curso según especialidad.

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

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

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

2.3. Materias troncales psicopedagógicas

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

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

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

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

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

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

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

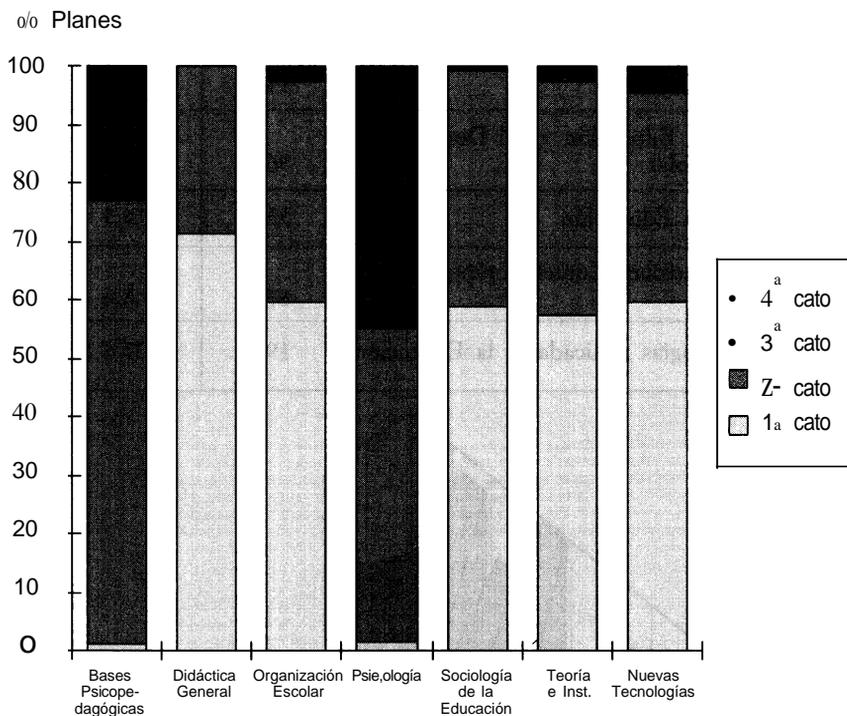


Gráfico 8. Troncalidad. Distribución en porcentaje del número de créditos por asignatura (conforme categorías la a 4ª) en el conjunto de los planes

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

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

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

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

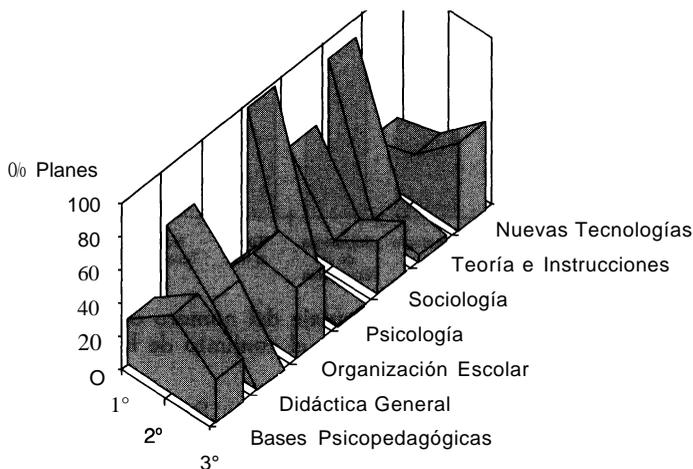


Gráfico 9. Troncales psicopedagógicas, Distribución en porcentaje del número de planes por curso.

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

b) *Análisis de las materias troncales psicopedagógicas*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

e) *Prácticas*

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

3. COMENTARIOS FINALES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

Evaluación del Plan de Estudios de Formación de Maestros desde la Perspectiva de los Alumnos de la Universidad Complutense de Madrid

ELVIRA DE DIEGO MARTÍN; M." SOLEDAD JIMÉNEZ BENEDIT;
PILAR ORTIZ DE URBINA GUIJO; JOSÉ M." PARRA ORTIZ; JOSÉ MARÍA RUIZ RUIZ

Coordinadora: PILAR ORTIZ DE URBINA GUIJO
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

El presente artículo da cuenta de los resultados obtenidos a través de una investigación evaluativa de carácter interno que se ha llevado a cabo sobre el Plan de Estudios de Magisterio (Plan 92) en las especialidades de E.Infantil, E. Primaria, E.Musical, E. Física y Lengua Extranjera, en la Facultad de Educación de la U.C.M. desde la perspectiva de los alumnos que cursaban el último año de la carrera.

Los alumnos evalúan -entre otros aspectos- el nivel real de especialización, la capacidad formativa de los distintos bloques de asignaturas, la relación entre la teoría y la práctica y la medida en que el Plan ha respondido a los criterios de racionalidad, flexibilidad y personalización previstos en las directrices.

ABSTRACT

This article comprises the analysis and conclusions of an internal research carried out on the students' evaluation of the new Curriculum at the U.C.M. Teaching School. The researches' aim has been to check the extent to what the new Curriculum fulfils both the goals foreseeing and the students' expectations. The article deals with the participation of the 1st. Class '92 Curriculum concerning Infant, Primary, Music, Physical Education and Foreign Language teachers.

JUSTIFICACIÓN

El proceso de cambio en la evaluación educativa ha pasado desde la tradicional emisión de juicios sobre los resultados académicos de los alumnos a la evaluación de todos los integrantes del proceso educativo. Así, aspectos como la eficacia y mejora formativa de las instituciones o la adecuación de los programas de formación del profesorado, se han situado en un primer plano.

La evaluación de programas ha evolucionado igualmente desde la inicial preocupación centrada en la consecución de los objetivos para ir incorporando nuevos enfoques.

Scriven (1980) señala que el análisis de los programas desde una perspectiva social y política implica valorar los objetivos, los resultados y las decisiones que deben asumir sus responsables. Un programa debe responder a las necesidades de las personas y colectivos para las que se diseña. También llama la atención sobre la necesidad de valorar las consecuencias que se derivan de su realización.

El enfoque de «Evaluación Pluralista» (McDonald. 1975) permite y facilita el que las personas que participan en un programa puedan hacer sus propias evaluaciones asumiendo los riesgos que implican sus propios prejuicios e intereses.

Por otra parte, la mayoría de los autores han puesto de relieve la necesidad de que la evaluación esté en la base de la toma de decisiones educativas. Así pues la evaluación de Programas puede proporcionar información adecuada para los procesos de valoración, deliberación y decisión que tienen que llevar a cabo políticos, administradores y educadores.

El sentido que se da a la evaluación en la Reforma asume estas corrientes renovadoras y parece apoyar la calidad de la enseñanza en esa evaluación a cuya regulación dedica el artículo 62 de la LOGSE.

La reforma de la ordenación académica de las enseñanzas presta particular atención a la evaluación. En la segunda disposición adicional del Real Decreto que establece las Directrices Generales de los Planes de Estudios (R.D. 1497 /1987 de 27 de noviembre) se habla de la constitución de sub-comisiones de evaluación de las enseñanzas universitarias. A estas comisiones se encomienda entre otras funciones la de «evaluar periódicamente el contenido científico, técnico o artístico o la adecuación profesional de los Planes de Estudio L.] elevando a la comisión académica sugerencias para su actualización.»

Si tenemos en cuenta que en los nuevos planes de formación de maestros, la Universidad, en virtud del «respeto a la libertad académica» que le otorga la nueva ordenación y a través de sus departamento y de las oportunas comisiones, ha determinado cuantitativa y cualitativamente el 50 por ciento de los citados Planes, estaríamos ante una situación de claro interés evaluativo.

En la Facultad de Educación- Centro de Formación del Profesorado de la UCM, la implantación de los nuevos Planes de Estudio ha coincidido con su propio proceso de creación (R.D. 1457 /1991 de 27 de septiembre). La nueva Facultad integró a la Facultad de Ciencias de la Educación, las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado «María Díaz Jiménez» y «Pablo Montesino» y el ICE. En consecuencia el nuevo contexto institucional ha estado marcado por los complejos procesos de ajuste de los recursos materiales y humanos que han podido incidir en el perfil y desarrollo de los Planes.

En el curso 94-95 concluyó sus estudios en la Facultad de Educación de la UCM, la primera promoción de maestros formados con los nuevos Planes en las especialidades de E. Infantil, E. Primaria, E.Física, E. Musical y Lengua Extranjera.

A lo largo de los tres años de carrera se había podido detectar un malestar muy notable entre los alumnos que se ha manifestado desde los típicos rumores de pasillo hasta escritos de diversos grupos de opinión. Parecía, pues, llegado el momento adecuado para incorporarnos a la línea marcada tanto por la investigación científica como por la normativa y tratar de realizar un análisis riguroso y sistemático de la situación.

En octubre de 1994 se planteó en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar la constitución de un grupo de trabajo con el fin de iniciar un Proyecto de Evaluación del los Planes de Estudio de los Títulos de Maestro desde la Perspectiva de los Alumnos. El grupo se formó con profesores procedentes de la antigua Facultad de Educación, profesores procedentes de las antiguas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y profesores asociados del Departamento que a la vez eran maestros en activo.

Las finalidades básicas de esta investigación evaluativa eran las siguientes:

a) Facilitar información válida y actualizada sobre como percibían los alumnos el nuevo Plan de Formación de Maestros en las distintas-especialidades al finalizar sus estudios.

b) Intentar dar respuesta a las necesidades sentidas y manifestadas por los alumnos de la Facultad en diferentes contextos y concretar el desencanto que estaban viviendo a lo largo de su formación.

e) Fomentar el trabajo cooperativo entre los profesores del área de Didáctica y Organización Escolar.

En concreto se ha pretendido obtener información sobre la percepción de los alumnos en torno a los siguientes aspectos:

1. Valoración global de su formación inicial como profesores en las distintas especialidades.

2. Incidencia en los resultados globales de su formación de los distintos bloques de asignaturas: Troncales Comunes, Troncales Específicas, Obligatorias de la Universidad, Optativas y de Libre Configuración.
3. Eficacia del Plan de Estudios para el desarrollo de capacidades y destrezas específicas relacionadas con el perfil del profesor.
4. Adecuación del contenido del Plan de Estudios a las expectativas de los alumnos de las distintas especialidades, tanto desde el punto de vista cualitativo (materias incluidas), como desde el punto de vista cuantitativo (número de créditos-tiempo asignado)
5. Adecuación de la secuencia dada a las asignaturas en función de los conocimientos previos de los alumnos y de las competencias que se pretenden desarrollar.
6. Coherencia interna de los contenidos básicamente orientados a la formación profesional: Troncales Comunes y Didácticas Específicas.
7. Adecuación de la relación y proporción teoría-práctica, tanto en el conjunto del Plan como en cada una de las asignaturas.
8. Medida en que la organización del Plan de Estudios respondía a la racionalidad, flexibilidad y personalización potencial de la normativa.

1. MARCO TEÓRICO y NORMATIVO DE REFERENCIA

Como marco de referencia para establecer los objetivos de nuestro trabajo hemos considerado por una parte el nuevo perfil del profesor que se configura tanto desde los planteamientos teóricos como desde las exigencias de la actual reforma educativa y, por otra parte, los principios y normas que establecen las directrices generales y específicas sobre Planes de Estudio así como las decisiones tomadas por la UCM en el uso de sus competencias.

Entre los rasgos más sobresalientes que habrían de tenerse en cuenta en la formación inicial de los profesores de Educación Primaria e Infantil para que estos profesionales pudieran dar respuesta a las nuevas exigencias del Sistema Educativo, destacamos las siguientes:

- a) Mediador curricular abierto a la cultura de su tiempo. El profesor debe ser capaz de tomar decisiones importantes en el proceso de ir adaptando y concretando las prescripciones normativas de la administración a un contexto escolar específico, el determinado por el centro educativo y el aula. También necesita desarrollar una apertura mental indispensable para interpretar y asumir sin traumatismos las transformaciones que definen el modelo social de nuestro tiempo y afrontar las situaciones conflictivas que se derivan de ellas.
- b) Colaborador Participativo. La capacidad de colaboración participativa es indispensable para asumir responsabilidades relacionadas con la gestión

y gobierno del centro educativo y tomar decisiones sobre el currículo. Implica capacidad de diálogo para debatir los diferentes puntos de vista y capacidad de negociación para llegar a propuestas de consenso con el resto del equipo docente.

e) Profesional reflexivo. La toma de decisiones demanda del profesor una actitud reflexiva y crítica. El docente se plantea hipótesis sobre sus estrategias de enseñanza, las cuales comprueba mediante la práctica, evalúa sus resultados y modifica su línea habitual de conducta cuando con ellas no ha conseguido sus propósitos educativos en un proceso de innovación permanente.

d) Investigador en la acción implicado en un proceso permanente de mejora.

La innovación ha de ser consustancial con el perfil del profesor concebido como profesional que transmite y cuestiona valores, actitudes, hábitos y conocimientos. El profesor como profesional ha de asumir necesariamente un papel de investigador en el aula. A través de la investigación «en» y «sobre» la propia práctica educativa, el profesor formaliza su experiencia y construye su propio conocimiento profesional a la vez que elabora teoría.

e) Orientador del proceso de aprendizaje comprometido con el respeto y la defensa de los valores democráticos. El rol del profesor es el de guía y dinamizador del proceso de autoconstrucción del conocimiento de sus alumnos y del suyo propio, en tanto que miembro integrado de un grupo de trabajo cooperativo.

El profesor debe ser un agente colaborador y facilitador de los medios que ayuden a los alumnos a descubrir y contrastar lo que deben aprender. Movilizador del proceso de búsqueda, de indagación y de diálogo constante entre los que configuran el colectivo alumnos-profesor. El docente ha de ser capaz de generar en el aula un clima de interacción social que propicie el desarrollo de los valores que definen un estilo democrático de vida, tales como la autonomía, la cooperación, la solidaridad, el respeto a lo plural y la conciencia crítica.

f) Respetuoso con las diferencias individuales. El profesor ha de tener la competencia y la sensibilidad necesarias para hacer compatibles los principios de la «comprensividad» propios de una enseñanza para todos con su adaptación a las diferencias individuales de los alumnos que vienen determinadas por el sexo, la raza, la personalidad o la extracción sociocultural.

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO

Según las directrices generales expuestas en los RR.DD 1497/1987, 1440/1991, para dar respuesta a las necesidades de la sociedad, los nuevos planes de estudio deberían reunir las características de racionalidad, flexibilidad, libertad académica, coherencia formativa y evaluación sistemática.

La **racionalidad** hacía referencia a la necesidad de ajustar la duración y la carga lectiva de las carreras muy sobrecargadas en aquel momento. La carga total debería estar entre 180 y 270 créditos, la carga semanal entre 20 y 30 horas de las que un máximo de 15 podrían ser teóricas. En la UCM al Plan de Estudios para la Diplomatura de tres años de Magisterio se le asignaron **240 créditos**.

La **flexibilidad** trataba de potenciar por una parte «una mayor apertura de los planes de estudio» y por otra, facilitar que el currículo de los estudiantes pudiera adaptarse al máximo a sus necesidades e intereses específicos presentes o a sus proyectos futuros.

La flexibilidad se ha apoyado en el sistema de créditos que permite una gran variedad en la duración de las enseñanzas de cada asignatura. En los planes de estudio para Magisterio en la UCM se establecieron tres modalidades de asignaturas: de 8,6 y 4 créditos, las dos últimas con calendario cuatrimestral. Esto significa que en alguna de las especialidades de la diplomatura hubiera más de 30 asignaturas cuatrimestrales.

La **libertad académica y la coherencia formativa** se entendieron como dos características complementarias que, conjuntamente, deberían garantizar la calidad de los Planes de Estudio. La primera daba respuesta a derechos constitucionales y de autonomía universitaria, mientras que la segunda garantizaba, desde la administración educativa, la mejor respuesta a las necesidades sociales y del propio Sistema Educativo.

Estas características se plasman básicamente en la configuración y articulación de los planes de estudio en varios bloques de materias:

a) **Materias Troncales.** Son fijadas por la administración y deberían constituir, al menos, el 30 por ciento del total de créditos del título. En los títulos de maestro llega a alcanzar en algunos casos al 50 por ciento, lo que parece indicar el deseo de la administración de garantizar un alto grado la coherencia formativa de los planes.

En estos títulos se diferencian las materias Troncales Comunes para todas las especialidades, orientadas a la formación profesional básica, y las Troncales Específicas que incluyen las propias de cada especialidad.

La libertad académica de las universidades ha podido actuar sobre la troncalidad en varios aspectos: articulando las materias en asignaturas, fijando el número de créditos de éstas, determinando su distribución en teóricos y prácticos así como la atribución de los correspondientes descriptores e incrementando el número de créditos de las mismas. (completar)

b) **Materias determinadas discrecionalmente por la Universidad.** Representan alrededor del 50 por ciento del total y se dividen en tres bloques:

b1) *Materias Obligatorias.* Son libremente establecidas por la Universidad que tiene competencia para fijar su contenido, el número de créditos, su

distribución en teóricos y prácticos así como las áreas de conocimiento a las que se vinculan. Igualmente es competencia de la Universidad la ordenación de estas materias a lo largo de la carrera.

En los títulos que analizamos en la UCM corresponden a estas materias tres grupos de asignaturas: a) grupo complementario de la formación básica profesional que demanda el perfil del profesorado. Es el caso del Seminario de Modelos y Diseños de Investigación en Educación con 2 créditos y que es común para todas las especialidades; b) grupo destinado a reforzar o completar la Troncalidad Específica de las distintas especialidades y por lo tanto variable; e) grupo de contenidos culturales para todas las especialidades: Fundamentos de la Lengua y la Literatura, Matemáticas, Fundamentos de las Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales con 6 créditos cada una.

Este grupo de asignaturas tiene distinto peso en el total del Plan según las especialidades. En E. Infantil y Primaria representan el 24.2 por ciento; en E.Física el 19.2 por ciento; en E. Musical sólo el 12.5 por ciento y en L.Extranjera el 20 por ciento.

b2) *Materias Optativas*. La Universidad tiene la libertad de establecer la oferta de asignaturas dentro de los criterios de «disponibilidades docentes, necesidades sociales y demanda de los estudiantes». La Universidad fija igualmente el contenido, el número de créditos y las áreas a las que se vinculan.

En los Planes que analizamos representan un 10 por ciento del total, con 24 créditos, que corresponden a seis asignaturas cuatrimestrales de 4 créditos cada una distribuidas paritariamente a lo largo de los tres años.

b3) *Materias de Libre Configuración*. Recogen la libertad académica institucional e incrementan teóricamente la libertad personal de los estudiantes en orden a la flexible configuración de su currículo. La realidad ha demostrado la imposibilidad de la apertura total que se daba en principio y el R.D. 1267 de 1994 ha dado a la Universidad la posibilidad de racionalizar la oferta, lo que de hecho ya se había producido en nuestro caso. En los títulos de maestros representa el 10 por ciento, que equivale a 24 créditos distribuidos paritariamente en los tres cursos.

2.1. La Especialización

Los nuevos planes ofrecen siete especialidades de las que hemos estudiado las cinco primeras: E. Infantil, E. Primaria, E. Física, E. Musical y L. Extranjera. La primera de ellas es **generalista**, desde el punto de vista de las áreas curriculares, dependiendo de esta especialidad la preparación para abordar la educación de los niños de 0-6 años. En las otras cuatro especialidades, todas de E. Primaria, se ha producido la convergencia de dos principios normativos de la L.O.G.S.E.: «La Educación Primaria será impartida por maestros que

tendrán competencia en todas las áreas de este nivel educativo» y «La enseñanza de la Música, de la E. Física, de la Lengua Extranjera Loo] será impartida por maestros con la especialización en el área correspondiente.» (Art. 16). Este hecho, unido a las circunstancias situacionales aludidas más arriba, han dado como resultado un Plan de estudios con tres opciones (E. Física, E. Musical y Lengua Extranjera) y un contenido orientado a la doble especialización: la generalista y la que le da título.

3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. La muestra. Características

La población ha estado formada por todos los alumnos que cursaban el tercer año académico de Magisterio del Plan 1992 en la Facultad de Educación de la UCM con un total de 553 alumnos. Estos alumnos correspondían a las especialidades de E. Infantil, E. Primaria, E. Física, E. Musical y Lengua Extranjera que fueron las primeras en implantarse.

El momento y circunstancias en que se aplicó la encuesta -coincidiendo con la sesión de clase y período terminal de los estudios- produjo una disminución numérica de la muestra provocada por el absentismo habitual en estas circunstancias. La muestra respondiente y productora de datos quedó reducida a 366 alumnos.

3.2. El instrumento de recogida de datos

Hemos elegido el cuestionario como instrumento de recogida de datos por reunir las siguientes ventajas: a) posibilidad de aplicar la encuesta simultáneamente a todos los grupos de alumnos que integraban la muestra. b) posibilidad de obtener información sobre un amplio número de aspectos del Plan de Estudios de acuerdo con los objetivos del trabajo. c) los alumnos podían mantener el anonimato lo que redundaría en la amplitud y sinceridad de sus respuestas. d) la presentación escrita permite proporcionar información recordatoria del cuadro de asignaturas de la carrera y de su tipología. e) los alumnos podían contar con un tiempo prudencial de reflexión.

4. PERFIL DEL ALUMNO

La primera promoción de alumnos del Plan 92 estaba formada por un 74.3 % de mujeres y un 25.7 de hombres. El 64.6 % tenía una edad entre 18 y 21 años. El 29,8 contaba entre 22 y 25 y el 5.6 % entre 26 y 29 años.

El 31.8 % procedían de Bachillerato de Ciencias, el 30.4% de Mixtas y el 18.5 % de Letras. El 11.6 % habían ingresado en la Universidad a través de la F. Profesional y el 9 % a partir de otros títulos o estudios.

El 50.3 % habían cursado la carrera elegida en primera opción, el 18.2 % en segunda, el 21.3 % en otras y el 10,2 % no contesta. El 33 % de los alumnos ha tenido alguna experiencias docente antes de comenzar la carrera.

5. RESULTADOS. VALORACIONES DE LOS ALUMNOS

5.1. Valoración global de la capacidad formativa del Plan de Estudios

Hemos solicitado a los alumnos que valorasen en qué medida el conjunto de las asignaturas académicas que habían cursado a lo largo de la carrera les habían formado como profesores. En las especialidades de E. Física, E. Musical y L. Extranjera hemos pedido su valoración en la doble dimensión de especialistas y generalistas.

Los alumnos valoran negativamente la capacidad formativa del Plan de Estudios que han cursado en su conjunto. En las especialidades generalistas, tan solo el 22.6 % de los alumnos considera que sus estudios han contribuido «mucho» o «bastante» a su formación como profesores. En E. Infantil este porcentaje baja al 17.8 %.

En las especialidades «dobles», los resultados son también negativos. Solo el 14.3 % de estos alumnos se consideran «mucho» o «bastante» «formados como profesores especialistas y en una proporción similar como generalistas. Los alumnos que se manifiestan más satisfechos con la especialidad cursada son los de L. Extranjera. Dentro de estos bajos índices, el 23 % de ellos considera que las asignaturas impartidas han contribuido «mucho» o «bastante» a su formación tanto en la especialidad como en la parte generalista.

Hemos solicitado a los alumnos que concretaran su opinión sobre la formación recibida en términos de logros específicos. Los porcentajes más altos corresponden a los alumnos que se consideran bien capacitados para «entender progresivamente la complejidad de hecho educativo» (48.4 %); «Vivir en sociedad de forma activa y colaboradora» (36.8 %); y «promover su formación personal». Sólo en torno al 25 % se sitúan los logros más específicos: «conocer a los alumnos», «participar en la tarea educativa como miembro de un equipo», «progresar en la autoformación profesional», «diseñar y organizar el trabajo de los alumnos» y «organizar mejor la mente». Sólo el 8,3 % se considera bien formado para «participar en tareas de investigación e innovación educativas»

Es evidente que tal y como perciben los alumnos su formación ésta no responde al perfil de profesor que hemos dibujado más arriba.

5.2. Valoración del contenido

Los alumnos perciben el Plan de Estudios como **inadecuado**. Para ellos es un plan al que «le sobran y le faltan determinados contenidos». El 70 % de los alumnos opinan que deberían incorporarse nuevas asignaturas y prácticamente la totalidad piensa que deberían eliminarse alguna de las existentes.

En primer lugar se cuestiona la presencia de todas aquellas materias obligatorias cuyos contenidos están incluidos en el nivel de estudios previos a la Universidad: Bachillerato y COU. No perciben la necesidad de profundizar en los campos científicos correspondientes ni se plantean su propia situación en relación con esos conocimientos.

Los alumnos focalizan su formación a la **especialización** tanto desde el punto de vista de la naturaleza de los contenidos como del nivel de los mismos. Conviene tener presente que especialidad para los alumnos es la que da título a la carrera.

Con carácter general, los alumnos de las especialidades de E.Física, E. Musical y **-en menor medida-** Lengua Extranjera rechazan la doble formación. Eliminarían del Plan todas las asignaturas correspondientes a la formación generalista. Por el contrario, incorporarían créditos a las asignaturas existentes de la especialidad o pasarían optativas referidas a ella al conjunto de las materias obligatorias.

Los alumnos de las especialidades de E. Primaria e Infantil tienden a eliminar todo lo que no está referido a los currículos de esos niveles, a la vez que incorporan aspectos básicos que consideran necesarios.

Al analizar la valoración de los distintos bloques de asignaturas iremos concretando estas afirmaciones.

5.3. Valoración de las asignaturas Troncales Comunes

Si tenemos en cuenta la proporción de valoraciones positivas del plan de estudios en su totalidad, la estimación de la Troncalidad Común es muy alta. El 47 % de los alumnos consideran que estas materias han contribuido «mucho» o «bastante» a su formación.

Estas materias entran poco en juego a la hora de proponer cambios, bien por su **eliminación** del Plan o por **incremento o disminución** de los tiempos. El 2.8 % de los alumnos piden la eliminación de Teoría e Instituciones porque la consideran innecesaria para la enseñanza. Por la misma razón el 6.4 % de los alumnos eliminarían la Sociología de la Educación. También son muy bajos los porcentajes de alumnos que proponen incrementos en estas materias. El 2.8% propone más Didáctica General, el 1.7% más Psi-

cológia, el 1.1% desearía más Organización de Centros Escolares y Nuevas Tecnologías y 0.8 % desearía más Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial.

La participación de estas materias para el logro de los objetivos alcanzados es matizada por los alumnos. La materia que más objetivos ha cubierto es Psicología (agrupa Psicología Evolutiva y Psicología del Aprendizaje), le siguen muy de cerca la Didáctica General y la Organización de Centros Educativos. Estas materias son valoradas por una media del 60 % de los estudiantes. La zona intermedia está ocupada por las Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial y el último grupo, apoyado por un 15 % de los alumnos, corresponde por orden a la Sociología de la Educación, Teoría e Instituciones y Nuevas Tecnologías.

5.4. Valoración de la Troncalidad Específica

Como ya hemos visto, la Troncalidad Específica integra un grupo de asignaturas de contenido cultural, referido a las áreas curriculares, con el profesional de las correspondientes Didácticas o Metodologías Específicas. En un análisis del Plan de Estudios resulta curioso comprobar que la didáctica sólo aparezca como asignatura independiente en el caso de la Didáctica de la Expresión Musical y de la Didáctica de la Educación Física. En los demás casos siempre aparece la denominación «X materia y su Didáctica». Parece proyectarse un interés implícito en destacar la presencia y/o prioridad de los contenidos específicamente culturales sobre los técnico-profesionales.

En las especialidades de E. Musical, L. Extranjera y E. Física, la Troncalidad Específica puede diferenciarse en dos grupos. Uno, claramente enfocado a la especialidad y otro más dirigido a una formación generalista.

Hemos solicitado a los alumnos la valoración por separado de ambos grupos a los que hemos denominado a) y b).

El grupo de asignaturas que integran la Troncalidad Específica *a)* **ha sido valorado positivamente para su formación por el 47,5 % de los alumnos. Lo sitúan ligeramente por encima de la Troncalidad Común.**

El grupo que integra la Troncalidad Específica *b)* sólo **ha sido valorado positivamente para su formación por el 10.1 % de los alumnos.**

En las especialidades de E. Infantil y E. Primaria, dado su carácter generalista, la Troncalidad Específica no está tan diferenciada. En este caso, el 46 % de los alumnos **las valoran de forma positiva para su formación.** Se sitúa así un punto por debajo de la Troncalidad Común.

Las valoraciones globales se especifican y contrastan con las opiniones sobre **supresiones o carencias, aumento o disminución de tiempo-créditos o sobre las propuestas de paso a la opcionalidad.**

Los alumnos de las especialidades de E. Musical, E. Física y L. Extranjera consideran que deberían eliminarse de su Plan de Estudios todas aquellas materias que no son de su especialidad o que consideran innecesarias para la enseñanza. Enseñanza, para ellos, equivale a «enseñanza de la especialidad». En consecuencia, eliminarían prácticamente toda la Troncalidad Específica generalista.

En el caso de la E. Primaria, consideran que deberían desaparecer de su Plan de Estudios o pasar a la opcionalidad, todas aquellas asignaturas de las que existe especialidad. Con respecto a la E. Infantil demandan la eliminación de todo lo que no corresponda a la etapa.

En sentido inverso, el 67 % de los alumnos consideran que el Plan de Estudios tiene carencias importantes y, en su opinión, esas carencias se centran precisamente en la formación especializada. Las posturas son rotundas en las especialidades de E. Física, L. Extranjera y E. Musical. Las propuestas de los alumnos no añaden nuevas asignaturas sino que desdoblan o multiplican las ya existentes argumentando su necesidad para la enseñanza y la insuficiencia de lo que tienen.

En E. Primaria no se producen demandas de desdoblamiento sino la reivindicación de que los aspectos didácticos de las asignaturas no sean absorbidos por los contenidos curriculares. En este caso parece más un problema de interpretación o desarrollo que de Plan de Estudios.

En E. Infantil los alumnos también proponen desdoblamientos en la Troncalidad Específica y la argumentan desde la insuficiencia de los aspectos tratados.

Las propuestas de aumento o disminución de tiempos son poco significativas ya que las valoraciones son muy rotundas y se canalizan en eliminaciones o desdoblamientos.

5.5. Valoración de la asignaturas Obligatorias de la Universidad

El 22.4 % de los alumnos consideran que este grupo de asignaturas ha contribuido «mucho» o «bastante» a su formación. Una vez más el deseo de centrarse en la especialidad parece estar en la raíz de las valoraciones. En E. Primaria, en la que el grupo de asignaturas de Fundamentos está más cercano a su especialidad, las valoraciones positivas suben al 36 %, mientras que en las especialidades de E. Física, L. Extranjera y E. Musical, la valoración positiva de este grupo de asignaturas baja hasta situarse entre el 10 y el 13 %.

Este grupo aparece claramente destacado en las propuestas de supresión de asignaturas. Los alumnos consideran que repiten contenidos ya estudiados en el Bachillerato o en el **cau**, o bien repiten contenidos de la Troncalidad Específica y en el caso de E. Física, E. Musical y L. Extranjera el rechazo se

fundamenta en su inutilidad para la enseñanza desde su perspectiva de especialistas.

La otra forma de separar estas materias del núcleo deseable para su formación es reducir su tiempo-créditos o bien pasarlas al campo de la opcionalidad «para que las elija quién las necesite».

Los alumnos no han aceptado o no han comprendido el sentido de la presencia del Seminario de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Más de la mitad de los alumnos rechazan su inclusión en el Plan de Estudios. No han entendido la investigación en el sentido que la hemos considerado al referirnos al perfil del profesor que investiga «en» y «sobre» su propia práctica educativa, sino como algo ajeno propio de otros profesionales. Los alumnos no proponen cambios negativos para aquellas asignaturas fijadas por la Universidad que refuerzan o complementan la especialización deseada.

5.6. Valoración de la Opcionalidad

No llegan al 25 % los alumnos que valoran positivamente la aportación formativa recibida de las asignaturas Optativas. Esta valoración desciende al 19 % en el caso de las asignaturas de Libre Configuración.

Dado el carácter de estas asignaturas, hemos querido profundizar en el análisis pidiendo una valoración diferenciada de la formación en cuanto «personas» y en cuanto «profesionales» de la enseñanza, diferenciando en este último aspecto la formación como generalistas y especialista en aquellas especialidades en se contempla la doble formación.

Algo más del 32 % de los alumnos consideran que estas asignatura han contribuido «mucho» o «bastante» a su formación personal.

En las valoraciones sobre la formación profesional hay que diferenciar las opiniones de los alumnos de las especialidades de carácter «generalista»:E. Primaria y E. Infantil de las restantes especialidades. En el primer caso, son más del 41 % los alumnos que perciben de forma claramente positiva los efectos formativos de las asignaturas opcionales. En segundo caso las valoraciones positivas bajan. Sólo el 13.3 % considera positiva la aportación a su formación como generalista y se reduce al 9.5 % los que valoran la aportación a la formación especializada.

Unos resultados tan bajos en la valoración de la parte del currículo que ha sido configurada por los propios alumnos nos ha llevado a cuestionar la adecuación de la oferta o los criterios con que ha sido planteada la opcionalidad en el Plan de Estudios de la UCM.

En este sentido, hemos querido conocer los objetivos que los alumnos atribuyen a esta parte del Plan de Estudios y la concreción de su demanda en materias o asignaturas concretas.

El 69.1 % de los alumnos consideran que las asignaturas opcionales deberían ofrecer la «posibilidad de profundizar en la metodología de la especialidad», junto a un 61.3% que se manifiesta en favor de «poder conocer otras materias para completar la formación». La opción que globalmente ha interesado a menos alumnos es la de «profundizar en los contenidos y metodología de los temas transversales.» con un 48 %. Si nos centramos en los alumnos que han indicado orden de prioridad en de las opciones señaladas, se destaca de una forma rotunda la «profundización en la metodología de la especialidad» mientras que «conocer otras materias para completar la formación «se iguala a» profundizar en los contenidos de la especialidad» o «prepararse para las funciones profesionales».

Si analizamos los resultados por especialidades, comprobamos que los alumnos de E. Primaria y E. Infantil dan prioridad a posibilidad de «conocer otras materias», «profundizar en la metodología» y a los «aspectos relacionados con la integración y la E. Especial».

Las especialidades de Educación Física, E. Musical y L. Extranjera centran claramente la finalidad de las optativas en ofrecer la posibilidad de «profundizar en la metodología y en el contenido de la especialidad.»

Estos resultados pueden interpretarse dentro de la línea de especialización que han marcado las valoraciones anteriores. Los alumnos tratan de corregir desde su libertad curricular las deficiencias que perciben en sus planes de estudio. La opcionalidad pierde así su función principal de personalización para adquirir un papel compensatorio.

En el análisis de las demandas concretas encontramos la constatación de lo afirmado anteriormente. Los alumnos destacan, como asignaturas optativas deseables y no logradas, aquellas que se relacionan con su especialidad. En cuanto a propuestas de optativas nuevas, la demanda se vuelve a centrar en la especialización aunque es poco significativa.

Desde una perspectiva diferente, hay otra valoración que confirma las interpretaciones anteriores, aunque su frecuencia sea baja: las propuestas de pasar determinadas asignaturas referidas a la especialidad, -de optativas a obligatorias, razonando su importancia para su formación.

6. LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA. VALORACIÓN DE LA PRESENCIA DE LA PRÁCTICA EN EL PLAN DE ESTUDIOS

La Practicidad es una de las características que, desde la perspectiva teórica, es considerada como esencial en los planes de formación de maestros. La actividad de estos profesionales está obligatoriamente abocada a la práctica. La capacidad profesional en este caso está muy relacionada con la capacidad

para aplicar e integrar en la actividad escolar conocimientos y principios adquiridos en su formación académica o en experiencias prácticas diversas. En el informe de la llamada Comisión XV, que elaboró el primer proyecto de reforma de los Planes de Estudio, se consideraba la relación teoría-práctica como «un eje central en la formación de profesores»

La Práctica está presente en el Plan de Estudios de dos formas diferentes: a) En cada una de las asignaturas dado que el número de créditos que le corresponde se distribuyen en teóricos y prácticos. La proporción es variable según la propia naturaleza de la materia y su desarrollo se concibe básicamente dentro de la institución académica. b) Por medio del Prácticum que constituye una materia troncal común cuyo desarrollo se concibe básicamente en los centros escolares y adquiere la dimensión integradora citada más arriba.

Las directrices de los Planes de Estudio asignaron 32 créditos al Prácticum que fueron asumidos por la UCM, colocando 8 en segundo curso y 24 en el segundo cuatrimestre del tercer curso, una vez cursadas las restantes asignaturas de la carrera.

Esta decisión colocó al Plan de Estudios dentro de lo que viene denominándose como modelo curricular tecnológico en el que la práctica educativa se concibe ante todo como una mera aplicación del conocimiento teórico suministrado por una serie de disciplinas científicas consideradas como básicas o fundamentales.

Hemos pedido a los alumnos su opinión sobre la duración del Prácticum (la pregunta se formuló en términos de tiempo ya que el crédito es un concepto todavía poco familiar para los alumnos) y sobre su ubicación en la carrera.

Más del 65 % de los alumnos se manifiestan disconformes con la duración establecida. La propuesta de duración deseable se dispersa en los intervalos propuestos, pero la mayor frecuencia se encuentra en una horquilla que iría de los 40 a los 60 créditos.

Las propuestas de incremento se justifican desde la necesidad de la práctica cuando, por el contrario, se consideran innecesarias otras asignaturas del Plan.

Tampoco están conformes con la distribución de los créditos en la carrera ya que, prácticamente, el 80 % la rechaza. El 64 % desearía que el Prácticum figurara en los tres cursos de la carrera; el 70 % de los alumnos opinan que los créditos deberían distribuirse de forma creciente a lo largo de la carrera y sólo el 10 % propone una distribución paritaria en los tres cursos. Esta distribución se razona desde la percepción de que la práctica es la forma de «dar sentido y contrastar lo que se va estudiando».

Como la encuesta se aplicó al finalizar la formación académica no fue posible obtener valoraciones sobre la capacidad formativa del Prácticum. No obstante, en una evaluación específica sobre este último realizada a la misma promoción al finalizar su estancia en el centro (Ortiz de Urbina Guijo. 1995.

Informe interno) se solicitó a los alumnos que valorasen en qué medida el Prácticum había colaborado a su formación como profesor. Los resultados obtenidos son rotundos. En las especialidades generalistas de E. Primaria e Infantil las opiniones «mucho» o «bastante» superan el 90 %. Las restantes especialidades han expresado por separado sus valoraciones de la práctica generalista y especializada. El 87% valora positivamente la formación del Prácticum especializado mientras que baja al 50 por ciento la proporción de estos alumnos en las valoraciones positivas de la práctica generalista.

En el caso del Prácticum no se ha producido la frustración que se manifiesta sobre el conjunto de la formación académica. Para el 40 por ciento ha respondido en todo a sus expectativas y para el 55 por ciento lo ha hecho en parte.

Se pidió también a los alumnos valoración de la medida en que la formación teórica le había servido para resolver las actividades de la práctica. Sólo el 41 por ciento consideró que había sido «mucho» o «bastante». Fundamentan sus valoraciones en el alejamiento de la realidad escolar con que se plantean y desarrollan los estudios en la Facultad o en carencias que se concretan sobre todo a las metodologías específicas y en la preparación inadecuada para adaptar su enseñanza a la diversidad de casos difíciles con los que se encuentran en el aula.

Creemos que estos datos confirman y explican las valoraciones que venimos describiendo.

En cuanto a las propuestas de modificación de la proporción Teoría-Práctica en las asignaturas, el número de propuestas ha sido en general bajo pero marcan dos tendencias principales: a) predominio de las demandas de incremento de la práctica y b) asignaturas en las que se pide que se cumpla la proporción que figura en el Plan de Estudios, lo que indica que en su desarrollo se ha producido un incremento de la teoría. Sumando las propuestas de aumento de todas las especialidades las asignaturas para las que se solicita esa modificación son 48 frente a las 9 para las que se solicita disminución. La especialidad de E. Musical es la que demanda incremento de la proporción de práctica para un mayor número de asignaturas (15) y la de E. Física es la que lo demanda para menor número (4).

Los resultados parecen indicar que la propuesta de distribución de créditos teóricos y prácticos en el Plan era bastante razonable pero que al aplicarlo se ha producido una desviación hacia el tratamiento teórico de las materias.

7. COHERENCIA INTERNA DEL PLAN DE ESTUDIOS

En la valoración de la coherencia interna del Plan de Estudios hemos buscado la percepción de los alumnos en dos aspectos: a) Si la secuenciación

de las asignaturas era adecuada; b) Si existía relación entre las asignaturas que tienen a su cargo la formación profesional: Troncales Comunes y Didácticas Específicas.

El indicador de los desajustes en la secuenciación era la propuesta de cambio de determinadas asignaturas a distinto curso o cuatrimestre. No son tan altos como en otros casos los porcentajes de alumnos que proponen cambios.

Perciben desajustes en asignaturas que, en su opinión, les obligan a enfrentarse con determinados contenidos para cuyo correcto aprendizaje no cuentan aún con las competencias cognitivas o destrezas adecuadas. Los desajustes más frecuentes son: a) Asignaturas que tendrían que proporcionar conocimientos previos necesarios para fundamentar otros aprendizajes, están colocadas en cursos posteriores. En esta línea, los alumnos proponen pasar la Psicología de la Educación a primer curso y la Didáctica General a segundo. b) Asignaturas cuyo dominio es conveniente o necesario para el mejor aprendizaje o aplicación de otras asignaturas, aparecen ubicadas en cursos o cuatrimestres anteriores. En este caso están la Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación que los alumnos pasarían de tercero a primer curso o, como ejemplo dentro de una especialidad, la Fonética y Fonología del Idioma que los alumnos pasarían también de tercero a primero. e) Coincidencia en un mismo curso de asignaturas que se complementan. Es el caso de las Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial I y II que figuran en tercer curso. Los alumnos desplazarían la primera al segundo curso. d) Colocación en primer curso de asignaturas para las cuales no se cuenta aún con la suficiente experiencia previa y que por su complejidad o nivel teórico exigen, en opinión de los alumnos, un mayor grado de madurez personal. Este es el caso de la Sociología de la Educación.

La coherencia entre la formación profesional básica y la específica no es globalmente satisfactoria. Sólo para el 20 % se ha producido una relación significativa en la que las Didácticas Específicas desarrollan y concretan los principios de las Troncales Comunes. Un 10 % afirma que todas-o la mayoría de las Didácticas Específicas contradicen parte de los contenidos de las Troncales Comunes y casi el 40 % señala que esta circunstancia se da en alguna de ellas.

Por último figura un 22 % de alumnos para los que las Didácticas Específicas no tienen nada que ver con las Troncales Comunes.

Estos resultados pueden interpretarse en términos de discrepancia científica o de sesgo, ya señalado con anterioridad, de las Didácticas Específicas con respecto a los contenidos culturales.

En un Plan tan cargado de asignaturas constituye un grave fallo de funcionalidad la reiterada presencia de repeticiones de contenidos que destacan los alumnos. En dos momentos se ha producido este hecho: en las propuestas

de eliminación de asignaturas y en la relación entre la Troncalidad Común y Didácticas Específicas.

El porcentaje de alumnos que señala estas repeticiones está entre el 10 y el 20%. Las asignaturas que presentan repeticiones son las de Fundamentos con las Troncales Específicas correspondientes; Las materias desdobladas en 1, 11, etc., y las asignaturas con una cierta tradición integrada como la Teoría de la Educación, la Didáctica General y la Organización del Centro Escolar.

En la valoración de la relación Troncalidad Común-Didácticas Específicas un 34 % de los alumnos indican que las segundas repiten parte de los contenidos de las primeras.

8. RACIONALIDAD y FUNCIONALIDAD DEL PLAN DE ESTUDIOS

De acuerdo con los principios de racionalidad y flexibilidad en que se fundaba la nueva ordenación de los estudios universitarios ésta habría de reconocer la necesidad de eliminar la sobrecarga lectiva de los planes existentes. Del mismo modo, la flexibilidad debía permitir una mayor variedad en la duración de la enseñanza de cada asignatura. Para que esta flexibilidad no cayera en la irracionalidad tenía que producirse el ajuste necesario contenido-tiempo-créditos.

El Plan de Estudios de Formación de Maestros del 92 en la UCM, tiene un promedio de 40 asignaturas además del Prácticum, de las que, como máximo, el 25 por ciento son anuales.

Las causas de esta atomización son varias y de orígenes diferentes. a) La complejidad del Plan de Estudios, con la doble formación generalista y especializada que obliga a incluir un número muy elevado de materias; b) La asignación de materias de 8 créditos a dos departamentos, lo que ha conducido a dos asignaturas de 4 créditos; e) El criterio de reparto de los créditos de libre disposición para la Universidad.

A la atomización de la formación por estas causas, se une la inercia académica que lleva a la necesidad de presencia de la materia como totalidad. Sirvan como ejemplo la «Educación Física y su Didáctica» o la «Educación Artística y su Didáctica», ambas con 4 créditos y cuatrimestrales.

Hemos preguntado a los alumnos su opinión sobre el número de asignaturas cuatrimestrales que incluye el Plan de Estudios. El 88 % de los alumnos lo consideran excesivo, coincidiendo en esta apreciación todas las especialidades.

El 85 % de los alumnos consideran que las asignaturas cuatrimestrales no les han proporcionado la posibilidad de obtener una visión suficiente de la asignatura. Dicen tener «pinceladas superficiales» lo que, dado el número de asignaturas, genera más caos y confusión que sólida formación.

Los alumnos señalan otras implicaciones negativas del elevado número de asignaturas y su corta duración: Se incrementa el número de los procesos de adaptación y normalización productiva de las relaciones profesor-alumno; Se dificultan los procesos mentales propios del aprendizaje de las diferentes materias y casi se eliminan los procesos reflexivos a los que tanta importancia se da en el el nuevo perfil del profesor.; se multiplican las evaluaciones finales de carácter sumativo en detrimento de otros procesos con el incremento de tensión que inevitablemente generan; se produce en el profesorado una tendencia a completar el contenido de las asignaturas fuera del escaso tiempo lectivo, con documentación, bibliografía, etc. Actuaciones por otra parte muy adecuadas en un contexto «normal» pero impracticables en el conjunto de este plan de estudios.

Dentro del análisis de la funcionalidad real del Plan de Estudios, hemos preguntado a los alumnos por la posibilidad efectiva de la función tutorial del profesorado. La importancia de esta función se refleja en la cuantificación temporal y fijación de esta responsabilidad del profesorado.

Para el 46 % de los alumnos la organización del Plan de Estudios anula el aprovechamiento de la acción tutorial de los profesores, tan importante para su formación académica y profesional, y para el 40 % la dificulta seriamente. En expresión de los alumnos «n o hay tiempo posible para la consulta cuando no hay tiempo para comer»;o cuando «para consultar con un profesor hay que faltar a otra clase».

9. CONCLUSIONES

El Plan de Estudios de Magisterio de 1992 no parece haber respondido a las expectativas de los alumnos en cuanto a su formación como profesores especializados. Tampoco parece haber tenido capacidad para modificar su concepción de la enseñanza excesivamente tecnicista.

El análisis de los resultados descritos nos lleva a plantear .las siguientes líneas de reforma:

a) Potenciar la especialización en áreas y/o etapas con la contextualización adecuada para que puedan actuar como profesionales en una propuesta educativa integrada.

b) Orientar los contenidos referidos a las áreas curriculares, hacia la definición de sus marcos conceptuales y a una reinterpretación de los conocimientos adquiridos en los niveles anteriores desde el punto de vista del diseño y desarrollo del currículo escolar.

c) Incrementar la relación -evitando la repetición- de los contenidos de la formación profesional básica y de la específica, orientando ambas hacia el desarrollo de las capacidades incluidas en el nuevo perfil del profesor.

d) **Ampliar el peso del Prácticum articulándolo con la teoría a lo largo de la carrera de forma que posibilite de hecho los procesos de acción-reflexión-acción.**

e) **Reducir la fragmentación de las materias, ajustar el contenido al número de créditos y eliminar solapamientos.**

f) **Potenciar la oferta de asignaturas opcionales en torno a los correspondientes campos de especialización y a las funciones profesionales.**

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Mc Donald, B. (1975). Evaluation and the Control of Education. En Tawney (Ed.)

Evaluation: The State Of the Art, London: School Council.

Scriven, M. S. (1980). *The logic Of evaluation*. Inverness. California: Edgepress.

Los nuevos Planes de Estudio de Magisterio. Limitaciones de un Proceso y Desafíos Pendientes

R. LOIS FERRADÁS BLANCO y XULIO RODRÍGUEZ LÓPEZ
Universidad de Santiago

RESUMEN

Se aborda el proceso de elaboración de los nuevos planes de estudios de magisterio en las universidades españolas; después de unas breves referencias a las normas legales y a los objetivos de este proceso, se entra de lleno en las capacidades profesionales que se exigen al maestro, atendiendo a las publicaciones oficiales y a aportaciones teóricas recientes, refiriéndose al papel de la universidad en la formación inicial y permanente de estos profesionales. Los autores valoran algunos avances realizados, como la actualización de contenidos, la mayor flexibilidad o la mejor orientación del prácticum; identifican algunos de los errores cometidos más frecuentemente, como la excesiva cantidad de asignaturas, algunas con un número insignificante de créditos, la falta de discusión sobre el profesional que se pretende formar, prevaleciendo intereses de reparto de cuotas de influencia. Como conclusión de todo lo anterior, se termina proponiendo lo que, a juicio de los autores, son los desafíos pendientes.

ABSTRACT

This study deals with the process of the drawing up of the new Teachers Training Curriculum in the Spanish Universities; after some brief references to the legal regulations and the aims of this process, we analyse the professional habilities required to the teacher, paying attention to the official papers and recent teorethical research on the role of the university in the IT-INSET (initial training-in service training) of these professionals. The autors value some of the steps forward carried out, such as: the updating contents, the bigger flexibility and the better prácticum orientation; they

identify some of the mistakes more frequently made, as the excessive quantity of subjects, some of them with an insignificant quantity of credits, the lack of discussion on the professional we expect to train but; all these mentioned aspects are due to the personal interest in the Dpts. that try to maintain their level of influence. As a conclusion of the aforementioned, we finish proposing what, in the authors opinion, are the challenges still to face.

1. INTRODUCCIÓN

Los planes de estudio constituyen la concreción del currículum a cursar por los alumnos y alumnas para la obtención de un título y, consiguientemente, para la certificación de una determinada competencia en un campo del saber y del saber hacer. Los planes de estudio no son la única, pero sí son una pieza clave del funcionamiento de la formación que se imparte en un centro, constituyendo un marco que posibilita o limita la calidad del desarrollo de dicha formación.

En estos momentos falta todavía la perspectiva suficiente para valorar los resultados de la reforma de los planes de estudio de las diferentes titulaciones universitarias, pero, en nuestra opinión, es necesario analizar esta experiencia cuando todavía los datos están frescos en la memoria, y, valorar los fallos cometidos antes de que cristalicen y antes de que la inercia y la rutina consoliden la situación y hagan aplazar indefinidamente la correspondiente revisión.

Los autores unen a su trabajo en el campo de la Didáctica y Organización Escolar su experiencia respectivamente como presidente de la comisión que elaboró los planes de estudios de un centro y como vicerrector que promovió y coordinó la reforma de los planes de estudios en la Universidad de Santiago de Compostela. En el presente artículo no se trata, directamente, de la puesta en práctica de la docencia de los nuevos planes de estudios, que está siendo objeto de reflexión en otros estudios, sino sólo del proceso de elaboración de los mismos y de algunos de los problemas con los que se han encontrado los centros y las universidades.

La Ley Orgánica 11/1983, de Reforma Universitaria (LRU) de 25 de agosto inicia el proceso de reforma en la Universidad. Mediante la promulgación de distintos Reales Decretos, que desenvuelven la LRU, se regula el régimen estatutario de las universidades, la organización de los departamentos, el régimen del profesorado universitario, etc.

Uno de los aspectos que la LRU contempla es el de la ordenación académica de los estudios universitarios al cual dedica el título IV.

En 1985 se constituye el Consejo de Universidades que, de acuerdo con el artículo 28.1 de la LRU, tiene la competencia de establecer los títulos de

carácter oficial y de validez en todo el territorio del Estado así como las directrices generales comunes de todos los planes de estudios que se deben cursar para la obtención de los correspondiente títulos.

El R.D. 1497/87 de 27 de noviembre, de Directrices Generales Comunes de los planes de estudios, inicia el proceso de ordenación académica de la enseñanza universitaria. El R.D. 1267/1994 de 10 de junio, modifica, en parte el anterior R.D. en función de la evaluación realizada por el Consejo de Universidades e intenta clarificar problemas de interpretación diferente que las universidades realizaban sobre la normativa que regulaba la elaboración de los planes de estudios.

2. LA FILOSOFÍA DE LA REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIO

En las reflexiones y discusiones previas a la promulgación de las directrices generales de los planes de estudio y de las directrices específicas de las diferentes titulaciones, se fue llegando a una serie de puntos de consenso de los que, en términos generales, es difícil discrepar. Tales aspectos consensuados deberían regir la elaboración de los nuevos planes de estudios. Entre ellos destacamos lo siguiente. La nueva ordenación de las enseñanzas universitarias se caracteriza por organizar los estudios universitarios en una estructura cíclica, por una redefinición y actualización de los contenidos de las materias y de las exigencias académicas así como por intentar acercar la formación universitaria a la realidad social y profesional del contexto, sin olvidar que además de la enseñanza, la investigación es tarea básica de la Universidad.

Un principio fundamental de la nueva ordenación académica de los estudios universitarios es la flexibilidad de forma que se oferte un abanico de posibilidades reales de opción para los y las estudiantes y se posibilite un mejor aprovechamiento de la oferta universitaria. Asimismo se pretende racionalizar la duración de los estudios universitarios posibilitando una menor extensión temporal de los mismos, dar mayor importancia y relevancia a la enseñanza práctica, acercarse a la realidad social y al ejercicio profesional; conseguir una homogeneidad mínima entre todos los planes de estudios de las distintas universidades que permita el reconocimiento oficial de las titulaciones; respetar el principio de autonomía de las universidades; facilitar la libertad de los alumnos y alumnas así como la opcionalidad para que puedan elegir libremente no sólo entre las materias optativas que se oferten sino también para que pueda cursar materias pertenecientes a otros planes de estudios diferentes, ya sea para completar su formación, para profundizar en aspectos específicos o porque sientan un especial gusto o interés en unas determinadas materias.

3. LOS PLANES DE ESTUDIO DE MAGISTERIO

3.1. Perfil profesional del maestro

La Reforma educativa que está, en estos momentos, poniéndose en funcionamiento «necesita de un profesorado renovado», como se afirma en el **Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo**. (MEC, 1989a, pág. 209)

En realidad el profesorado y los alumnos/as son los auténticos agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. «La reforma de la ordenación, la renovación curricular, la dotación de mejores recursos didácticos y materiales para las escuelas, las medidas, en general, de mejora del sistema educativo, pasan a través del profesorado, como mediador esencial de la acción educativa» (Ibid. pág. 209).

En un intento de resumir las características, el perfil del profesional de la enseñanza para poder llevar a término la reforma educativa, señalamos como aspectos más sobresalientes que a ese profesional se le pide que sea mediador e intérprete entre la teoría y la práctica; que posea una sólida formación profesional y académica; capaz de poder reflexionar críticamente sobre sus actuaciones, que sea un investigador en el aula; convencido de la validez del trabajo en equipo; capaz de adaptar a su práctica los avances en el conocimiento científico, técnico y pedagógico; debe responder a las exigencias del conocimiento disciplinar e interdisciplinar; acomodar las propuestas curriculares al aula y al contexto en el que trabaje; diagnosticar la situación de aprendizaje de los alumnos y del grupo clase; responder a los principios de enseñanza comprensiva e individualizada; formular, inventar y experimentar técnicas y estrategias metodológicas y de evaluación; diseñar y desarrollar instrumentos, técnicas y materiales didácticos; organizar el espacio del aula y el tiempo en relación al currículo; saber trabajar integrado en un equipo dentro del proyecto de centro; realizar la orientación de los alumnos para lo cual debe conocer las aptitudes e intereses de los estudiantes; poner en funcionamiento en el aula distintas técnicas de trabajo intelectual y conseguir que los alumnos las adquieran; identificar las dificultades de los estudiantes y ayudarles a superarlas; realizar evaluaciones iniciales, de partida, del proceso y del producto y adoptar las decisiones permitentes para mejorar el proceso; colaborar con el mundo exterior a la escuela, haciendo de la experiencia educativa una experiencia individual y, a la vez, socializadora; facilitar a los alumnos la integración de todas las ofertas de formación internas y externas al aula; etc. (Cfr. MEC, 1989a, pág. 209-215; MEC, 1989 b, pág. 43-60).

La formación permanente del profesorado se fundamenta en la propia práctica profesional no sólo para analizar, comprender e interpretar la realidad, sino también para actuar e intervenir en la misma, superando la dicotomía teoría-práctica. Eso significa que ante las carencias, dudas e interrogantes

que se planteen en la práctica se inicie la búsqueda de soluciones técnicas para incorporarlas a la misma, a la luz de los conocimientos científicos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, disciplinares, etc.; análisis de la propia práctica para cuestionar y someter a reflexión crítica las teorías implícitas sobre la enseñanza y el fundamento de las mismas; todo ello significa convertir la práctica docente en un proceso constante de investigación-acción, de investigación y experimentación en el aula.

La segunda fundamentación de la formación permanente es el propio centro educativo, toda que vez que las adaptaciones curriculares, la experimentación, la reflexión sobre la propia práctica, necesita la colaboración de los demás profesores de la misma área de conocimiento, del profesorado de otras áreas, del profesorado del mismo nivel educativo y del profesorado de otros niveles educativos. Por ello el trabajo en equipo se presenta como el mejor procedimiento para el perfeccionamiento del profesorado. O a la inversa, el perfeccionamiento del profesorado exige que la experimentación curricular se entienda como una planificación curricular global que debe desarrollarse en una estructura de toma de decisiones participativa. (Cfr. MEC, 1989 b, pág. 117-127)

En esa formación deberán participar múltiples instituciones, pero, queremos resaltar la importancia de la universidad, por dos razones fundamentales: en primer lugar porque la universidad es el organismo encargado de la formación inicial del profesorado y en segundo lugar porque es la entidad que entre sus funciones tiene la responsabilidad de la actividad investigadora. En cuanto al primer aspecto debe entenderse que la formación de un profesional es un continuum que se inicia en la universidad, se continúa en la práctica profesional y se perfecciona con nuevas adquisiciones y nuevas prácticas, experiencias e investigaciones, siendo todos los aspectos complementarios. El hecho de que quien tiene responsabilidades en la formación inicial las tenga también en la formación permanente significa, si se ejerce una reflexión seria, un auténtico enriquecimiento para la formación inicial y proporciona los elementos de -una mejora constante en la formación inicial.

Por otra parte en cuanto entidad con responsabilidades en la investigación, en este caso educativa, podrá realizar investigaciones mucho más contextualizadas, más próximas a la realidad y además podrá hacer partícipes a los profesionales de la enseñanza de las nuevas investigaciones realizadas en la universidad, no para reproducirlas miméticamente sino como proyectos adaptables a las circunstancias y contextos en los que los profesionales actúen.

Dado que la universidad es la responsable de la formación inicial del profesorado, tal formación inicial debería tener muy en cuenta la realidad educativa práctica con la que se encuentran los profesionales de la enseñanza con sus posibilidades y sus limitaciones, así como el perfil del profesional que la reforma educativa define y que hemos explicitado más arriba.

En la formación inicial deberá tenerse en cuenta que el profesional que pretende formarse es alguien que constantemente debe perfeccionarse y que ese perfeccionamiento sólo tiene sentido si se integra en un equipo de profesores, en el centro escolar. También deberá considerarse que la actividad del profesor en su aula está enormemente limitada porque las condiciones materiales e institucionales de su trabajo imponen restricciones; porque, quierase o no, la actividad del profesor transcurre dentro de una institución y por ello su práctica se encuentra automáticamente condicionada. El profesor cuando decide iniciar una experimentación, ensayar nuevas técnicas, usar distintos materiales, decide en el contexto de la realidad en la que se mueve, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento, trabaja con unos alumnos que él no ha elegido, en un sistema que dispone de los medios y recursos de los que dispone, en unos horarios y espacios previamente predeterminados, etc. Es decir que no podemos caer en el idealismo de creer que el profesor, en su actuación es autónomo, creativo, planificador, investigador etc.

El análisis social de la práctica de la enseñanza pone de manifiesto que las actuaciones del profesor son, en parte, fruto de una práctica social, de una práctica institucionalizada; su práctica tiene lugar dentro de unos parámetros que le vienen dados y dentro de los que el profesor ha sido formado y socializado. «La autonomía siempre existe, pero sus fronteras también» como afirma Gimeno. (J. Gimeno, 1988, pág. 200).

Se trata de que el profesor no se entienda ni como un simple transmisor de informaciones, ni como un mero ejecutor de diseños curriculares, ni como un simple consumidor de las investigaciones realizadas en otras instancias, sino que la formación del profesorado, entre otros procedimientos, se realice mediante su implicación en procesos de investigación-acción, mediante la incorporación del profesorado a las actividades de investigación y de reflexión sobre su propia práctica y sobre los fundamentos de la misma. La formación del profesorado debe realizarse a través de la experimentación en el aula, a través de la puesta en práctica de innovaciones educativas y de adaptaciones curriculares al entorno y a los alumnos. Ello exige que en la formación inicial del profesorado se inculque el hábito a analizar y reflexionar sobre la práctica, se desarrollen estrategias de análisis y de comprensión de la práctica educativa, se fomente la investigación operativa y actitudes favorables a la innovación y a la comunicación de esa innovación, así como actitudes favorables a la constitución de equipos interniveles e intraniveles educativos.

La formación inicial de los profesores de enseñanza primaria la concretizan las distintas universidades a través de los correspondientes planes de estudios de las diferentes especialidades que en cada universidad se imparten.

Los planes de estudio para la obtención del título de Maestro, en sus diferentes especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Educa-

ción Física, Educación Musical, Lengua Extranjera, Educación Especial y Audición y Lenguaje, se regulan en el R.D. 1440/91 de Directrices propias del título de Maestro, de 30 de agosto.

En las Directrices propias del título se establecen las materias troncales, que deben ser incluidas, obligatoriamente en todos los planes de estudio de los diferentes títulos de Maestro, en todas las universidades españolas. Entre estas materias troncales existen algunas que son comunes a todas las especialidades y otras que son específicas de cada una de las mismas.

Para la obtención del título se exige, como mínimo la superación de 180 créditos y como máximo 270 créditos. (207 créditos de acuerdo con el R.D. 1267/94 por 10 que muchas universidades tendrán que modificar los correspondientes planes de estudio). Los planes de estudios de las distintas universidades, homologados por el Consejo de Universidades y publicados en el Boletín Oficial del Estado hasta octubre de 1994 presentan una media de 214 créditos con variaciones desde 180 hasta 242.

Los créditos troncales señalados en las directrices propias del título son 126, como media entre las distintas especialidades, 10 que supone el 59% de los créditos necesarios para la obtención del título, quedando un 41% de los créditos para que las Universidades los distribuyan entre obligatorios, optativos y de libre configuración. Toda vez que los de libre configuración del currículo por parte del alumno suponen el 10% en todos los planes de estudios, el porcentaje restante, esto es el 31%, 10 distribuyen las universidades entre créditos obligatorios y créditos optativos. Los créditos troncales están distribuidos entre 17 materias troncales como media en las distintas especialidades.

3.2. Algunos avances

En los nuevos planes de estudios de las titulaciones de magisterio consideramos que se producen avances importantes, al menos en algunos aspectos.

La implantación de las nuevas especialidades, ligada a la puesta en marcha de la reforma del sistema educativo, ha actualizado y ha potenciado los contenidos de áreas específicas, acercando la formación de los futuros maestros y maestras a las necesidades de la realidad social y laboral, aún cuando este aspecto se encuentre enormemente mediatizado por el problema real del altísimo número de parados de los titulados en magisterio.

Entendemos que la práctica educativa no es algo simple y sencillo, sino que en ella confluyen multitud de variables. Se trata de una realidad cambiante, multivariable, polifacética en la que, cuando menos, intervienen elementos de reconstrucción de la cultura lo que implica conocimiento de las materias básicas a través de las que el conocimiento se organiza; conocimien-

to de las condiciones institucionales y contextuales en las que la práctica se realiza, conocimiento de las características psicológicas y sociales de los alumnos y alumnas; conocimiento de las posibilidades y oportunidades que el contexto social, extraescolar, ofrece con las correspondientes limitaciones que posibilitan y al mismo tiempo limitan el desarrollo de unas u otras habilidades, destrezas y capacidades, a la vez que generan unas determinadas expectativas de futuro; conocimiento de las exigencias curriculares de selección, organización, desarrollo y evaluación de los correspondientes contenidos en los diferentes niveles de la enseñanza; conocimiento de las oportunidades que las nuevas tecnologías y los modernos medios de comunicación social ofrecen para el aprendizaje tanto dentro del aula como en el contexto social; conocimiento de la propia práctica docente y de las condiciones en las que tiene lugar, etc.

Los nuevos planes de estudio, en este sentido constituyen un avance, al menos en tres sentidos. Por una parte en los descriptores de las materias básicas se han "introducido actualizaciones de los contenidos y se han introducido en la troncalidad materias como Sociología de la Educación, Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, Organización Escolar, Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, además de materias específicas acordes con las nuevas especialidades; por otra parte la optatividad que los nuevos planes de estudio ha posibilitado realmente que los centros hayan introducido una serie de asignaturas que permiten que el alumnado disponga de la oportunidad de completar su formación y/o de profundizar en aspectos como la orientación escolar, la investigación educativa, la investigación-acción, la innovación curricular, la atención y el tratamiento de la diversidad, el estudio y la profundización en los transversales, la organización del centro educativo, así como la posibilidad de profundizar en aspectos específicos de las diferentes especialidades que constituyen el título de Maestro.

Finalmente quisiéramos hacer referencia a la nueva organización temporal del **Prácticum**. El **prácticum**, en la mayoría de los planes de estudios, se encuentra distribuido entre los tres cursos de la titulación, siendo el número de créditos relativamente reducido en el primer curso (2-4 créditos) y los restantes (28-30) entre el segundo y el tercer curso, a partes prácticamente iguales. Tal distribución del Prácticum implica que empieza a entenderse que el profesional de la enseñanza no debe ser un simple técnico aplicado, alguien que primero adquiere la teoría y luego la aplica en la práctica, sino que, al menos teóricamente, esta distribución del prácticum posibilita un intercambio constante entre teoría y práctica; una reflexión sobre la práctica y una reflexión sobre los fundamentos de la práctica, así como sobre el contexto en el que la práctica se realiza. Con esta nueva orientación del Prácticum, si se nos permite el juego de palabras, se acerca más a "prácticas de aprendizaje" que a «prácticas de enseñanza». Que el intercambio constante teoría-práctica

se produzca y que la teoría sirva para iluminar la práctica y ésta para someter a crítica la teoría será cuestión, dentro de las limitaciones reales (disponibilidad de profesorado tanto universitario como de enseñanza primaria, número de alumnos/as, implicación real de los distintos departamentos, ...), de como se organice en cada universidad ese intercambio y esa reflexión, de las estrategias que se pongan en funcionamiento para llevar a término un análisis riguroso de la práctica, de los fundamentos de la misma y de las condiciones en las que la práctica tiene lugar.

3.3. Algunas limitaciones y errores cometidos

Por razones de espacio renunciamos a la inclusión de un cuadro comparativo de los planes de estudio de las distintas universidades y de las diferentes especialidades del título con inclusión de la distribución de los créditos y del tipo de los mismos (troncales, obligatorios y optativos necesarios para la obtención del título) y del número de materias y del tipo de las mismas (troncales, obligatorias y optativas) que incluyen los diferentes planes de estudio. Las características generales de tal cuadro son las siguientes:

- Se observa un excesivo número de materias en los planes de estudios de todas las especialidades.
Se observa un número muy elevado de materias que tienen un número excesivamente reducido de créditos.
Si atendemos a los descriptores de las materias se observa un enorme solapamiento y reiteración de contenidos que forman parte de los descriptores de materias diferentes.
- Se observa una excesiva proporción entre créditos optativos a realizar por los alumnos y los que se ofertan en el plan de estudios para la realización de dichos créditos.

En un intento de explicación, aunque breve, de estas características de los planes de estudios de la titulación de Maestro, que por otra parte son comunes a otros muchos planes de estudios de otras titulaciones, creemos que han influido algunos aspectos que han provocado que se haya desperdiciado una buena oportunidad para la elaboración de unas propuestas curriculares de formación inicial encaminadas al perfil profesional que pretendía la Reforma educativa.

En primer lugar en la elaboración de los planes de estudios en general y en la de los del título de Maestro, en particular, no se ha discutido clara y abiertamente sobre el profesional que se pretendía formar. No se han analizado, estudiado y valorado los diferentes modelos de profesor, no se ha partido de la realidad ni del análisis de las competencias y habilidades que se

derivan de los diferentes modelos y maneras de entender al maestro, ni, por supuesto, de las exigencias derivadas de la práctica educativa real ni de la puesta en práctica de la reforma del sistema educativo.

En las antiguas Escuelas de Formación del Profesorado de E.G.B., a diferencia de otras titulaciones, tenían competencias docentes profesores y profesoras pertenecientes a un número de áreas de conocimiento y de departamentos universitarios muy superior al de cualquier otra titulación. En las directrices propias de los nuevos planes de estudio continua sucediendo lo mismo. Así contabilizamos 38 áreas de conocimiento diferentes con competencias docentes en las materias troncales, frente por ejemplo a la titulación de Química, en la que tienen competencias docentes 23 áreas o a la de Medicina con 29, o Matemáticas con 7 áreas de conocimiento a las que se puede encomendar la docencia. Esta realidad, que tiene sus ventajas para las universidades, toda vez que pueden encargar la docencia de una determinada materia a una u otra área de conocimiento, cuando una materia está vinculada a varias áreas de conocimiento distintas, tiene también sus enormes desventajas pues todas pretenden tener docencia, debido al afán expansivo de departamentos y áreas, tratando de aumentar su carga docente teórico-práctica para ampliar su influencia, lo que, en muchas ocasiones, sitúa la carga lectiva de los nuevos planes de estudios en límites más allá de lo deseable, imposibilitando una de las finalidades de la reforma de los estudios universitarios.

Por duro que resulte reconocerlo, la realidad es terca y se nos impone y esa realidad manifiesta claramente que se ha producido no una discusión sobre el tipo de profesional que la sociedad necesitaría para mejorar la educación de los ciudadanos y ciudadanas, sino un burdo reparto de créditos, lo que ha provocado una multiplicidad excesiva de materias. A esto hay que añadir que la propia reforma de los planes de estudios de magisterio lleva aparejada la desaparición de profesores y profesoras que tenían competencias docentes en las antiguas especialidades de Humanidades y de Ciencias Experimentales. Era necesario o bien recolocar a ese profesorado o de lo contrario se exigía que en los nuevos planes de estudios se introdujeran materias que poco o nada tienen que ver con la formación de los profesores. Desgraciadamente no inventamos nada ni hablamos de memoria. Es suficiente leer las correspondientes resoluciones rectorales por las que se publican en el BOE los planes de estudios. Veamos algunos ejemplos: de diferentes planes de estudios hemos entresacado las siguientes materias:

Biología Ambiental; Química Ambiental; Nociones de Economía; Historia de la Química; Química Alimentaria; Economía del Deporte; Características Químicas del Agua; Tecnología Química; Asociaciones Deportivas; Instituciones Europeas; Geografía en la Edad Infantil; Literatura Hispanoamericana; Filosofía de la Cultura; Epistemología; La Matemática en el Arte; Paleontoan-

tropología; Geología de España; Geología de Canarias; Astronomía; Meteorología; Astronomía y Meteorología; Historia de la Filosofía de la Ciencia, Fundamentos de la Lucha Canaria, etc. (sin comentarios)

Los futuros profesores y profesoras no sólo aprenden los contenidos que mejor o peor se imparten en las Escuelas de Magisterio o en las Facultades de Educación, sino que también aprenden una determinada manera de entender el curriculum. En la formación de los profesores y profesoras se insiste constante y continuamente en la importancia de impartir una enseñanza globalizada, o de desarrollar el curriculum a través de proyectos o de unidades didácticas globales, de la necesidad de establecer relaciones entre las diferentes áreas constitutivas del curriculum escolar, de las ventajas de una enseñanza interdisciplinar, etc., pero la realidad que al mismo tiempo se les presenta desde los propios planes de estudios contradice total y absolutamente esa filosofía y así nos encontramos con que «lo que el Ministerio ha unido, sí lo separan intereses particulares o intereses de áreas de conocimiento» y sistemáticamente y en todos los planes de estudios nos encontramos con que una buena parte, cuando no la totalidad, de materias troncales vinculadas a varias áreas de conocimiento se diversifican en tantas asignaturas como áreas, con el consiguiente reparto de créditos, claro está. Así «Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial» se convierte automáticamente en «Bases Pedagógicas» por una parte y «Bases Psicológicas» por otra. «Expresión Plástica y Musical» se convierte en «Expresión Plástica» y en «Expresión Musical»; «Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural» se convierte en «Conocimiento del Medio Natural» y en «Conocimiento del Medio Social y Cultural»; «... (cualquier materia) y su Didáctica» se convierte en la materia de que se trate por una parte y «Didáctica de....» por otra, y así *ad infinitum*. Cuando observamos el número de materias troncales de los diferentes planes de estudios nos encontramos con múltiples planes de estudios que contemplan 29,30, 32 y 36 materias troncales, lo que significa que en dichos planes de estudios se han desdoblado todas las materias troncales de la titulación. (Las troncales señaladas por el MEC son 17 como media.)

Toda vez que muchas de estas materias tienen entre cuatro y seis créditos, nos encontramos con múltiples asignaturas con una carga lectiva insignificante.

En las materias obligatorias de la universidad los planes de estudios han sido más cautos. La media de materias obligatorias en los planes de estudio es de 7 materias. Por lo que respeta a las materias optativas las diferencias entre universidades son realmente importantes. Existen planes de estudios en los que existen 5-7 materias optativas, aunque muy pocos; la inmensa mayoría contemplan entre 30-50 materias optativas, pero existen muchos planes de estudios que ofertan 70, 90 y más de 100 materias optativas. La inmensa mayoría de tales materias tienen cuatro créditos. Sólo hace falta una simple mul-

tiplicación para hacernos una idea de hasta donde han llegado los afanes expansionistas de las áreas de conocimiento y hasta donde los intereses particulares y la situación heredada se han impuesto sobre la racionalidad. (Dado que la universidad constituye el nivel más elevado del sistema educativo, y, por principio, en la universidad funcionan, más que en ninguna otra parte, los criterios de racionalidad, la presencia tanto de las materias como los créditos de que constan, se justifican con "criterios racionales" (P), lo que nos tienta a afirmar que, al menos en cuanto a los planes de estudios, se ha intentado «racionalizar lo irracional», lo que constituye la negación de la propia universidad).

Entendemos que la optatividad es un aspecto importante que incorporan los nuevos planes de estudios, con la finalidad de proporcionar al alumnado la posibilidad real de realizar cierta especialización o profundización, la de elaborar una parte de su curriculum a la carta, la de configurar su propio curriculum, como ya hemos indicado. Pero siendo realistas hai que afirmar que cualquier proporción superior a 2,5 entre los créditos optativos a realizar que contemple el plan de estudios y la oferta de créditos optativos que se presente en el mismo impide la optatividad real de los alumnos/as y ello por una razón simple de horarios. Es imposible no ofertar materias optativas por bloques en el mismo horario lectivo, a no ser que se quiera imponer una la jornada lectiva de 36 horas cuando el día sólo tiene 24 y el número de clases semanales está fijado entre 20-30 horas lectivas.

4. DESAFÍOS PENDIENTES

Muchas universidades habían elaborado sus planes de estudios con anterioridad a la publicación del R.D. 1267/1994 de 10 de junio en el que se establece que la carga lectiva global de un plan de estudios no deberá exceder de la cifra que resulte de incrementar en un 15% la carga lectiva mínima fijada en las directrices propias del título de que se trate. Ello implica que incrementando en un 15% los 180 créditos de carga lectiva mínima que tienen las titulaciones de sólo primer ciclo, éstas no deberán exceder de los 207 créditos como carga lectiva máxima. La disposición transitoria primera del citado R.D. establece que los planes de estudios homologados con anterioridad deberán adaptarse a las previsiones del mismo con anterioridad al término de la vigencia temporal de tales planes de estudio, equivalente al número de años de que actualmente consten.

De cumplirse los plazos que establece el R.D. durante este curso 96-97 muchas universidades tendrían que modificar varios de sus planes de estudio. En el caso que nos ocupa de los estudios de Magisterio debería pensarse muy seriamente sobre que tipo de profesional que se pretende formar como requi-

sito previo a la modificación de los planes de estudios. Realmente sería lamentable que, una vez más, sucediera "más de lo mismo" de lo que ha sucedido en la elaboración de las primeras propuestas.

En todo caso nos atrevemos a sugerir que el número de materias que los alumnos y alumnas deban cursar debe reducirse de manera drástica. Creemos que, en una estructura básicamente cuatrimestral, cualquier número superior a 5-6 materias por cuatrimestre es excesivo. No tienen ningún sentido materias de 2-3 créditos a no ser que se pretenda convertir la universidad en una "fábrica de hacer exámenes". Ello significa que muchas de las materias que se han desdoblado deberán contemplarse como una unidad más amplia, lo cual ayuda a reducir el número de materias y a que dichas materias realmente puedan ocuparse de contenidos sustantivos. De lo contrario una vez realizada la correspondiente introducción a unos determinados contenidos específicos de la materia de que se trate ya hemos agotado los créditos con lo cual no parecen favorecerse procesos de aprendizaje, ni el conocimiento puede ser instrumento para comprender, analizar, e interpretar la realidad.

En cuanto a las materias y créditos optativos deberían determinarse previamente los criterios a partir de los cuales se realiza una determinada oferta. Tales criterios deben tener en cuenta los diferentes aspectos de la realidad educativa y las diferentes funciones que a los profesionales de la enseñanza se les exigen y demandan, si se pretende que constituyan una posibilidad real de que mediante la optatividad los alumnos y alumnas puedan conseguir algún tipo de especialización o de profundización en un aspecto más particular y concreto. Desde luego el etnocentrismo de las áreas de conocimiento no es el criterio adecuado para determinar materias obligatorias ni optativas en los currícula de los futuros profesores.

Si en la formación inicial se pretende realmente formar un profesional como el que, de una u otra forma, describen los documentos de la Administración educativa, si el profesional de la enseñanza debe investigar sobre la propia práctica y sobre la práctica compartida con otros y otras profesionales; si debe tener conocimientos actualizados tanto de tipo científico como de tipo profesionalizador; si debe ser un innovador constante y un crítico reflexivo con los proyectos e innovaciones y con las prácticas mediante las que los proyectos se implementan; si debe despertar el interés de los alumnos y alumnas, guiarlos en sus aprendizajes, orientarlos de cara a su futuro, atender a sus diferencias individuales, introducir nuevas tecnologías y recursos en su docencia, etc.; si realmente se pretende algo más que discursos teóricos y retóricos sobre la importancia de la educación de los futuros ciudadanos y ciudadanas y de la importancia que en la educación tienen los practicantes de la educación y sus teorías y su formación, porque son sus teorías las que realmente funcionan en la práctica, deberemos pensar muy seriamente en que tal formación no

es posible conseguirla con una duración de tres cursos académicos. Un reto para la sociedad y para la administración es el replantearse la duración y el tipo de titulación de los futuros maestros.

Si la Administración pretende revalorizar socialmente la educación, si realmente se pretende el tipo de profesional que se dice y manifiesta en los grandes discursos, si no queremos quedarnos exclusivamente en discursos retóricos y vacíos, una formación como la que se pretende no puede conseguirse con una diplomatura. Es necesario comenzar a dar pasos en ese sentido, de lo contrario mucho nos tememos que sea cierto, parafraseando a Fernández Pérez, aquello de que, en nuestra sociedad, para nuestras autoridades políticas en materia de educación, es mucho más importante **cuidar cerdos que educar personas**, pues mientras que para cuidar animales se exigen cinco años de formación, para educar a los niños y niñas del país sólo se exigen tres años de formación, (Cfr. M. Fernández Pérez, 1994, pág. 7), lo que implica en definitiva que para nuestras autoridades los cerdos son mucho más importantes que los futuros ciudadanos y ciudadanas, y el cuidado de aquéllos es prioritario a la educación de éstos.

BIBLIOGRAFÍA

- B.O.E.: R.D. 1497/87, de 27 de noviembre (B.O.E. del 14 de diciembre)
 B.O.E.: R.D. 1267/1994, de 10 de junio (B.O.E. del 11 de junio)
 B.O.E.: R.D. 1440/91, de 30 de agosto (B.O.E. de 11 de octubre)
 B.O.E. Resoluciones Rectorales por las que se hacen públicos los Planes de Estudios para la obtención de las distintas especialidades del título de Maestro, hasta noviembre de 1994
- Ángulo Rasco, F. (1993). Qué profesorado queremos formar? *Cuadernos de Pedagogía*. (220), 36-39.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Consejo de Universidades (1995). *Guía de las enseñanzas universitarias*. Madrid: Secretaria General del Consejo de Universidades.
- Edwards, D., y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Elliot, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento} investigación en el aula} análisis de la práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: S. XXI.
- Fernández Pérez, M. (1995). *La profesionalización del docente*. Madrid: S. XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A.J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Jiménez Jaén, M. (1993). Reforma educativa y profesionalización docente. *Cuadernos de Pedagogía*. (220), 31-34.
- Liston, D., y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- MEC. (1989a). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Servicio de Publicaciones MEC.
- MEC. (1989b). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: Servicio de Publicaciones MEC.
- O.C.D.E. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Popkewtiz, Th. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. (1993): La formación inicial. El currículum del nadador. *Cuadernos de pedagogía*. (220), 50-54.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*. (220), 44-49.

La Formación Actual de los Maestros/as en Educación Especial

SANTIAGO MaLINA GARCÍA
Universidad de Zaragoza

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar la situación actual de la formación inicial en Educación Especial del profesorado de Educación Primaria. Únicamente se estudian las materias obligatorias de Educación Especial para todo el país y posteriormente se hace una crítica de dicha situación desde el punto de vista del autor. Por último, se proponen unas reflexiones prospectivas.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial del profesorado. Educación Especial.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyse the initial training of the Primary Teacher in Special Education. Only the compulsory curriculum for all country in Special Education is studied. At the same time, a critical review of such situation is made. Finally, some prospective remarks are made.

KEY-WORDS: Initial teacher training.- Special Education.

1. INTRODUCCIÓN

La configuración actual de los planes de estudio relacionados con la formación inicial del magisterio en nuestro país es muy reciente (Real Decreto de 30 de agosto de 1991, B.O.E. del 11-10-91). A pesar de ello, creo que estamos en condiciones de llevar a cabo un análisis crítico de tales planes y como resultado de dicho análisis iniciar un proceso de reestructuración de los mismos, para subsanar los múltiples fallos que poseen, especialmente en un momento en que España pretende satisfacer las exigencias del tratado de Maastrich al mismo nivel que los países más avanzados.

Dado el escaso espacio de que dispongo, únicamente me limitaré a analizar las materias troncales relacionadas con la Educación Especial que son comunes a los planes de estudio de todas las Universidades.

2. DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL

En la tabla que presento en la página siguiente puede contemplarse cuáles son las disciplinas troncales específicas para dicha especialidad.

En primer lugar, puede comprobarse que en la configuración de tales disciplinas existe una clara contradicción en relación con el espíritu de la L.O.G.S.E. y posteriores Decretos y Ordenes Ministeriales relativos a la educación de los alumnos discapacitados. En tales preceptos legales se tiende a enfatizar los rasgos comunes que poseen los niños discapacitados con los normales, dado que, por ejemplo, a todos ellos se les asigna la denominación genérica y poco científica de «niños con necesidades educativas especiales», y por si fuera poco se les obliga a cursar el mismo curriculum que a los alumnos normales, permitiendo únicamente ciertas adaptaciones curriculares, bien sean significativas o poco significativas. En cambio, en la configuración curricular de los vigentes planes de estudio todas las disciplinas hacen referencia específica a las clásicas taxonomías psicopatológicas.

Antes de continuar, considero honesto hacer saber a los lectores y lectoras que yo estoy mucho más de acuerdo con la configuración taxonómica de los vigentes planes de estudio en lo que respecta al estudio por parte de los futuros maestros y maestras de la problemática de los alumnos discapacitados, que con la etiquetación tan neutra y generalista con que son denominados tales alumnos en la L.O.G.S.E. y en la normativa legal posterior. Entre otras razones, porque a lo único que ha conducido ese afán neutralizante ha sido que, al enfatizar excesivamente los rasgos comunes que poseen con los restantes niños normales y olvidar los específicos, se haya producido en todos los países occidentales, durante los últimos años, una pérdida real de los recursos

TRONCALIDAD ESPECÍFICA

Materias Troncales de especialidad	Créditos	
Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial	6	
Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Auditiva	6	
Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Mental	9	
Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Motórica	6	
Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual	6	
Educación Física en alumnos con necesidades educativas especiales	4	
Expresión Plástica y Musical en alumnos con necesidades educativas especiales	6	
Trastornos de Conducta y de Personalidad	6	
Tratamientos Educativos de los Trastornos de la Lengua Escrita	9	
Prácticum	32	
TOTAL	90	

económicos destinados a apoyar las reeducaciones específicas que son necesarias, y a disminuir drásticamente los apoyos personales y psicopedagógicos que tales niños tenían asignados (para un mayor conocimiento de esa realidad, véase Molina, 1995 y O'Hanlon, 1995).

Otro dato tan contradictorio como el anterior, que se desprende de la contemplación de la tabla anterior, es el hecho de que desde el Ministerio de Educación se haya obligado a las distintas Universidades a asignar esas disciplinas troncales específicas a unas determinadas áreas de conocimiento. Este dato, aparte de contradecir el espíritu de la Ley de Reforma Universitaria, ha cercenado en bastantes Universidades la posibilidad de que dichas disciplinas sean impartidas por el profesorado mejor formado y especializado. Con frecuencia ha ocurrido que en ciertas Universidades existían profesoras o profesores especializados, tanto de forma teórica como práctica, en determinadas patologías y, sin embargo, no pertenecían a las áreas de conocimiento a las que tales patologías habían sido asignadas en el Boletín Oficial del Estado. Lógicamente, al ser tan coercitiva la normativa legal, en esos casos ese profesorado especializado y bien preparado no ha tenido más remedio que aceptar que esas disciplinas sean impartidas por otros colegas menos o nada preparados, o bien se ha visto obligado a iniciar el tortuoso y largo camino legal para lograr que el Consejo de Universidades le acepte cambiarse de área de conocimiento.

En resumen, creo que queda meridianamente claro que esa coerción legal centralizada a lo único que ha contribuido, en bastantes casos, es a rebajar la calidad de la formación inicial de los futuros maestros y maestras, o a producir graves enfrentamientos entre el profesorado de las Escuelas de Magisterio pertenecientes a distintas áreas de conocimiento (podría citar el caso extremo de una Universidad donde este tema ha llegado hasta los tribunales de justicia), aparte de cercenar la autonomía universitaria. De ahí que parezca increíble que todavía no se haya modificado esa normativa legal, en el sentido de dejar total y absoluta autonomía a cada Universidad para que pueda decidir en cada caso y situación a qué área de conocimiento asigna cada materia de los vigentes planes de estudio, teniendo en cuenta la preparación de su profesorado.

Por otra parte, si se analizan profundamente los contenidos asignados a cada disciplina, bien sea basándose en los descriptores que aparecen en el B.O.E., bien estudiando los programas elaborados por el profesorado que imparte esas disciplinas en las distintas Universidades, no hay que ser muy inteligentes para poder comprobar que los límites epistemológicos de unas y otras disciplinas no pueden ser precisados con un mínimo de rigor científico. Es más, si algún lector o lectora compara los descriptores que aparecen en el B.O.E. para cada una de las disciplinas mencionadas en la tabla anterior y al mismo tiempo los compara con las áreas de conocimiento a que fueron

asignadas, podrá comprobar que existen contradicciones capaces de ser percibidas incluso por cualquier persona no especializada en Educación Especial.

No entro en el análisis de los créditos asignados a cada una de las disciplinas mencionadas en la tabla anterior, porque afortunadamente han podido ser modificados por las respectivas Universidades, pero creo que a simple vista se comprueba que tampoco en este tema fueron muy rigurosos los «expertos». Permítaseme citar sólo un ejemplo como botón de muestra: ¿Qué razones pueden aducirse para asignar nueve créditos al Tratamiento Educativo de los Trastornos de la Lengua Escrita y únicamente seis a la práctica totalidad del resto de las materias? Por otra parte, éste es un ejemplo claro de la arbitrariedad de la asignación de las áreas de conocimiento.

3. DISCIPLINAS TRONCALES DE EDUCACIÓN ESPECIAL PARA LAS RESTANTES ESPECIALIDADES

3.1. Materias asignadas

Como es bien sabido, en el año 1985 (Real Decreto 334/1985, del 6 de marzo) se inició en nuestro país un proceso de integración de los niños discapacitados en los colegios ordinarios, que ha sido modificado ligeramente en abril de 1995 con la promulgación de un nuevo Real Decreto. Evidentemente, ese proceso conlleva la necesidad de que todos los maestros y maestras, independientemente de su especialidad y del nivel en el que impartan docencia, posean una sólida formación para poder atender debidamente a esos alumnos discapacitados. Por ello, parece lógico que en los planes de estudio de las siete especialidades vigentes hoy en día dentro de la carrera de Magisterio se incluyeran algunas disciplinas relacionadas con la Educación Especial, con el fin de formar mínimamente a todos los futuros maestros y maestras.

Coherentemente con tal planteamiento, el Real Decreto de 30 de agosto de 1991, que regula las directrices para la elaboración de los nuevos planes de estudio de la carrera de Magisterio, preceptúa la obligatoriedad de dicha formación básica. Lo que ocurre, no obstante, es que se pretende lograr esa formación con la inclusión de una única disciplina denominada BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL, con un total de 8 créditos.

No creo que haya que ser un especialista en Educación Especial para comprender que con esa disciplina no puede lograrse una mínima formación básica que permita al profesorado atender debidamente a la amplia gama de patologías que están integradas en los colegios ordinarios, no sólo por el escaso número de créditos, sino también por la incongruencia epistemológica de la denominación de la mencionada disciplina.

Pero esa incongruencia epistemológica se ha elevado a la enésima potencia, cuando se comprueba que en la mayor parte de las Universidades se ha decidido «repartir el pastel» entre los psicólogos y los pedagogos, reconvirtiendo dicha disciplina en dos materias troncales con cuatro créditos cada una (de 50 planes de estudio analizados, en 39 se ha llevado a cabo esa división): una materia denominada BASES PSICOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL y otra denominada BASES PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

La mejor manera para comprobar hasta donde ha llegado esa incoherencia epistemológica es consultar los contenidos que los distintos profesores o profesoras que están impartiendo las dos materias han asignado a cada una de ellas. Lo más habitual ha sido covertir la primera de dichas materias en una especie de Psicopatología General, con lo cual el profesorado que la imparte se las ve y se las desea para concluir ese vasto programa en cuatro créditos, y por lo que respecta al alumnado el resultado es que terminan conociendo todas las patologías de forma absolutamente superficial y no conociendo ninguna seriamente. Ni que decir tiene que, entendida así la primera de dichas materias, cuando en el segundo cuatrimestre el profesorado respectivo inicia la enseñanza de la segunda materia no le queda otro remedio que repetir buena parte del contenido de la primera, o bien reconvertir el contenido en una especie de Didáctica aplicada a la Educación Especial sin ninguna base científica, añadiéndole un ligero estudio de la legislación vigente relacionada con la Educación Especial.

Evidentemente, con un planteamiento tan poco serio los futuros maestros y maestras terminan su carrera sin saber cómo tratar en el aula al amplio espectro de alumnos discapacitados con que necesariamente se van a encontrar. Sin embargo, hay que reconocer que con tal planteamiento se ha logrado «salvar los muebles en el incendio»; es decir, se ha conseguido equilibrar el «reparto del pastel» entre los psicólogos y los pedagogos, que es, en el fondo, el objetivo que se pretendía.

Mortunadamente, en algunas Universidades no se ha consumado esa división (que yo sepa, sólo en 11) y la famosa disciplina se mantiene unida. Pero en estos casos, el problema ha sido dilucidar qué área de conocimiento se quedaba con el «botín». Según los datos que yo poseo, en la mayoría de estas Universidades, después de muchas horas de discusión, el codiciado botín se ha quedado a cargo del área de conocimiento denominada «Psicología Evolutiva y de la Educación».

Pero si esperpéntica ha sido la división epistemológica de esta nueva disciplina en los actuales planes de estudio de Magisterio en las especialidades diferentes a la de Educación Especial, en esta especialidad la incoherencia de su inclusión llega a grados de auténtica esquizofrenia, pues sea cual sea la solución que se adopte y sean cuáles sean los contenidos que se le asignen,

jamás pueden ser diferentes a los de las disciplinas troncales específicas de la especialidad que fueron presentadas en la tabla anterior. Por ello, cabe preguntarse: ¿cuál fue la intención del legislador al incluir esta disciplina en la especialidad de Educación Especial? Yo, después de haber reflexionado mucho sobre el particular, a la única conclusión razonable a que he llegado es que fue un simple descuido del legislador, porque no creo que ninguno de los «expertos» que elaboraron estos planes de estudio fuera tan ignorante como para haber incluido dicha disciplina troncal en esta especialidad, a la vista de la configuración del referido plan de estudios con respecto a la gama de materias troncales específicas que fueron incluidas en el mismo.

En cualquier caso, es decir sean cuales fueren las razones de haber incluido la asignatura denominada BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL en la especialidad del mismo nombre, ésta es otra razón poderosa para intentar arreglar el desaguisado, modificando cuanto antes el plan de estudios de la especialidad de Educación Especial.

3.2. Materias que faltan

La política de integración de alumnos discapacitados en los colegios ordinarios ha traído consigo el que en las aulas ordinarias haya un número creciente de niños gravemente discapacitados, pero precisamente por las características de voluntariedad implícita en la normativa legal vigente son muchos los colegios que no admiten a tales alumnos. Sin embargo, hay un tipo de alumnos que están y que han estado siempre en dichas aulas: los niños catalogados en la literatura científica como «Alumnos con Dificultades de Aprendizaje». Como es sabido, son muchas las contradicciones existentes en la taxonomización de este tipo de alumnos, pero hay dos criterios en los que todos los especialistas están de acuerdo. En primer lugar, que poseen una inteligencia normal, a pesar de que cuando son evaluados con los clásicos tests psicométricos de inteligencia (por ejemplo, con el test de Weschler) suelen obtener un C.I. verbal comprendido entre los 70 a 90 puntos. En segundo lugar, que su rendimiento escolar suele ser muy inferior al que cabría esperar a tenor de sus capacidades intelectuales, lo cual ha motivado el que bastantes autores defiendan que el mejor criterio para catalogar a estos alumnos sea el análisis de sus coeficientes de discrepancia.

Como decía antes, este tipo de alumnos están en todos los colegios, constituyendo un grave problema tanto para el profesorado como para ellos mismos, especialmente por los comportamientos tan erráticos que son característicos en tales alumnos, como igualmente por los efectos tan perturbadores que para ellos tienen las prescripciones curriculares fijadas desde instancias externas a la propia escuela, y los modelos curriculares y organizativos homogenei-

zantes tan típicos de la escuela graduada. De ahí la necesidad de que todos los profesores y profesoras, tanto los de la enseñanza primaria como los de la secundaria, conozcan a fondo la problemática de estos alumnos para, de esa forma, poder ayudarles a que obtengan el rendimiento escolar máximo posible, no sólo llevando a cabo las adaptaciones curriculares que sean necesarias en función de las características de cada niño, sino sobre todo relacionándose con ellos adecuadamente para lograr motivarlos y elevar su autoconcepto, o lo que es lo mismo, para que puedan someterlos a una verdadera psicoterapia de apoyo.

Evidentemente, si en los planes de estudio de todos los futuros profesores y profesoras, tanto de enseñanza primaria como secundaria, no existe ninguna materia específica relacionada con la problemática de las Dificultades en el Aprendizaje, difícilmente podrán ayudar a tales alumnos. Pero como legalmente es imposible relegar a estos alumnos a los colegios específicos de Educación Especial (ni en nuestro país ni en ningún otro), el problema se convierte en uno de los más graves de todos los que suceden en el interior de las aulas.

Probablemente, algunas personas pensarán que la intervención educativa con estos niños no debe corresponder al profesorado ordinario, sino al profesorado especializado de Educación Especial, o a los equipos psicopedagógicos. Sin embargo, esta creencia se desvanece rápidamente, por simple lógica matemática, cuando se sabe que el número de estos alumnos supera al de los alumnos sin Dificultades de Aprendizaje, sobre todo en la enseñanza secundaria y en los últimos años de la primaria. Son esas alarmantes cifras, entre otras variables más técnicas que no voy a desmenuzar aquí por razones obvias, las que impiden que la responsabilidad del tratamiento educativo de estos niños recaiga en el profesorado especialista de Educación Especial, o que el lugar idóneo para su escolarización sea el de las aulas especiales o el de los colegios específicos de Educación Especial, pues en tal caso habría más aulas de Educación Especial que de educación ordinaria.

En resumen, parece claro que en los planes de estudio de todos los futuros profesores, tanto de enseñanza primaria como de secundaria, debe existir alguna materia troncal específica cuyo contenido incida directamente en el Tratamiento Educativo de las Dificultades en el Aprendizaje, situada en el último año de la carrera, con un mínimo de 9 créditos, de los que la mitad deberían ser prácticos, y con un contenido situado a caballo entre la Psicología de la Educación y la Pedagogía Terapéutica (Didáctica y Orientación Psicopedagógica). He aquí, pues, otra poderosa razón para la modificación urgente de los actuales planes de estudio de todos los futuros profesores y profesoras de enseñanza primaria y secundaria.

Estoy seguro que algún experto podrá argumentar que ese olvido del legislador que configuró los actuales planes de estudio (y van...) puede ser

paliado por cada Universidad, introduciendo dicha materia como obligatoria específica de la Universidad, o simplemente como optativa. Eso es cierto, pero entonces yo pregunto: ¿qué razones ha habido para no haber obligado a las Universidades a introducir como materias troncales sólo unas pocas disciplinas básicas y dejar el resto para que cada Universidad las incluya o no como obligatorias específicas o como optativas según les venga en gana? Para demostrar la arbitrariedad que este planteamiento acarrería, me voy a permitir narrar brevemente la situación de la Universidad en que imparte docencia el autor de este artículo.

Al ser yo consciente de la necesidad de esta disciplina en la formación de todos los futuros maestros y maestras, luché para que se incluyera como obligatoria específica de la Universidad de Zaragoza en los planes de estudio de las siete especialidades de la carrera de Magisterio. Sin embargo, al no haber sido yo suficientemente hábil como para aliarme con los grupos de colegas que poseían más fuerza, perdí la votación y mi propuesta fue desestimada, aunque tengo que reconocer que tales grupos de presión me hicieron el favor de introducirla como optativa en las seis especialidades distintas a la de Educación Especial (en esta especialidad los «expertos» del Consejo de Universidades incluyeron como troncal una disciplina semejante cuyo ámbito específico disparatadamente hace referencia exclusiva a las Dificultades del Lenguaje Escrito).

Pues bien, en el año escolar 1995-96 comenzó a impartirse la mencionada disciplina optativa con el nombre de «Tratamiento Educativo de las Dificultades del Aprendizaje», y de un total de 600 estudiantes la eligieron 90 (es decir, un 85% del alumnado de esa promoción en la Escuela Universitaria de Magisterio de Zaragoza terminarán su carrera sin saber nada de nada de dichos niños). Curiosamente, la misma disciplina ha sido elegida en este año escolar 1996-97 sólo por 5 estudiantes. Evidentemente, la razón de ese descenso puede ser debida a que el profesor que la impartió el año anterior (es decir, el autor de este artículo) lo hizo muy mal. Sin embargo, no creo que ésa sea la razón fundamental, ya que la evaluación que llevaron a cabo los propios estudiantes del profesor que la impartió (obligatoria en la Universidad de Zaragoza) fue bastante buena. Por ello, creo que hay otras razones que pueden explicar esa falta de interés del alumnado y que, en mi opinión, son demostrativas de que es un craso error dejar como optativas disciplinas que son básicas para la formación de todo el profesorado. Veamos a continuación alguna de esas razones.

En mi opinión, la principal se explica por la imposibilidad del alumnado para poder realizar con un mínimo de rigor trabajos prácticos de cierta duración, interviniendo con niños en las aulas ordinarias donde están ubicados y en los horarios habituales de clase, ya que no existe una relación adecuada entre las Escuelas de Magisterio y los colegios de primaria, y dado que el

número de horas semanales de docencia en las Universidades españolas está excesivamente sobrecargado. En mi caso, me fue imposible conseguir que la mitad de los estudiantes que habían elegido dicha materia pudieran realizar un trabajo práctico de intervención educativa con algún niño que padeciera Dificultades de Aprendizaje, durante un período real comprendido entre 20 y 30 horas. Como resulta que sin ese trabajo práctico no podían aprobar la asignatura, a la mitad de tales estudiantes les quedó pendiente para este año escolar. ¿Y qué han hecho esos estudiantes en este nuevo año escolar? Pues lo que hubiera hecho cualquiera de nosotros: cambiarse de asignatura optativa y elegir otra que sea más fácil de superar. Como, por otra parte, ese descalabro se ha ido corriendo de boca en boca, ello explica, desde mi punto de vista, que únicamente se hayan atrevido a elegirla este nuevo año cinco estudiantes.

4. REFLEXIONES PROSPECTIVAS

Cuando está a punto de iniciarse la convergencia de los países que integran la Unión Europea en torno a una serie de parámetros sociológicos, políticos y económicos, que deberán culminar con la aceptación de una moneda única para toda Europa y con el libre intercambio de profesionales, parece necesario la adecuación de los modelos de formación del profesorado de todos los países integrantes de dicha Unión Europea sobre la base de una serie de pilares nucleares comunes y de un conjunto de especificidades para cada país o para cada Universidad. Ahora bien, soy consciente de que ello será una tarea ardua y muy costosa, que va a exigir profundas reflexiones en común y valientes decisiones políticas.

En nuestro caso, y por lo que se refiere a la formación del profesorado no universitario en Educación Especial, quiero contribuir modestamente a ese importante debate, aportando algunos lineamientos que considero básicos y que, desde mi punto de vista, podrían ser aceptados por todos los países integrantes de la Unión Europea sin grandes pérdidas de su idiosincrasia cultural.

En primer lugar, me parece absolutamente claro que la formación básica de todo el profesorado no universitario debe tener el mismo rango administrativo: el de licenciados universitarios. Por ello, resulta evidente que esa formación inicial debe ser responsabilidad de la Universidad, como igualmente que las vetustas Escuelas de Magisterio deben ser transformadas urgentemente en Facultades de Educación (así se ha hecho ya en la práctica totalidad de los países con carácter obligatorio, y no como en nuestro país donde esa transformación se está llevando a cabo de forma absolutamente caótica), lo cual no quiere decir que todas las actuales Escuelas de Magisterio deban llevar

a cabo dicha transformación total, pudiendo quedarse muchas de ellas como extensiones de otra Facultad de Educación próxima, bien sea dentro de la misma comunidad autónoma, o fuera de ella.

En segundo lugar, entiendo que todo el profesorado no universitario debe cursar un primer ciclo universitario, como mínimo, en alguna de las tradicionales Facultades de Letras y/o de Humanidades, de Sociales o de Ciencias, o bien en los Conservatorios Superiores de Música, o en los Institutos Superiores de Educación Física. Posteriormente, deberían cursar un segundo ciclo, a nivel de licenciatura, en una Facultad de Educación, donde recibirían la formación psicopedagógica profesional necesaria para comenzar a impartir docencia en algún colegio de Enseñanza Primaria o Secundaria. Dicha formación básica y profesional a nivel del primer ciclo, en el caso del profesorado de Educación Especial (y quizás también de Preescolar o de Escuelas Infantiles), debería ser cursada toda ella en las respectivas Facultades de Educación. Asimismo, para poder acceder a este segundo ciclo en las Facultades de Educación debería exigirse, a quienes opten por el título de Licenciado en Profesorado de Primaria, haber cursado una serie de materias de libre elección en varias Facultades diferentes. para lograr la formación generalista e interdisciplinar que este profesorado debe tener. Al finalizar esa formación básica y profesional recibirían el título de Licenciado en Profesorado, junto con la especialidad correspondiente a tenor de las peculiaridades del primer ciclo cursado y de los complementos de formación curriculares opcionales realizados en el segundo ciclo: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Especial (en esta especialidad se incluiría la actual especialidad de Trastornos de la Audición y del Lenguaje), Educación Musical, Educación en Lenguas Extranjeras y Educación Secundaria (en el título otorgado a quienes optaran por esta especialidad debería figurar el área curricular en la que cada profesor o profesora es especialista a tenor de la formación cursada en el primer ciclo en las respectivas Facultades Universitarias).

En mi opinión, la formación específica en Rehabilitación Física, Psicomotriz, Ocupacional y Logopédica debería ser cursada en una Facultad Universitaria diferente a la de Educación, como asimismo distinta a la de Psicología y a la de Medicina, que muy bien podría denominarse «Escuela Superior de Rehabilitación». Lógicamente, al no existir en nuestro país esta Facultad Universitaria, habría que crearla. Por otra parte, dado que el curriculum formativo de este tipo de profesionales tiene que ser bastante interdisciplinar, habría que procurar un importante equilibrio entre los distintos campos científicos que se insertarían en su seno.

En tercer lugar, entiendo que en los currículos correspondientes al segundo ciclo universitario de todos los candidatos a la Licenciatura en Profesorado, deberán existir unos complementos de formación en Educación Especial,

independientemente de la especialidad elegida, con una particular incidencia, aunque no exclusiva, en Dificultades del Aprendizaje.

En cuarto lugar, me parece imprescindible que en los currículos correspondientes al segundo ciclo de la Licenciatura en Profesorado existan unas disciplinas troncales semejantes para todos los países de la Unión Europea (nunca superiores al 33 por ciento de todo el currículum), junto con otras disciplinas obligatorias y opcionales diferenciadas para cada Universidad y país.

Por último, me parece obvio que se debería exigir un período de prácticas escolares, tutorizadas conjuntamente por el profesorado no universitario y el de las Universidades respectivas, de un año escolar de duración, como mínimo, realizadas al terminar la licenciatura y sin cuya aprobación sería imposible poder ejercer la docencia. Estas prácticas deberían ser planificadas teniendo muy en cuenta las prácticas específicas de las distintas disciplinas curriculares de la carrera, realizadas durante el segundo ciclo de formación universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Malina, S. (1995). Panorama General Europeo de la Integración en la Escuela Ordinaria de los Niños Discapacitados. *Quinesia* (21), 5-35.
- O'Hanlon, Ch. (1995). *Inclusive Education in Europe*. London, D. Fulton Publisher.

Legislación

- Ley Orgánica de Reforma Universitaria, de 25 de agosto de 1983.
- Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 6 de marzo de 1985.
- Ley General de Ordenación del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990.
- Real Decreto de 30 de agosto de 1991, por el que se establecen las directrices para la elaboración de los planes de estudio universitarios.
- Real Decreto de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales de 28 de abril de 1995.

La Formación del Maestro y la Atención
de las Necesidades Educativas Especiales
en una Escuela para Todos.
(Reflexiones en Torno a la Materia de Bases
Psicopedagógicas en la Educación Especial
en el Currículum de Magisterio

MARÍA LÓPEZ GONZALEZ
Universidad de Córdoba

RESUMEN

El nuevo modelo educativo, con la promulgación de la LOGSE, se ha definido como abierto a la diversidad, asumiendo plenamente los principios de normalización e integración escolar. En consecuencia, se hace precisa la preparación de los futuros maestros para asumir las demandas que supone la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en el marco escolar ordinario.

En este artículo se hace una síntesis de las principales necesidades formativas de los profesores, según lo aportado por distintos trabajos sobre el tema, y se revisa la legislación fundamental de nuestro país en torno a la preparación inicial del profesorado ordinario en materia de educación especial.

La trayectoria de tres años de docencia en la materia de Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial nos permite extraer algunas reflexiones y propuestas, que exponemos con el propósito de ser compartidas y contrastadas con otras aportaciones sobre el tema.

ABSTRACT

The new educational model with the LOGSE promulgation has defined itself as open towards the University, assuming completely the normalization and school integration.

Therefore, it is necessary the teachers training to assume the demands required by students with special education in the ordinary school frame.

We have done a synthesis in this article about the main teachers training necessities according to some essays about the subject and we have revised the fundamental legislation about the initial ordinary teachers training regarding special education.

The three years teaching evolution on the subject of Psychopedagogic Principles of Special Education allows us to bring out mediations and proposals that we explain in order to be shared and verified with any other contributions about the subject,

1. EL NUEVO PAPEL DEL PROFESOR EN EL MARCO DE UNA ESCUELA INTEGRADORA

El tema de la preparación del profesorado de educación ordinaria en materia de educación especial, hasta época muy reciente, ha estado fuera del interés de profesionales e instituciones de formación del profesorado, por considerarse que la educación de niños con discapacidades caía fuera de las competencias del profesor ordinario, siendo un aspecto restringido a un limitado número de especialistas (en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje), que se ocuparían de administrar una enseñanza específica mediante un sistema educativo paralelo y al margen del ordinario.

Pero, la corriente internacional de normalización e integración se hace sentir en nuestro país a finales de los setenta (si bien la Ley General de Educación de 1970 habla por primera vez de la integración de niños deficientes leves en colegios ordinarios, es en el Plan Nacional de Educación Especial, de 1978, donde se recogen los mencionados principios), y en los ochenta comienza a experimentarse la integración escolar, hecho que pone de relieve la necesidad de preparación del profesorado de enseñanza ordinaria en materia de Educación Especial.

Además, en nuestro país, son de destacar dos hitos importantes: por una parte, la Reforma del Sistema Educativo y la promulgación de la L.O.G.S.E., que se pronuncia por una escuela abierta a la diversidad asumiendo plenamente los principios de normalización e integración, y, por otra, la Reforma de las enseñanzas universitarias (con la consiguiente modificación de los planes de formación de maestros). Estas referencias legales marcan las bases para la formación de unos profesionales de la educación capaces de dar una respuesta más satisfactoria a las nuevas demandas y desafíos que plantea la atención escolar de todos los niños.

Se puede entender que la integración representa tanto un proyecto de reforma, ya que tiende a modificar metas y aspectos generales de la educación,

como un proyecto de innovación, que implica cambios concretos en la organización y en la forma de proceder en el trabajo escolar. Así lo entienden, entre otros, Parrilla (1992), Hegarty y otros (1988), López Melero (1990, 1995), Balbás (1994, 1995), Puigdemívol (1993), Sánchez Asín (1993), Fortes (1994).

En efecto, como advierte Marchesi (1995):

Muchos de los cambios e innovaciones que se han producido en los distintos sistemas educativos proceden de la reflexión, ideas y modelos de aplicación nacidos en el ámbito de la educación especial ['.J La educación para niños con necesidades educativas especiales exige una mayor conciencia de las diferencias individuales y una mayor utilización de todas sus posibilidades. La educación ha de ser personalizada, acorde con los ritmos de cada alumno y basada en la cooperación entre los distintos profesionales interesados. Asimismo requiere un contacto regular con los padres. Estas son las condiciones idóneas para lograr una educación de calidad para todos los alumnos. Por consiguiente, es comprensible que cuando la escuela ordinaria trata de integrar a niños con necesidades especiales, tenga que plantearse al mismo tiempo un cambio en la prestación de educación a todos sus alumnos. Este cambio o reforma debe partir de los principios en que se fundamenta la educación especial (pp. 207, 208).

También López Melero (1995, p. 26) insiste en que es preciso superar el malentendido que existe en el pensamiento de los profesionales, al considerar el programa de integración escolar como una reforma de la educación especial, y no de la educación general, que es de lo que se trata.

En estos cambios la figura del profesor juega un papel de gran relevancia. Así los trabajos realizados durante la etapa de experimentación de la integración en nuestro país (y aún en la actualidad) ponían de relieve la necesidad de formación en Educación Especial por parte del profesorado, y en general de todo el personal escolar. Las actitudes de reticencia y oposición mostradas por los distintos miembros de la comunidad educativa (maestros, directivos, incluso padres, compañeros, etc., se justifican en relación con las insuficientes condiciones de los centros educativos y con la falta de preparación y de apoyo profesional (López González, 1989; Sáenz Barrio, 1990).

La simple ubicación del niño con necesidades educativas especiales en un aula ordinaria no es una respuesta a la integración. Se hace necesaria la reorientación en la preparación de los profesores para que puedan utilizar técnicas alternativas y, sobre todo, para ver la clase desde el enfoque de la diversidad y no desde la tradicional homogeneidad (Balbás, 1994)

Para ser profesionales cualificados no basta sólo una disposición favorable para aceptar la integración, significa, entre otras cosas: saber diagnosticar la situación del aula, incluyendo el ritmo y estilo de aprendizaje de cada alumno

y las características del proceso de aprendizaje; tener conocimientos sobre el diseño y la planificación de la enseñanza y, al mismo tiempo, saber incorporar las demandas del niño diferente y de sus familiares, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar el equilibrio entre la comprensión de todos los niños y la atención a las diferencias individuales.

En consecuencia, la formación del profesorado tendrá que considerar las necesidades que plantea este nuevo modelo educativo, e introducir los consiguientes cambios en su currículum formativo.

2. NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESOR EN EL NUEVO MODELO EDUCATIVO

La formación inicial del profesor representa sólo el comienzo de un proceso formativo que ha de extenderse a lo largo de su vida profesional. Pero, en este continuum, la formación inicial cobra particular importancia por su primacía y sentar las bases necesarias para el ejercicio profesional posterior.

Teniendo en cuenta esta vinculación entre formación inicial y permanente y la conveniencia de una formación orientada a la reflexión en la práctica, nos referimos ahora a los contenidos que deben contemplarse en la formación de todo profesor cuando se asume un modelo de escuela abierta a la diversidad, que debe dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos.

Los trabajos de revisión y metaanálisis de investigaciones y estudios sobre formación del profesorado en el área de Educación Especial (entre los realizados en nuestro país, los de Parrilla, 1992; Monereo, 1985; León, 1991; Balbás, 1994) ponen de relieve que se sigue considerando imprescindible la formación específica del profesorado y personal especialista en Educación Especial (cambiando también el tipo y contenido de su formación, al variar sus funciones que comprenderán, además de la atención directa en determinados casos y programas, el asesoramiento, apoyo y colaboración con el personal no especialista de los centros educativos). Pero particularmente se destaca lo esencial de una formación inicial que prepare al profesorado «generalista» para dar respuesta satisfactoria a las demandas educativas que presentan los niños con necesidades especiales en las escuelas ordinarias.

Sin desconsiderar la necesidad de formación del profesorado en ejercicio, ante las nuevas demandas que la integración plantea, se ve hoy como exigencia contemplar la preparación básica en Educación Especial en todos los planes conducentes a titulaciones de profesorado, y de todos los niveles educativos, no sólo de las etapas Infantil y Primaria.

En la literatura sobre el tema, derivada de la investigación realizada, desde finales de los años setenta y sobre todo en las décadas de los ochenta y noventa,

sobre necesidades formativas en relación con la integración se han presentado múltiples propuestas de contenidos a incluir en la formación del profesorado ordinario en relación al campo de las necesidades educativas especiales.

En el «Informe Warnock» (1978) se proponen como contenidos básicos a incluir en los programas de formación inicial los siguientes: conocimientos sobre educación especial en general y para familiarizarse con las distintas formas de provisión de servicios de apoyo y orientación, especialmente saber cuándo y dónde dirigirse para pedir ayuda. Conocimientos específicos y destrezas referidas a la observación del aprendizaje y la conducta de los niños; conciencia de las variables que afectan al desarrollo y progreso educativo; detección de necesidades de niños con dificultades físicas, sensoriales, de conducta y de aprendizaje; apreciación del papel de los padres; comprensión y conocimiento práctico de los pasos que pueden darse a través de la modificación de la organización de la escuela y la clase, el curriculum y los métodos de enseñanza.

En nuestro país el tema de la preparación de los docentes ha sido centro de atención de diversos congresos y reuniones de trabajo, ofreciendo también diversas propuestas acerca de la formación de todo maestro en Educación Especial. Entre otras, figuran las presentadas por García García (1986), Rosales (1987), Molina (1987b), López Melero (1990), Gómez Torres (1991), León (1991), Balbás (1994).

Considerando las aportaciones de estos trabajos, podemos extraer una síntesis de las categorías de competencias que recogen las necesidades expresadas por los profesores ordinarios y profesores universitarios formadores del profesorado. A grandes rasgos se identifican como fundamentales por parte de todo profesor, para responder a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, los siguientes conocimientos:

La naturaleza de la integración: filosofía, principios, legislación, modalidades, experiencias diversas.

Medios y sistemas de apoyo: su organización, funcionamiento y cómo acudir a ellos.

Detección y valoración de dificultades y necesidades que presentan los alumnos.

Características de los distintos déficits y situaciones que pueden provocar necesidades educativas especiales, limitaciones y posibilidades.

Adaptación curricular: aspectos legales y organizativos, así como orientaciones y estrategias para la práctica.

Formas de coordinación y trabajo cooperativo multiprofesional e interdisciplinar, con otros compañeros y con los profesionales de apoyo.

Comunicación y relaciones con los padres.

Queremos destacar, como advierten numerosos autores, que la preparación de los profesionales de la educación no consiste exclusivamente en la

adquisición de contenidos de tipo conceptual o procedimental (estrategias, técnicas), siendo fundamental el desarrollo de actitudes adecuadas para la aceptación y la atención educativa de la diversidad del alumnado en una escuela común. Además, muchas de las competencias que se señalan como fundamentales para atender adecuadamente a los niños con necesidades especiales benefician en general a todos los niños, cumpliendo así una función preventiva y de desarrollo, lo que sería de esperar por parte de todo buen profesional.

3. REFERENCIAS LEGALES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ORDINARIO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

En el panorama internacional, la mayoría de los países avanzados y en desarrollo contemplan, en su legislación, la formación de los profesionales de educación general en materia de Educación Especial. Así, en la síntesis de un estudio emprendido por la UNESCO sobre ochenta países, se hace constar que en la normativa legal de más de la mitad de los países consultados se abordan los conocimientos básicos sobre Educación Especial en la fase inicial de la formación de los docentes (si bien en algunas naciones con carácter facultativo), además de ofrecerse una formación en el servicio del profesorado que est ya ejerciendo en las escuelas, y una formación especializada de postgrado (Saulle, 1995, pág. 204).

Igualmente podemos observar cómo la consideración prioritaria del papel del profesorado y de una formación de calidad son aspectos particularmente enfatizados en la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales celebrada en nuestro país (UNESCO, 1995). Se recomienda:

Los programas de formación inicial deberán inculcar en todos los profesores tanto de primaria como de secundaria, una orientación positiva hacia la discapacidad que permita entender qué es lo que puede conseguirse en las escuelas con servicios de apoyos locales. Los conocimientos y las aptitudes requeridos son básicamente los de una buena pedagogía, esto es, la capacidad de evaluar las necesidades especiales, de adaptar el contenido del programa de estudios, de recurrir a la ayuda de la tecnología, de individualizar los procedimientos pedagógicos para responder a un mayor número de aptitudes, etc. En las escuelas normales prácticas se deberá prestar especial atención a preparar a todos los profesores a que ejerzan su autonomía y apliquen sus competencias a la adaptación de los programas de estudios y la pedagogía a fin de que respondan a las necesidades de los alumnos, y a que colaboren con los especialistas y con los padres (p. 70).

Se considera también que las universidades deben asumir una responsabilidad fundamental en la investigación y la formación de los profesionales:

A las universidades corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos. Deberá fomentarse el establecimiento de redes entre universidades y centros de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo. Esta interrelación entre investigación y capacitación es de gran importancia. También es muy importante la activa participación de personas con discapacidades en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista (UNESCO, 1995, p. 71).

Nos remitimos ahora al marco de la legislación española actual, en relación con la atención de las necesidades especiales y la formación de los profesionales de la educación general respecto a dicho tema.

La primera referencia legal (aunque muy vaga) se sitúa en la *Ley de Integración Social del Minusválido* (1982), en cuyo artículo 63.1 dice: El Estado adoptará las medidas pertinentes para la formación de los diversos especialistas, en número y con las cualificaciones necesarias para atender adecuadamente los diversos servicios que los minusválidos requieren, tanto a nivel de detección y valoración, como educativo y de servicios sociales.

Posteriormente, ya concretamente en el ámbito educativo, el *Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial* (1985), la Disposición Adicional 4ª indica:

A efectos de que todo el profesorado de E.G.B. tenga conocimiento de las necesidades educativas específicas de los disminuidos e inadaptados, las autoridades educativas adoptarán las medidas oportunas para que en la formación básica y perfeccionamiento de aquél se incorporen los estudios necesarios sobre Educación Especial.

Por su parte, en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza (1987), el apartado específico que dedica a la formación del profesorado, se afirma que sin un profesor debidamente formado no es posible una enseñanza de calidad (puntos 19.1 y 19.3):

Existe una conciencia generalizada en que el factor determinante para que un sistema educativo alcance cotas satisfactorias de calidad radica en el profesorado [...] Además, el logro de un complejo y delicado equilibrio entre comprensividad y atención particular a las diferencias individuales dentro del aula, eje de la educación común del ciudadano, reposa inevitablemente en la competencia y dedicación del profesor [...] (p. 165)

Pasando ya a la concreción de *planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de maestro*, modificados a raíz de la Ley de Reforma Universitaria (25 de agosto de 1983) y de la L.O.G.S.E. (1990), observamos cómo se contempla, en las directrices definitivas (Real Decreto 1.440/1991; BOE 11-10-91), la materia de Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial como materia troncal de todas las especialidades, con una carga lectiva de ocho créditos.

Al respecto hemos de reconocer, en cierto modo, la escasa consideración otorgada a esta materia (aún siendo valorada como fundamental, como hemos visto en distintos textos legales) a juzgar por la limitada asignación de créditos. Malina (1991) expresa su desacuerdo con gran vehemencia:

Salta a la vista lo escasamente defendible y justificable que resulta (por supuesto partiendo de la base de que con la filosofía integradora de todos los niños discapacitados en la escuela ordinaria, todo profesor debe estar suficientemente capacitado para atender las necesidades educativas de esos alumnos) asignar a la formación específica en Educación Especial del profesorado de educación infantil y de enseñanza primaria un 6'67% del total de la troncalidad curricular, olvidándose, por ejemplo, del gran porcentaje de alumnos con dificultades de aprendizaje que existe en todas las aulas, que jamás puede ni debe ser atendido por los profesores de educación especial [...] Esa cactería es aún más grave cuando se ha demostrado que en todas las investigaciones destinadas a medir las actitudes y el pensamiento de los profesores ordinarios con respecto a la integración escolar de los niños con discapacidades, una de las primeras exigencias que aparece es la necesidad de una mayor formación en educación especial (p. 161).

Se puede pensar que, quizás, esta desconsideración hacia la materia no sea tanto producto de un desconocimiento de la realidad educativa y de las necesidades formativas que plantea la integración, como evidencian numerosos trabajos, sino derivado de otras razones que confluyeron en una etapa de debate y toma de decisiones sobre planes y titulaciones universitarias. Así advierte Morgenstern (1994): «Bajo el disfraz de una discusión sobre el contenido curricular que resaltaba la necesidad de incluir una materia u otra, el interminable proceso puso de manifiesto las estrategias utilizadas por los diversos intereses corporativistas para lograr el control futuro de las instituciones responsables de la formación del profesorado» (p. 156).

No obstante, hemos de valorar la consideración de la materia Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial como troncal (común y obligatoria en el curriculum de todas las especialidades y para todas las universidades españolas), lo que supone reconocer su importancia en la preparación de todo maestro. Entre otras múltiples razones que justifican su presencia en el curri-

culum formativo de todo profesor, a las que ya nos hemos referido, nos parece acertada la reflexión que hace Lus (1995):

Históricamente, el maestro común sólo ha tenido contacto con este tema ante el hecho concreto de tener que atender algún niño integrado en la escuela común, o como información ad-hoc a su formación de base en el caso de realizar algún curso de perfeccionamiento afín. El hecho de que el tema sea parte de su formación de base tiene mayor trascendencia. Está oficialmente advertido de su importancia antes de comenzar el ejercicio profesional y por lo tanto, esta cuestión no compartirá el carácter de 'novedad opcional' que con frecuencia suelen tener las actualizaciones profesionales (p. 116).

Además de existir la posibilidad de introducir en el futuro cambios en la estructura de los planes de formación del profesorado de las etapas Infantil y Primaria, y también en la regulación de la formación del profesorado de Secundaria, donde cobre más valor la materia que nos ocupa, contamos con otras alternativas a nivel interno, en cada centro de formación del profesorado. En cada universidad y centro se concretan las directrices generales sobre los planes formativos, y se articulan los recursos disponibles, tratando de adaptarse a las condiciones y necesidades de su situación.

4. LA MATERIA DE BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACION ESPECIAL EN EL CURRÍCULUM FORMATIVO DEL MAESTRO. ALGUNAS REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

En la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba los planes de estudios conducentes a las nuevas titulaciones de maestro se introdujeron en el curso 1992-93, en la mayor parte de las seis especialidades impartidas en este centro. La asignatura de Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial corresponde al segundo año de carrera, por lo que se cuenta con una experiencia de tres años en su desarrollo, en base a la cual exponemos ahora algunas reflexiones.

Con respecto a la estructura de los planes, marcada por la legislación general y por las decisiones de cada universidad, podemos hacer varias apreciaciones.

Es de destacar la insuficiencia de una carga lectiva de ocho créditos para abordar convenientemente los contenidos a que hacen referencia las necesidades normativas anteriormente mencionadas (si bien los indicadores que la legislación marca sobre los contenidos de la materia son tan amplios y genéricos que admiten tanto programas extensos como reducidos).

Indudablemente desde otras asignaturas se puede (y debería de algún modo) abordar la atención de la diversidad y, en los planteamientos y orientaciones referidas a la enseñanza escolar, ofrecer alternativas organizativo-didácticas que den cabida a las necesidades de todos los niños. Esto, que nos parece un objetivo a perseguir para paliar la aludida insuficiencia, es aún, en nuestra opinión, una utopía difícil de alcanzar y de articular en la práctica por varias razones.

Cada programa depende de cada Departamento universitario y de cada profesor en particular, con intereses y visiones muy diversas acerca del enfoque del mismo y sobre la profundización en otros temas, también importantes desde el punto de vista de la investigación y de la formación del futuro maestro, por lo que a menudo parece obviarse la cuestión de la diversidad y de las necesidades especiales, en función de otros intereses y preocupaciones.

En el caso de incidir en el tema, y abordarse las diferencias y necesidades especiales desde otras materias, se plantean también dificultades, ya que pueden producirse solapamientos, repeticiones, lagunas, e incluso contradicciones, cuyo resultado es provocar un mosaico de visiones fragmentarias y un panorama confuso del tema, poco apropiado para la formación del profesor.

Tampoco es infrecuente, en ciertos sectores, una visión «patologizadora» de las diferencias y las dificultades de aprendizaje, y un enfoque «clínico» del tratamiento de las mismas, que contrasta con la nueva perspectiva de las necesidades educativas especiales.

Con relación a la distribución temporal de las asignaturas en los tres años de carrera de Magisterio, nos parece recomendable ubicar la de Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial en el segundo, o mejor en el tercer curso, habiendo cursado anteriormente materias fundamentales como Psicología evolutiva y del desarrollo en edad escolar, Sociología de la educación, Teorías e instituciones contemporáneas de la educación, Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Didáctica general y Organización del centro escolar, etc., y habiendo realizado parte del Practicum en centros escolares. Podemos así apoyarnos en las bases teóricas y prácticas que proporcionan estas materias acerca de la educación en general, y enlazar sobre ellas los conocimientos específicos de nuestra materia. De lo contrario estaremos tratando de construir conocimientos y competencias sobre unos cimientos muy precarios, y desconsiderando los factores epistemológicos y psicológicos fundamentales para todo aprendizaje.

También depende de cada universidad y centro de formación del profesorado la composición numérica de los grupos de alumnos y la división de estas clases en grupos más reducidos para las actividades prácticas (aplicar criterios de experimentalidad). Si los grupos son numerosos (en nuestro centro de 70 a 120 alumnos por aula en estos años) y, en las decisiones de dotación de profesorado y recursos se desconsidera la vertiente práctica de

materias fundamentales del curriculum de Magisterio a efectos de división de los grupos, fácilmente se deduce su repercusión en la calidad de formación del alumnado.

Otro elemento a considerar se refiere al hecho de estar dos áreas de conocimiento vinculadas a la docencia de la materia de Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial (Psicología Evolutiva y de la Educación, y Didáctica y Organización Escolar), trasladándose a cada universidad las decisiones sobre el «reparto» de la misma. Al respecto, en evitación de algunos conflictos, se puede optar por una decisión «salomónica» y dividir por dos el número de créditos, formando dos asignaturas independientes, o bien «adjudicar» la asignatura a una de las dos áreas. También se puede continuar conservando la unidad de la asignatura (como se ha hecho en nuestro centro), considerando que esto contribuye, formal y funcionalmente, a facilitar la deseable interdisciplinariedad. Esta opción conlleva la necesidad de establecer periódicamente acuerdos sobre la carga docente de cada área y demás elementos curriculares: coordinación en el programa, temporalización, algunas líneas metodológicas y criterios de evaluación.

Aunque podría considerarse ésta como una solución idónea, no está exenta de dificultades en la práctica. Por ejemplo, en cuanto a la distribución temporal de la docencia entre las áreas implicadas, si ocurre, como en nuestro caso, que una sola persona del área de Didáctica y Organización Escolar debe encargarse de cinco o seis cursos cada año, no es posible seguir el planteamiento, que parece más adecuado, de tratar primero los aspectos psicológicos sobre las diferencias y necesidades especiales y, en relación a los mismos, abordar la intervención educativa y las orientaciones didácticas y organizativas para la práctica escolar. Resulta también complejo tener que compartir y llegar a acuerdos con diversas personas que, en ocasiones, parten de presupuestos muy distantes del nuevo modelo de Educación Especial.

Las anteriores observaciones de ningún modo significan un lamento derrotista, interpretando la situación como inmodificable. Por el contrario, suponen una-reflexión crítica sobre aspectos mejorables, ante los cuales se trata de buscar y ensayar distintas soluciones.

Entre ellas, la propuesta de una mayor coordinación con el resto del profesorado que imparte docencia en una especialidad de Magisterio (particularmente con el profesorado del propio Departamento de Educación), con relación a la temporalización y enfoque de determinados contenidos, que son abordados primero desde una visión educativa general y, en conexión con ésta, desde la perspectiva de las necesidades educativas especiales.

También se ha contemplado el establecimiento de otros acuerdos con el profesorado del área de Psicología Evolutiva y de la Educación con respecto a la docencia en la asignatura de Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, como es el de asumir la mayor responsabilidad de la misma por parte de

un área en determinados cursos y especialidades, contando con la colaboración del otro área en algunos temas y aspectos. Lo cual, sin desconsiderar el enfoque interdisciplinar, puede beneficiar la unidad del programa y la continuidad del desarrollo del mismo, disponiendo del tiempo con mayor flexibilidad (lo que beneficia la dinámica de las clases, el conocimiento de los alumnos, etc.).

Se insiste también en la necesidad de contemplar la vertiente práctica de la asignatura, solicitando que se reconozca, de hecho, la «experimentalidad» de la misma (en el sentido de «desdoblar» los cursos en grupos más reducidos para desarrollar los créditos prácticos). Esto supone una dotación de profesorado suficiente para cubrir la carga docente, espacios (aulas) y recursos (materiales, acuerdos con otros organismos, etc.), aspectos en los que existe gran interés y compromiso de trabajo por parte del Departamento de Educación y la Facultad de Ciencias de la Educación.

Igualmente, cuando se cuenta ya con un periodo de experimentación de los nuevos planes de formación de maestros, se considera interesante trabajar en la coordinación horizontal y vertical de los programas de las asignaturas (en cada curso y en los tres años de cada especialidad), con el fin de solventar los problemas de solapamiento y lagunas y, en la medida de lo posible, buscar perspectivas convergentes en algunos temas. Indudablemente es una labor compleja y difícil que implica tratar de llegar a acuerdos entre decenas de personas, con enfoques y líneas de trabajo muy diversificadas, que pertenecen a distintos departamentos, y que pueden trabajar también en otros centros y asuntos muy diversos. Pero no se trata de una cuestión a resolver instantáneamente, significa una propuesta a plantear de forma progresiva, a partir del trabajo inicial de cada área y departamento.

Finalmente, como síntesis de las reflexiones sobre los distintos aspectos que hemos analizado en relación con la formación del maestro y la atención de las necesidades educativas especiales, exponemos las siguientes **conclusiones**:

* Las investigaciones sobre formación del profesorado ante la integración coinciden en señalar la necesidad de una preparación específica para afrontar las nuevas funciones que se requieren en el marco de una escuela abierta a la diversidad e integradora.

* La mayoría de estudios que han tratado de determinar las necesidades concretas de formación por parte de los profesores tutores con relación a las necesidades especiales lo hacen en términos de conocimientos y categorías de competencias. Se advierte también que, en buena parte, esta base de conocimientos y competencias no difiere esencialmente de las requeridas para dar respuesta adecuada a las necesidades educativas de cualquier alumno, lo que no supone desconsiderar la preparación especial para comprender y atender determinadas demandas y situaciones particulares, y para trabajar de forma coordinada con otros profesionales y especialistas.

* La revisión de la normativa legal nos informa del compromiso que deben asumir las instituciones universitarias en la preparación de los futuros maestros ante el nuevo modelo educativo y funciones docentes que implica la atención de las necesidades educativas especiales en el marco escolar ordinario. En la práctica, los ajustes de los nuevos planes, en sus directrices generales, se han limitado a la inclusión de una materia de ocho créditos: Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial.

* Una reflexión sobre la formación del profesorado ordinario en materia de educación especial, según la experiencia personal de docencia en la asignatura Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, en los tres últimos años, permite poner de relieve algunas deficiencias y dificultades estructurales y funcionales, y conduce a considerar éstas como necesidades ante las cuales es preciso articular estrategias que traten de solventarlas en la práctica.

Todo lo anterior conlleva un importante compromiso profesional para todos los implicados. Los formadores de profesores tenemos ante nosotros un gran reto que afrontar si deseamos contribuir a la preparación de los futuros maestros, la cual aún no significando más que el comienzo de una carrera formativa que dura toda la vida, supone una intervención fundamental para conformar ciertas actitudes y modos de enfocar el trabajo práctico en la escuela, de gran trascendencia para mejorar cualitativamente la atención educativa de *todo* el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balbás, M.J. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: PPU.
- Balbás, M.J. (1995). Contrastes en el rol docente y dominancia de modelos de formación del profesorado ante la reforma y la integración escolar». En L.M. Villar Angulo, L.M. y J. Cabero Almenara (Coord.). *Aspectos críticos de una reforma educativa*. Universidad de Sevilla.
- Fortes, A. (1994). *Teoría y práctica de la integración escolar*. Málaga: Aljibe.
- García García, E. (1986): Integración escolar y formación del profesorado. *Siglo Cero* (105), 58-61.
- Gómez Torres, M. J. (1991). Problemas y necesidades de los profesores principiantes en educación especial. En M. A. Zabalza, y J. R. Albarte (Coord.). *Educación Especial y Formación de Profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo
- Hegarty, S.; Hodgson, A., y Clunies-Ross, L. (1988). *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata
- León, M. J. (1991): El conocimiento sobre la integración escolar del profesor ordinario como base de su práctica y de su formación. En M.A. Zabalza y J.R. Albarte (Coord.): *Educación Especial y Formación de Profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo

- López González, M. (1989): ¿Qué opinan los profesores, padres y alumnos de EGB acerca de la integración escolar del deficiente mental? *Revista de Educación Especial* (5), 23-32.
- López Melero, M. (1990): *La integración escolar: otra cultura*. Málaga: Junta de Andalucía. Delegación Provincial
- López Melero, M. (1995): Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones. *Kikiriki* (38), 26-38.
- Lus, M. A. (1995): *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós
- Marchesi, A. (1995): Necesidades educativas especiales y reforma de la educación. *Perspectivas*, 25 (2), 207-218.
- Molina, S. (1987): Formación básica en Educación Especial del profesorado de EGB. *11 Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Palma de Mallorca.
- Molina, S. (1991): La formación de los futuros maestros. Especialidad: Educación Especial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (12), 157-166.
- Monereo, C. (1985). *Sistemas modelos y técnicas de integración escolar del alumno excepcional*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra.
- Morgenstern, S. (1994). Formación del profesorado en España: una reforma aplazada. En T.S. Popkewitz (Comp.). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Barcelona: Pomares-Corredor
- Parrilla, M.A. (1992). *El profesor ante la integración escolar. Investigación y formación*. Buenos Aires: Cincel
- Puigdemívol, I. (1993). *Programación de aula y adecuación curricular*. Barcelona: Graó.
- Rosales, C. (1987). El profesor ante la integración de niños deficientes: actitudes, actuación y preparación. *Enseñanza* (4,5), 81-91.
- Sáenz Barrio, O. (1990). Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: una visión desde la literatura científica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (8), 135-150.
- Sánchez Asín, A. (1993). *Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- Saulle, M.R. (1995). Cuestiones de legislación. *Perspectivas*, 25 (2), 199-206.
- UNESCO (1995). *Informe Final. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, junio 1994. Madrid: UNESCO-MEC.
- Warnock-, M. (1978). *Special Education Needs*. Londres: HMSO.

El Área de Educación Artística-Plástica en la Escuela Infantil y Primaria y en los Diseños para la Formación del Profesorado

ANTONIO CUENCA ESCRIBANO
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Se hace mención de la situación actual de las Enseñanzas Artísticas en los diseños curriculares de Educación Infantil y Primaria. La LOGSE delimita las áreas de Conocimiento para la Enseñanza Primaria, entre las cuales se define un área Artística, que engloba los aprendizajes de Educación Musical, Educación Plástica y Dramatización.

La reforma educativa supuso la implantación de Nuevas Especialidades en los Centros de Formación del Profesorado (Especialidad de Música, Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Especial, Educación Primaria y Educación Infantil).

El Área de Educación Artística queda sin Especialidad.

Sería un hecho de máxima trascendencia para el Sistema Educativo Español la implantación de una Especialidad de Artes Plásticas en los Centros de Formación del Profesorado, que articulase la Formación Inicial y la Formación Permanente del profesorado en sus diversos niveles de Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato Artístico.

ABSTRACT

The present situation of the Art area in the syllabus design of Infant and Primary Education is mentioned. The LOGSE frames the different areas for Primary Education, being Art one of them. This includes Music, Art and Craft and Drama.

The New National Syllabus involved the establishment of new specialis studies fot Primary Education in the Teacher Training Colleges (Music, Physucak Education, Foreing language, Special Needs, Primary Education and Infatn Education) Art was not established as one,

It would be of an utmost importance fot the Spanish Eduation System that the studies of Art were established as a special branch in the Teacher Training Colleges. This would articulate the pre-service and in-service training of teachers in Primary Education, Secondary Education and the artistic specialist studies in Secondary Education.

Los nuevos planes de estudios para la formación inicial del magisterio, iniciados en la década de los años noventa, han supuesto un serio retroceso, comparándolos con los planes de estudios anteriores (número de asignaturas, horas lectivas de cada materia, articulación de las áreas que se imparten, criterios sobre las especialidades, etc.).

El tema de la formación del profesorado continúa siendo una «asignatura pendiente» de la administración educativa.

Los planteamientos, consideraciones, referentes a: ¿qué es un docente?, ¿cuál ha de ser su perfil profesional?, ¿cómo debería articularse su preparación y formación (contenidos curriculares, didácticas de las diferentes materias, prácticas de enseñanza), etc., no han sido abordados en profundidad, ni se han puesto las bases para dar respuesta coherente y profesionalizadora al tema de la formación del profesorado, en sus diversos niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Aparecen tibias reflexiones en los materiales que el MEC elaboró para la reforma educativa, sin detallar ni delimitar competencias acerca de la formación del profesorado tanto en la fase de formación inicial como en los procesos de formación permanente.

El Área de Educación Artística continúa siendo un gran cajón de sastre, en el que se amalgaman una serie de contenidos de muy diversa índole (Educación Musical, Educación Plástica, Dramatización, para los tramos de Educación Infantil y Primaria, para la Educación Secundaria se articulan contenidos definidos como Educación Visual y Plástica).

En la Enseñanza Primaria aparece el **ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA** englobando la **EXPRESIÜN PLÁSTICA-LA EXPRESIÜN MUSICAL** y **LA DRAMATIZACIÓN**

La definición de Materias Artísticas, contempladas de modo unitario, supuso un reto a los profesionales de la enseñanza, en cuanto que precisaba un modo diferente de enfrentarse al hecho educativo de un modo global, a la vez que hacía posible desarrollar las enseñanzas artísticas, que tan olvidadas y mal tratadas están, y poder comenzar aquí en España una enseñanza en la que los contenidos, actitudes y destrezas estén fuertemente impregnados de

consideración artística. Lo cual acarrea poner en marcha toda una tarea investigadora y adecuaciones curriculares, a la par de concretar, definir, tales enseñanzas para los tramos de E. Infantil y E. Primaria. Quiero hacer patente que, en general, las enseñanzas artísticas no gozan de muy buena salud en nuestro sistema educativo, encontramos, cómo no, experiencias aisladas, pero en la mayoría de las escuelas falta ese talante artístico en su realidad docente y en muchos casos en sus proyectos educativos.

Las actividades artísticas han sido las pioneras en ofrecer objetivos de tipo conceptual, aptitudinal y proceimental. En este aspecto se adelantan a la reforma Educativa. Hay mucho que decir desde la Educación Artística por:

- su globalización;
- su riqueza en desarrollos;
- sus posibilidades educativas de acción-autoexpresión, aprendizajes significativos.

El debate acerca de esta ambiciosa Área Artística quedó frustrado al definirse los especialistas necesarios para la E. Primaria (especialista de Lengua Extranjera, Educación Física y Música).

Las dudas suscitadas tras este hecho son muchas: ¿es suficiente con este especialista de música para satisfacer las necesidades del Área Artística?, ¿no es preciso en la escuela primaria la presencia de un especialista de artística?, ¿están ya cubiertas las necesidades del Área en las escuelas?, ¿cual es la función del maestro especialista en la escuela, el que imparte el área a los niños, el responsable y coordinador de dicha área en el claustro de profesores?

En definitiva, en todo este planteamiento late la idea de que el Área Artística no está definida, no se sabe cómo articularla dentro del diseño curricular escolar, sigue siendo una consideración idealista y romántica, como un añadido decorativo y bonito...

Esta realidad de inconcreción y falta de definición del Área Artística en los planes educativos españoles ha marcado los planes (tanto de Formación Inicial, como la Formación Permanente del Profesorado) y especialidades en las Escuelas de Magisterio, consumidos por la practicidad y falso realismo.

En las Escuelas de Formación del Profesorado comenzaron la especialidad de Música como única representación del Área Artística.

Es menester articular un diseño de formación del profesorado (Profesorado de Educación Infantil-Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato Artístico) más ambicioso y profundo para poder preparar docentes que puedan desarrollar esta Área Artística.

Es importante apreciar cómo las diversas áreas curriculares, en los tramos de Educación Infantil y Primaria, poseen una interrelación y globalidad extraordinarias. Los aprendizajes de cada una de ellas se entrelazan y unifican.

Hay que entenderlas no como materias inconexas y estancas, sino como facetas múltiples y variadas de una misma realidad, unitaria y total. Las Áreas Artísticas -la música, la educación visual y plástica, la dramatización- deben ser consideradas como esa apreciación personal, crítica, sensible y creativa de nuestro propio cuerpo y de todo lo que nos rodea.

El Área de Expresión Plástica, en la Formación del Profesorado, articula fundamentalmente los contenidos de:

- La Expresión Plástica como un lenguaje básico, englobando las percepciones visuales y la expresión creadora y libre.
- Semiótica de las formas.
- Semiótica del color.
- Semiótica de las imágenes visuales.
- Semiótica de los volúmenes y espacios.
- Técnicas y procedimientos bidimensionales y tridimensionales.
- Análisis del grafismo y dibujo infantil.
- Programación de actividades y ejercicios de Expresión Artística-Plástica.
- Globalización e interdisciplinariedad de las experiencias artísticas.

La formación del profesorado para la Educación Infantil y Primaria, entendida en esta clave, es compleja, precisando diseños de la carrera más dilatados en tiempo, donde se articulen la formación inicial y la formación permanente en un todo unitario, para hacer viable una cimentación seria de los contenidos curriculares que el Área Artística-Plástica precisa.

Las Escuelas de Magisterio continúan siendo instituciones aisladas e inconexas de esta visión unitaria en la formación del profesorado. Desde este punto de vista es urgente realizar una revisión crítica de sus actuales planes de estudios, de sus especialidades, de su consideración de diplomaturas y poder de ese modo adecuar, encauzar, articular y desarrollar unas enseñanzas que respondan a sus fines.

Respecto al Área de Educación Artística-Plástica, los nuevos planes no han propiciado una mejora en la calidad y amplitud de la materia de Expresión Plástica y Dibujo, más bien suponen una regresión a planes donde la consideración del Área era apenas reconocida.

Los Planes de Estudios actuales en la Escuela de Magisterio «Santa María», de Madrid, designan a la materia de Educación Artística Plástica y Visual los créditos obligatorios siguientes:

- Especialidad de Música. Educación Artística, Artes Plásticas. 4 créditos (dos horas semanales en el primer cuatrimestre del curso primero). Especialidad de Educación Primaria. Educación Artística Artes Plásticas, 5'5 créditos (dos horas semanales en el primer curso).

- **Especialidad de Lengua Extranjera**, Educación Artística, Artes Plásticas. 4 créditos (dos horas semanales en el primer cuatrimestre del primer curso).
- **Especialidad de Educación Infantil**. Educación Artística Artes Plásticas I. 5'5 créditos (dos horas semanales en el primer curso) y Educación Artístico Plástica II, 8 créditos (tres horas semanales en el segundo curso).
- **Especialidad de Educación Física**. 8 créditos (anual, tres horas semanales en el primer curso.)

Además de estas materias Obligatorias se ofertan las Asignaturas Optativas que a continuación se detallan:

- **Creación de títeres**, máscaras y marionetas. 2'5 créditos.
- **Taller de juegos**, 2'5 créditos.
- **Taller de modelado**, volúmenes y espacios. 2'5 créditos.
- **Taller de dibujo**, 2'5 créditos.
- **Taller de pintura**, 2'5 créditos,
- **Educación visual y plástica**, 5'5.

No es posible establecer unos criterios serios, ni potenciar una actitud creadora, ni mucho menos cimentar conocimientos didácticos y metodológicos, respecto al Área Artística-Plástica (entendida como un Lenguaje, como desarrollos de habilidades básicas, como mecanismo de cognición y potenciador de las capacidades creativas), en unos tiempos (créditos asignados a cada especialidad en los Planes de Estudios) tan sumamente insuficientes.

Es gratuito pensar que en las horas diseñadas para esta materia de E. Plástica podamos formar maestros especialistas o Maestros de Educación Infantil y Primaria.

La materia de Educación Artística, en general, y el Área de Plástica, en particular, son concebidas con un alto nivel de practicidad. El alumno se enfrenta a los aprendizajes de una manera personal, elaborando las propuestas dadas. A este respecto hemos de considerar el concepto de TALLER como un encuentro interdisciplinar y globalizador de experiencias y, sobre todo, como una toma de contacto con la realidad. El Taller supone una manera diferente de entender, acercándose a un aprendizaje por descubrimiento personal.

El Taller, por la manipulación y la acción, hace posible los desarrollos de la organización espacial, al unificar experiencias de muy diversa índole (tamaños, espacios, formas, colores, texturas, relaciones, etc.).

El Área Artística, en general, y la expresión plástica, en particular, han ido cobrando en estas últimas décadas una mayor relevancia en su condición de materias sumamente básicas para el sistema educativo, por su consideración

de LENGUAJES, constituyendo los elementos básicos del conocimiento, fundamento de capacidades, desarrollo de las estrategias de cognición, sensibilidad y creatividad, etc. Lenguajes que hacen posible la comunicación y el diálogo con toda la realidad que nos rodea, haciendo posible una interpretación personal, lúdica y creadora.

El concepto de DIBUJO en la formación del profesorado ha ido evolucionando con los años, del mismo modo que el término de EXPRESION PLASTICA, que aparece en los planes de estudios posteriores a la Ley General de Educación de 1970, surgiendo como una necesidad del momento de poner el acento en las capacidades creativas de los individuos. El término de «expresión» debería sustituirse por un *concepto* más completo y global; como «educación», ya que en el proceso creador se consideran dos aspectos o momentos que se complementan: el proceso de interiorización, de aprehensión, de percepción, por un lado, y el proceso de exteriorización, de expresión propiamente dicho, por otro.

Se podría argumentar que el Área Artística ha ido configurándose como una Arca aglutinadora y globalizadora de experiencias, tal y como la mente infantil articula sus aprendizajes, de un modo global y unitario, no como estamentos estancos y aislados.

En toda la edad infantil y en las etapas de la educación primaria, el niño se desarrolla y aprehende el mundo entorno globalmente. Somos las personas adultas los que aislamos experiencias, compartimentamos y encasillamos. Esta denominación de artístico o Área Artística (en la educación infantil y primaria) supone un nuevo enfoque de comprender y poder transformar la realidad, y también supone un modo diferente, globalizador, dinámico, articulado y creativo en la estructuración curricular de las enseñanzas.

En general, se hace patente que las Áreas Artísticas no constituyen un adorno preciosista en el sistema educativo, no, son más bien los cimientos de la inteligencia y una manera diferente de enfrentarse con los aprendizajes y los desarrollos plenos y armónicos de todas las capacidades.

La reforma de las enseñanzas de educación infantil y primaria inciden sobre la condición de áreas globalizadoras e interdisciplinarias. En la educación infantil, el Diseño curricular establece tres grandes apartados o áreas: «Identidad y Autonomía Personal», «Medio Físico y Social» y «Comunicación y Representación». En cada una de estos sectores o áreas de experiencia están presentes los lenguajes como la herramienta elemental y básica que tiene el individuo para aprender y crecer como persona. Los ojos, los oídos, su cuerpo entero, serán artífices extraordinarios del milagro del desarrollo. La mano que crea inteligentemente, el ojo que mira y percibe, como elementos configuradores del Lenguaje visual y plástico, así como el oído, que sensiblemente percibe los sonidos y las armonías, junto al cuerpo, que siente el ritmo y las vibraciones sonoras, constituyen los elementos básicos del lenguaje musical y sonoro.

El dibujo, la representación gráfica y plástica, la síntesis y capacidad de simbolización que la mente realiza al plasmar unos contenidos gráficamente, convierten al lenguaje gráfico y plástico en un útil necesario de primera necesidad. Por tanto, el dibujo no es servidor únicamente para el Área Artística, sino para todas las áreas curriculares, que lo usarán como valioso instrumento.

Es posible que desde este punto de vista quede diseñado muy vagamente esta Área Artística, en los tramos de Educación Primaria, quedando muy poco claros sus fines y contenidos.

El tema de reflexión y debate se establece en el cómo se ha de desarrollar e impartir toda esta macro Área artística; una de dos: ¿como unidades separadas e inconexas del resto de la tarea escolar o totalmente imbricadas con los demás aprendizajes que el *maestra* generalista suscita y orienta en su tarea educativa? ¿Área que englobe los contenidos de la expresión y lenguaje visual, del lenguaje de la música y la dramatización? Estas cuestiones subyacen al considerar el Área Artística.

Más se incrementa nuestra duda, al referimos a la formación del profesorado y, sobre todo, a las Especialidades que se han implantado en las Escuelas de Magisterio.

Queda patente y a todas luces notorio que el *maestra* en su formación inicial no recibe apenas información, ni en su curriculum académico queda lugar para cimentar criterios, desarrollar contenidos acerca del Área Artística, considerada como un lenguaje al servicio de las estrategias de conocimiento, de la comunicación y de la capacidad de sentimientos creadores.

El camino que nos queda por recorrer, en la consideración de las Áreas Artísticas, en las reivindicaciones y mejoras en la formación de los docentes es largo. y podríamos seguir con los interrogantes: ¿se podría pensar en una Especialidad Artística a implantarse en los centros de Formación del Profesorado? ¿Se podría contemplar en cada escuela primaria, la presencia de un especialista en Educación Artística?

La implantación de la especialidad de Música en las Escuelas de Magisterio ha sido un tremendo avance y un logro, digno de tenerse en cuenta. Sería coherente la implantación de un especialista en Educación Artística en cada escuela primaria, lo que implicaría la creación de una Especialidad Artística en los centros de Formación de Profesorado.

Las dudas suscitadas respecto al Área Artística, en los tramos de Educación Infantil y Primaria, y las consecuencias de Formación Docente, no han sido abordadas ni delimitadas sus competencias en profundidad.

Los supuestos de una Educación en los que prime «los criterios artísticos» acarrea una reestructuración y consideración de las demás Áreas curriculares de un modo más interdisciplinar y global. Esta tarea no es sencilla y debe ser abordada por todos los sectores implicados en la educación (docentes, centros de formación del profesorado, etc.).

Las propuestas por parte de grandes sectores de profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria de realización de cursos de actualización, seminarios, etc., acerca del Área Artística-Plástica son cada vez más cuantiosas, lo que evidencia la necesidad de una mejor y más amplia formación de los docentes en esta Área tan importante y trascendente en los primeros años de escolaridad y tan sumamente valiosa para el desarrollo armónico de los individuos.

El *Prácticum* en la Formación del Profesorado

MARIO MARTÍN BRIS
Universidad de Alcalá de Henares

RESUMEN

Las *prácticas docentes* constituyen el período más deseado para los alumnos en formación inicial del profesorado, a veces, también, es una experiencia incompleta, incluso decepcionante. El *Prácticum* se está desarrollando de muy diversas formas y con resultados muy distintos, según qué Universidad. La relevancia que adquiere el *Prácticum* en la legislación no se corresponde con la realidad de su aplicación. El trabajo conjunto entre las Universidades y las Escuelas de Infantil, Primaria y Educación Especial, el diseño y coordinación del proceso a cargo del profesorado de didáctica y organización de centros, así como, el reconocimiento profesional de los tutores participantes, constituyen las principales líneas de actuación y mejora. Es preciso formar un grupo estable y motivado de tutores de prácticas que participen en todo el proceso. Urge un modelo básico común para todas las universidades.

ABSTRACT

At the beginning of their training student teachers look forward to teaching practice, though sometimes this can be incomplete and disappointing. Teaching practice is developing in many varied ways and with very different results according to the University. The relevance given to it in legislation does not correspond to the way in which it is applied. A combined effort of Universities and the Schools of Infant, Primary and Special Education, the design and co-ordination of teaching practice under the responsibility of the staff of Didactic and Organisation of centres as well as the professional recognition of tutors constitute the principal lines for action and improvement. It is necessary to form a motivated and stable group of tutors of teaching practice who would be involved throughout.

1. ALGUNOS ASPECTOS PRELIMINARES Y DE CONTEXTO

Nadie duda sobre la relevancia que debe tener el *Prácticum* en la formación inicial, así lo considera el profesorado de las facultades y escuelas universitarias y, así lo valoran los propios alumnos. Sin embargo, el desarrollo del *Prácticum* arroja resultados no muy acordes con esa importancia en la que todos coinciden.

Una de las razones, quizá sea las expectativas especialmente elevadas que se le atribuyen. Cuando no se ajustan los objetivos e intenciones a los recursos y estructuras, la planificación resulta poco realista y los resultados inadecuados. Alumnos y profesores, no siempre por los mismos motivos, esperan con gran ilusión el período de prácticas. El desarrollo de las mismas y su análisis posterior muestran detalles de una realidad no prevista.

En los nuevos planes de estudio para la formación inicial, en cualquier especialidad, el *Prácticum*, con sus 32 créditos, consolida una posición relevante en el conjunto de la carrera, que es preciso concretar y articular con eficacia, eficiencia y funcionalidad. Cada universidad propone una distribución de créditos en los tres cursos, dándose situaciones ciertamente dispares. No parecen existir criterios sólidos para convenir un modelo homogéneo, aunque con las diferencias que conviene atender en cada caso.

Cuando los alumnos vuelven de prácticas comentando su escasa actividad, la dificultad para concretar su aportación en las clases, la escasa presencia de sus tutores de la universidad, la diferencia entre lo que se les había explicado y lo que les correspondió hacer, lo poco perceptiva coordinación entre tutores de la escuela y tutores de la universidad, los trabajos teóricos-prácticos que se les encomiendan y lo que se hace en las clases, la idea de evaluación y lo que se les evalúa..., empiezan a tomar cuerpo algunas suposiciones sobre cómo se está desarrollando el proceso y qué éxito puede lograrse en términos de experiencia formativa positiva y aplicable en su futuro profesional. Quizá, el punto definitivo de distorsión lo pongan las propias calificaciones de prácticas, habitualmente «extraordinarias», y en todo caso, notablemente superiores a las del resto de materias cursadas.

El hecho, muy criticado, de que la práctica totalidad de los créditos objeto de evaluación recaigan en los tutores de las escuelas, no tiene por qué ser considerado negativo a priori, lo será cuando no haya habido trabajo previo entre los tutores de las dos instituciones y el alumno en prácticas. Si la propuesta de distribución de los períodos de prácticas es dispar, la concreción de las mecánicas de distribución, asignación de tareas (trabajos) y modelos de evaluación, es aún más diverso, según qué universidad, incluso, y esto es más grave, según quienes intervengan en la evaluación dentro de un mismo centro.

Parece generalizado el criterio de que un buen tutor en una escuela hace que las prácticas del alumno sean satisfactorias. La propuesta de selección de

centros que hubo de realizarse para el pasado curso 1995-96 dejó fuera a numerosos profesionales con gran experiencia en prácticas, que habían colaborado mucho y bien durante largo tiempo. El reducido número de centros y maestros a los que podía retribuirse su colaboración, las dificultades para poder atender algunas especialidades, lo escasamente motivados que asistieron al programa de formación y la poca sugerente oferta en algunos casos, la dura realidad de tener que atender alumnos en prácticas durante varios períodos del curso, en algunos casos más de un alumno al mismo tiempo, con la natural distorsión para el Profesor-Tutor de las prácticas y los propios grupos de niños, crearon ya una situación muy compleja y hacen imprescindible replantear el modelo

Si como es previsible, desaparece la remuneración de los participantes, razón por la que no era posible ampliar el número de tutores según las necesidades, ¿facilitará las cosas o terminará de complicarlas del todo generando nuevas renunciaciones?

Otras preguntas relevantes que cabe hacerse en este contexto, serían: ¿Podemos plantearnos un nivel de exigencia adecuado en cuanto a calidad, rendimiento y formación? ¿El compromiso que debería adquirirse por parte de todos, fundamentado en la importancia del propio *Prácticum*, es coherente con el que en realidad se asume, debido a las condiciones y características del proceso? ¿Deben repartirse linealmente los créditos del *Prácticum* entre todos los profesores? ¿Se está cumpliendo con los principios básicos de un *Prácticum*? ¿Se diseña y evalúa la práctica? ¿Se realiza un adecuado seguimiento por parte de los tutores de la Universidad? ¿Son responsables los más implicados y cualificados?

Sin caer en lo de que «cualquier tiempo pasado fue mejor», que decía un veterano catedrático al hablar de las prácticas, sí conviene recordar los muy recientes tiempos en los que los responsables de prácticas tenían más flexibilidad y posibilidades de asignación de tutores y especialistas, garantizando mayor nivel de adecuación entre la necesidad y la demanda, en muchos casos, sin recompensa alguna, ni siquiera en forma de documentos que reflejasen este trabajo extraordinario.

El anuncio hecho desde la Subdirección General de Formación del Profesorado del M.E.C., sobre la no retribución económica a los tutores de prácticas docentes en los centros de Educación Infantil, Primaria y Educación Especial debe considerarse, al menos, desde una doble perspectiva: por un lado, negativa, al dejar en suspenso una medida que había supuesto un avance cualitativo importante, y por otro, positivo, al procurar enfocar más profesionalmente la colaboración y el trabajo de los maestros y maestras.

La Resolución del 15 de febrero de 1995, por la que se realiza la convocatoria de centros para el desarrollo de las prácticas de los estudiantes de Magisterio, aportaba novedades importantes y una filosofía impecable en

desarrollo del Real Decreto 1440/1991 por el que se establecía el título universitario oficial de Maestro. Un buen modelo, difícil de concretar,

Lamentablemente, debido a la coyuntura económica, la política educativa y, sobre todo, a los resultados del año de implantación, era previsible una corta vida. Así se ha venido manifestando en Congresos y Jornadas que tuviesen algo que ver con la formación inicial del profesorado. La cuestión económica, una vez más, ha sido el punto clave de discordia. La razón era obvia, si no hay suficiente dinero para pagar tantos tutores como se necesitan, el modelo no puede aplicarse ni siquiera en lo puramente cuantitativo.

Uniendo todas estas circunstancias con la especial situación que durante el presente curso escolar se está viviendo en la enseñanza pública y lo avanzado del curso, para comunicar decisiones relevantes en un proceso que ya está en marcha, hacen que las previsiones inmediatas de desarrollo del *Prácticum* no sean las más ilusionantes y alagüeñas. Quizá, una vez más, las especiales características de los maestros y maestras de este país, permitan superar tantas dificultades y los alumnos y alumnas en prácticas, practiquen como merecen y corresponde a la identidad de los estudios que cursan.

Resulta difícil pronunciarse sobre si este contexto se ajusta a la propuesta de profesionalidad que la literatura pedagógica nos muestra como óptimo y la normativa vigente del sistema educativo reclama como necesario. Las líneas profesionales y de formación que puedan concretarse en los centros educativos, a lo largo de los próximos años, constituyen el reto fundamental de nuestro modelo de formación. En definitiva, acertar con el perfil del profesional dedicado a la educación a partir del año 2.000 y garantizar la formación conforme a ese perfil.

En estos momentos, en los que puede reconocerse una gran dispersión de criterios y estrategias de formación, quizá enriquecedor en algunos aspectos, pero desconcertante y poco motivador, en otros, resulta especialmente necesario trazar, consensuar y difundir una línea clara de formación en sus distintos niveles, con planteamientos uniformes, desde instancias administrativas (M.E.C. y CC.AA.) y desde las Universidades.

Los esfuerzos individuales o de grupos, Congresos sobre Formación del Profesorado (el último de Avila), los más que notables Simposios que periódicamente organiza la Universidad de Santiago sobre Prácticas, debería servir de pauta en la toma de decisiones al respecto, ya que garantizan, cuando menos, una información actualizada y de primera mano en cuanto al estado de la cuestión y alternativas de actuación más viables.

2. QUÉ PRETENDEMOS CON EL *pRACTICUM*

La idea general es clara, se trata de que los futuros profesionales tomen contacto con la realidad en las mejores condiciones posibles, optimizando su desarrollo. Tal y como establece la propia normativa por la que se articulan las prácticas, el programa permitirá que los estudiantes de Magisterio se inicien en la práctica docente directa y conozcan los aspectos pedagógicos, organizativos y de funcionamiento de los centros con el apoyo y bajo la tutela de maestros y maestras en ejercicio con unas características y una preparación adecuadas.

Para este cometido, los maestros han de conocer el plan de prácticas que van a desarrollar sus alumnos en prácticas. Recibirán una preparación específica y obtendrán reconocimiento. Se promueve la incorporación de un contingente elevado de maestros y maestras en ejercicio a los procesos de formación del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria, en unas condiciones susceptibles de aportar mejoras significativas a dichos procesos de formación, al ejercicio de la práctica profesional y, en definitiva, a la calidad de la enseñanza.

En todo caso, combinando las necesidades del sistema educativo, con las demandas externas, los recursos de formación y las líneas pedagógicas más actuales y contrastadas, tratamos de conseguir un profesional con unas características determinadas, en las que es preciso incidir a lo largo de su formación teórica y que es preciso que él identifique en los períodos de prácticas, para así poder incorporarlo con naturalidad a su forma de ser y actuar como docente y mediador entre la cultura circundante y sus alumnos. Saber con claridad el papel que le corresponde y los instrumentos y estrategias que necesita disponer para actuar adecuadamente en cada contexto, unido a la seguridad y confianza tanto en la calidad de la formación recibida, como en sus propias posibilidades personales y profesionales, son algunos puntos del todo trascendentales en el futuro profesional que, además, ha de desarrollar en condiciones y ámbitos muy diversos.

Las asignaturas de la carrera y las actuaciones del profesorado de escuelas y facultades, deben tener esto presente a la hora de tomar decisiones sobre qué ofertar, cómo hacerlo y quién debe asumirlo; especialmente en todo lo que se refiere a *Prácticum*. Cada día y a cada hora, estamos contribuyendo a configurar un tipo de profesional con un perfil determinado. El *Prácticum* adquiere una dimensión especial en este cometido.

Es en los períodos de prácticas cuando adquiere significación para los alumnos en formación la mayoría de ideas y mensajes que se trabajan desde la teoría y que se incorporan, sin más, a la idea de maestro y maestra. Es a través del *Prácticum* cuando se detectan algunas contradicciones y se afianzan modos y líneas propias de actuación. En todo caso, debemos partir de la

dificultad que entraña intentar adecuarse como profesional a un *perfil óptimo de docente* en el que se incluyen entre otras cuestiones:

- Que canalice y concrete la función mediadora entre el alumno y la cultura social que ha de cumplir la educación en general y la escuela en particular.
- Que asuma el papel de elemento determinante del Sistema y actúe en consonancia con esta posición.
- Que sea capaz de ordenar y disponer los demás elementos.
- Que pueda identificar y relacionar los factores que aparecen junto a los elementos.
- Que sea crítico, activo y reflexivo, alejado del simple cumplimiento de normas.
- Que conozca las estructuras internas y externas que afectan a las prácticas educativas.
- Que propicie la comunicación y participación activa.
- Que sea capaz de generar un clima de trabajo motivador.
- Que contribuya a establecer criterios de actuación en todos los ámbitos.
- Que ayude a generar propuestas metodológicas adecuadas.
- Que participe y proponga acciones innovadoras necesarias.
- Que participe y trabaje en la idea de analizar el contexto en el que ha de desarrollar su actividad educativa.
- Que valore positivamente la necesidad de planificar adecuadamente las actuaciones.
- Que asuma los retos de cambio permanente que desde la sociedad se demandan.
- Que asuma la diversidad como una realidad y un valor.
- Que participe de la idea de escuela abierta, en de la línea de experiencia educativa individual y socializadora.
- Que tenga consciencia de la necesidad de actualización (personal, científica y didáctica).
- Que practique la idea de formación integral de sus alumnos.
- Que complete la transmisión de conocimientos, con el trabajo de proporcionar técnicas de trabajo y pautas de actuación.
- Que integre la necesidad de trabajar valores y normas.
- Que conozca y asuma las ideas de autonomía científica, pedagógica y de gestión.
- Que programe su trabajo de forma creativa.
- Que propicie el aprendizaje compartido.
- Que sea capaz de motivar y estimular a sus alumnos.
- Que colabore en el cumplimiento de normas de convivencia y disciplina.

- Que asuma la evaluación como procesual, continua, integral e instrumento clave del proceso de enseñanza y aprendizaje. Multidireccional, objetiva, etc.
- Que realice las valoraciones de sus alumnos según sus posibilidades.
- Que incentive la autoevaluación.
- Que proporcione información permanente a los alumnos del punto en el que se encuentran, facilitándoles alternativas.
- Que participe activamente en la organización y funcionamiento del centro.
- Que propicie una cultura colaborativa.
- Que esté motivado para abrir y participar en líneas de investigación internas y externas.
- Que ayude a los alumnos a encontrar el sentido de lo que hacen.
- Que facilite la construcción de aprendizajes significativos y se acerque a la realidad.
- Que propicie la interacción alumno-profesor y alumno-alumno.
- Que proponga retos comunes y personales alcanzables.
- Que sepa despertar el interés por la cultura.
- Que esté dispuesto a prestar su ayuda en todos los planos de la educación.
- Que favorezca la actividad mental, autoestima y autoconcepto de los alumnos.
- Que potencie la autonomía y ayude a que los alumnos aprendan a aprender.

Esta relación, en cierto modo excesiva, y quizá repetitiva en algunas formulaciones e ideas, debemos asumirla en lo básico y fundamental, además de comprometernos, como formadores de futuros docentes, en su difusión y trabajo de asimilación. Obviamente, a la vista de esta relación, surgen varias preguntas: ¿Es posible? ¿Estamos preparados? ¿Qué papel juega el *Prácticum*? .. En relación con esta última pregunta, quiero mostrar mi inequívoco posicionamiento, en cuanto a la relevancia del *Prácticum* en todo el proceso de configuración de un profesional que participe de las ideas claves del modelo de docente necesario, en este contexto educativo y social y presente y futuro.

3. ARTICULAR UN MODELO REALISTA Y OPERATIVO (PROPUESTA)

Principios generales

- La Administración Educativa, con participación de las Universidades, formula una propuesta base concreta y unas pautas de desarrollo.
Justificación. Propiciar un modelo estable y definido que propicie una unidad de acción en todas las universidades.

- Las Universidades consensúan unos puntos de desarrollo prioritarios con propuesta de soluciones comunes.
Justificación. Posibilita el trabajo coordinado, el intercambio de experiencias y la difusión de alternativas de solución aplicables en diversos contextos.
- En cada Universidad se designa un grupo gestor en torno a los especialistas en Didáctica y Organización de Centros.
Justificación. Los ámbitos básicos de formación están especialmente ligados al área de Didáctica y Organización Escolar, así se constata en la propuesta de troncales que quedan en la responsabilidad total o compartida del área (Didáctica-Didáctica General y todo lo que es el Diseño y Desarrollo Curricular, Organización del Centro Escolar, Bases Psicopedagógicas de la E. Especial y Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación). Trabajando directamente con las Didácticas Específicas y Psicología.
- Los centros y profesores (individualmente o por grupos) se incorporan a un modelo de formación.
Justificación. Estabilizar un modelo y una red con los profesores más motivados.

Actuaciones

- Modificar la normativa y efectuar una nueva convocatoria.
Justificación. Establecer una red más amplia y estable de centros y profesores colaboradores.
- Difundir los nuevos criterios que se establezcan, implicando a los claustros.
Justificación. Garantizar que en todos los centros se conoce suficientemente el tema. Propiciar una reunión monográfica del Claustro para debatirlo.
- Facilitar la incorporación de todos los profesores que lo soliciten, incentivando los equipos.
Justificación. Respetar el derecho individual y favorecer los grupos estables.
- Configuración y difusión de la red creada en cada ámbito territorial de las Universidades.
Justificación. Establecer un compromiso colectivo.
- Concretar los responsables en cada centro universitario y en cada centro de Infantil, Primaria y/o E. Especial o responsable de zona.
Justificación. Favorecer la comunicación y posibilitar el intercambio de información y actuaciones rápidas.

Propuestas (a considerar en las distintas fases)

- Garantizar la realización de al menos el 50% de las prácticas en la especialidad cursada en la carrera.
- Flexibilizar el ámbito territorial de las Universidades a la hora de constituir la red.
- La red (centros y profesores) ha de estar completa a mediados de octubre.
- Los participantes en la red, según su implicación directa, o no, en la tutoría de prácticas, pueden tener diversos grados de reconocimiento, en todo caso amplio, por la Administración Educativa (a efectos de tramos de formación, traslados, etc.) y Universidades (contrataciones como colaboradores, asociados, etc).

Tipos/grados de reconocimiento:

1. Miembro de la red (curso/s...).
 2. Profesor-Tutor de prácticas (curso/s...).
 3. Coordinador de prácticas (curso/s...).
 4. Miembro de la Comisión Permanente de Prácticas (curso/s...).
- Cada Profesor-Tutor de prácticas tendrá un máximo de dos alumnos a lo largo del curso y nunca los dos en el mismo período de tiempo.
 - Entre todos los profesores responsables de la Universidad y de los Centros y/o zonas se constituirá una Comisión Permanente de Prácticas:
 - Presidida por el/la Director/a, Decano/a del Centro Universitario.
 - El/la Responsable de las prácticas en el centro.
 - Un/a representante del Área de Didáctica y Organización Escolar.
 - Un/a representante de Didácticas Específicas.
 - Un/a Director/a de centro de prácticas.
 - Un/a Jefe de Estudios de centro de prácticas.
 - Dos profesores-tutores.
 - Proponer un modelo común sobre distribución de las prácticas en todas las universidades. Propuesta base:
 - En 1^{er} curso: Visita a un centro con explicación de sus características y organización. Realización de un trabajo práctico que se explicarían en un seminario en el que interviniesen Universidad, Centros y M.E.C. (10% del total de las prácticas). Sin Tutor en los centros, ni en la Universidad. Responsable, la Comisión Permanente de Prácticas y los Equipos Directivos de los Centros.
 - En 2^o curso: Prácticas en los centros con Infantil, Primaria y/o Especialidad (40% del total de las prácticas). Con Tutor en el centro y en la Universidad.

- En 3^{er} curso: Prácticas en los centros siempre en la Especialidad (50% del total de las prácticas). Con Tutor en el centro y en la Universidad.
- Desde el M.E.C. se elaboraría una sencilla y concisa documentación (Guía del Profesor-Tutor de Prácticas) que se haría llegar a cada Universidad.
 - Incluiría al menos:
 - Normativa de interés sobre prácticas
 - Visión teórica
 - Las prácticas en el contexto de planificación el centro
 - El perfil de profesor que se pretende
 - Trabajo en grupo, conflictos, etc.
 - Estudio del contexto e importancia de la contextualización
 - Como iniciar una clase en situación de prácticas
 - Modelo de seguimiento y evaluación de las prácticas
 - Funciones del profesor-tutor de la universidad y de los centros prácticas
 - Observación, medición, evaluación (técnicas e instrumentos)
 - Convivencia, disciplina, relaciones,...
 - Organización del alumnado: grupos, espacios,...
- En cada Universidad, en dos sesiones (10 hs) se explicaría y debatiría sobre la documentación. Responsabilizándose la Comisión Permanente de Prácticas que, en su caso, desarrollarían la Guía del Profesor-Tutor de Prácticas.
- Criterios y especificación de funciones para los Profesores-Tutores de la Universidad y centros de prácticas.
- Modelo de seguimiento de las funciones de todos los participantes.
- Modelo de evaluación de los alumnos, criterios y responsabilidad en la calificación final (compensar el grado de responsabilidad de los Profesores-Tutores de la Universidad y centros de prácticas).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- I.D.E. (1991). *Organización Escolar Aplicada*. Madrid: Escuela Española.
- Martín, M (1996). *Organización y planificación integral de centros*. Madrid: Escuela Española.
- III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar (Santiago de Compostela) 1994.
- VI Congreso Interuniversitario de Organización Escolar (Tarragona) 1996.
- III, IV Simposium sobre Prácticas Escolares (Poio-Pontevedra). Universidad de Santiago de Compostela. 1994/1996.

VIII Congreso de Formación del profesorado (Ávila). 1996.

Magisterio Español. Declaraciones de la Subdirectora General de Formación del Profesor. (18-XII-1996).

L.O.G.S.E.: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. 4-10-1990).

Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título oficial de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención, regula las materias troncales comunes del título de Maestro y las materias troncales de cada especialidad.

Resolución de 15 de febrero de 1995, de la Secreto de Estado de Educ. por la que se procede a realizar la convocatoria de centros de Ed. InE., Ed. Primaria y E. Especial para el desarrollo de las prácticas de los estudiantes de Magisterio durante el curso 1995-1996 (B.O.E. 23-2-95).

Acuerdo de la Comisión Académica del Consejo de Universidades (16-10-1995), sobre algunos aspectos referidos al «Prácticum».