

DOSSIÊ TEMÁTICO

Políticas de Educação Básica

EL ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: FORMACIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA ESPAÑOLES

Ana Rodríguez Marcos

Irene Gutiérrez Ruiz

Rosa María Esteban Moreno

*Paloma González Aguado*¹

Resumen: El artículo describe y analiza los cambios en la formación de los profesores de la Educación Infantil y Primaria españoles para la convergencia en el Espacio Europeo de la Educación Superior. Las autoras entienden que, con una financiación adecuada, el denominado Proceso de Bolonia será positivo para la formación de los maestros de educación infantil y primaria españoles por varias razones: 1) Porque otorga a Magisterio el mismo nivel universitario (grado) que a otras profesiones: abogado, economista, odontólogo, etc.; 2) Porque la convergencia en el Espacio Europeo de la Educación Superior aumentará las posibilidades de empleo de nuestros titulados llevándolas más allá de nuestro propio país; 3) Porque facilita la movilidad de los estudiantes entre las universidades europeas; 4) Porque al ampliar en un año la formación de los maestros (antes eran tres años y ahora pasan a ser cuatro) permite introducir importantes mejoras en los planes de estudios; 5) Porque es positivo el cambio de un paradigma centrado en la enseñanza del profesor a un paradigma centrado en el aprendizaje del estudiante; 6) Porque aun cuando el enfoque de

¹ Universidad Autónoma de Madrid.

competencias sea en algunos aspectos cuestionable, está trayendo consigo una fuerte toma de conciencia de la necesidad de dar pasos eficaces en la necesaria integración de la teoría y la práctica.

Palabras clave: Espacio Europeo de la Educación Superior. Formación inicial de los maestros españoles. Proceso de Bolonia.

Hace unos días recibíamos en nuestra Universidad a una colega americana que, ante una pancarta de estudiantes que decía “Contra el proceso de Bolonia”, nos preguntaba qué significaba eso. A medida que dialogábamos con ella acerca del significado de “Proceso de Bolonia” y nos preguntaba cómo se concretaba en los planes de estudios, surgió la idea de ilustrárselo mediante el caso de la formación de los maestros españoles de educación infantil y primaria y, fruto de ello y anteriores trabajos nuestros (RODRÍGUEZ MARCOS; GUTIÉRREZ, 2008), es el presente artículo.

Comenzaremos trazando un breve esbozo del significado del Espacio Europeo de la Educación Superior y de las exigencias de adaptación que comporta para las universidades españolas. Pasaremos después a describir y analizar algunos de los cambios fundamentales que implica en la formación de los maestros de la educación infantil y primaria.

1 El espacio Europeo de la Educación Superior

Lo que ahora vulgarmente se denomina *Proceso de Bolonia* consiste en un proceso de cambio en la Universidad, sobre todo en las titulaciones y planes de estudios, que tiene su origen en 1998 cuando los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido invitan a los estados de la Unión Europea y a otros países europeos a unirse a la iniciativa de creación de una Zona Europea de Educación Superior que facilite la movilidad de los estudiantes entre los países, incremente las oportunidades de empleo y favorezca el desarrollo global del continente

(*Declaración de la Sorbona*, de 25 de mayo de 1998). Esa aspiración inicial es recogida posteriormente en la *Declaración de Bolonia* de los ministros europeos de educación, de 19 de junio de 1999.

La *Declaración de Bolonia*, de la que se ha derivado el nombre del proceso de transformación universitaria europeo en el que ahora estamos inmersos (*Proceso de Bolonia*), tomando como horizonte 2010, sienta las bases para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, entre cuyos objetivos está el ofertar titulaciones fácilmente comparables que permitan la movilidad entre las universidades de los diversos países y promuevan las posibilidades de empleo de los ciudadanos europeos.

Las propuestas de Bolonia se han ido desarrollando en fases bienales, cada una de las cuales ha finalizado con una conferencia de ministros (Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007), y han cuajado en un sistema de titulaciones universitarias basado en dos niveles: grado y postgrado. Pero, tal y como se afirma en la Introducción al Tunning Educational Structures in Europe², el “*Proceso de Bolonia*” no pretende uniformidad de programas en las titulaciones europeas, sino que busca puntos de referencia, convergencia y entendimiento mutuo. Se busca una armonización de estructuras y programas educativos pero respetando la diversidad y la autonomía tanto de los estados como de las propias universidades.

2 Adaptación de la Universidad a las exigencias del Espacio Europeo de la Educación Superior: el caso español

En España a partir de 2010³ desaparece la anterior estructura de las enseñanzas universitarias y, conforme establecen las directrices europeas, en todas las carreras habrá dos niveles de titulación: grado y postgrado.

² El trabajo del Proyecto Tuning, iniciado en el año 2000, cuenta con el reconocimiento pleno de todos los países y de los principales participantes en el “*Proceso de Bolonia*”. Tiene por objeto: “ofrecer un planteamiento concreto que posibilite la aplicación del proceso de Bolonia en el ámbito de las disciplinas o áreas de estudio y en el de las instituciones de educación superior” (Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Comité de Gestión de Tuning, 2006, p. 3).

³ En general, en las universidades españolas los nuevos planes de estudios comenzarán a impartirse en el curso escolar 2009-2010

El título de grado comprende las enseñanzas de primer ciclo y tiene como objetivo “lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse directamente en el ámbito laboral europeo con una cualificación profesional apropiada” (R.D. 55/2005 de 21 de enero, BOE de 25 de enero).

El postgrado comprende dos ciclos: el máster (segundo ciclo) y el doctorado (tercer ciclo). Las enseñanzas de máster se encaminan a “la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras” (R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, BOE de 30 de octubre). Por su parte, las enseñanzas de doctorado se proponen “la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación, podrán incorporar cursos, seminarios u otras actividades orientadas a la formación investigadora e incluirá la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral, consistente en un trabajo original de investigación” (R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, BOE de 30 de octubre).

La adaptación de nuestras titulaciones al Espacio Europeo de la Educación Superior ha traído consigo además otros importantes cambios, consecuencia del paso de un modelo educativo centrado en la enseñanza del profesor a un modelo centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Se toman como ejes de la formación el aprendizaje del estudiante y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por eso también, entre otras fundamentales razones⁴, se adopta como unidad básica en la estructuración de los planes de estudios el sistema de créditos europeos, créditos ECTS.

Tradicionalmente en la organización de los planes de estudio los créditos hacían referencia a horas lectivas correspondientes a

⁴ Esas otras razones a las que aludimos tienen que ver con que el sistema de créditos europeos facilita la equivalencia y el reconocimiento de los estudios realizados entre los diferentes países miembros y asociados de la Unión Europea. El sistema de créditos ECTS permite comparar los distintos sistemas educativos y armonizar las enseñanzas, facilitando así “el reconocimiento de las cualificaciones profesionales y la movilidad nacional e internacional, con reconocimiento completo de los estudios cursados, incrementar la colaboración entre universidades y la convergencia de las estructuras educativas y, en fin, fomentar el aprendizaje en cualquier momento de la vida y en cualquier país de la Unión Europea” (R. D. 1125/2003, de 5 de septiembre, BOE de 18 de septiembre).

las diferentes materias, pero los créditos europeos comportan una reformulación conceptual en tanto que el crédito europeo es una unidad de medida del haber académico que representa cantidad de trabajo del estudiante. Un crédito europeo abarca un mínimo de 25 horas y un máximo de 30 horas, en las que se incluyen “las horas correspondientes a las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación” (R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre, BOE de 18 de septiembre). Los planes de estudios conducentes a la obtención del grado deben tener 240 créditos⁵; y los correspondientes al máster, entre 60 y 120 créditos.

En el propio concepto de crédito europeo subyace ya la demanda de un importante giro en la metodología de enseñanza de las disciplinas, que hasta ahora, en general, estaba centrada en el profesor. Esta exigencia de cambio metodológico hacia formas más activas de aprendizaje, con un fuerte componente de práctica profesional, se ve reforzada también por una visión más pragmática de la preparación que debe ofrecer la Universidad y, en nuestro país, por la firme adhesión al movimiento de competencias (para un análisis del movimiento de competencias desde distintos ángulos y posiciones, pueden verse, entre otros: Gimeno (Coord.), 2008; De Miguel, 2006; Comité de Gestión de Tuning, 2006; Barnett, 2001; Voorhees, 2001).

Conforme al R.D. 1393/2007 de 29 de octubre (BOE de 30 de octubre), que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, las titulaciones se estructuran en tres tipos de competencias: generales de grado, master o doctorado, según el caso del que se trate, específicas de título y específicas de módulo o materia. En este Decreto no se define el concepto de competencia asumido, pero sí se definía en el documento de trabajo previo *“Borrador de propuesta. Directrices para la*

⁵ En el art. 12 apartado 2 del R.D. 1393/2007(BOE de 30 de octubre) se abre la posibilidad de que el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, pudiese asignar un mayor número de créditos a determinadas titulaciones de grado. Así se ha hecho mediante posteriores resoluciones y, por ejemplo, son 300 en la de veterinario, 300 en la de farmacéutico, 300 en la de odontólogo, etc.

elaboración de títulos universitarios de grado y máster” que elaboró el Ministerio de Educación y Ciencia en diciembre de 2006: “Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado” (MINISTERIO, 2006, p. 6).

De Miguel (2006), define la competencia como resultado de la intersección de los siguientes componentes: conocimientos, actitudes y valores, habilidades y destrezas. Para nosotros la competencia se manifiesta en la acción como conjunto integrado de conocimientos, procedimientos, disposiciones y actitudes. Las competencias sólo son definibles en la acción y su adquisición requiere siempre un fuerte componente de práctica.

La formación por competencias en la universidad conlleva la necesidad de un importante cambio tanto en la metodología como en la propia estructuración de los contenidos de enseñanza y, por supuesto, en la evaluación. Refuerza la idea del paso de un modelo centrado en la enseñanza del profesor a otro centrado en el aprendizaje del estudiante, en el que disminuirán las clases presenciales y las lecciones dictadas por el docente en favor de la tutoría del trabajo autónomo de los estudiantes en la investigación del conocimiento, el trabajo con problemas y casos reales, la evaluación continua, la atención individualizada, etc.

Llegados a este punto, hemos de interrumpir el hilo descriptivo de nuestro discurso para apuntar que, curiosamente, aunque en principio todos estamos de acuerdo en la necesidad de la renovación metodológica en la Universidad, este es uno de los aspectos que está suscitando reticencias respecto al “Proceso de Bolonia”. Entre las razones que esgrimen los estudiantes que se oponen abiertamente al “Proceso de Bolonia” (una minoría en nuestro país) y los “miedos” de otros muchos ante el cambio que se avecina, se incluye la relativa a que las mayores exigencias que para ellos comporta la nueva metodología les impedirá poder conciliar trabajo y estudio.

Por otro lado, la fuerte crisis económica que vivimos en este momento, que paraliza la ampliación de las plantillas docentes, despierta también reticencias por parte de los profesores de aquellas carreras que tienen una gran afluencia de estudiantes: consideran inviable poder aplicar con calidad los nuevos planteamientos en grupos muy numerosos. Sobre todo, teniendo en cuenta la doble vertiente docente e investigadora a la que tiene que atender el profesor universitario.

Pero retomemos de nuevo las directrices de los planes de estudios para aclarar otros dos conceptos en los que se basa su estructura: módulo y materia. El *Protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios* (ANECA, 2007) define el módulo como “unidad organizativa que comprende una o más materias”; y la materia como “unidad organizativa que comprende una o más asignaturas”. Así pues, los títulos universitarios españoles se estructuran en módulos, materias y asignaturas.

En España las universidades tienen autonomía para elaborar sus propios planes de estudios, pero estos tienen que ajustarse a las directrices generales que para todas las titulaciones señala el R.D. 1393/2007 de 29 de octubre (BOE de 30 de octubre), en su caso también a las propias para la titulación específica, y ser aprobados por el Consejo de Universidades.

Ya para finalizar este esbozo de lo que supone a la Universidad adaptarse al Espacio Europeo de la Educación Superior, escuchemos de nuevo las voces críticas “anti-Bolonia”.

A las razones que indicábamos anteriormente, hay que añadir los que ven un peligro de mercantilización de la Universidad Pública (el peso de la participación de las empresas en el Consejo Social de las Universidades puede dar lugar a que se primen las titulaciones académicas adaptadas a las necesidades del mercado), devaluación del título de grado a favor del posgrado, que requiere un gasto añadido para las familias, falta de becas suficientes, etc. En la red pueden encontrarse páginas web con las reivindicaciones de los anti-Bolonia.

3 Formación del profesorado de educación infantil y primaria en España

Para abordarla nos fijaremos en diversos apartados:

3.1 Magisterio titulación de grado

En nuestro país, la adecuación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior constituye una oportunidad de mejorar la formación y el estatus profesional de los maestros de educación infantil y primaria. Alarga en un año el tiempo de formación y proporciona un título al mismo nivel universitario que la de los profesores de Bachillerato y otros profesionales de las diversas ramas del derecho, la economía, etc.; algo que bastantes veníamos reclamando, sin éxito, durante muchos años.

Hasta ahora los maestros en España cursaban una diplomatura universitaria de tres años, con diversas especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera, Audición y Lenguaje y Educación Especial. Pero ahora, todo esto cambia. Por un lado, Magisterio pasa a ser una titulación de grado de 4 años; y, por otro lado, de las antiguas especialidades sólo permanecen las de “Educación Infantil” y “Educación Primaria”, si bien con otro carácter.

La LOE (ley orgánica de educación de 3 de mayo de 2006) conforma la profesión de maestro como profesión regulada, cuyo ejercicio requiere estar en posesión del correspondiente título de grado. Según el ámbito de ejercicio, se requiere el título de Graduado/a en Educación Infantil o Graduado/a en Educación Primaria. Ambos títulos tienen carácter global; se trata de maestros generalistas, pero, dentro de cada uno de ellos, las universidades pueden proponer diversas menciones cualificadoras de entre 30 y 60 créditos, de los 240 totales correspondientes al grado. Por ejemplo, en la Universidad Autónoma de Madrid, las menciones por una de las cuales se prevé⁶ que vayan a poder optar los estudiantes son las siguientes:

⁶ Son menciones que está aprobado que pueda ofertar la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, lo que no significa que vayan a ofertarse todas desde el comienzo de la implantación de los nuevos planes de estudios. Dependerá en cada momento de la demanda y de los recursos disponibles.

Menciones para el Grado de Maestro en Educación Primaria: “Lengua extranjera”, “Educación Musical”, “Educación Física”, “Arte, Cultura Plástica y Visual”, “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”, “Lengua Castellana y Literatura”, “Tecnologías de la Información y la Comunicación”, “Tutoría, Orientación Educativa y Convivencia”, “Dificultades Específicas del Lenguaje”, “Lengua de Signos y apoyo a la comunicación oral”, “Matemáticas”, “Apoyo a la Inclusión Educativa”.

Menciones para el Grado de Maestro en Educación Infantil: “Atención temprana”, “Redes educativas y contextos de socialización en la infancia”, “Nuevos entornos de aprendizaje”, “El conocimiento del medio desde las Ciencias y las Matemáticas”, “Comunicación oral y escrita”, “Lengua extranjera: inglés”, “Motricidad infantil”, “Música en la etapa infantil”, “Arte y cultura visual y plástica en la etapa infantil”.

Las menciones en otras universidades seguramente serán otras e incluso cabe la posibilidad de que algunas no ofrezcan menciones, aunque esto último no parece ser la tónica general.

Seguramente al lector le resulte extraña tal diversificación de menciones. Quizás se pregunte si mención cualificadora equivale a especialista y si, en caso de que así fuese, se puede formar, en el escaso margen de tiempo que la ley otorga a las menciones, un verdadero especialista, por ejemplo en Lengua Extranjera o en Educación Musical. Quizás se pregunte, por qué no convertir las menciones en másters, puesto que Magisterio, como cualquier grado, da acceso al máster. Quizás piense, como nosotros, que posiblemente estemos perdiendo una ocasión de oro para armonizar bien los necesarios contenidos científicos, artísticos y profesionalizadores (pedagógicos y psicológicos) y el Prácticum que requiere para todos una buena formación generalista.

Son muchas y de diversa índole las razones que seguramente llevarán a la mayor parte de las Facultades a proponer diversas menciones en sus planes de estudios de Magisterio. En primer lugar, las contradicciones en la propia LOE (ley orgánica de educación de 3 de mayo de 2006), que por un lado afirma que los maestros de infantil y primaria tienen competencias en todas las áreas y por otro lado hace alusión a especialidades y cualificaciones. Véamoslo:

Artículo 92, apartado 2: “El segundo ciclo de educación infantil será impartido por profesores con el título de Maestro y la especialidad en educación infantil...y podrán ser apoyados, en su labor docente, por maestros de otras especialidades...”

Artículo 93, apartado 2.: La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente”.

Ante la posibilidad de que los maestros sin “cualificaciones” tengan menos oportunidades de trabajo, se comprende el interés de las Facultades por incluir en sus planes de estudios menciones cualificadoras. Sobre todo cuando no se autorizan másters que cubran algunas de las antiguas especialidades.

Otra de las razones que hacen necesaria la diversificación de itinerarios de los estudiantes de Magisterio es la procedencia de tres modalidades de bachillerato diferentes (“Artes”, “Ciencias y Tecnología”, y “Humanidades y Ciencias Sociales”), que comportan puntos de partida distintos en su entrada a la carrera de Magisterio. Por ejemplo, mientras unos traen escasa formación en Humanidades y buena en Ciencias, otros tienen escasa formación en Ciencias y mejor en Humanidades. Consiguientemente, capacitar a todos para ser buenos maestros generalistas, aconseja orientarlos hacia un mayor peso de unas materias u otras, según los casos. Otra cosa es que las menciones aseguren resolver este problema, porque no van a impedir que los estudiantes elijan una mención en línea con su bachillerato de procedencia. A nuestro entender hubiera sido útil incluir una diversificación obligatoria, según la formación de procedencia, dentro de la troncalidad común.

No faltarán también, en algunos casos, razones de plantilla. Al eliminarse las antiguas especialidades es posible que en algunas áreas, en alguna Facultad, las menciones ofrezcan la posibilidad de “reubicar” profesorado. Pero no serán muchos estos casos porque impartir con calidad los créditos europeos exige disminuir drásticamente el número

de estudiantes por aula y, consiguientemente, aumentará el número de grupos y la necesidad de profesores.

Pero dejemos ya la cuestión de las menciones y tracemos una panorámica de los contenidos de formación.

3.2 Contenido de la formación

Partiremos de dos observaciones previas, necesarias para comprender la estructura de los planes de estudios de Magisterio. Por un lado, hay que tener en cuenta que los grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria habilitan para el ejercicio de la profesión; por eso, en los documentos que regulan la elaboración de los planes de estudios, las competencias específicas del título aluden a desempeño eficiente en el puesto de trabajo. Pero, por otro lado, hay que tener presente también el sentido general con el que se regulan todas las enseñanzas oficiales de grado: "... propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral" (R.D. 55/2005 de 21 de enero, BOE de 25 de enero). Así pues, normalmente las titulaciones se estructuran en tres tipos de competencias: generales de grado, específicas de título y específicas de materia.

Las órdenes ECI/3854/2007 (correspondiente al título de Maestro de Educación Infantil) y ECI/3857/2007 (correspondiente a Maestro de Educación Primaria), ambas de 27 de diciembre (BOE de 29 de diciembre) marcan las directrices conforme a las cuales las Universidades, en el ejercicio de su autonomía, han de elaborar los planes de estudios de Magisterio. En ellas se especifican las competencias que habrán de adquirir los estudiantes que cursen estos estudios y los módulos y materias correspondientes a 210 de los 240 créditos totales del plan de estudios. En este sentido, se trata de una propuesta bastante cerrada.

Para la titulación de Maestro de Educación Infantil, los módulos se estructuran en tres grandes apartados:

Formación básica. Comprende 100 créditos, que las universidades han de distribuir entre las materias de “Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años)”, “Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo”, “Sociedad, familia y escuela”, “Infancia, salud y alimentación”, “Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes”, “Observación sistemática y análisis de contextos” y “La escuela de educación infantil”

Formación didáctica y disciplinar. Se le asignan 60 créditos, a distribuir entre las materias de “Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática”, “Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura” y “Música, expresión plástica y corporal”.

Prácticum. Compuesto por 50 créditos (incluido el trabajo de fin de grado). Las Prácticas podrán ser realizadas en uno o en los dos ciclos que comprende en España la educación infantil.

También en el caso de la titulación de Maestro de Educación Primaria los módulos se disponen en tres amplios apartados.

Formación básica. Abarca 60 créditos, en los que se incluyen las materias de “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”, “Procesos y contextos educativos” y “Sociedad, familia y escuela”.

Formación didáctica y disciplinar. Constituida por 100 créditos, a distribuir entre las materias de enseñanza y aprendizaje de “Ciencias Experimentales”, “Ciencias Sociales”, “Matemáticas”, “Lenguas”, “Educación musical, plástica y visual” y “Educación física”.

Prácticum. 50 créditos (incluido el trabajo de fin de grado). Las Prácticas habrán de ser realizadas en los tres ciclos de las enseñanzas de educación primaria.

Teniendo en cuenta esas directrices, y de acuerdo también con el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre (BOE de 30 de octubre) que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, las universidades al elaborar los planes de estudios deben estructurarlos en materias de formación básica, obligatorias, optativas y Prácticum.

Una vez elaborados los Planes de Estudios, las universidades deberán presentarlos al Consejo de Universidades para su verificación, que requiere la previa evaluación favorable de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación).

No cabe duda de que se trata de directrices bastante cerradas. Pero no por ello necesariamente tienen que dar lugar a planes uniformes a todas las universidades como los de la Universidad Autónoma de Madrid (excluyendo lo relativo a las menciones porque ya las hemos indicado en el cuerpo del artículo).

Distribución temporal de las asignaturas del Plan de estudios del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Madrid

(Continúa)

PRIMER CURSO (60 créditos ECTS)	
PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos teóricos de la ducación Infantil (6 ECTS) - Sociología de la Educación (6 ECTS) Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía (6 ECTS) - Habilidades de Comunicación Oral y Escrita (6 ECTS) 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo Emocional y Social (6 ECIS) - Fundamentos de la Educación Artística, Plástica y Visual en la Educación Infantil (6 ECTS) - Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas y Lectoescritura (6 ECTS) - Desarrollo del pensamiento Matemático y su Didáctica (6 ECTS)
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo cognitivo y lingüístico (6 ECTS) - Lengua Extranjera (Francés/Inglés) I (6 ECTS) 	
SEGUNDO CURSO (60 créditos ECTS)	
PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> TIC en la Educación Infantil (6 CTS) Prácticum (6 ECTS) 	<ul style="list-style-type: none"> Políticas Educativas de la Unión Europea (6 ECTS) Literatura Infantil (6 ECTS)
<ul style="list-style-type: none"> - Lengua Extranjera (Francés/Inglés) II (6 ECTS) - Psicología de la Educación (6 ECTS) - Didáctica General (6 ECTS) - Organización del centro y del aula (9 ECTS) - Bases Psicopedagógicas para la inclusión de los alumnos con necesidades específicas (9 ECTS) 	

Distribución temporal de las asignaturas del Plan de estudios del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Madrid

(Conclusão)

TERCER CURSO (60 créditos ECTS)	
PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Prácticum (12 ECTS) Observación sistemática y métodos de investigación en educación (6 ECTS)	Conocimiento del Medio Natural en el Currículo de Educación Infantil(6 ECTS) Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Infantil (6 ECTS) Orientación y Asesoramiento a las Familias (6 ECTS)
<ul style="list-style-type: none"> - Infancia, Salud y Alimentación (12 ECTS) - Educación Física en la Etapa Infantil y Fundamentos Didácticos (6 ECTS) - Educación Musical en la Etapa Infantil(6 ECTS) 	
CUARTO CURSO (60 ECTS)	
PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Menciones (27 ECTS). Indicadas ya en el cuerpo del artículo.	Prácticum genérico (18 ECTS) Prácticum mención (9 ECTS)
Trabajo fin de grado (6 ECTS)	

Distribución temporal de las asignaturas del Plan de estudios del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid

(Continua)

PRIMER CURSO (60 créditos ECTS)	
PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje y Desarrollo Infantil I (6 ECTS) - Sociología de la Educación (6 ECTS) - Educar para la Igualdad y la Ciudadanía Democrática (6 ECTS) - Habilidades de Comunicación Oral y Escrita (6 ECTS) - Teoría y Política de la Educación (6 ECTS) 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje y Desarrollo Infantil II (6 ECTS) - Didáctica General (6 ECTS) - TIC para la Sociedad Digital (6 ECTS) - Matemáticas y su Didáctica I (6 ECTS) - Bases psicopedagógicas para la Inclusión Educativa (6 ECTS)

Distribución temporal de las asignaturas del Plan de estudios del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid

(Conclusão)

SEGUNDO CURSO (60 créditos ECTS)	
PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> - Lengua Extranjera I (inglés/francés) (6 ECTS) - Matemáticas y su Didáctica II (6 ECTS) - Las Ciencias Sociales en Educación Primaria (6 ECTS) - Las Ciencias Experimentales en Educación Primaria (6 ECTS) 	<ul style="list-style-type: none"> - Didáctica de la Lengua Española (6 ECTS) - Organización Escolar (6 ECTS) - Prácticum (6 ECTS)
<ul style="list-style-type: none"> - Literatura Española, Literatura Infantil y Educación Literaria (9 ECTS) - Fundamentos de la Expresión Artística, Plástica y Visual en Primaria (9 ECTS) 	
TERCER CURSO (60 créditos ECTS)	
PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> - Prácticum (12 ECTS) - Didáctica de las Ciencias Experimentales (6 ECTS) - Didáctica de las Ciencias Sociales (6 ECTS) 	<ul style="list-style-type: none"> - Matemáticas y su Didáctica III (6 ECTS) - Investigación, Innovación y - Evaluación (6 ECTS) - Lengua Extranjera II (inglés/francés) (6 ECTS)
<ul style="list-style-type: none"> - Educación Física y fundamentos didácticos (9 ECTS) - Música en Primaria (9 ECTS) 	
CUARTO CURSO (60 ECTS)	
PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Menciones (27ECTS). Indicadas ya en el cuerpo del artículo	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticum genérico (15 ECTS) - Prácticum mención (12 ECTS)
Trabajo fin de grado (6 ECTS)	

Una diferencia fundamental puede marcarla la concreción de las materias en asignaturas. Por un lado, las materias aparecen como ámbitos de formación para la adquisición de competencias que parecen invitar a un abandono de las tradicionales asignaturas, entendidas como compartimentos estancos, en favor de un

tratamiento interdisciplinar. Serán por tanto muy distintos los planes que las concreten en asignaturas tradicionales (aun cuando su denominación sea novedosa), adscritas a una determinada área de conocimiento y al margen de las demás, de aquellos otros que lo hagan en asignaturas enraizadas en la práctica profesional e impartidas con carácter interdisciplinar. No será ajeno a esto último la ubicación de las Prácticas en el plan de estudios. En nuestra Universidad, por ejemplo, en el grado de Maestro en Educación Primaria, nuestro equipo de investigación está comprometido en un proyecto de innovación de Didáctica General basada en problemas y casos para la apertura a la interdisciplinariedad con otras disciplinas; pero se ve constreñido por un plan de estudios que sitúa la asignatura en primer curso y no hay créditos de Prácticum en ese primer curso.

Por otro lado, retomando una cuestión a la que aludíamos anteriormente, diremos que podrá también ser muy distinto un plan de estudios que en la asignación de créditos y optatividad contemple la procedencia de los estudiantes de tres bachilleratos diferentes a otro que ignore las importantes diferencias en cuanto a la formación con la que acceden los estudiantes a los estudios de Magisterio.

3.3 Metodología de formación

Como decíamos antes con carácter general, la adaptación a Bolonia impulsa en todas las titulaciones universitarias un cambio en las metodologías docentes, en tanto que los créditos ECTS y el tomar como ejes el aprendizaje del estudiante y el aprendizaje a lo largo de toda la vida enfatizan la investigación del conocimiento por parte del estudiante, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, etc. y quitan peso a las clases presenciales y expositivas. Pero además, en el caso de Magisterio, el hecho de que los objetivos profesionales vengán definidos en términos de competencias, subraya la estrecha relación bidireccional que tiene que existir entre la teoría y la práctica en la formación de los maestros.

Las competencias profesionales, reiteramos, se manifiestan en la acción y su adquisición requiere un fuerte componente de práctica. Con ellas se nos remite una vez más a la cuestión, pocas veces bien resuelta, de la integración de la teoría y la práctica. Integración para la que no resultan adecuados ni el planteamiento “sucesivo” de primero formación profesionalizadora teórica (universidad) y al final de los estudios práctica en las escuelas; ni un planteamiento “simultáneo”, a lo largo de varios cursos sin auténtica conexión entre las materias que se imparten en la universidad y la práctica en los centros.

Se requiere avanzar en modelos de auténtica resonancia colaborativa entre la universidad y los colegios de prácticas que hagan posible el aprendizaje situado (en contexto real) que implica la adquisición de las competencias profesionales. Esto supone un cambio importante porque es muy frecuente en las Facultades de formación de profesorado la mera yuxtaposición y enfoque jerárquico de teoría-práctica y universidad-escuelas. Habrá que profundizar ampliamente la relación universidad-escuelas desde una visión cooperativa porque ambas instituciones son imprescindibles en la formación de maestros. Por un lado, para una auténtica integración bidireccional teoría-práctica, en las asignaturas profesionalizadoras de la universidad los estudiantes habrán de encontrar los analizadores potentes que les ayuden a comprender y afrontar las situaciones y problemas traídos de las aulas reales. Por otro lado, en los colegios de Prácticas los estudiantes de Magisterio habrán de encontrar los modelos de buenas prácticas que eviten una socialización profesional negativa. Para el Prácticum no vale cualquier colegio independientemente de su calidad. Formar buenos maestros es en gran medida una cuestión de ayudarles a construir disposiciones y estas, como es sabido, se forman en gran parte por enculturación. Nuestros estudiantes necesitan encontrar en los colegios comunidades de aprendizaje profesional que potencien en ellos las disposiciones inherentes a la buena práctica docente. Pero además será necesario hacer una buena distribución del Prácticum a lo largo de la carrera, diferenciar el carácter de las Prácticas en los

distintos momentos (no pueden ser lo mismo las Prácticas en primero, que en segundo, tercero o cuarto) y, de forma muy relevante, potenciar la tutoría de Prácticas.

A nuestro juicio, un buen plan de estudios debe incluir una distribución del tiempo del Prácticum de modo que posibilite la integración de la teoría y la práctica en las diversas materias. En este sentido, en los primeros cursos pensamos que no conviene acumular las Prácticas en días seguidos de estancia en las escuelas al principio o al final del semestre correspondiente, sino establecer estancias semanales de uno o dos días a lo largo del semestre. Ello permitiría, tal y como pudimos ver, por ejemplo, en la Escola Superior de Educação Paula Frassinetti de Oporto, que los estudiantes durante uno o dos días a la semana pudiesen hacer observaciones e intervenciones en las escuelas, orientadas y programadas por los profesores de la universidad en coordinación con los maestros de las aulas, y trabajar después en la universidad el resto de la semana los aspectos teóricos sobre la base de esas experiencias reales.

Todo esto, naturalmente, habría de ser complementado con amplias Prácticas de enseñanza continuada que, a nuestro juicio, debieran ubicarse en el último curso de la carrera.

Para que todo esto funcione bien, reiteramos que sería muy necesario un importante cambio general; por un lado, respecto a la selección de las aulas de Prácticas (no sirve cualquier aula ni cualquier maestro tutor) y por otro, respecto a la tutoría que ejercen los tutores de la universidad. En otros lugares tratamos ya ampliamente sobre cómo realizar la tutoría de Prácticas (RODRÍGUEZ MARCOS, 2002; 2005; 2008; 2009), por eso ahora simplemente deseamos poner énfasis en la necesidad que tiene el estudiante de Magisterio en Prácticas de acompañamiento continuo y eficiente en la tarea de aprender a reflexionar en y sobre la práctica y su propio self (Kortagen, 2004; Chak, 2006; Loughran, 2006) como principal instrumento de desarrollo profesional y personal continuo.

Pero todo esto no es fácil de organizar en Facultades que, como la nuestra, están sobrecargadas de estudiantes. Cuando en cada especialidad

hay varios grupos tan numerosos como los nuestros (incluso ahora, para impartir créditos europeos, en el Grado de Maestro de Educación Primaria los grupos van a ser de 60 estudiantes y cada profesor debe ocuparse de varios grupos) la necesidad de asignarles colegios a todos dificulta muchísimo tanto el poder realizar una buena selección de escuelas como la coordinación Escuela-Universidad para la necesaria integración de teoría y práctica a lo largo de los diferentes cursos.

4 Conclusiones

Retomando nuestro artículo por donde comenzamos, como decíamos a nuestra colega americana, el proceso de Bolonia (FLECHA, 2008) nos parece positivo para la formación de los maestros de educación infantil y primaria españoles por varias razones:

1. Porque otorga a Magisterio el mismo nivel universitario (grado) que a otras profesiones: abogado, economista, odontólogo, etc.
2. Porque la convergencia en el Espacio Europeo de la Educación Superior aumentará las posibilidades de empleo de nuestros titulados llevándolas más allá de nuestro propio país.
3. Porque facilita la movilidad de los estudiantes entre las universidades europeas.
4. Porque al ampliar en un año la formación de los maestros (antes eran tres años y ahora pasan a ser cuatro) permite introducir importantes mejoras en los planes de estudios. Otra cosa es cómo sustancie cada universidad esas posibilidades.
5. Porque nos parece positivo el cambio de un paradigma centrado en la enseñanza del profesor a un paradigma centrado en el aprendizaje del estudiante. Aunque los cambios metodológicos y de evaluación que comporta no serán posibles si no se establece una adecuada ratio profesor-estudiantes, lo que supone un aumento muy importante en la financiación de las universidades en estos tiempos de crisis.

6. Porque aun cuando el enfoque de competencias sea en algunos aspectos cuestionable, está trayendo consigo una fuerte toma de conciencia de la necesidad de ponernos a dar ya pasos eficaces en la necesaria integración de la teoría y la práctica.

Pero, como decíamos, esto sólo será posible: con una adecuada distribución del Prácticum a lo largo de la carrera; con una buena selección de los colegios de Prácticas; con una auténtica cooperación universidad-colegios en la que la ruta del saber tenga doble dirección, de la universidad a los colegios pero también de los colegios a la universidad; con el reconocimiento del valor del trabajo de tutoría de estudiantes de Magisterio en Prácticas como trabajo de primer orden tanto por parte de las escuelas como por parte de la Universidad; y, en muchos casos, con un importante cambio en la tutoría del Prácticum. Más allá de los problemas de formación de los tutores (ser un excelente profesor en alguna materia universitaria no nos convierte automáticamente en un buen tutor del Prácticum), el acompañamiento individualizado que supone la tutoría de los estudiantes del Prácticum de nuevo nos remite a los problemas de ratio, en este caso tutor de la Universidad-estudiantes en Prácticas, y de nuevo a los problemas de financiación de la enseñanza universitaria.

EUROPEAN SPACES OF COLLEGE EDUCATION. THE VOCATIONAL TRAINING OF TEACHERS FOR CHILDHOOD EDUCATION IN SPAIN

Abstract: The paper describes and it analyzes the changes in the Teacher Training in Preschool education and Primary Education for the convergence in the European Higher Education Area. The authors believe that Bologna Process will be positive for the Teacher Training of Preschool Education and Primary Education for several reasons: 1) Bologna's changes grant to the Teaching studies at the same university level that other professions: lawyer, economist, dental surgeon, etc.; 2) The convergence in The European Higher Education Area will increase the employment possibilities of our teachers taking them beyond our own country; 3) It facilitates the mobility

of the students among European universities; 4) It allows the introduction of important improvements in the curriculum because the teacher has to train for one more year (the teacher training used to last three years and from now on it will be four years); 5) The change of paradigm is positive: it passes from a model based on teaching to a model based on learning; 6) Even when the approach of competitions is in some aspects a simply matter of opinion, it is bringing a strong capture of conscience of the need to give effective steps in the necessary integration of theory and practice.

Key words: Bologna Process. European Higher Education Area. Teacher Training in Spain.

Referencias

ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. **Protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios**, 2007.

BARNETT, R. **Los límites de la competencia**. Barcelona: Gedisa, 2001.

CHAK, A. Reflecting on the self: an experience in a preschool. **Reflective Practice**, 7 (1), 31-41. 2006.

COMITÉ DE GESTIÓN DE TUNING. **Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe**. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Education and Culture Socrates-Tempus. 2006. Versión electrónica en: <www.unideusto.org/tuning>.

DE MIGUEL, M. (dir.). **Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias**. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. 2006.

FLECHA, JR. (Coord.). **El proceso de Bolonia y la enseñanza superior en Europa**. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca. 2008.

GIMENO, J. (Coord.). **Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?**. Madrid: Morata, 2008.

KORTHAGEN, F. J. . In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, 20 (1), 77-97. 2004.

LOUGRAN, J. A response to “Reflecting on the self”. **Reflective Practice**, 7 (1), 43-53. 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. **Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster**. Borrador de propuesta. Diciembre de 2006.

_____. **LOE**. Ley orgánica de educación. 3 de mayo de 2006.

RODRÍGUEZ MARCOS, A. (dir.). **Cómo innovar en el Prácticum de Magisterio**. Aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria. Oviedo: Septem Ediciones. 2002.

_____. **La colaboración de la Universidad y los Centros de Prácticas**. Fundamento y experiencias de formación de maestros. Oviedo: Septem Ediciones. 2005.

_____. Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros. **Revista de Educación**. 2009 (en prensa).

RODRÍGUEZ MARCOS, A.; GUTIÉRREZ, I. El profesor, factor clave de la calidad educativa. Cambios en la formación de los maestros españoles. **Crítica**, 956, 43-47. 2008.

VOORHEES, R. A. Competency-based learning models: A necessary future. **New Directions for Institutional Research**, 110, summer, 5-13. 2001.

Artigo recebido em: 14/04/2009

Aprovado para publicação em: 6/6/2009