

Los Títulos de Grado de Magisterio: El proceso de su diseño

Antonio F. Maldonado Rico

Correspondencia:

Antonio F. Maldonado Rico

Facultad de Formación de
Profesorado y Educación
Francisco Tomás y Valiente, 3
28049 Madrid

Tel. 619044183 ó 647342324

E-Mail: antonio.maldonado@uam.es

Recibido: 05/01/2005

Aceptado: 20/01/2005

RESUMEN:

Se describe el procedimiento mediante el cual la Red de Magisterio creada por acuerdo de la Conferencia de Decanos y Directores de Centros, ha elaborado una propuesta de Libro Blanco de las Titulaciones de Maestro, en el marco de la I Convocatoria de Ayudas para Diseño de Titulaciones de Grado de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Se alude a la estructura de titulaciones de Maestro en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a los datos de oferta y demanda de las actuales diplomaturas, a la inserción profesional de los egresados, a la definición de los distintos perfiles profesionales de los maestros descritos por los docentes en activo y a las competencias genéricas y profesionales asociadas a cada uno de ellos. En función de ello, se describe la propuesta aprobada por la Red y presentada a la ANECA de dos titulaciones de Grado: una titulación de grado (240 ECTS) de maestro de Educación Infantil de carácter generalista y una titulación de Grado de Maestro de Educación Primaria (240 ECTS), con oferta para los estudiantes de cuatro itinerarios que cualifiquen para la docencia especializada en Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera y Atención a la Diversidad/N.E.E. Se presenta la propuesta de créditos ECTS en contenidos formativos comunes en ambas titulaciones, con especificación de los bloques de materias por competencias, así como las recomendaciones sobre los itinerarios y/o los contenidos a determinar por cada universidad.

PALABRAS CLAVE: Formación del Profesorado, Planes de estudio, Convergencia Europea, ECTS.

Primary Teaching Derees: The desing process

ABSTRACT:

The procedure through which the teacher training network, set up the Conference of University Deans and Head Teachers, has elaborated a proposal for a White Book on Primary Teaching Qualifications in the framework of I Convocatoria de Ayudas para el Diseño de Titulaciones de Grado (degree design) by the Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). It refers to the qualification structure in Primary Teaching degrees within European Higher Education, to the supply and demand data for present degrees, to graduate employment, to the definition of the different professional primary teacher profiles described by in-service teachers and the generic and professional competences associated with each one. With reference to this, the proposal approved by the network and presented to ANECA for two degrees is described a degree (240 ECTS) in Infant Teaching and a degree in Primary Teaching (240 ECTS) with an offer of four pathways by which students can qualify for specialised teaching in Physical Education, Music, Foreign Language and Special Needs. It presents the proposal for ECTS credits in formative content common to both degrees, with a specification for subject blocks organised by competences as well as recommendations on pathways and/or the contents to be determined by each university.

KEYWORDS: Teacher training, Curricula, European convergence, ECTS.

Decir que el sistema actual de Formación Inicial de los Maestros en España no responde a las necesidades y las demandas de nuestro Sistema Educativo es una afirmación que parece muy probable que concite un alto grado de acuerdo entre expertos en formación, profesores de Facultades de Educación y EE.UU. de Magisterio y, ciertamente también entre los Maestros. Sin embargo, a partir de este primer conocimiento compartido no ha resultado muy fácil dar los pasos siguientes, aunque obviamente no todos parecen haber sido hacia la misma dirección. Sin duda, el primer paso ha sido siempre reivindicar para los Maestros el grado de la licenciatura, fundamentalmente como medio para lograr un mayor reconocimiento social y un desarrollo profesional más semejante al de otras profesiones, especialmente en lo relativo a la formación académica e investigadora, es decir, científica.

Ese fue precisamente el punto de inicio de los trabajos que se iniciaron en marzo de 2003 por acuerdo de la Conferencia de Decanos y Directores de Centros con titulaciones de Maestro: constituir una Comisión de Trabajo para

diseñar un proyecto que con el título «La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior» fuese presentado para su financiación por la ANECA, en su primera convocatoria de ayudas para el diseño de Títulos de Grado. Es necesario recordar que incluso a la hora de adoptar este acuerdo existió también la alternativa de presentar un proyecto que englobara el diseño de todas las titulaciones de Educación, si bien uno de los objetivos del diseño —«presentar una estructura de títulos de grado inferior a la actuales 7 diplomaturas»— ya se vislumbró lo suficiente complejo para justificar un proyecto específico. Casi dos años después, el resultado de ese esfuerzo, junto con el de la Red de los otros títulos de Educación, nos permite presentar al Gobierno del Estado una propuesta de estructuración de títulos de Grado, que supone un amplio acuerdo entre los diversos puntos de vista de las Universidades que participaron. A lo largo de las páginas siguientes se presenta una síntesis de los distintos objetivos descritos en el llamado Libro Blanco de Magisterio (http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html y

http://www.ub.es/ffpro/aneca_maestros.htm) que es fruto de un trabajo colectivo que ha sido coordinado por Jesús Enfedaque (de la Universidad de Barcelona) y por el autor de este artículo y en el que los miembros de la Comisión de Expertos¹ han participado o dirigido alguna de las distintas Subcomisiones de Trabajo creadas, a las que han pertenecido o participado los representantes de las otras universidades. Todas las Universidades, aunque con desigual celeridad, han remitido los datos, informaciones y valoraciones solicitadas a través de los coordinadores nombrados por cada Rector, generalmente los Decanos o Directores de Centros, por cada una de las distintas subcomisiones. En este sentido, conviene destacar que se designó además un coordinador para la recogida de datos en cada Comunidad Autónoma.

En primer lugar conviene resaltar que las titulaciones de Maestro son cursadas, cada año, por cerca de 100.000 universitarios españoles que estudian en alguno de los cien centros (Facultades o Escuelas) que pertenecen a 44 universidades (Públicas, Privadas o de la Iglesia). Por ello, no parece iluso señalar que el peso de estas titulaciones en el conjunto del Sistema Universitario es tan relevante que su adecuada adaptación a la estructura grado/postgrado sea un requisito imprescindible en sí mismo, al que hay que añadir su incuestionable aportación a la mejora de la educación infantil y primaria. Si, además, tenemos en cuenta que también ha de adaptarse a esta estructura la formación inicial de los profesores de Educación Secundaria, es difícil escapar a la evidencia de que nos encontramos en un momento crucial para todo el conjunto de la profesión docente.

Precisamente los dos primeros objetivos del protocolo del Diseño de Títulos de Grado que especifica la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad (ANECA), aluden a las características de las titulaciones equivalentes en los países del EEES y la elección de un posible modelo. El estudio acometido por la Subcomisión dirigida por Luis Carro de la Universidad de Valladolid, ofreció un conjunto de resultados muy esclarecedores a partir del análisis de 25 sistemas educativos europeos. Por una parte, se confirmó la existencia de una amplia variedad de modelos formativos debido, entre otras razones, a que los Sistemas Educativos de cada país son producto de una tradición cultural y administrativa muy diferente, sobre todo en lo relativo a la distinción de los distintos perfiles docentes en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, si bien existe una amplia coincidencia en los aspectos estructurales más fundamentales. Así, en el 80% de los sistemas educativos los Maestros de Educación Infantil y/o Primaria se forman durante 4 años (lo que equivale al menos a 240 créditos ECTS). En casi todos los países la formación práctica en centros de enseñanza representa un porcentaje importante de esta formación, siendo superior a un año en el 8% de los casos y siendo lo más frecuente encontrar un periodo de formación práctica que oscila entre los 6 y los 12 meses. Por otra parte, se pudo contrastar que la existencia de siete titulaciones independientes de grado (actualmente diplomaturas) es una característica única del sistema de nuestro Estado, aunque en todos los países estudiados existían grados o titulaciones independientes para los docentes de Educación Infantil y de Educación Primaria. Sólo en el caso de Polonia, Estonia y Suecia, encontramos semejanzas con algunas de las especialidades de Magisterio existentes, si bien en algunos de ellos existen estudios de grado específico en Educación Especial —fundamentalmente— o de Educación Musical, Lengua Extranjera y Educación Física. En la mayoría de los países estudiados, el modelo predominante es que existan diversos perfiles docentes de Maestros de Educación Primaria, aunque no estén totalmente diferenciados de los propios de la Educación Secundaria, en el marco del mismo título de Grado (Bachelor in Education, Teacher Training o equivalente). En otros sistemas, la formación especializada de los docentes de Educación Primaria en un área o en una función específica se adquiere a través del Postgrado o incluso se adquiere dentro de un itinerario de otra titulación (como sucede en el caso de los Maestros de Educación Musical o de Lengua Extranjera en algunos países).

El tercer objetivo fue analizar el balance oferta/demanda de las titulaciones de Magisterio. Este trabajo fue desarrollado básicamente por Jesús Enfedaque (de la Universidad de Barcelona) junto con la ayuda de los coordinadores de las distintas comunidades autónomas. A pesar de la dificultad para hacer homologables los distintos tipos de datos, se pudo concluir que los estudios de Magisterio, en

su conjunto, representan una alta oferta (27.402 plazas en el curso 2002/3) —de hecho la más alta de todas las titulaciones universitarias del Estado— una demanda aún mayor (que representa al 113% de la oferta) y una alta ocupación, ya que el 82% de todas las plazas ofertadas se ocupan, a pesar de la existencia de desequilibrios en la estructura de la oferta en las distintas comunidades.

Algunos datos relevantes de este estudio ponen de manifiesto que las titulaciones más demandadas por los estudiantes se corresponden con las actuales especialidades de Maestro de Educación Infantil y Educación Física, situándose en un tercer lugar la titulación de Educación Primaria. A su vez, los títulos con menor demanda se corresponden, por este orden, con Educación Especial, Lengua Extranjera, Educación Musical y Audición y Lenguaje. Respecto a esta última titulación conviene destacar que no se oferta ninguna plaza en varias Comunidades Autónomas. En todo caso, la estructura de oferta y demanda de plazas es muy diferente en cada Comunidad, especialmente en las Universidades insertas en Comunidades con dos lenguas oficiales, e incluso dentro de cada Comunidad se ve afectada por la distinta oferta de titulaciones de especialidades de Maestro en cada Universidad o en cada uno de los distintos centros de la misma Universidad. En general, no se aprecia una relación puntual entre las necesidades de plazas docentes en Educación Infantil y Primaria —al menos como se refleja en la convocatoria de puestos en el sistema público— y la oferta de plazas en las distintas universidades.

Ahora bien ¿cómo es la inserción profesional de un número tan elevado de egresados universitarios en Magisterio? El informe final de la Subcomisión creada al efecto y redactado por Fidel Molina (Universidad de Lleida), con la destacada participación, entre otros de José María Román (Universidad de Valladolid) y Francisco Ruiz (Universidad de Almería), permitió responder a esta pregunta, gracias a la respuesta telefónica a una muestra aleatoria de 1054 egresados durante los cinco últimos años, y también a la revisión de los escasos y dispersos estudios sobre inserción profesional de los Maestros realizados por las distintas universidades.

Respecto a los diplomados en Magisterio durante los últimos cinco años (1997-2002), se encontraban trabajando el 68,7%. Es importante señalar que uno de cada tres graduados que no estaban ocupados se encontraban estudiando otra de las especialidades de Magisterio o habían accedido a estudios de segundo ciclo, sobre todo Psicopedagogía. A su vez, el 49,5% de los ocupados estaban desempeñando trabajo remunerado como Maestros. Y dos de cada tres (63,2%) estaban trabajando en alguna de las especialidades que habían cursado. El tiempo medio de obtención del primer trabajo como Maestros fue de 13,3 meses y, para

corroborar ese dato, se pudo determinar que el tiempo medio durante el cual los Maestros en activo había trabajado durante los cinco años últimos fue de 23 meses, es decir un valor muy cercano al tiempo medio transcurrido desde que se finalizaron los estudios (2,5 años).

Se pudo determinar que el mayor ajuste entre especialidades estudiadas y desempeño de puestos de Maestros en la especialidad estudiada se encuentra en Educación Especial, Educación Infantil, Lengua Extranjera y Educación Musical, siendo en todas los casos los valores cercanos al 70%. Con un nivel menor de ajuste (50%) se encuentran las especialidades de Educación Primaria y Educación Física, si bien por razones muy diferentes. En el primer caso se debe a la conocida ausencia de oferta de plazas en las convocatorias de empleo público en esta «especialidad» cuyas competencias profesionales le son reconocidas a todos los Maestros, sea cual fuere los estudios cursados. En el segundo, se pudo encontrar que los egresados no accedían a puestos de trabajo de Maestros de otras especialidades, pero si a otros ámbitos relacionados con la Educación Física. Por último, los egresados con la especialidad de Audición y Lenguaje presentaban el ajuste menor a puestos específicos, lo que en gran parte puede explicarse por la existencia de ámbitos de trabajo compartidos con los Maestros de Educación Especial.

El análisis de los estudios previos disponibles sobre la inserción profesional de los Maestro puso de manifiesto una amplia diversidad de estrategias metodológicas para identificar los parámetros principales del acceso al mundo laboral de los Maestros, si bien un dato que aparecía reiteradamente era la insatisfacción general de los egresados no tanto con la formación recibida —lo que era manifiesto en algunos casos— sino con el nivel de Diplomatura de los estudios, que exigía cursar otra titulación de grado para acceder a otros puestos de trabajo o para acceder a una formación adicional. También se pudo poner de manifiesto que la titulación de Maestro era cursada por un número creciente de licenciados en otras titulaciones, especialmente del ámbito de las Humanidades, sin duda, como consecuencia de su requisito para el acceso a la docencia en Educación Primaria.

El quinto objetivo del protocolo había de ocuparse de la identificación de los distintos perfiles profesionales de los Maestros y, como tal, desde el primer momento se consideró que tendría un papel central en el proceso del diseño de los títulos de Grado de Maestro que elevaría la Red de Magisterio, siendo el responsable de la coordinación de esta Subcomisión el autor de estas líneas. Se comenzó diseñando un cuestionario de preguntas, que fue remitido a todos los centros para su crítica, discusión y propuestas de mejora. Dicho proceso se llevó a cabo durante casi dos meses y dio lugar a un cuestionario de preguntas de

respuesta abierta que aludía a perfiles de trabajo y competencias de los docentes en ámbitos formales y en ámbitos no formales, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria. También se incluyeron algunas preguntas relacionadas con las competencias profesionales de los docentes de Educación Secundaria y con el desarrollo profesional.

Este cuestionario fue respondido por 776 Maestros que trabajaban actualmente como Maestros en la plantilla de un Colegio o Escuela Infantil y por 64 Directores de Centros públicos y privados, 23 Inspectores, al tiempo que también fue remitido y contestado por las organizaciones sindicales más representativas de cada Comunidad, y Asociaciones de Padres de Alumnos, y, en menor medida, por los responsables de las políticas de la formación de profesorado de las distintas Consejerías de Educación. La muestra recogida estaba estratificada por Comunidad Autónoma, Tipo de Centro (público o privado) y Puesto de trabajo (especialidad) docente desempeñado en el colegio. La experiencia docente media de los Maestros que respondieron fue de 21,3 años, estando representados tanto docentes que cursaron estudios de Maestro de Primera Enseñanza (12,21%), como quienes se Diplomaron en Profesorado de EGB (60%) o en las actuales Diplomaturas (27,8%).

Cabe resaltar que, en todos los segmentos de edad estudiados, el porcentaje de Maestros que han seguido cursando estudios universitarios oscila entre 25%-35%, destacando el importante porcentaje de Maestros que accedieron a Pedagogía (9%), Filosofía y Letras (5%), y Psicopedagogía (3,8% del total, aunque representa la opción mayoritaria entre los actuales Diplomados, el 59%).

Los principales puntos fuertes del programa formativo actual señalados con más frecuencia aludieron a la Formación Práctica (25,3%), la Formación Psicopedagógica (21,8%) y la Formación en distintas especialidades (17,8%). También aparece la Formación Práctica (escasez, insuficiencia) como punto débil (24,10%), junto con la falta de adecuación de la teoría a la realidad escolar (12,5%) y la necesidad de una mejor formación para la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales (9,8%). Este gran interés por la formación práctica se refleja en las propuestas de mejora más frecuentemente mencionadas, siendo sugerida la ampliación del *practicum* por el 30,10%, junto con el mayor acercamiento a la realidad escolar y la mejora de la relación entre teoría y práctica (18,7%) y la mejora/conversión de los estudios de Magisterio en Licenciatura (13,4%).

Respecto a los perfiles profesionales de los educadores o maestros dentro y fuera del ámbito escolar, un 45,3% señaló que creía debían tener perfiles

diferentes, junto a un 18,6% que sugirió que habrían de tener un perfil con una parte común y otra específica. Este dato es importante, en el sentido de diferenciar los perfiles profesionales dentro del colegio (Maestros) y fuera de él (Educadores Sociales y otros profesionales). También encontramos que una amplia mayoría de los Maestros (3 de cada 4) consideraban que los perfiles profesionales formativos de los Maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria habrían de ser distintos.

Este diferente tratamiento de los perfiles profesionales en Educación Infantil y Educación Primaria se tradujo en una valoración muy diferente de la formación especializada en estas etapas. Así para la Educación Infantil, el 44,3% de los Maestros consideran que sólo debe existir un perfil de carácter generalista, mientras que sólo uno de cada cuatro consideró conveniente la existencia de perfiles docentes diferenciados en esta etapa. No obstante, los perfiles de especialización aludieron con más frecuencia a Lengua Extranjera (34,2%), y Psicomotricista (27,7%).

Por el contrario, la existencia de perfiles docentes diferenciados en Educación Primaria, es valorada favorablemente por el 75% de los Maestros, siendo la valoración más frecuente proponer la existencia de un perfil generalista con alguna especialización (46,2%). Sólo se encuentra un rechazo explícito a estos perfiles diferentes en un 5% de los encuestados. Los cuatro perfiles específicos más citados fueron: Lengua Extranjera (53,2%), Educación Física (52,6%) y Educación Musical (47,8%) y Maestro Generalista (42,6%) y se apreció también que al menos uno de cada tres mencionaba un perfil algo más disperso relativo a la Atención a la Diversidad y a las Necesidades Educativas específicas o especiales. Los otros perfiles más frecuentemente citados como «Educación Artística» (16,5%), «Nuevas tecnologías y Biblioteca» (12%) se encuentran a un distancia porcentual importante, respecto de los anteriores perfiles. Un último análisis de contenido de las respuestas permitió categorizar la existencia de un 37% de comentarios favorables a la existencia de un perfil de tutor con una formación específica en alguna especialidad o perfil, junto con 26,3% de comentarios favorables a la existencia de perfiles diferenciados en función de la especialidad y un 16,5% de comentarios favorables a ampliar la formación general y a reducir la formación especializada o a la existencia de un tronco formativo común con cierta diversidad en la formación. Sólo un 1,3% manifestó un rechazo expreso a los diferentes perfiles formativos que representarían las especialidades de Maestro en Educación Primaria.

En función de estos resultados, en el grupo se identificó un perfil específico como docente de Educación Infantil (con plenas y exclusivas competencias

profesionales docentes en el periodo 0-6 años) y cuatro perfiles distintos en Educación Primaria, que habrían de tener competencias docentes comunes (la función tutorial y la docencia en las áreas de Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Expresión Plástica) y competencias específicas docentes en alguno de estos ámbitos: Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera o Atención a la Diversidad.

Una vez definidos los perfiles específicos se procedió a identificar y evaluar el peso de las distintas competencias asociadas a cada uno de ellos, así como las competencias de carácter genérico recogidas en el informe *Tuning Educational Structures in Europe*², lo que se correspondía con los objetivos 6 a 9 del protocolo. Una subcomisión específica coordinada por Felipe Trillo (Universidad de Santiago de Compostela), procedió a la elaboración de un cuestionario que se aplicó a 150 académicos procedentes de las distintas universidades que remitieron valoraciones cuantificadas sobre las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) comunes a los graduados universitarios.

Las competencias más valoradas por los académicos fueron: «Comunicación oral y escrita en su lengua», «Organización y planificación», «Reconocimiento de la Diversidad», «Relaciones Interpersonales (capacidad para las)», «Creatividad y Trabajo en equipo». Por el contrario, las competencias menos valoradas, siempre en términos relativos, fueron el «Trabajo en un contexto internacional», «Liderazgo», «Gestión de la información/ Habilidades en el manejo de ordenadores» y «Conocimiento de lenguas extranjeras». No se encontraron grandes diferencias entre los cinco perfiles de Maestro identificados, excepto en las valoraciones del conocimiento de otras lenguas, que, como cabía esperar, eran muy elevadas en el perfil de Lengua Extranjera.

El grupo de trabajo permitió identificar y evaluar 23 competencias comunes a todos los Maestros de Educación Infantil y Primaria, de las cuales 17 fueron señaladas como comunes a todos los profesionales de la Educación, de común acuerdo con la Red de Pedagogía y Educación Social. Como era de esperar, las mayores diferencias entre las valoraciones se encontraron entre el perfil de Educación Infantil y los otros cuatro perfiles identificados.

Además de estas competencias comunes a todos los Maestros, se solicitó a académicos de las distintas universidades que remitieran un listado de competencias específicas de los Maestros de Educación Infantil, que estuvieran vinculadas con cada una de las áreas del currículo. Así se identificaron 30 competencias docentes —que cabría englobar en un número significativamente menor de

«macrocompetencias docentes»— vinculadas al trabajo educativo en el periodo 0-3 y a cada ámbito del currículo oficial de la etapa³.

A través del mismo procedimiento de consulta a los académicos se construyó un listado con 18 competencias docentes para cada una de las áreas del currículo de Educación Primaria, de las cuales, a cada Maestro se le reconoce capacidad profesional: Matemáticas, Lengua, Ciencias, Geografía e Historia y Educación Artística (área de Plástica). Y también se identificaron un número equivalente de competencias docentes de cada uno de los cuatro perfiles propuestos. Es evidente que el término competencia se utilizó en este contexto en un sentido más laxo que el usado en el Informe Tuning, pero se acordó hacerlo así con el fin de avanzar en la posible identificación de las materias de los futuros planes de estudio. En todo caso, parece necesario recordar que se trata de «microcompetencias o de destrezas profesionales» que constituyen la base del trabajo cotidiano de los Maestros.

Todo ese numeroso conjunto de competencias de diverso grado de generalidad o amplitud fue valorado en bloques, imponiendo una limitación cuantitativa para facilitar su poder discriminativo. No es este el lugar para realizar un comentario detallado de estas valoraciones relativas, por lo que remitimos al lector al Informe Final. Sin embargo, debe señalarse que entre las 10 competencias más valoradas en cada perfil de Educación Primaria siempre se encontraron competencias específicas de cada perfil (por ejemplo relativas a la Lengua Extranjera), junto con competencias comunes a todos los Maestros. Este procedimiento de valoración relativa nos permitió reducir parcialmente el sesgo que parece introducirse al comparar la relevancia de las macrocompetencias vinculadas a la docencia en las distintas materias o áreas del currículo.

Todos los análisis y valoraciones realizadas por las distintas Comisiones, dieron lugar a un conjunto de acuerdos del Pleno de la Red con un alto grado de consenso y que se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- a.) Considerar que la complejidad de las competencias docentes de los Maestros exigían una formación de grado de 240 créditos ECTS, descartándose que la formación en los distintos perfiles se pudiera lograr en postgrados, ya que entonces el grado carecería de la inserción profesional que debe caracterizarle.
- b.) Definir un grado específico para los docentes de Educación Infantil (0-6 años) con formación de carácter generalista como tutor del grupo de alumnos a su cargo y responsable del aprendizaje en todas las áreas (incluyendo también el aprendizaje del inglés como segunda o tercera lengua).

- c.) Mejorar la formación en las materias que capacitan para la docencia en Lengua, Matemáticas, Ciencias/ Geografía e Historia y Educación Plástica de todos los Maestros de Educación Primaria, debido a que las Autoridades Educativas así lo presuponen.
- d.) Ampliar el Practicum de una forma significativa respecto a la periodo obligatorio actual de 320 horas o 3 meses.
- e.) Mantener la formación que reciben actualmente los Maestros en las distintas especialidades, teniendo en cuenta como parámetro de referencia el porcentaje medio de formación recibida en el conjunto de los planes de estudio actuales.
- f.) Fusionar las especialidades de Educación Especial y Audición y Lenguaje, al existir un alto grado de comunalidad tanto en los contenidos formativos como en las competencias profesionales reconocidas y los puestos de trabajo.
- g.) Mantener el actual nivel de formación psicopedagógica docente que reciben todos los Maestros, que es considerado positivamente en términos generales.

A la hora de concretar estos acuerdos en la definición de los objetivos de los nuevos títulos de Grado de Magisterio, se consideró por unanimidad que debía existir un grado diferenciado de Educación Infantil, pero se propusieron dos visiones alternativas respecto a la estructura de los estudios de Grado de los Maestros de Educación Primaria:

- a.) Proponer un único título de Grado de Maestro de Educación Primaria, contemplado la oferta por cada universidad de cuatro itinerarios formativos (EF, EM, LE, y NEE), y la elección del itinerario por parte del estudiante.
- b.) Proponer cuatro grados de Maestro (Maestro de Educación Física, Maestro de Educación Musical, Maestro de Educación Especial/Atención a la Diversidad, Maestro de Lengua Extranjera), y la oferta por cada universidad de materias para completar la formación en las áreas docentes comunes a todos los maestros de Educación Primaria.

En todo momento, se puso de manifiesto que estas dos alternativas representaban estructuras diferentes para responder al mismo propósito, dado que se consideraba que ambas debían garantizar el logro por parte de los distintos Maestros de idénticas competencias y también permitir a cada Universidad establecer sus prioridades. La primera alternativa exigía que las Universidades acreditasen ante las Administraciones Educativas que los Maestros formados en cada

itinerario habían recibido la formación suficiente para el eficaz desempeño de esa actividad docente. A su vez, la segunda alternativa obligaba a las Universidades a establecer materias comunes a las cuatro titulaciones de modo que se garantizara que cada Maestro formado en cada una de las titulaciones fuera competente no sólo en su especialidad, sino también lo fuera igualmente como tutor en cada una de las materias en las que se le reconoce plena responsabilidad docente por la legislación vigente (LOGSE/LOCE).

Una vez consultadas las Universidades, el 80% de ellas se manifestaron favorables a la primera opción, siendo sólo cuatro universidades las que se pronunciaron a favor de la segunda alternativa.

Como los objetivos del proyecto contemplaban el diseño de Bloques de Materias por Competencias a partir de los cuales se pudieran definir los Contenidos Formativos Comunes (CFC) de cada título, se acordó que el margen de diversidad formativa que introdujera cada universidad fuese mayor en el caso de Ed. Infantil (70% de CFC, es decir un 30% de Contenidos determinados por las Universidades), que en Educación Primaria (75% CFC y 25% de Contenidos determinados por las universidades vinculados a los 4 itinerarios formativos).

Debido a las especiales características de los títulos de Maestro, en el seno de la Red se acordó no elaborar un listado detallado de todas las distintas materias en las que habría de agruparse los Contenidos Formativos Comunes (que como tales habrían de aparecer en las Directrices Generales de los Títulos que en su día apruebe el Gobierno), sino agrupar las materias en Bloques que estuvieran orientados hacia el logro por parte de los graduados de «macrocompetencias» vinculadas directamente a la enseñanza. Tres ejemplos de estas «macrocompetencias» serían: «Promover el logro de los objetivos de aprendizaje determinados para los alumnos de Educación Primaria en el currículo oficial de Lengua», «Elaborar y evaluar adaptaciones individualizadas del currículo para niños con necesidades educativas específicas» y «Promover el logro de los objetivos de aprendizaje en el currículo oficial del área de Educación Física». Según la legislación vigente relativa al desempeño docente por los Maestros en Educación Primaria, la primera de las macrocompetencias se reconoce y exige a todos los Maestros de Educación Primaria, mientras que la tercera es específica de los Maestros a quienes tienen reconocida una especialización. En ese sentido, la segunda macrocompetencia debe estar adquirida también en todos los Maestros, si bien su dominio tiene que ser de un nivel muy superior en el caso de los Maestros que cursaran el itinerario de «Atención a la Diversidad/N.E.E.».

A pesar de que la decisión de no presentar un modelo de estructura en materias que sirviera de base a las futuras Directrices Generales fue una de las escasas críticas recibidas en el informe de evaluación que elaboraron los expertos del Programa de Convergencia Europea de la ANECA, creo que es necesario resaltar que, en su día, estuvo motivada tanto por razones de falta de tiempo para el desarrollo y concreción de la propuestas como por la convicción generalizada del papel central que han de tener las Administraciones Educativas en el establecimiento de las materias, toda vez que cuando se estaba desarrollando el proyecto de diseño, ninguna comunidad autónoma hubo desarrollado el currículo oficial de esta etapa según lo determinado por la LOCE.

La propuesta de Bloques de Materias por Contenidos para la titulación de Grado de Maestro de Educación Infantil fue la siguiente:

1. Materias de «Formación Psicopedagógica», 38 créditos ECTS que se estimaron equivalentes a la formación actual que reciben los Maestros y que podrían estar articuladas en torno a materias semejantes a las actuales.
2. Materias de Formación docente específica para Ed. Infantil: 90 créditos ECTS, de los cuales se dedican 18 ECTS a cada una de las cinco áreas del currículo común en todo el Estado para Educación Infantil: «Conocimiento y control del cuerpo», «Convivencia y descubrimiento del medio», «Expresión Artística y Creatividad», «Representación numérica» y «Desarrollo del Lenguaje». En este sentido, una propuesta minoritaria sugirió la posibilidad de aumentar un 50% más los créditos asignados al bloque de «Desarrollo del Lenguaje», debido a su mayor peso en el periodo 0-3, detrayéndolo proporcionalmente dichos créditos de los otros bloques.
3. Practicum: 40 créditos ECTS de presencia en Centros de Educación Infantil, que suponen 1000-1200 horas de formación, frente a las 320 horas actuales.

La suma de estos tres Bloques de materias representan 168 créditos ECTS (70% de CFC), lo que permite a las universidades completar su oferta formativa con 72 créditos ECTS, es decir el 30% de la titulación. Es necesario poner de manifiesto que las universidades procedentes de Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales consideraban excesivo este porcentaje de CFC en todo el Estado, sugiriendo que se redujera al 65%, con el fin de permitir la inserción en sus planes de materias vinculadas con el dominio de dichas lenguas por parte de los Maestros.

Respecto a la propuesta de distribución de CFC del Título de Maestro de Educación Primaria se propusieron cuatro alternativas —que se pueden consultar en el documento final— si bien una de ellas obtuvo el respaldo mayoritario. A continuación se presenta la propuesta aprobada, agrupada en bloques de Materias por Contenidos y se especifica entre corchetes el número de créditos sugerido por las propuestas alternativas que finalmente no recibieron el apoyo mayoritario de la Red.

1. «Materias de Formación Psicopedagógica que ayudan a conseguir competencias docentes generales y comunes»: 42 créditos ECTS [Otras propuestas: 35-39-40]
2. «Materias que ayudan a conseguir competencias específicas comunes orientadas a la docencia de las 4 áreas del currículum (Lengua, Matemáticas, Ciencias, Geografía e historia, Ed. Artística (plástica)»: 102 créditos ECTS [Otras propuestas: 70-76-95].
[La propuesta de distribución de estos 102 créditos se organiza, a su vez, a torno a las distintas materias de formación didáctica: Matemáticas (29 ECTS, 2/7 del total de 102 ECTS), Lengua (29 créditos ECTS), Ciencias (15 ECTS, 1/7 del total), Geografía e Historia, (15 ECTS, 1/7) y Educación Plástica (14 ECTS, aprox. 1/7 del total). Esta distribución se calculó a partir de la asignación media de horas semanales establecida en el currículo de Educación Primaria, computando los tres ciclos de esta etapa].
3. «Materias que ayudan a obtener competencias de conocimiento básico de otras áreas del currículo/itinerarios (Lengua Extranjera, Educación Musical, Educación Física, Atención a la Diversidad) distintas a las del itinerario formativo elegido por el estudiante»: 6 créditos ECTS [Otras propuestas: 6-12-20]
4. «Practicum profesional docente»: 30 créditos [Otras propuestas: 40 créditos].

El conjunto de créditos asignados a los cuatro Bloques de Materias constituyen el 75% de los CFC, es decir 180 créditos ECTS. Un aspecto central e insoluble de la propuesta sugerida es la necesidad de que el 25% de los contenidos a determinar por las universidades se organicen en torno a uno de los cuatro itinerarios formativos propuestos: «Educación Física», «Educación Musical», «Lengua Extranjera» y «Atención a la Diversidad/NEE», ofertándose 12 créditos de Practicum de Itinerario, así como 18 créditos de materias optativas (comunes o de itinerario).

En este punto, es muy importante señalar que una de las propuestas alternativas sugería que la totalidad de los créditos a determinar por las universidades estuvieran vinculadas a uno de los cuatro itinerarios, mientras que otra sugería que los Títulos de Grado de Maestro reflejaran el itinerario cursado —no sólo en el Suplemento al Título— y otra tercera establecía que, en todo caso, los créditos vinculados a los itinerarios formativos no pudieran ser menores de 60, considerando la suma de los créditos ECTS de los CFC y los créditos ofertados por la Universidad.

Como se puede observar, a pesar de los profundos y arduos debates que se produjeron durante el proceso de elaboración de la propuesta y los meses siguientes, las principales diferencias, una vez asumida la propuesta mayoritaria de ofertar dos títulos de grados de Maestro (Educación Infantil y Educación Primaria, éste último con itinerarios formativos «encapsulados»), se reducen a la distinta valoración de las necesidades formativas de los bloques de materias 2 y 3 que se corresponden con las competencias docentes comunes a todos los Maestros de Educación Primaria y con las competencias docentes específicas de cada itinerario (que actualmente es recogido como especialidad en la legislación educativa). Esta diferente valoración en ningún caso fue superior al 10%, del conjunto de la suma de los créditos propuestos para la titulación, ni al 15% de los CFC.

La discrepancia, por tanto, no hubiera parecido insalvable si no fuera por que se ocultaba un rechazo a la propia propuesta de reducción de los actuales 7 títulos de Maestro a sólo dos. Y a su vez, la propuesta de reducción surge debido a las propias características generales de los títulos de Grado, que como tales, no permiten la especialización, que se debería realizar en el Postgrado. Pero, como se ha señalado más arriba, difícilmente se puede reservar la especialización docente de los Maestros al Postgrado, ya que entonces el título de Grado carecería de competencias profesionales propias, toda vez que las Administraciones Educativas de todo el Estado han apostado por un modelo de Maestro que es, a la vez, tutor de materias comunes y especialista en una actividad docente específica (ya sea en Educación Infantil, en la enseñanza de la Educación Física, la Educación Musical, las Lenguas Extranjeras o la Atención a la Diversidad).

En todo caso, conviene señalar que la propuesta final de diseño de esta propuesta, y por tanto, el trabajo final de la Red de Magisterio, recibió el apoyo de 39 de las 44 universidades participantes, pronunciándose en contra otras cuatro universidades y rechazando expresamente su pronunciamiento una universidad.

Antes de finalizar esta descripción de la propuesta realizada, es necesario señalar que el Informe Final también recoge propuestas específicas para diseñar índices de evaluación de la calidad de la oferta de las distintas titulaciones, así como sugerencias sobre la posible orientación de los postgrados. En ambos casos, estas propuestas fueron elaboradas conjuntamente con los responsables del Diseño de los Títulos de Pedagogía y Educación Social.

Confiamos que el trabajo realizado por la Red pueda ser de alguna utilidad para el diseño del mapa de las nuevas titulaciones universitarias en el que las titulaciones de Maestro representan la profesión más demandada, en su conjunto, por los universitarios españoles. Esa demanda sostenida es la mejor de las noticias sobre nuestra profesión y quizá también uno de los aspectos más positivos para nuestro Sistema Educativo, teniendo en cuenta el importante incremento de puestos de trabajo en la docencia que va a ser necesario reemplazar en los próximos 15 años.

Notas

1. La Conferencia de Decanos y Directores de centros con titulaciones de Magisterio, acordó la creación de una Comisión de Expertos formada por 13 personas que redactara el proyecto inicial y que, en su caso, coordinara su ejecución. A lo largo del proceso, a la Comisión se han ido incorporando los responsables de cada objetivo del proyecto. La relación completa de miembros que han participado en esta Comisión es la siguiente:

Carmen Alario (Directora, E.U de Educación de Palencia, U. de Valladolid)

Luis Arranz (Decano de la Facultad de Educación de la U. Complutense de Madrid).

Dolores Cabrera (Vicerrectora de Estudiantes, exDecana, F. Formación de Profesorado. U. de Las Palmas de Gran Canaria)

Luis Carro (Vicedecano Facultad de Educación y Trabajo Social de U. Valladolid)

Carlos Castaño (Director EU de Magisterio de Bilbao. U. del País Vasco)

Xose Manuel Cid (Decano, F. Cc. Educación de Ourense, U. de Vigo)

Anna Cros (Decana, F. Ciències Educació U. Autònoma de Barcelona)

Julián Díaz (Subdirector, EU de Magisterio de Ciudad Real, U. de Castilla-La Mancha)

Jesús Enfedaque (Vicedecano, F. Formació Professorat U. de Barcelona)

Carmen González González de Mesa (Subdirectora de la E.U. de Magisterio de la U. de Oviedo)

Antonio Maldonado (Decano. F. Formación Profesorado U. Autònoma de Madrid).

Carmen Molina (Decana, Facultad de Educación de la U. de Zaragoza)

Fidel Molina (Decano Facultad de Educación. U. de Lleida)

Antonio Mula (Decano, F. de Educación, U. de Alicante)

Martín Muelas (Director E.U. de Magisterio de Cuenca, U. de Castilla-La Mancha)

José María Román (Decano, F. Educación, U. de Valladolid)

Antonio Romero López (Decano de la F. De Ciencias de la Educación. U. de Granada)

Francisco Ruiz (Vicedecano Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
U.de Almería)

Felipe Trillo (Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de U. de Santiago de
Compostela)

2. GONZALEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003) Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto.
3. Cuando se realizó este trabajo, la LOCE establecía que eran: Conocimiento y control del cuerpo, Convivencia y descubrimiento del medio, Desarrollo del lenguaje, Expresión Artística y creatividad y Representación Numérica.