

EL FUTURO DE LAS E.U.M.s EN LA NUEVA ESTRUCTURA UNIVERSITARIA

**MARTIN RODRIGUEZ ROJO
AMPARO PINTO MARTIN**

RESUMEN

Se desarrollan los siguientes puntos: la estructura de los niveles educativos como punto de partida para deducir qué profesores se necesitan, la integración de los estudios de formación del profesorado en la Universidad, la selectividad, la formación teórica y práctica que deben recibir los futuros profesores, la metodología a usar en esa formación y el tipo de profesores formadores de los maestros.

Sobre cada punto se ofrecen tres reflexiones: las tendencias actuales en el mundo sobre el tema que se debate en ese punto, las opiniones de los propios profesores y alumnos de las EUM, recogidas a través de un sondeo en una muestra de 2.000 sujetos, y, por fin, algunas sugerencias de los autores sobre el asunto en cuestión.

ABSTRACT

The aspects which are going to be developed are the following ones: first of all the different stages of compulsory education to see what kind of teachers they need; the integration of teacher training studies in the University, the University entrance examination, the theoretical and practical elements of teacher training for the future, the methods of training and the kind of teacher trainers that are required.

There are three reflections offered about the above aspects: the patterns and themes in the research, the opinions of the teachers and students from Training School, collected on a sample of 2000 people and, last, some suggestions from the authors about the matters.

INTRODUCCION

Preguntarse por el futuro de las E.U.M.s es igual a inventariar las tendencias por donde va la formación del Profesorado. Nosotros, en esta ponencia, nos vamos a fijar en los siguientes objetivos.

1) Qué piensan los expertos en el tema y los propios protagonistas de las E.U.M.s (Profesores y Alumnos), sobre unos cuantos puntos que vertebran la alternativa de la Formación del Profesorado. Es decir, sobre: 1.- La estructura de los Niveles Educativos como necesario punto de partida. 2.- La integración de los estudios de Formación de Profesorado en la Universidad. 3.- La selectividad. 4.- La Formación Académica. 5.- La Formación Profesional. 6.- Las Prácticas de Enseñanza. 7.- La

Metodología a usar en esa Formación Profesional. 8.- El Profesorado de estos Centros o formadores de formadores.

2) Comparar, allí donde sea posible, el contenido de aquellas tendencias con algunos documentos emanados directa o indirectamente del MEC. Concretamente, con la LRU, con el Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado y con el Documento de bases para la elaboración del Estatuto del Profesorado. (Comisión de expertos).

3) Aportar una serie de conclusiones concretas que, partiendo de la reciente creación de Departamentos Universitarios, mejoren su funcionamiento hacia el futuro próximo.

Intentaremos ser concisos y, más que dejar sentadas las cosas, sugerir e incitar al diálogo en este III Seminario de Profesores de las E.U.M.s. En definitiva creemos que más que un par de compañeros, son los numerosos asistentes a este Encuentro quienes tienen mayor autoridad para reivindicar, para exigir y para plantear una salida a nuestra encallada situación.

1. LA ESTRUCTURA DE LOS NIVELES EDUCATIVOS Y LA FORMACION DEL PROFESORADO

La necesidad de empezar por esta relación es obvia. Hay que saber qué tipo de sistema educativo tenemos, en qué niveles está estructurado, hasta qué edad llega la enseñanza obligatoria, etc., para ver qué tipo de profesores necesitamos. En definitiva, el profesor es un elemento ciertamente clave de todo el sistema educativo, pero una pieza dentro del conjunto de componentes de la educación y de la enseñanza. Todo ello incide en la cantidad y calidad del profesorado. Es decir, en el grado de especialización, en el grado de conocimientos, en la orientación psicopedagógica que se requiere en la formación de los profesores.

1.1. Tendencias actuales en el mundo

a) La clasificación normalizada de los niveles de enseñanza habitualmente utilizada por la UNESCO es la siguiente:

Enseñanza preescolar

Enseñanza primaria

Enseñanza secundaria de 1^{er} ciclo

Enseñanza secundaria de 2^o ciclo

Enseñanza superior no universitaria

Enseñanza universitaria de 1^{er} ciclo

Enseñanza universitaria de 2º ciclo

Enseñanza universitaria de 3º ciclo

b) Los maestros de preescolar generalmente se forman en los mismos centros que los maestros de primaria.

c) En Alemania Federal esos maestros cursan estudios profesionales específicos de nivel secundario.

d) Por el contrario, algunos centros de EUA amplían la formación de los maestros de preescolar añadiendo un 5º curso de carrera.

e) En España existe la especialización de los maestros de preescolar que obtienen el título de diplomado de E.G.B. igual que los maestros de primaria o secundaria de 1º ciclo (ciclo superior de E.G.B.)

f) Actualmente es tendencia generalizada entre los países más influyentes del mundo (Francia, Inglaterra, Alemania, EUA, Rusia) la de dar una preparación especial, y a un nivel de estudios superiores universitarios, a los maestros de primaria.

No sucede igual con los profesores que se encargan del nivel secundario 1º ciclo (chicos de 10-12 años a 15-16). Parece ser, sin embargo, que el modelo más convincente e influyente es el de Inglaterra, EE.UU. y Japón. Pilar Benejam resume este modelo diciendo que los profesores de secundaria de 1º ciclo reciben una formación equivalente, pero no igual a la de los maestros de primaria y a la del profesorado de secundaria de 2º ciclo. Esta misma autora observa, después de su investigación sobre la formación del profesorado, que se tiende a exigir y ampliar la formación profesional del profesorado de secundaria, reduciendo para ello el tiempo de su formación académica (Benejam, 1986, pág. 28).

g) El profesorado que imparte el nivel de secundaria de 2º ciclo (chicos de 15-16 años a 18-19) no obligatorio, no suele recibir formación profesional. Ciertamente es que países como EE.UU., Rusia e Inglaterra amplían cada vez más ese tipo de preparación. Tendencia que encuentra una resistencia casi absoluta por parte del propio profesorado.

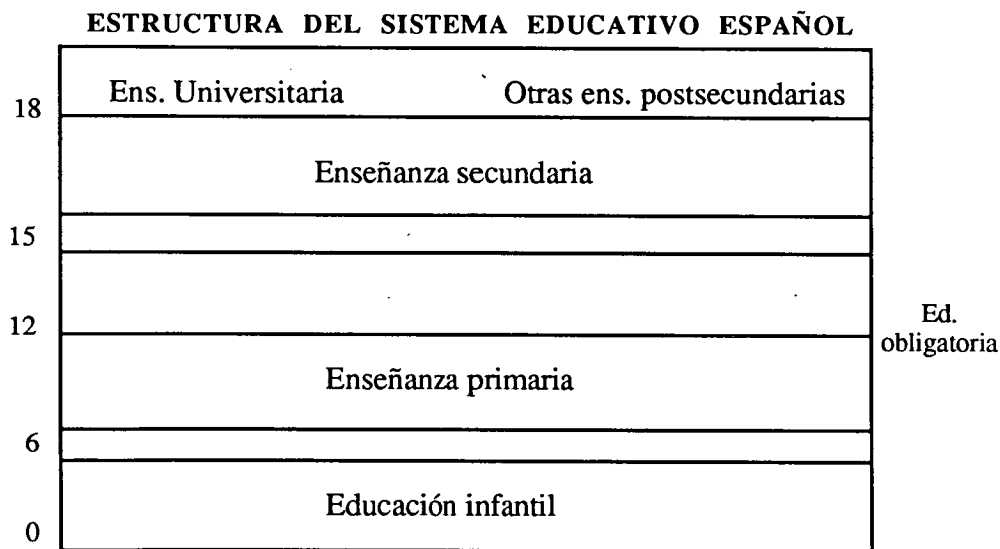
1.2. El caso español

El enfoque que se deba dar a la formación del profesorado en España se encuentra actualmente pendiente del hilo de la reforma del sistema educativo. Los niveles de preescolar, la E.G.B. en general, las enseñanzas medias, la enseñanza superior, la educación especial, es decir, todo el sistema educativo está en entredicho y la verdad es que no se ven las salidas suficientemente perfiladas.

Este zozobra y consecuente desazón incide en la vía muerta de una formación del profesorado cuya reforma es mil veces animada y otras tantas abandonada.

Mientras los planes de estudio de otras carreras universitarias (Filosofía, Geografía, Historia, etc.) han salido a la luz pública, el marco de referencia estatal que se anunciaba para la implantación del nuevo Plan de Estudios de la Formación del Profesorado aún está por confeccionarse, o, al menos, por aparecer en la plaza pública de la opinión ciudadana. Suponemos que una razón decisiva de esta no comparecencia consistirá en no estar aún decidida la manera en que va a quedar la reforma de los niveles de enseñanza dentro del sistema educativo español*.

El documento de bases para la elaboración del Estatuto del Profesorado, presentado por una Comisión de Expertos al principio del 86, partía de la siguiente estructuración previsible:



Si esto fuera así, podríamos adelantar las siguientes sugerencias.

1) La reforma del Ciclo Superior de E.G.B. no se puede experimentar sin antes tener aclarada la estructura general de los niveles del sistema educativo español. De lo contrario podría darse el caso de experimentar un ciclo posteriormente inexistente.

2) Urge clarificar y acelerar la reforma de las EE.MM. para tener una visión completa de los niveles de enseñanza resultantes.

* Estas reflexiones están hechas durante las fechas del III Seminario Estatal, cuando todavía no había aparecido el "Proyecto para la Reforma de la enseñanza. Propuesta para debate" (MEC, 1987).

3) La reforma de la Formación del profesorado debería atacarse simultáneamente a la reestructuración del sistema educativo español. De lo contrario podríamos encontrarnos con un nidal muy preparado, pero sin gallinas conocedoras de dónde y cómo colocar los huevos, o, lo que es peor, vacías de contenido. Sería el caso tantas veces repetido de los cambios educativos españoles, de reformar la organización escolar sin contar con los protagonistas de la escuela como son los alumnos y los maestros.

4) No se puede hacer hincapié en la Formación Permanente del Profesorado (aparición de los CEPs) sin al mismo tiempo potenciar la modificación de la Formación Inicial.

5) Por fin, pensamos que, a la altura de las actuales tasas de civilización contemporánea, una reforma de la formación del profesorado tiene que partir del supuesto de una enseñanza obligatoria extensible hasta los 16 años por lo menos.

Por tanto los Centros o instancias encargadas de formar al profesorado, deben hacerlo sabiendo que de sus aulas saldrán profesores o maestros para esos niveles educativos. Las sugerencias que en adelante señalaremos se refieren a la necesidad de preparar científica y profesionalmente a profesores que impartan enseñanza obligatoria desde los 0 años hasta los 16. Pero también esas mismas instancias deben pensar que su labor no termina ahí, sino que deben preocuparse del profesorado que atiende al nivel de enseñanza superior no universitaria, es decir, al nivel que abarca a los ciudadanos de 16-18 años. La formación profesional del profesorado universitario bien merecía un capítulo aparte. Pero la urgencia de la formación de maestros absorbe el tiempo de quienes nos encontramos en este III Seminario.

2. LA INTEGRACION DE LOS ESTUDIOS DE FORMACION DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD

2.1. Tendencia general en el mundo desarrollado

La tendencia a situar la formación de los maestros a nivel universitario es irreversible. El estudio de lo que ha pasado en los países más significativos del mundo así lo demuestra. Sin embargo, las soluciones adoptadas para esa integración son diversas. Pilar Benejam (1986) habla de cinco modelos: 1.- Conversión por decreto del Centro Secundario (Escuela Normal) en Centro Superior, continuando el mismo profesorado y la misma estructura. No es un buen modelo. 2.- Pasar la formación de los maestros a una institución superior diseñada exclusivamente para la formación de los enseñantes. Es el caso de la creación de los Institutos Pedagógicos rusos y cubanos. 3.- Mantener la personalidad diferenciada de los centros de formación de los maestros, pero integrar a esos centros en la Universidad. Es el caso de varios países, incluido España. Pero mientras en España esa integración sólo ha significado un cambio administrativo,

en otros países ha supuesto una vinculación más cualitativa. 4.- Cursar parte de los estudios en la Universidad y parte en las escuelas o los "Colleges of Education" dedicadas esencialmente a la formación profesional de los enseñantes. 5.- Integrar los estudios de Magisterio en Facultades de Educación donde también se forman los enseñantes de secundaria. Caso de ciertas experiencias de EE.UU., Inglaterra y Alemania.

Según el Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado, MEC (1984), este quinto modelo podría abrirse paso en España. Dicho Proyecto propone, por una parte, integrar a las Normales en un Departamento o en una Facultad de Educación, donde se formarían también los enseñantes de secundaria y se impartirán todo tipo de estudios y titulaciones referidas a la educación; y, por otra, vincular el profesorado de las E.U.M.s a los correspondientes Departamentos de las Facultades de la Universidad.

2.2. Qué piensan los profesores y alumnos de las E.U.M.s españolas sobre el punto: "donde deberían formarse los maestros"

Acudimos para responder a esta pregunta al sondeo de opinión realizado por Albuérne/García-Alvarez/Rodríguez-Rojo (1986). La pregunta que se formuló a una muestra de 2.000 personas entre profesores y alumnos, fue exactamente la que consta en este epígrafe (2.2). Los resultados en frecuencias absolutas con los siguientes:

TIPO DE CENTRO	PROFESORES	ALUMNOS
Sólo E.U.M.s (según configuración año 1984)....	25,0	15,0
Sólo Facultades de Pedagogía y/o Psicología.....	2,3	2,2
Indistintamente en cualquiera de las tres anteriores	3,0	7,5
Sólo E.U.M.s con rango de Facultad universitaria	50,3	43,2
Facultad más cursos de especialización didáctica...	9,8	20,6
Sin opinión definida.....	9,6	11,7
(N)	(396)	(1.444)

A tenor de la distribución anterior, se perfila que tanto profesores como alumnos se decantan por una fórmula institucional que, contemplando el carácter específico de la formación de maestros, dote a las E.U.M.s del tratamiento adecuado a la importancia de su función.

Existe una cuarta parte de profesores que siguen creyendo en la validez de las actuales E.U.M.s. No así los alumnos, que les otorgan menor credibilidad y prefieren pensar en una fórmula que, aunque menos claramente, también indican los profesores: "Cualquier Facultad a condición de ir acompañada de especialización didáctica". Es importante resaltar que la opción "Cualquier Facultad sin cursos de especialización didáctica" ha sido totalmente desestimada.

A la luz de esta investigación, nuestro juicio se inclina por las siguientes suposiciones, ya que es difícil hablar de conclusiones definitivas.

1) Los profesores y alumnos de las E.U.M.s desean una formación de maestros más profesionalizada.

2) Quieren que esta formación se imparta a nivel universitario. Por tanto estiman positiva la integración de los estudios de magisterio en "una institución que tenga el máximo nivel cultural, científico y profesional del sistema educativo" (P. Benejam, 1986, pág.194).

3) ¿Como hacer esta integración? La mayoría prefiere mantener los actuales Centros, tradicionalmente dedicados a la formación de los maestros, es decir, las Normales, siempre y cuando adquieran un auténtico rango universitario. Sin embargo, una cuarta parte de profesores se mantiene impertérrita en la aceptación de las Normales tal y como están tratadas actualmente. Por el contrario, otra misma cuarta parte de alumnos aboga por una integración absoluta en las Facultades universitarias y acepta la añadidura de otros cursos específicamente didácticos, impartidos también en Facultades de la Universidad, por ejemplo la de Ciencias de la Educación.

4) Del sondeo citado, creemos que difícilmente se puede deducir a cuál de los cinco modelos anteriormente resumidos como tendencias mundiales se adhiere la población estudiada.

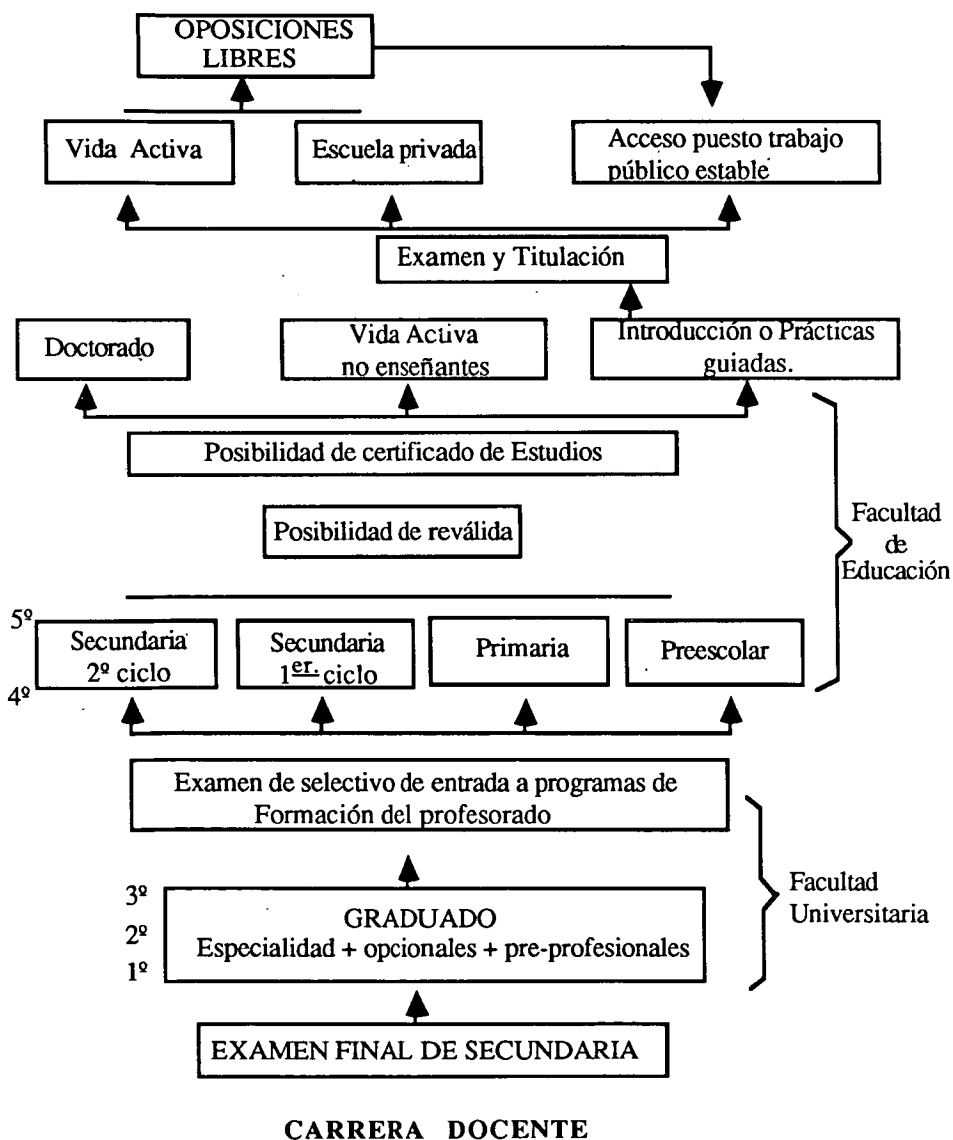
5) Ello implicaría la necesidad de una voluntad política que marcara los pasos a seguir en cuanto a integración de los estudios de Magisterio en la Universidad. Voluntad política que deberá considerar a la opinión pública, pero que al mismo tiempo señale los mínimos por debajo de los cuales no convendría deslizarse.

6) Sería interesante ofertar varios modelos de integración para no encontrar posturas y para admitir que quienes deseen llegar al modelo ideal de inserción en la Universidad, lo puedan conseguir.

7) En el siguiente apartado diremos cómo se podría articular una estrategia de integración universitaria, partiendo de estos datos y teniendo a la vista una reforma a largo plazo.

2.3. Proyecto a largo plazo

Partimos del propuesto por Pilar Benejam en el siguiente cuadro:



Qué podemos hacer mientras tanto

1) Apoyándonos en el Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado, convendría acelerar la inserción de los profesores de materias científicoculturales en los Departamentos de las Facultades correspondientes. Cuando las E.U.M.s estén ubicadas en las misma ciudad donde lo está la Facultad correspondiente, el problema nos parece que no es grave. Sí que lo es cuando no ocurra así. En este caso, la solución puede ser iluminada con lo que sucede en otras carreras.

2) La Universidad debería facilitar al profesorado de la E.U.M. la presentación de la tesis doctoral. No debería escatimar medios: liberación de horas lectivas, facilitación de directores de tesis, eliminación de dificultades administrativas, consultas accesibles para llevar a cabo la investigación, ayuda económica e infraestructural cuando el caso lo requiera, etc.

Pilar Benejam recoge la iniciativa de la Universidad de Ohio referente al reconocimiento de la *excelencia docente*, equivalente al doctorado.

3) Tender a convertir los Centros, sedes actuales de las E.U.M.s, en el futuro edificio donde se imparta la formación profesional de los profesores de todos los niveles, desde preescolar hasta la secundaria completa.

4) A largo plazo esos centros serían las Facultades de Educación, creadas con la colaboración de todos los profesores e instituciones relacionados con la formación del profesorado: ICEs, Normales, maestros, etc.

5) En cualquier caso, la solución que se dé a la entegración de las Normales en la Universidad, tendrá que considerar las siguientes situaciones:

- a) E.U.M.s ubicadas en distritos universitarios con Facultad de Educación y en la misma provincia donde se encuentra esa Facultad. Ejemplo: Madrid, Barcelona, Salamanca, Valencia.
- b) E.U.M.s en distritos universitarios con Facultad de Educación, pero en distinta provincia a aquella donde se ubica la Facultad de Educación. Ejemplo: Guadalajara, Lérida.
- c) E.U.M.s en distritos universitarios sin Facultad de Educación y en la misma provincia donde se encuentran otras Facultades. Ejemplo: Valladolid y Zaragoza.
- d) E.U.M.s en distritos universitarios sin Facultad de Educación y además en distinta provincia a aquella donde se ubican otras Facultades. Ejemplo: Soria, Teruel, Palencia.

En el primer caso, creemos que es relativamente sencillo el que tanto los profesores como los alumnos se integren en los Departamentos de sus respectivas Facultades. En este caso las actuales Normales podrían convertirse en la prolongación o ampliación de las Facultades de Educación. En sus edificios se podría instalar aulas para los alumnos de la carrera docente, talleres, gimnasios, seminarios, tutorías, etc.

En el segundo caso, los profesores y los alumnos estarían integrados en los Departamentos de las respectivas Facultades, pero el Edificio de la actual Normal se utilizaría para instalar en él, no solo servicios relativos a la formación específica de los futuros profesores, sino también para su formación académica. Por tanto, los profesores de Matemáticas y los de Pedagogía o Didáctica estarían físicamente ubicados en esos edificios, para atender mejor a los alumnos, que no se verían abligados a trasladarse a varios kilómetros de distancia para cursar su carrera de maestros. Otra cosa es que administrativamente formen un Departamento con los profesores de su Facultad.

En el tercer caso, los profesores que impartan docencia referente a la formación académica de los alumnos-futuros profesores, se insertarían en los Departamentos de las respectivas Facultades. Los edificios de las actuales Normales serían la sede física del Macro-departamento, dividido en Secciones, de Psicopedagogía. Este Departamento abarcaría todas las disciplinas o áreas referentes a la formación profesional de los maestros y profesores de secundaria (Psicología, Pedagogía, Sociología de la Educación, Didáctica y Org. Escolar, Didácticas Especiales, Prácticas, Expresiones...). La meta de este macro-departamento sería transformarse en Facultad de Educación cuando se fueran consolidando los requisitos necesarios de profesorado y medios en general. En estos edificios se instalarían también, como en el caso primero, aulas adecuadas, talleres; seminarios, estancias para tutorías e incluso aulas de E.G.B., que serían los mejores laboratorios humanos para las prácticas docentes y experimentaciones psico-pedagógico-didácticas.

En el cuarto caso, los profesores de las áreas académicas formarían parte de los Departamentos correspondientes a las diversas Facultades, pero impartirían clase en estos edificios (los de la EUM actual) siempre que el número de alumnos fuera significativo. Los profesores de áreas profesionales estarían integrados en el macro-departamento de Psico-Pedagogía, con voluntad de convertirse en Facultad de Educación, como se ha dicho anteriormente; y también impartirían sus clases en el propio edificio de la EUM.

En el supuesto de que el número de alumnos en el segundo y cuarto casos disminuyera hasta el punto de no ser rentable darles clase en sus provincias de origen, no cabría otra solución, aunque esta encontrara oposición, que integrar a profesores y alumnos en las provincias con Facultades. Ello supondría reducción en el número de Normales. En esta hipótesis sería conveniente que esas ciudades pequeñas no quedaran desprovistas de algún tipo de enseñanza superior. Las Escuelas Superiores o Institutos Universitarios destinados a la formación de adultos o a enseñanzas referentes a nuevas profesiones o nuevos empleos para cubrir la futura sociedad del ocio, podrían suplantar el antiguo destino de las Normales.

Somos conscientes de que estas soluciones pueden adolecer de demasiado concretismo y es difícil que satisfagan a todos. Pero nos atrevemos a presentarlas como punto de referencia para, sobre ellas o contra ellas, ir construyendo salidas a un problema que no tardando mucho tendremos que resolver.

3. SELECTIVIDAD, ¿SI O NO?

Para llegar a la conclusión de si es conveniente, o no, establecer algún sistema de selección de los profesionales de la enseñanza reflexionemos previamente acerca de ciertas consideraciones:

1. El desmesurado crecimiento de las EUMs como respuesta a la fuerte demanda social de profesores de enseñanza primaria, se ha producido con relativa frecuencia sobre el ingreso indiscriminado de un alumnado, en muchas ocasiones, falto de preparación, con una discreta dotación intelectual y que buscaba una opción fácil y compatible con sus limitaciones personales (P. Benejam, 1986, pág. 59).
2. Hoy día, como consecuencia del descenso de la natalidad, es ya un hecho la disminución de la matrícula en los centros de primaria, que afectará también a los de secundaria, previsiblemente para comienzos de la próxima década, y que está generando altas tasas de desempleo entre los profesionales de la educación de estos niveles.
3. Por otra parte, en el perfil profesiográfico de todo docente, hay un componente específico, referido a unas determinadas cualidades: aptitudes y actitudes, imprescindibles e independientes del bagaje de conocimientos necesarios.

Este enfoque profesionalizador, junto a las exigencias expuestas en orden al logro de una mayor calidad de la enseñanza, y el deseable ajuste entre la demanda social de profesores y el número de titulados, nos obliga a justificar la necesidad de utilizar algún filtro selectivo sobre los candidatos al ejercicio de la docencia.

3.1. Tendencias generales en cuanto a la adopción de diversos sistemas selectivos de los profesores

Una vez admitida la conveniencia de seleccionar a los mejores profesores, surgen dos interrogantes: el cuándo y el cómo realizar dicho control. La primera cuestión, de carácter más independiente, admite varias respuestas. Pilar Benejam señala las cinco siguientes:

- 1) Selección de entrada a la formación inicial
- 2) Selección durante los estudios
- 3) Selección en el momento de la graduación
- 4) Selección al acceder a una plaza docente
- 5) Selección durante el ejercicio de la profesión (P. Benejam, 1986, pág. 63)

La segunda de las cuestiones está, en cierta medida, condicionada por la respuesta que le demos a la primera.

Los sistemas selectivos adoptados por cada país, y concretamente por cada Centro de Formación de Profesorado, conjugan ambas variables. En la actualidad, las tendencias más destacables de estos sistemas son las siguientes.

1) Defensa generalizada de un selectividad inicial (Francia, EE.UU., URSS, Inglaterra), basada en el diagnóstico de dos aspectos básicos: capacidad intelectual y personalidad. Las facetas que se analizan en una u otra área varían según los casos, así como las estrategias que se utilizan para su diagnóstico. Van cuajando, cada vez más, recursos innovadores como: exigencia de experiencia previa con niños, observación de participación en discusión de grupo, y la difícil entrevista, de uso más antiguo, arraigada en los países anglosajones, que, bien llevada, reporta gran cantidad de información (P. Benejam, 1986, pgs 67-68).

2) Junto a la selectividad anteriormente apuntada, muchos países operativizan una selección al final de los estudios. Suele corresponder a un examen de reválida, realizado por los mismos profesores que han estado encargados de la formación de los docentes. En algún caso, como el de Alemania Federal y algunos países de EE.UU. interviene también la Administración.

El examen consta de pruebas de conocimientos académicos y profesionales, ejecución de prácticas y elaboración de algún trabajo de fin de carrera.

3) En ningún país suele circunscribirse la selectividad a un único momento de los señalados por Pilar Benejam, por resultar parcialmente insuficiente.

Especial desconfianza merecen los modelos que cargan su peso en el período que corresponde a la permanencia de los futuros profesores en las Normales. Por todos es conocido lo difícil y comprometido que resulta ser formadores y seleccionadores a la vez. Conlleva una serie de riesgos y fallos: falta de coordinación del profesorado, desequilibrio por parte de éste en cuanto a las exigencias de resultados, concesiones excesivas en cuanto a la devaluación de los niveles, etc. Todo ello dificulta una selectividad efectiva.

4) Son minoría los países en que se garantiza una plaza de acceso directo a los profesores que terminan sus estudios. En estos casos, basta con establecer un baremo público para regular la adscripción.

En el resto de los casos, las plazas son propuestas por la Administración o por entidades locales o particulares. Los candidatos que se presentan, se ajustan al sistema selectivo, ya conocido y/o padecido, del concurso-oposición, que es resuelto a través de tribunales, comisiones, consejos o juntas escolares.

Se tiende, cada vez más, a que los méritos del candidato seleccionado se adecúen a las exigencias profesionales del puesto de trabajo a desempeñar: tipo de centro, características del alumnado, trabajo en equipo, metodologías aconsejables, recursos disponibles, etc. y responden menos a contenidos culturalistas.

5) Se va imponiendo la tendencia a controlar la calidad del ejercicio del profesorado. Por un lado se quiere promover la estimulación profesional, es decir, superando una serie de grados se avanza administrativamente en la "carrera docente". Es el caso de Francia, y también la propuesta de España que se compendia en el "Documento de Bases para la elaboración del Estatuto del Profesorado".

Por otro lado este control va dirigido a garantizar los mínimos de eficacia de todo profesor, que, en el caso de manifestar reiteradamente una clara incompetencia, puede llegar a ser separado de su actividad y ver rescindido su contrato. Esto ya es un hecho en algunos estados de Alemania y de EE.UU.

6) En España, con la entrada en vigor de la L.R.U., se han suprimido las pruebas de selectividad a la entrada a las E.U.M.s, que se habían venido aplicando en estos centros desde 1981. Los alumnos que actualmente se matriculan en estas Escuelas, sólo deben superar la selectividad propia de la Universidad.

7) En el Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado (1984), el MEC manifiesta su intención respecto al futuro sistema selectivo de estos profesionales. Así se muestra partidario de:

- a) Una selectividad de entrada a los Centros de Formación que considera particularmente importante para poder establecer con más garantías un curriculum profesionalizador desde el comienzo, y para evitar las tasas de desempleo de estos profesionales.
- b) Una selectividad al final de la primera fase de formación, en la que los méritos académicos serán tenidos en cuenta.
- c) El acceso al funcionariado tras la realización satisfactoria de un curso de prácticas guiadas de iniciación, en cuya evaluación participaría la Administración, y respecto de las cuales se exigiría, además de la probada aptitud del profesor para la docencia, la realización de una memoria de "investigación-acción" en torno a algún tema/problema pedagógico didáctico-práctico.

3.2.Cuál es la opinión de los profesores y alumnos de las E.U.M.s respecto a la selectividad

Aunque estos colectivos se han manifestado en diversas ocasiones, ahora vamos a referirnos fundamentalmente al sondeo de opinión realizado por Albuérne, García Alvarez y Rodríguez Rojo en 1984.

Se solicitó de los casi 2.000 encuestados que manifestasen su postura acerca de la necesidad de establecer pruebas selectivas para acceder a estos centros.

Del análisis de los resultados, destaca el altísimo porcentaje de respuesta a favor de dicha selectividad (profesores: 91.6%; alumnos: 86.7%). Se observa un índice de resistencia mayor por parte del alumnado, lo cual no deja de ser lógico si se considera que sobre él recae más directamente la carga de agresividad de la situación selectivo-competitiva y los trastornos derivados, si no la supera.

Además se les pide que seleccionen, en una pregunta mixta, los dos posibles procedimientos defendidos por ellos en el supuesto de aceptar algún sistema selectivo.

De las opiniones presentadas, los porcentajes más elevados respaldan las opciones de contenido profesional: "pruebas de capacidad para ser maestro" y "pruebas de personalidad y madurez", quedando en un lugar secundario las que contienen elementos más cognoscitivos e intelectuales (Albuérne y otros, 1986, págs. 223-233).

De estas apreciaciones globales y de otras subyacentes más diferenciadas, cabe extraer las siguientes interpretaciones.

1. Los profesores y los alumnos de las E.U.M.s, en 1984, se pronunciaban a favor de una selectividad inicial para matricularse en estos centros.

2. Los profesores y los alumnos de nuestras E.U.M.s españolas optan –en esta selectividad inicial– por procedimientos de "criba" más actitudinales que instruccionales.

3. Los profesores de las E.U.M.s se muestran más favorables a procedimientos más concretos y definidos que los alumnos.

4. Los alumnos de las E.U.M.s parecen más reticentes respecto al empleo de pruebas de inteligencia en la selectividad inicial que los profesores; éstos prestan más atención a los aspectos intelectuales-instructivos que aquellos.

Nos parece obligado, antes de concluir este punto, el señalar aquí, que en el II Seminario sobre la Reforma de las E.U.M.s, celebrado en Valladolid en abril de 1985, los compañeros del grupo de trabajo que abordaron la selectividad previa al ingreso en las Normales, se manifestaron a favor de la supresión de estas pruebas.

No obstante creemos que en este momento y en base a los argumentos expuestos, las tendencias mundiales y las conclusiones del estudio realizado sobre el pensamiento de una alta representación de los protagonistas de las E.U.M.s, está justificado el que estemos insistiendo en su defensa.

3.3. Qué controles selectivos pueden utilizarse para garantizar buenos profesores

A modo de síntesis y conclusión de todo lo dicho, nos atrevemos a sugerir una serie de ideas –casi todas conocidas– que, coordinadas, podrían hacernos confiar en una

elevación del nivel del magisterio, con la consiguiente adaptación de estos profesionales a las necesidades de la sociedad en general, y de la infancia y adolescencia en concreto. He aquí nuestras propuestas.

1) Aplicar una seria selectividad al ingreso a los Centros de Formación, es decir, en el momento en el que el futuro docente decide expresamente comenzar su formación profesional. Esto facilitará un más alto nivel de las Normales, y la adecuación entre el número de candidatos y el de plazas disponibles, asegurando un puesto de trabajo al acabar la carrera.

Las áreas a explorar en la selectividad inicial, deben focalizarse en la capacidad intelectual y en la personalidad de los candidatos; aunque, dentro de uno y otro aspecto, conviene analizar rasgos más precisos. Así en la capacidad intelectual global, debe matizarse, además de la inteligencia general, la habilidad expresiva escrita y oral, y la interpretación divergente o creativa de los problemas y situaciones; y en cuanto al amplio campo de las manifestaciones personales, la estabilidad emocional, la capacidad de comunicación social, la actitud de apertura hacia el mundo, la capacidad de comunicación social y el interés expreso por la profesión.

Las pruebas o estrategias para determinar estas cualidades, deben ser de diverso signo y amplitud. Junto a las tradicionalmente más usadas: exámenes, test, cuestionario, revisión de calificaciones, etc., pueden utilizarse otras menos generalizadas, pero que suministran datos difícilmente obtenibles por las vías anteriores; así cabe señalar las que cita Pilar Benejam: entrevistas, exigencia de alguna experiencia anterior de convivencia con niños, participación en discusiones de grupo, etc. (P. Benejam, 1986, pág. 68).

2) Sustituir las pruebas puntuales de una o dos sesiones, utilizadas en la selectividad inicial, por procesos más amplios como "cursillos de iniciación a los estudios" que permitan, además de conocer mejor al aspirante a profesor, la posibilidad de que este se aproxime al campo educativo, a su temática y exigencias, y le coloque en situación de poder reflexionar sobre las "competencias" futuras, con la implicación autoselectiva que esto puede suponer.

3) Arbitrar un sistema de evaluación serio y coordinado por parte del profesorado encargado de la formación de los enseñantes: profesores de las distintas disciplinas profesionales, tutor, maestros de prácticas de los Colegios de E.G.B.; que permita en base a los criterios de toda revisión continua, no solo orientar a los alumnos en su formación, sino seleccionar a los más aptos de una manera más justa.

4) Realizar un examen al finalizar los estudios profesionales, en orden a valorar globalmente el logro resultante de la formación recibida. Fundamentalmente ha de estar enfocado a constatar el dominio que el alumno del Centro de Formación ha conseguido respecto a las técnicas profesionales necesarias para el adecuado desempeño del ejercicio posterior. Puede exigírsele la elaboración de un proyecto pedagógico-didáctico, una investigación sobre un tema educativo, la aplicación práctica de determinadas estrategias metodológicas, etc.

5) Estimular la formación permanente del profesorado en ejercicio. Tal vez, un medio para ello pueda constituir la estructura y reconocimiento de la "carrera docente", aunque nos mostramos cautos respecto a las situaciones competitivas que su consolidación pueda generar.

4, 5 y 6. LA PREPARACION ACADEMICA, LA FORMACION PROFESIONAL Y LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE MAGISTERIO

Uno de los retos más comprometedores en la renovación de la formación del profesorado, es la revisión de los Planes de Estudio. Las demandas sociales, la reestructuración de los ciclos educativos y el desfase de muchos de los programas vigentes exigen un cambio en la orientación de los currícula formativos de los docentes.

Son varios los principios sobre los que se articula un Plan de estudios de formación del profesorado, apuntándose como básicos el equilibrio entre la tendencia culturalista y la psicopedagógica, la disyuntiva de polivalencia o especialización, y la conjugación entre teoría y la práctica.

El primero de ellos nos lleva a plantear la cuestión de qué tipo de contenidos deben primar. Todos nosotros hemos presenciado y/o vivido la controversia entre las proclamas de los que consideran que la preparación cultural ha de ocupar el peso específico más importante de los currícula del Magisterio y el movimiento que subraya el carácter profesional de las Normales, defendiendo que estos Centros deben preparar a sus alumnos para enseñar.

Vinculado en esencia a la reflexión anterior, está el problema de decidir si el maestro debe saber de todo, aun a riesgo de que su conocimiento, sin dejar de ser insuficiente, sea superficial; o debe especializarse en un área de conocimientos, desprotegiéndose ante la posible obligación de tener que impartir disciplinas distintas de aquellas para las que se ha preparado.

Una última cuestión es la que hace referencia al modo de poder proyectar los principios teóricos adquiridos e integrados cognitivamente por los alumnos de las Normales, en la Práctica concreta de los colegios de E.G.B.

Tomando como punto de partida estos principios, hemos articulado el contenido de los Planes de Estudio de Magisterio en torno a tres ejes: la preparación académica, la formación profesional y las prácticas de enseñanza. Pero, para no perder la visión de conjunto, hemos considerado oportuno condensar su tratamiento en un solo apartado.

Tendencias mundiales más significativas en la estructuración de los planes de estudio de los profesores

No solo son diversas las interpretaciones interpaíses, sino que, incluso, alguno de los países que más incidencia tienen a nivel mundial desde el punto de vista educativo, como es Inglaterra, ofrece alternativas flexibilizadas y susceptibles de acomodarse a necesidades polivalentes.

Ofrecemos una síntesis de las experiencias más significativas con la esperanza de que ellas iluminen alguna solución para nuestro "tambaleante" Plan de Estudios. Veamos las principales corrientes.

1. En algún país, los Centros de Formación del Profesorado adoptan planes de estudio que abordan conjunta y simultáneamente la preparación cultural y la formación profesional. Es el caso del modelo ruso y de algunos planes ingleses.

2. Está prácticamente superada la concepción de que los Centros de Formación del profesorado propicien una cultura general. Así lo entienden Francia, Inglaterra y algunos Estados de Alemania, que tras bachilleratos de alto nivel, y después de una rigurosa selección de los aspirantes a la docencia, centran su preparación científica en la especialización de una o dos materias.

3. Se va consolidando la tendencia de que los Centros de Formación de profesores centren su atención en la formación profesional, componiendo sus currícula a base de contenidos exclusivamente psico-pedagógico-didácticos. Es el caso de EE.UU., Alemania, Francia y alguna institución de Inglaterra.

4. Estos centros de Formación del Profesorado corresponden al nivel superior universitario.

5. En algunos planes, se accede a estos Centros universitarios, de 2º ciclo, después de haber cursado los estudios científico-culturales en una Facultad de Ciencias o de Letras (Alemania, Francia, algunos planes ingleses).

6. Algunos planes sitúan el inicio de la formación profesional durante el primer período de graduación, introduciendo algunas materias optativas pre-profesionales: Francia en su Proyecto de reforma y algunos estados de Alemania. Estos modelos alemanes obligan a cursar, en paralelo a las áreas propias de la Facultad de Ciencias o Letras, la didáctica correspondiente.

7. Inglaterra y algunos países de EE.UU. y Alemania establecen uno o dos cursos dedicados a prácticas escolares guiadas o de "inducción". Exigen haber superado la preparación teórica y añaden la connotación de ser remuneradas. Si su evaluación es positiva permiten el acceso al funcionariado. En esa evaluación, a veces interviene la Administración.

8. Las prácticas situadas al final de los estudios no excluyen las prácticas concentradas, de integración graduada, y progresivamente creciente, en la realidad escolar.

9. La duración total de la formación inicial de los profesores de primaria, en los países que se han venido citando, suele ser de 4 ó 5 cursos académicos completos.

En España, en el Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado (1984) se especifica el volumen que pueden tener los diversos componentes curriculares, y así se propone que un 50% lo forme un tronco común de formación pedagógica, un 30% lo integren las materias propias de la especialización, y el 20% restante lo constituyan asignaturas de libre opción dirigidas a completar la formación cultural y científica.

En dicho documento se alude también, aunque genéricamente, al tipo de centro que asumirá una y/u otra función, la preparación cultural y la formación profesional de los enseñantes, pudiendo coincidir o diversificarse en una o más instituciones. Lo que sí queda patente es que a los Centros de formación (antiguas Normales) y a las Facultades de Educación les compete la organización y desarrollo del componente profesional, mientras que el Departamento universitario correspondiente resolverá la formación científica y cultural.

A su vez se determina que a las Prácticas escolares se dedique entre un 20 y un 25% del total invertido en la formación de los profesores. Los centros en que tengan lugar dichas prácticas, serán acordados mediante convenios establecidos entre la Universidad y la Administración educativa. No se alude a los requisitos que deben requerir para hacerles acreedores de la "calidad" necesaria.

Se introduce en el mencionado Proyecto la novedad, respecto al Plan actual, de que los alumnos que han superado la primera fase de preparación científico-cultural, realicen un curso de prácticas guiadas de inducción, remuneradas, que, resueltas positivamente, permiten el acceso definitivo al cuerpo de profesores.

Qué opinan de los Planes de Estudio de Magisterio los profesores y alumnos

Volvemos a apoyarnos en el estudio realizado por Albuérne, García Alvarez y Rodríguez Rojo, en 1984, para extraer algunas de las opiniones de los profesores y los alumnos de las Escuelas de Magisterio respecto a qué contenido debe primar en los planes, enfoque, tipo de centro donde cursar los estudios, duración de los mismos, tiempo a dedicar a las Prácticas escolares, etc.

1) Los encuestados, en conjunto, priorizan los contenidos psicopedagógicos a los científico-culturales. Diferencialmente, no obstante, los datos permiten advertir que los profesores muestran mayor tendencia al equilibrio, mientras que los alumnos declaran abiertamente su fervor hacia los contenidos de signo pedagógico.

ENFOQUE DEL PLAN DE ESTUDIOS	PROFESORES	ALUMNOS
Igual tratamiento para ambos contenidos	43,5	31,4
Prioridad de los contenidos psicoped. sobre los científicos	38,4	63,9
Prioridad de los contenidos científicos sobre los psicopedagógicos	18,1	4,7
	<hr/>	
(N)	396	1.444

(Albuérne, G^a Alvarez, Rodríguez Rojo, 1986, pág. 136).

2) Ambos colectivos, comentan también estos autores, manifiestan un cierto equilibrio entre los extremos: polivalencia o especialización. Rechazan los encuestados la unilateralidad y se inclinan a favor de que el futuro maestro ha de ser capaz de enseñar todo en todos los niveles y/o ciclos de la E.G.B. con base suficiente, al mismo tiempo que se especializa en alguna de las áreas de conocimientos.

3) Los profesores de Escuelas de Magisterio estiman que la duración de las Prácticas debe suponer cuando menos un 25% del horario del Plan de Estudios sobre una carrera de 4 años. Para los alumnos, el tiempo de prácticas debe ocupar la mitad del tiempo formativo, pensando en una carrera de Magisterio de 5 años de duración.

4) Discrepan unos y otros en cuanto a la competencia evaluadora de los profesores de las Normales y los maestros de primaria, como función implícita al marco del Plan de Prácticas. Los profesores la incluyen junto a las de orientación y seguimiento; los alumnos la descartan y reducen la acción de los tutores (profesores EUM, profesores de primaria) a observar, seguir y orientar al alumno.

5) Consideran a todas luces insuficientes los 3 años de duración de los estudios actuales. Equiparan esta carrera con las más largas (5 años). En esta postura son más insistentes los alumnos, que consolidan su afirmación en la medida que aumenta su permanencia en las Normales; los profesores, más remisos, tal vez más realistas, se declaran en favor de incrementar un año más el Plan actual, en total 4 años. Obsérvense los datos del cuadro que nos ofrecen Albuérne y otros:

DURACION	PROFESORES	ALUMNOS
5 años o más	40,0	41,7
4 años	42,0	17,2
3 años	7,3	8,6
Sin interés	10,6	32,5

Llama la atención el significativo porcentaje de alumnos a los que la cuestión no les parece significativa.

Nuestra propuesta

A. A largo plazo: La carrera docente

Duración del currículo

5 años. De ellos, 3 para la formación académica y 2 para la formación profesional. Aquella proporcionará un Graduado o diplomado; ésta, una licenciatura en Educación.

Lugar donde pueden cursarse

La formación académica, en las facultades correspondientes de la Universidad, según la especialidad que el candidato elija. La formación profesional, bien en la Facultad de educación, bien en un Departamento psicopedagógico, si no existe facultad de Educación en algún distrito. De todas las maneras, existen muchos modelos válidos para ubicar la formación del profesorado. Lo importante es el qué y el cómo, no tanto el "dónde".

Contenidos del Currículo

Ponemos como número indicativo del cual no convendría separarse demasiado: 15 asignaturas. En el apéndice señalamos el nombre de las mismas. La razón es que un currículo con muchas asignaturas necesariamente degrada la calidad, la exigencia y la profundización a nivel universitario. Estas asignaturas se clasifican en tres grandes núcleos: académicas o culturales, preprofesionales y opcionales.

El número de asignaturas para la formación profesional es de 12, repartidas en dos cursos: 6 para cada uno. La clasificación de estas materias corresponde al objetivo que se pretende en la formación profesional, consistente en que el alumno sea capaz de confeccionar, a final de la carrera, un Proyecto didáctico curricular, aplicable al terreno de la realidad docente-discente. Este proyecto parte de una fundamentación y termina deduciendo un currículo diseñado, elaborado y programado. Todo ello plantea la necesidad de unas asignaturas fundamentantes o básicas, curriculares o profesionales propiamente dichas y opcionales. He aquí, pues, los núcleos en que se clasifican aquellas 12 asignaturas.

Numero de asignaturas por curso

5 para los cursos académicos: 3 de ellas serán propiamente académicas o culturales; 1, pre-profesional y otra, optativa. Las 6 asignaturas por curso profesional corresponderán: 2 a las fundamentantes, 3 a las profesionales y 1 a las opcionales.

Inducción

Al final de los 5 años, los maestros o profesores pasarán a los colegios públicos donde, bajo la vigilancia de los profesores responsables de la formación inicial, harán unas prácticas guiadas y seguidas a lo largo de dos cursos. En el cuadro siguiente puede verse la propuesta esquematizada.

B. A corto plazo

Duración

4 años: 3 teórico-prácticos. 1 práctico-teórico.

Objetivos

1.- Servir de transición al proyecto a largo plazo descrito anteriormente. No interesa perder de vista esta condición. Este proyecto a corto plazo no tiene interés en sí mismo, sino sólo en cuanto puede preparar la transición.

2.- Preparar la plena integración universitaria.

3.- Confeccionar un modelo o proyecto de actuación. Podría considerarse como una especie de Tesina.

Principios

1.- Reducción de asignaturas presentes en el actual plan de estudios, puesto que es imposible profundizar a un nivel universitario, cursando muchas. Posiblemente no convendrá superar el número de 6 al año.

2.- La unión entre la teoría y la práctica debe ser el principio metodológico subyacente al enfoque del currículo.

3.- En la orientación y naturaleza de las asignaturas deberá primar un equilibrio entre lo cultural y lo psicopedagógico; pero sin olvidar que la meta de dicho enfoque es formar profesionales de la enseñanza. Por tanto, sea cual sea el centro o lugar donde se formen los futuros profesores, éste debe ofrecer un talante eminentemente profesionalizador.

4.- Para conseguir la realización del principio anterior, será necesario resaltar la importancia de las didácticas especiales que tendrán que ser impartidas por profesores preparados en los contenidos correspondientes y excelentes conocedores de su didáctica. Además será positivo relacionarse con el Departamento de Didáctica General y Organización Escolar para preparar conjuntamente el programa en combinación con el de Didáctica General y el de Organización Escolar.

5.- Resaltar decisivamente la práctica docente en escuelas de EGB, tanto del profesor como de los alumnos.

6.- Conectar con los CEPs para que las actividades programadas en su seno reviertan en beneficio de la formación inicial y para que los profesores de la Normal empalmen con la formación permanente de los profesores en ejercicio.

7.- Vincular los maestros y colegios de Prácticas (entre ellos las Anejas) a la formación inicial.

8.- Participación de ciertos maestros en la elaboración y programación de la "Tesina" que presenten los alumnos al final de carrera.

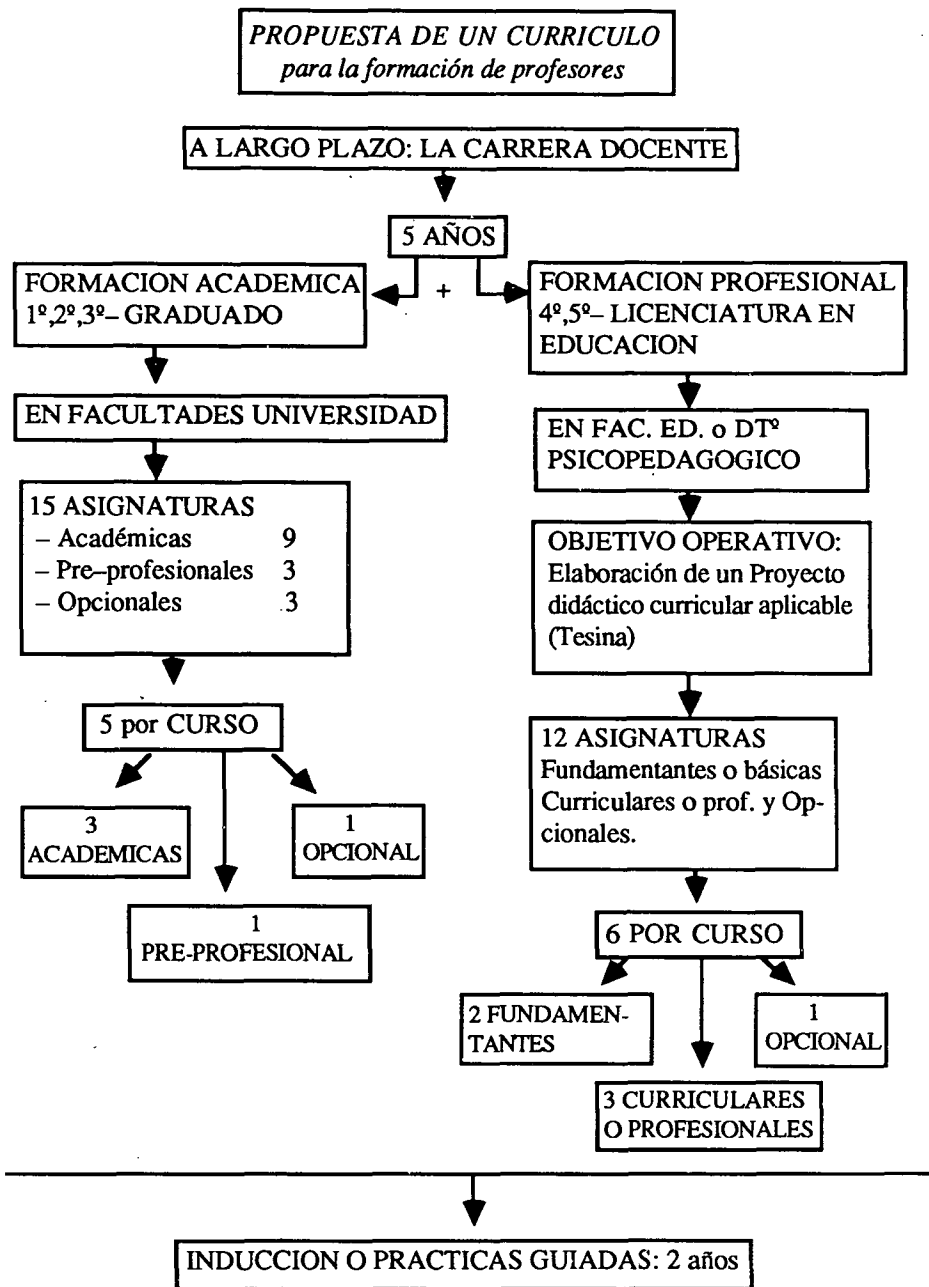
9.- Unir a la Administración, sobre todo a los coordinadores de programas de reforma e inspectores técnicos, con los responsables de la formación inicial y con los centros donde ésta se ubique.

10.- Dar libertad al profesorado para modificar el módulo hora/clase.

11.- Readecuar los criterios sobre los que cimentar los departamentos, admitiendo el concepto de ciclo de EGB como posible base de tal reestructuración.

12.- Desarrollar toda la potencialidad encerrada en la nueva entidad departamental.

13.- Proponemos las siguientes especialidades sustitutivas de las que actualmente rigen en la Normales. He aquí, entre otras que no negamos, las siguientes: Preescolar, Primaria, Secundaria de primer ciclo (etapa superior de EGB), Secundaria de segundo ciclo (15 a 18 años).



14.- El Plan de Estudios se podría formar con arreglo a las siguientes normas.

- a) Elegir entre la lista de asignaturas académicas, pre-profesionales, profesionales y opcionales asignadas a cada especialidad, 6 para cada uno de los cuatro cursos (véase apéndices).

- b) La Administración proporcionará un modelo siguiendo la norma anterior.
- c) Cada Universidad podrá elaborar un Currículo propio de formación del profesorado, respetando unos mínimos señalados por el MEC, entre ellos la norma a).
- d) Las prácticas docentes se realizarán o bien durante dos cuatrimestres a lo largo de los 4 cursos o bien durante todas las mañanas lectivas del último curso (cuarto).
- e) Terminados los 4 cursos dichos, el profesor de la enseñanza obligatoria ingresará en centros docentes para realizar dos cursos de inducción o prácticas guiadas por los responsables de la formación inicial. Al final de los cuales el maestro o profesor ya con título de tal, podrá acceder a las pruebas que le habiliten como funcionario de la enseñanza.
- f) *Temporalización:* Las asignaturas académicas, las pre-profesionales y las profesionales son anuales con 4 horas semanales. Según la naturaleza de estas materias, dos de esas horas serán teóricas y dos prácticas. Los talleres son de una hora semanal al año, primando la vertiente práctica. Las opcionales son de dos horas semanales y anuales. El total de horas a la semana sería de 22 horas.

En el apéndice hemos incluido un listado de materias divididas en los cuatro núcleos ya indicados, es decir, académicas, pre-profesionales, profesionales y opcionales.

Sólo hemos hecho dos listados, uno para las especialidades de Preescolar, Primaria y Secundaria de primer y segundo ciclos y otro para la especialidad de Educación de adultos. La razón la encontramos en el hecho de que, para las especialidades primeras, la mayoría de las asignaturas son las mismas. Sólo varía la profundidad con que se las deberá tratar o una cierta diferencia de matices según se destinen a uno u otro ciclo.

Sin embargo, la especialidad de "Educación de Adultos" resulta más nueva en nuestro ámbito español. Ello podría justificar esa lista distinta de asignaturas.

A pesar de todo indicamos a continuación de cada asignatura a qué especialidad se acomodaría mejor.

Por fin, manifestamos que no nos parece oportuno detallar más la formación del Plan de Estudios posible, porque estamos seguros de que ninguno en concreto será capaz de satisfacer a todos. Además, es más respetuoso con la autonomía de las Universidades y de los centros ofrecer las reglas que existen para componer una dieta equilibrada, presentar la variedad casi infinita de alimentos o asignaturas existentes y confiar en la capacidad del respectivo consumidor para confeccionarse a sí mismo la dieta o menú

equilibrado y armónico. Basta con acudir al mercado o enunciado de artículos, recordar la normativa científica a seguir para conquistar resultados satisfactorios y, últimamente, aplicarse la receta.

7. METODOLOGIA A USAR EN LA FORMACION PROFESIONAL DEL PROFESORADO

Nos centramos exclusivamente en los criterios que se deberían usar para impartir el currículo psicopedagógico. Aunque creemos que los utilizados en la formación académica no tendrían que diferenciarse mucho de éstos, estimamos que tienen más autoridad para hablar de ellos los especialistas de cada contenido científico. Nosotros tenemos una formación psicopedagógica y a ella nos atenemos.

7.1. Tendencias mundiales en cuanto a la metodología utilizable en la formación profesional de los profesores

Una vez más nos resulta imprescindible una cita de Pilar Benejam. Por lo precisa y sintética la transcribimos textualmente: "El modelo que proponemos, basado en la *práctica de laboratorio*, en la *experiencia en clase*, en la reflexión sobre la práctica y la *experiencia*, que propone *seminarios y tutorías*, que coloca al aprendiz al lado de los profesionales, y que favorece la *participación* en todos los niveles, está orientada en el sentido de facilitar la *comunicación, la interacción y la reflexión crítica*. Así mismo permite evaluar, de algún modo, los trazos y la evolución de la *personalidad de los alumnos*" (P. Benejam, 1986, págs. 202-203).

Así pues, las tendencias metodológicas actuales no excluyen la lección magistral en casos determinados, impartida por grandes personalidades sobre el tema y expuesta a través de conferencias, a las que puede acudir gran afluencia de alumnado o de público en general.

Aun en este supuesto, dichas conferencias deberían ser seguidas de aclaraciones, discusión o debate, crítica y síntesis comprensivas, llevadas a cabo dentro de pequeños grupos.

Pero el hincapié fundamental, hoy día, se hace en:

- 1.- La concepción del docente como mediador y orientador del aprendizaje.
- 2.- La participación del alumno en su propia formación y en la elección, al menos parcial, de su currículo.
- 3.- La necesaria, irremplazable y simultánea unión entre la teoría y la práctica.

4.- La utilización de variados recursos, entre los que destacan los medios audiovisuales.

5.- El aprovechamiento del medio ambiente, con quien el alumno y el profesor deben terminar comprometiéndose.

6.- El enfoque interdisciplinar de los temas y, consecuentemente, la necesidad imperiosa de una enseñanza en equipo.

7.- Esta serie de principios metodológicos conducen lógicamente al uso de técnicas como:

- a) La tutoría
- b) El Seminario
- c) Los proyectos de investigación en pequeños grupos
- d) El estudio de casos

7.2. Opinión de los profesores y de los alumnos de las E.U.M.s españolas, según un sondeo realizado en 1984 a una muestra de casi 2.000 sujetos

En las dos tablas siguientes se recogen, en porcentajes, las opiniones de todos los encuestados. En la primera tabla se muestran las respuestas dadas a las categorías propuestas; y en la segunda, agrupadas en tres niveles de aceptación: "Adecuado" (en cuyo concepto se incluye "muy adecuado" y "bastante adecuado"), "Regular" (incluyendo "solo aceptable", "regular" y "poco adecuado") y "Negativo".

VALORACION	PROCEDIMIENTO O TECNICA METODOLOGICA			
	Lección Magistral	Seminario	Trabajo Investig.	Estudio casos
Muy adecuado	3,9	48,7	49,3	22,9
Bastante adecuado	15,8	40,9	38,1	40,2
Solo aceptable	26,1	7,7	9,3	23,1
Regular	15,5	2,1	2,2	10,0
Poco adecuado	19,7	0,5	0,9	3,4
Negativo	19,0	0,1	0,2	0,4
(N)	178,6	182,0	179,5	174,7

Reagrupando las valoraciones en las tres categorías anteriormente mencionadas, los datos se convierten en los siguientes:

VALORACION	Lección Magistral	Seminario	Trabajo Investig.	Estudio casos
Adecuado	19,7	89,6	87,4	63,1
Regular	61,3	10,3	12,4	36,5
Negativo	19,0	0,1	0,2	0,4

(Albuerno y otros, 1986, pág. 170)

Los profesores y alumnos de las E.U.M.s son expeditivos a la hora de manifestarse en favor de unos métodos didácticos de aprendizaje: más de las tres cuartas partes prefieren el "seminario" y los "trabajos de investigación" a la "lección magistral". Casi la tercera parte piensa lo mismo acerca del estudio de casos. Podemos deducir, según este sondeo, que los protagonistas de la formación del profesorado siguen las líneas tendenciales actuales en cuanto a los enfoques metodológicos. Existe, pues, una base probablemente propicia a aceptar un cambio a estos niveles. Si se pregunta por qué no lo aplican ya en su praxis docente, respondemos que no es algo intrínsecamente deducible, pues una cosa es el deseo y otra la realidad. Pensamos que existen otras variables que impiden al profesorado llevar a la práctica aquello que tal vez representa su ilusión.

7.3. Cómo actuar en cuanto al uso de técnicas didácticas para formar profesionalmente a los maestros y profesores

1. El trabajar en equipo parece incuestionable. Varios profesores de distintos Departamentos o de diversas Secciones Departamentales deberían unirse sobre la base de unos núcleos comunes que sirvan de Centros de Interés, alrededor de los cuales pueden aportar cada uno sus conocimientos complementarios y previamente programados. Gimeno Sacristán y Fernández Pérez (1980) ofrecen un currículo pedagógico para la formación de maestros que propicia un planteamiento interdisciplinar y un trabajo en equipo por parte de los profesores. Apoyados en él, nosotros lo hemos modificado y sintetizado de la siguiente manera:

Propuesta de un Plan de Estudios para la formación del profesorado de E.G.B. y de preescolar, fundamento de un trabajo en equipo para los formadores de formadores

	SE	FE	PS	TE	HE	DO	DE
FUNDAMENTACION SOCIOLOGICA DE UN MODELO O PROYECTO CURRICULAR							
La revolución científico-tecnológica y el modelo concreto a estudiar	•	•					
Sociedad y educación	•						
Clases sociales y Educación	•						
Política y Educación	•			•			
Economía y Educación	•						
El medio y la Educación	•						
Educación Formal e Informal.	•					•	
Los MCS y la Educación	•			•		•	
Sociología de las Organizaciones.	•						
FUNDAMENTACION ANTROPOLOGICA DEL MODELO.							
Naturaleza filosófica del Medio Educativo		•					
Las grandes cosmovisiones filosóficas derivan modelos y estilos educacionales		•		•		•	
Corrientes filosóficas concretas que fundamentan el modelo concreto a estudiar		•		•			
FUNDAMENTACION PSICOLOGICA DEL MODELO							
Teorías concretas que fundamentan el modelo concreto			•	•	•	•	
Fundamentos biológicos de la educación			•				
La personalidad humana			•				
Etapas evolutivas de la persona			•				•
Aprendizaje, desarrollo y enseñanza			•			•	
Teorías del aprendizaje			•			•	
VARIABLES Y MOTIVACIONES DEL APRENDIZAJE			•			•	
Instrumentos de diagnóstico del aprendizaje			•				

	SE	FE	PS	TE	HE	DO	DE
FUNDAMENTACION HISTORICO-PEDAGOGICA DEL MODELO							
Principios pedagógicos donde se fundamenta el Modelo concreto				.			
Diversas explicaciones teóricas del hecho educativo				.			
Grandes concepciones filosóficas de la educación a lo largo de la historia				.	.		
La educación permanente en el mundo actual				.	.		
La educación de adultos en el mundo				.	.		
Sistemas educativos comparados en el mundo				.	.		
Definición de educación como síntesis de las aportaciones teóricas				.	.		
ENFOQUE DIDACTICO-CURRICULAR							
Los elementos del Currículo				.		.	
Objetivos del Currículo				.		.	.
Contenidos y Capacidad para su análisis						.	.
La interacción didáctica						.	
Modelos didácticos y coherencia con los elementos de la O.E.						.	.
Tecnología de la enseñanza						.	.
Metodología de la Enseñanza						.	.
Evaluación de los modelos didácticos. Recuperación				.			.
Diseño, elaboración y programación del M. didáctico en general de un modelo determinado previamente elegido						.	.
La integración del niño especial				.		.	.
Perfeccionamiento del profesorado				.		.	
Estatuto del profesorado				.		.	

SE = Sociología de la Educación
 FE = Filosofía de la Educación
 PS = Psicología de la Educación
 TE = Teoría de la Educación

HE = Historia de la Educación
 DO = Didáctica y Organización Escolar
 DE = Didácticas Especiales

Algunas advertencias sobre el esquema anterior

a) Nosotros añadimos la *Filosofía de la Educación* o Antropología Educativa, porque creemos que no puede haber un modelo didáctico que no tenga a la Antropología filosófica como fundamento. Recórranse los períodos históricos para comprobarlo.

b) Introducimos también la *Historia de la Educación* junto a la Teoría Educativa, porque la comparación de sistemas educativos se convierte en método clave para encontrar modelos educacionales. Máxime en un momento en el que nuestro país se ha integrado en la vida de Europa.

c) El Currículo que proponemos parte del estudio de un modelo o modelos didácticos curriculares concretos, para sobre él o sobre ellos aglutinar los hitos principales del cuerpo científico de las disciplinas educativas.

Discurre de lo concreto a lo abstracto y se apoya en las fundamentaciones científicas de cualquier modelo, como son la sociológica, la filosófica, la psicológica, la histórico-pedagógica. De esa fundamentación se deriva un currículo didáctico cuyos elementos científicos se estudian ampliamente y vienen a convertirse en los peldaños de una seria preparación profesional.

Basamentar las materias psico-pedagógico-didácticas en el estudio de un modelo y sus fundamentos, proporciona un eje coherente unitario y al mismo tiempo lo suficientemente amplio como para abrazar a todo el cuerpo de contenidos relativos a la formación profesional de los profesores. Los planteamientos didácticos más modernos se identifican con la investigación de los modelos curriculares.

Pero en este momento no resaltamos tanto esta propuesta del Currículo para la formación de maestros en cuanto Currículo propiamente dicho, como en cuanto cimiento o apoyo para el uso de una metodología interdisciplinar y en equipo.

2. Una vez elegido el Modelo didáctico, tema central de la labor docente y discente del curso, la utilización de la conferencia puede ser instrumento eficaz para explicar la problemática teórica y amplia sobre la que se apoya el Modelo educativo. Los diversos profesores presentarán la fundamentación del modelo didáctico elegido, aportando cada uno sus conocimientos respectivos. El profesor de sociología de la Educación se detendrá en la fundamentación sociológica; el de Psicología, en la psicológica, etc.

3. Seguirá a la exposición informativa sobre la complejidad del hecho educativo, la distribución de los alumnos en grupos coloquiales. Esos grupos constituirán los seminarios, dirigidos por un tutor, el cual, arrancando de la práctica tanto de laboratorio como escolar, irá investigando junto a los alumnos la teoría que justifique esa práctica.

4. En un juego dialéctico entre la teoría que ilumine la práctica y la práctica que dé pie a nuevas reflexiones, se irá confeccionando la elaboración de un modelo didáctico a imitación del que se presenta como positivo o ideal.



5. A lo largo del curso se preparará la programación más concreta de módulos o partes del contenido del Modelo didáctico curricular.

Algunos de esos módulos programados en presencia y con ayuda del maestro-tutor del Colegio de E.G.B. donde se realizarán las Prácticas, pasarán por el crisol de su aplicación a un nivel previamente seleccionado.

Una vez más el profesor de la E.U.M. volverá a llenar de teorización esa aplicación, de crítica positiva, de reflexiones conjuntas y de aquilatamiento profesional.

Resumiendo, la Metodología que proponemos para la formación profesional de los profesores, recorre los siguientes pasos.

- 1) Elección de un Modelo o *Proyecto Curricular* a imitación del cual el alumno creará otro durante el curso.
- 2) Explicación del *cuerpo doctrinal* propio de la teoría pedagógico-didáctica, a propósito del proyecto concreto que se ofrece como punto de referencia y de partida.
- 3) Los *profesores* de las distintas asignaturas pondrán sus conocimientos *al servicio de la fundamentación* sociológica, filosófica y psicológica del modelo preferido.
- 4) Esos profesores serán los *tutores* de los *grupos* cuyo número de miembros debe ser pequeño, *coloquial* y dominable para la investigación y confección de un proyecto curricular.
- 5) Las técnicas a usar dentro de esos grupos serán las apropiadas al trabajo *de seminario*: reparto de bibliografía, organización de esquemas, ampliación de esos esqueletos conceptuales, uso técnico de las citas, notas, etc.
- 6) El *resultado final* del trabajo grupal consistirá en la confección de un *proyecto curricular didáctico*, fundamentado y aplicable a una escuela de E.G.B. en un nivel determinado.
- 7) El diseño y elaboración de ese proyecto abarcará la programación detallada de algún *módulo de aprendizaje*, adaptable durante un período de tiempo que puede equivaler al de Prácticas escolares.
- 8) Antes de programar ese modelo, se sabrá para qué chicos, para qué Colegio y para qué tiempo está destinado. Orientarán esa programación el profesor de la Normal y el *maestro-tutor* de E.G.B.
- 9) Todo el proceso de construcción del Proyecto supondrá un contraste dialéctico entre *teoría y acción*. Para ello las *explicaciones* de los

profesores *se apoyarán* tanto en las prácticas de laboratorio como en las *prácticas escolares* de los alumnos en Colegios de E.G.B.

- 10) Finalmente, los alumnos presentarán un *informe* con el que evalúen su actuación en la escuela donde hayan aplicado parte, al menos, del modelo, y la calidad del proyecto en su conjunto, revisado y seguido por los profesores intervinientes o guías del mismo.

8. EL PROFESORADO DE LAS NORMALES O LOS FORMADORES DE FORMADORES

El futuro de cualquier reforma depende de los reformadores. Si se desea que las Normales tengan un futuro mejor, que sus alumnos se formen más científicamente y profesionalmente, que sus planes de estudio sean más adecuados, que la teoría vaya unida a la práctica, que la escuela de E.G.B. sea un laboratorio de experimentación adherido a las E.U.M.s, que se investigue sobre las metodologías de la enseñanza, etcétera, es necesario un profesor encargado de la formación del profesorado más capacitado, más conocedor de su profesión. En una palabra, "uno de los problemas más importantes que tiene planteados la reforma de las Escuelas de Magisterio es la de su profesorado" (P. Benejam, 1986, pág. 219).

Actualmente el profesor ingresado en las Normales es un Licenciado en su respectiva materia. No se le ha exigido capacidad docente ni mucho ni nada. Legalmente no tiene por qué tener experiencia en escuelas de E.G.B. Tampoco se requiere el doctorado, ni actitudes especiales para orientar a los maestros, ni dominio de técnicas de aprendizaje. Podríamos decir que sólo se exige un título: el de licenciado. Todo lo demás ni se menciona en la normativa legal. Las pruebas de selectividad consistían hasta hace muy poco en aprobar la licenciatura. Luego, haber superado unas oposiciones o unas pruebas de idoneidad. Esta forma de acceso ha permitido instalarse como "funcionario vitalicio a un profesorado que en muchos casos dificultará enormemente una posterior reforma" (P. Benejam, 1986. pág. 219).

8.1. Tendencias generales

Enumeraremos algunas a modo de ejemplo.

- 1) Tener idéntica calificación que el resto del profesorado universitario. Se debe, pues, exigir el doctorado como se exige a cualquier otro profesor del mismo Departamento de las Facultades.

- 2) Estar especializado en el análisis del proceso de enseñanza- aprendizaje. Lo cual requiere:

- a) Conocimiento de su materia al más alto nivel
- b) Larga y sostenida práctica docente

La traducción de esta segunda condición puede reflejarse en el hecho de que periódicamente el formador de formadores imparta clases o asuma responsabilidades docentes en una Escuela de E.G.B.

3) Junto a los profesores de las Normales, caracterizados por los requisitos anteriores, deberán coexistir maestros-tutores de prácticas, los maestros más capacitados de los colegios escogidos entre aquellos donde los alumnos de la Normal realizan las Prácticas docentes. A estos maestros podrían encomendárseles tareas de orientación de las mismas y podrían obtener el nombramiento de profesores asociados.

4) Nos adherimos a quienes piensan que sería necesario reconocer al "profesorado profesional" una excelencia docente, distinta a la capacidad investigadora, pero no inferior.

5) En cuanto a la selección del profesorado y a los criterios utilizables en los concursos sería interesante tener en cuenta las variables que se consideran en muchas universidades americanas. P. Benejam explica los siguientes aspectos que sirven en base a aquellas universidades:

- a) Enseñanza y relación con los estudiantes
- b) Producción científica
- c) Servicios de extensión cultural, profesional y de participación en la gestión del centro
- d) Méritos profesionales extraordinarios

OPINION DE PROFESORES Y ALUMNOS DE LAS NORMALES DE ESPAÑA SOBRE ALGUNAS CARACTERISTICAS DEL PROFESORADO DE LAS E.U.M.

	PROFESORES	ALUMNOS	
1	Título Superior (Licenciado-doctor) más experiencia en E.G.B.	78,4%	77,5%
2	PERFECCIONAMIENTO Y ACTUALIZACION	48,8% 42,2% 91,0%	39,6% 50,1% 89,7%
3	¿QUIEN DEBERIA RESPONSABILIZARSE DE ESE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO?	37,5	42,9%
4	ESTABILIDAD LABORAL: ¿COMO ACCEDER A ELLA?	99,2 = Sí 17,2% 32,3 49,5	95,2 = Sí 30,6% 28,9 59,5
5	DEDICACION EXCLUSIVA	38,1 33,8	28,3 40,6
6	NUMERO DE HORAS SEMANALES DE CLASE	62,4 17,8	24,0 31,2

Si lo analizamos, resulta que los profesores se adhieren en mayor proporción a un profesor de Normal que:

1) *Tenga un título superior (Licenciado o Doctor) y además experiencia en la E.G.B.* 78,4%. Si exceptuamos el que no sabemos con exactitud en qué grado se desea el título de Doctor y no solo el de licenciado o indistintamente una u otra titulación académica, podemos afirmar que los profesores de EUM españoles en el año 1984 coincidían con la tendencia mundial de exigir al profesor de Normal experiencia en las escuelas de E.G.B. Dato interesante: los alumnos no discrepan en esta primera cualidad exigida a sus profesores.

2) *Sea estable laboralmente.* Casi el 100 por 100 de profesores y alumnos creen importante la estabilidad laboral para rendir eficazmente en el trabajo docente. No prefieren la oposición ni el concurso de méritos para acceder a esa estabilidad sino una aptitud docente demostrada durante un período de tiempo seguido de una evaluación que lo garantice. Optan tanto profesores como alumnos por un período de profesorado en formación. Es cierto que hay diferencia entre profesores y alumnos en cuanto a la duración de ese período, pero ambos se inclinan por este método. Supone un aviso al funcionariado vitalicio y un toque de atención a la manera cómo se han desarrollado las citadas pruebas de idoneidad a las que P. Benejam califica de negativas.

3) *Posea dedicación exclusiva.* Más de la tercera parte del profesorado considera a ese tipo de dedicación como el único aceptable y el 40,6% del alumnado cree que ésa debe ser la dedicación a la que se debe tender. Los profesores estiman que el tiempo necesario para llenar esa exclusividad es de 9 horas/semana. Los alumnos seguramente no son conscientes, por no sufrirlo en su propio cuerpo, de que exigir esas 9 horas supone igualar a los titulares de Normal con los de Facultad y eliminar ese agravio comparativo, actualmente existente. Tal vez esa ignorancia lleve a la tercera parte del alumnado a creer que son 12 horas y no 9 las que debería cubrir el profesor de EUM.

4) *Disfrute de tiempo para perfeccionarse y actualizarse.* Prácticamente la totalidad de los encuestados entienden que ese perfeccionamiento es imprescindible o necesario (91% de los profesores y 88% de los alumnos). Respecto de quién debe encargarse de su formación, cerca de la mitad de los profesores y de los alumnos abogan por aglutinar a las instituciones relacionadas con la formación del profesorado (ICE, Universidad, Departamentos, Facultades, Movimientos de Renovación Pedagógica) y buscar un coordinador eficiente en la propia EUM. Nueva coincidencia ésta con el juicio universalizado sobre el tema.

8.3. Algunas recomendaciones o pautas de actuación

Como síntesis de lo expuesto sobre este epígrafe, y a modo de listado de urgencia o de puntos básicos para conseguir una mejora del profesorado y un acercamiento a la integración de estos docentes con los departamentos universitarios, exponemos la siguiente tabla a reivindicar:

1) Los no numerarios deben conseguir una estabilidad laboral.

2) Pero no de cualquier manera, sino garantizando una preparación digna, es decir, al más alto nivel –científico cultural y profesional– mediante cursillos de preparación u otra fórmula que les proporcione:

a) La capacitación científica y profesional del estilo a la que hemos hecho referencia en 8.1

b) Equiparación, en todos los sentidos, con los profesores del departamento de la Facultad correspondiente

3) A los profesores que ya son titulares se les debe propiciar ocasión para ponerse al día en los mismos niveles y en las mismas capacidades que las tendencias mundiales estiman como necesarios para impartir clases a los futuros maestros y profesores de secundaria.

4) Los titulares de EUM deben impartir el mismo número de horas semanales que imparten los titulares de Facultad, es decir, no 12 sino 9.

5) Las horas de prácticas deben figurar como horas lectivas que engrosen el horario del profesorado, encargado de hecho de preparar y seguir el Plan de Prácticas docentes.

6) Ya hemos aludido a la máxima facilitación que la Administración debe prestar a los profesores no doctores para que cuanto antes puedan terminar sus tesis.

7) La previsible baja en la demanda de la carrera de Magisterio puede trabajar a favor de prescindir de un cierto número de formadores a quienes se dedique el tiempo suficiente para su reciclaje y perfeccionamiento.

APENDICE 1

Asignaturas posibles para formar el Currículo en las especialidades de Preescolar, Primaria, Secundaria primer y segundo ciclo

ACADEMICAS	PE	Pr	S1	S2	PREPROFESIO.	PE	Pr	S1	S2	PROFESIONALES	PE	Pr	S1	S2	OPCIONALES	PE	Pr	S1	S2
-Lenguaje	*	*	*	*	-Economía de la Ed.					-Tª e Historia de la Educación	*	*	*	*	-Jardinería	*	*	*	*
-Literatura Universal			*	*	-Antropología					-Tª de la Educación	*	*	*	*	-Agricultura			*	*
-Literatura Española			*	*	-Pensamiento contemporáneo					-Tª de la Pedagogía comparada	*	*	*	*	-Salud, Nutrición y Primeros auxilios	*	*	*	*
-Biología	*	*	*	*	-Tª del conocimiento					-Sociología de la Educación	*	*	*	*	-Ed. Sexual	*	*	*	*
-Botánica	*	*	*	*	-Psicología de los diferentes	*	*	*	*	-Psicología de la Educación	*	*	*	*	-Higiene Escolar	*	*	*	*
-Matemáticas	*	*	*	*	-Psicodiagnóstico	*	*	*	*	-Psicomotricidad	*	*	*	*	-Ed. cívica	*	*	*	*
-Geología	*	*	*	*	-Sociología	*	*	*	*	-Integración de niños difíciles	*	*	*	*	-Ed. para la paz	*	*	*	*
-Ecología	*	*	*	*	-Estadística aplicada a la educación	*	*	*	*	-Logopedia	*	*	*	*	-Educación o Escuela rural	*	*	*	*
-Geometría	*	*	*	*	-Informática	*	*	*	*	-Dinámica de grupos	*	*	*	*	-Medios audiovisuales	*	*	*	*
-Estadística	*	*	*	*	-Técnicas de investigación pedagógicas	*	*	*	*	-Didáctica general	*	*	*	*	-Teatro	*	*	*	*
-Física	*	*	*	*	-Francés	*	*	*	*	-O. Escolar	*	*	*	*	-Titeres	*	*	*	*
-Química	*	*	*	*	-Italiano	*	*	*	*	-Administración y Leg. escolar	*	*	*	*	-Fotografía	*	*	*	*
-Geografía general	*	*	*	*	-Alemán	*	*	*	*	-Programación de ciclos y áreas	*	*	*	*	-Cine	*	*	*	*
-Geografía de España	*	*	*	*	-Inglés	*	*	*	*	-Orientación escolar	*	*	*	*	-Folklóre	*	*	*	*
-Geografía Regional	*	*	*	*	-Ruso	*	*	*	*	-Tecnología educativa	*	*	*	*	-Artesanía	*	*	*	*
-Historia:					-Lengua vernácula	*	*	*	*	-Evaluación del aprendizaje	*	*	*	*	-Cestería	*	*	*	*
Antigua			*	*	-Literatura verná	*	*	*	*	-Didácticas especiales del medio social	*	*	*	*	-Educación de la salud mental	*	*	*	*
Media			*	*	-Música y danza	*	*	*	*	-Idem del medio natural	*	*	*	*					
Moderna			*	*	-Gimnasia	*	*	*	*	-Idem de las Matemáticas	*	*	*	*					
Contemporánea	*	*	*	*	-Bellas Artes	*	*	*	*	-Expresiones artísticas y su didáctica	*	*	*	*					
-H del Arte	*	*	*	*	-etc.					-El juego y su didáctica	*	*	*	*					
-H de la Ciencia	*	*	*	*						-Educación permanente de adultos	*	*	*	*					
-H de la Cultura	*	*	*	*															

Pe= Preescolar
 Pr= Primaria
 S1= Secundaria 1º ciclo
 S2= Secundaria 2º ciclo

Elegir 2 por curso = 8+
 Horas/sem: 2 x 4 = 8+

Elegir 1 por curso = 4+
 1 x 4 = 4+

Elegir 2 por curso = 8+
 2 x 4 = 8+

Elegir 1 por curso = 4
 Total: 24
 1 x 2 = 2 = 2h

APENDICE 2

POSIBLES ASIGNATURAS PARA FORMAR EL CURRÍCULO EN LA ESPECIALIDAD DE EDUCACION DE ADULTOS

ASIGNAT. ACADEMICAS	PRE-PROFESIONALES	PROFESIONALES	OPCIONALES
<p>Elegir dos para cada curso entre las mismas que sirven para las otras especialidades. Sobre todo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje - Literaturas - Historias - Geografías - Problemática ecológica - Conocimientos y problemas de la Comunidad Autónoma: económicos, sociales, políticos, culturales - Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tª de la Educación y su aplicación a la Educación de Adultos (E-A) - Psicología del adulto - Psicología del aprendizaje de adultos - Psicodiagnóstico del adulto - Sociología de la Educación y su aplicación a la EA - Métodos y técnicas de investigación educativa - Metodología interdisciplinar - Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Animación socio-cultural y dinámica de grupos - Planificación del Currículo de la EA - Organización Escolar de la EA - Desarrollo comunitario e investigación participativa - Alfabetización: Métodos y técnicas - Marginación socioeconómica, Desempleo, economía sumergida - Taller de recursos. Su coordinación - Taller de Lectura y prensa - Taller de Cultura popular - Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Idioma - Informática - Didácticas especiales (Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales) - La educación de grupos marginales (gitanos, cárceles...) - La educación permanente - La educación presencial - Educación de los derechos humanos y la paz - Etc.
Entre las asignaturas de esta columna se elegirá una.	Elegir dos.	Elegir dos Dos talleres = 1 asignatura	Elegir una
Una asignatura al curso por 4 cursos = 4+	2 x 4 = 8 +	2 x 4 = 8+	1 por 4 = 4 = 24 asignaturas en el Plan de Estudios
HORAS SEMANALES: 1 asig x 4h. = 4	2 x 4 = 8+	2 x 4 = 8+	A 6 por curso: 1 Académica 2 pre-profesionales 2 profesionales 1 opcional
- Son horas teóricas	-Son 2 h. teóricas 2 h. prácticas	2 teóricas y 2 prácticas	1 x 2 = 2 Total horas: 22 semanales/año

BIBLIOGRAFIA

1. ALBUERNE, GARCIA y R. ROJO (1986): Las Escuelas Universitarias de Magisterio: Análisis y alternativa. ICE de la Universidad de Oviedo.
2. ALMEIDA NESI, J. y otros (1980): En torno a la reforma de las Escuelas Universitarias de Magisterio. Universidad de Córdoba. E.U.M. de Córdoba. Córdoba.
3. ARANGO y otros (1986): Documento de bases para la elaboración del Estatuto del profesorado. Cuadernos de Pedagogía 135 (1986). 80-95.
4. BENEJAM, P. (1986): La formación de maestros. Una propuesta alternativa. Laia. Barcelona.
5. GIMENO SACRISTAN y FERNANDEZ PEREZ (1980): La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española. Ministerio de Universidades e Investigación. Madrid.
6. MEC (1984): Proyecto de reforma de la formación del profesorado. Servicio de Publicaciones del MEC . Madrid.