



CONSEJO
DE
UNIVERSIDADES

REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS

TITULO: **DIPLOMADO EN EDUCACION INFANTIL Y PRIMARIA**

Opción: Educación Infantil
Educación Primaria
Audición y Lenguaje
Educación Musical
Educación Especial
Lengua Extranjera
Educación Física

TOMO I

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS DE CARACTER GENERAL
FORMULADAS DURANTE EL PERIODO DE INFORMACION
Y DEBATE PUBLICO

CONSEJO DE UNIVERSIDADES
Secretaría General
1989

6663- 4



REFORMA DE LAS
ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS

TITULO: DIPLOMADO EN EDUCACION INFANTIL
Y PRIMARIA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
BIBLIOTECA
23 NOV 2009
ENTRADA
DONATIVO

BIBLIOMEC
098925

N.A. 35907

B. 9312

66653-1 D



INDICE

I PROPUESTA REMITIDA POR EL CONSEJO DE UNIVERSIDADES (MODELO A1) 19

II PROPUESTAS ALTERNATIVAS, OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS 19

1. PROPUESTAS ALTERNATIVAS (MODELO A2) 21

UNIVERSIDAD DE VALENCIA 23

UNIVERSIDAD DE VALENCIA 23

ESCUELA UNIVERSITARIA DE FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B. DE SAN CUBERT 39

Universidad Autónoma de Barcelona 39

ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE E.G.B. Universidad Autónoma de Barcelona 71

ESCUELA UNIVERSITARIA DE FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B. Universidad de Extremadura 77

ESCUELA UNIVERSITARIA DE FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B. Universidad Autónoma de Madrid 79

ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE E.G.B. Universidad Autónoma de Madrid 83

ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE E.G.B. Universidad Complutense de Madrid 85

ESCUELA UNIVERSITARIA DE FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B. DE ORENSE Universidad de Santiago de Compostela 89

ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE E.G.B. DE SORIA Universidad de Valladolid 91

ESCUELA UNIVERSITARIA DE ANQUERNA 93

ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B. DE LA IGLESIA Conferencia Episcopal 95

DEPARTAMENTO DE DIDACTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA Y LAS CIENCIAS SOCIALES Universidad Autónoma de Barcelona 97

REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS

TITULO: **DIPLOMADO EN EDUCACION INFANTIL Y PRIMARIA**

CONSEJO DE UNIVERSIDADES
Secretaría General
1989



B.177112



6622-1

REFORMA DE LAS
ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS
TITULO: DIPLOMADO EN EDUCACION INFANTIL
Y PRIMARIA

Ministerio de Educación y Ciencia.
Consejo de Universidades.
NIPO: 176-88-014-7.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES
Secretaría General
1989

Depósito Legal: M- 24714-1990
Imprime: Híspagraphis, S. A.
Salamanca, 23 - Madrid.

B. 97/10

INDICE

	<u>PAG.</u>
I PROPUESTA REMITIDA POR EL CONSEJO DE UNIVERSIDADES (MODELO A1)	11
II PROPUESTAS ALTERNATIVAS, OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS	19
1. PROPUESTAS ALTERNATIVAS (MODELO A2)	21
UNIVERSIDAD DE VALENCIA	23
UNIVERSIDAD DE VALENCIA	25
ESCUELA UNIVERSITARIA DE FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B. DE SAN CUGAT Universidad Autónoma de Barcelona	39
ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE E.G.B. Universidad Autónoma de Barcelona	71
ESCUELA UNIVERSITARIA DE FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B. Universidad de Extremadura	77
ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE E.G.B. DE SEGOVIA Universidad Autónoma de Madrid	79
ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE E.G.B. DE SEGOVIA.-ALUMNOS Universidad Autónoma de Madrid	83
ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE E.G.B. DON BOSCO Universidad Complutense de Madrid	85
ESCUELA UNIVERSITARIA DE FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B. DE ORENSE Universidad de Santiago de Compostela	89
ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE E.G.B. DE SORIA Universidad de Valladolid	95
ESCUELA UNIVERSITARIA BLANQUERNA	99
ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B. DE LA IGLESIA Conferencia Episcopal Española	121
DEPARTAMENTO DE DIDACTICA DE LA LENGUA LA LITERATURA Y LAS CIENCIAS SOCIALES Universidad Autónoma de Barcelona	139

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EDUCATIVA, EVOLUTIVA Y PSICOBIOLOGIA	
Universidad de La Laguna	157
DEPARTAMENTO DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES	
Universidad Complutense de Madrid	163
DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTORIA DE LA EDUCACION	
Universidad de Málaga	167
DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTORIA DE LA EDUCACION	
Universidad de Murcia	187
DEPARTAMENTO DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES	
Universidad de Santiago de Compostela	191
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACION BASICA Y METODOLOGICA	
Universidad de Sevilla	195
DEPARTAMENTO DE DIDACTICA DE LA EXPRESION MUSICAL, PLASTICA Y CORPORAL	
Universidad de Valencia	197
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION	
Universidad de Zaragoza	201
D. DAVID A. GARCIA MORALES	205
DÑA. IRENE GUTIERREZ RUIZ Y DÑA. ANA RODRIGUEZ MARCOS	
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid	219
D. FRANCISCO LOPEZ RUPEREZ	245
D. RAMON PEREZ JUSTE Y 114 FIRMAS MAS	251
ASOCIACION DE PROFESORES DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	
9 firmas	269
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION	
Universidad de Cantabria	271
COMISIONES OBRERAS	
Federación de Enseñanza	283

Por acuerdo del Pleno del Consejo de Universidades (28 de mayo de 1987), éste no aprueba la ninguna directriz propia del título, en el que dictamen correspondiente hubiera sido sometido a debida información pública, por todos los sectores interesados.

JORNADAS SOBRE LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO	
Consell Escolar de Catalunya	301
SIMPOSIO INTERNACIONAL SOBRE HOMOLOGACION DE TITULOS DE PROFESOR DE EDUCACION BASICA EN LOS PAISES DE LAS C.E.	313

DIPLOMADO EN EDUCACION INFANTIL Y PRIMARIA:

- Opción: Educación Infantil
- Educación Primaria
- Autismos y Lenguaje
- Educación Musical
- Educación Especial
- Lengua Extranjera
- Educación Física

En el presente volumen se recogen la mayor parte de las observaciones de carácter general presentadas a la propuesta de la titulación citada. Con posterioridad, se publicará y difundirá un segundo volumen en el que se recogen las observaciones generales restantes, así como las observaciones singularizadas en cada una de las distintas opciones.

Por la complejidad de la edición debido a la cantidad de las observaciones, éstas han debido hacerse en dos fases, habiéndose preferido editar y distribuir una parte de ella con objeto de contribuir al conocimiento y observaciones formuladas. La previsión de distribución del segundo volumen con observaciones, se efectuará a primeros del mes de septiembre de 1990.

Madrid, 30 de mayo de 1990

*Elena Pérez Vera,
Secretaria General del Consejo
de Universidades.*

Por acuerdo del Pleno del Consejo de Universidades (28 de febrero de 1987), éste no aprobaría ninguna directriz propia del título, sin que el dictamen correspondiente hubiera sido sometido a debate e información pública, por todos los sectores interesados.

Finalizado el período de información pública, y de conformidad con los acuerdos del Pleno, se ha procedido por los servicios de la Secretaría General del Consejo de Universidades, a la compilación de las propuestas, observaciones y sugerencias formuladas durante el período de información pública del título de:

DIPLOMADO EN EDUCACION INFANTIL Y PRIMARIA:

Opción: Educación Infantil
Educación Primaria
Audición y Lenguaje
Educación Musical
Educación Especial
Lengua Extranjera
Educación Física

En el presente volumen se recogen la mayor parte de las observaciones de carácter general presentadas a la propuesta de la titulación citada. Con posterioridad, se publicará y difundirá un segundo volumen en el que se recogen las observaciones generales restantes, así como las observaciones singularizadas en cada una de las distintas opciones.

Por la complejidad de la edición debido a la cantidad de las observaciones, éstas han debido hacerse en dos fases, habiéndose preferido editar y distribuir una parte de ella con objeto de contribuir al conocimiento y observaciones formuladas. La previsión de distribución del segundo volumen con observaciones, se efectuará a primeros del mes de septiembre de 1990.

Madrid, 30 de mayo de 1990

Elisa Pérez Vera.
Secretaria General del Consejo
de Universidades.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES

**PROPUESTA REMITIDA POR EL CONSEJO
DE UNIVERSIDADES A INFORMACION Y
DEBATE PUBLICOS**

TITULO DE
DIPLOMADO EN EDUCACION INFANTIL Y PRIMARIA

A1



Con objeto de dar cumplimiento a lo acordado por el Pleno del Consejo de Universidades en relación con el actual proceso de reforma de las enseñanzas universitarias, la Ponencia de Reforma de las mismas tiene el gusto de remitirle el informe técnico redactado por el Grupo de Trabajo número 15 para la elaboración de las directrices generales propias del Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria.

A efectos de proporcionar una información normalizada que facilite su comprensión y manejo por todas las personas e instituciones que deben participar en el debate público, que necesariamente debe anteceder al proceso de toma de decisiones, se ha realizado una labor de síntesis sobre el referido informe.

En este sentido ha de reiterarse que el valor de este documento no es otro que el meramente informativo. Su finalidad es la de contribuir a enriquecer y estructurar el debate facilitando la formación de las opiniones de todos los implicados en este importante proceso de reforma. Por ello, en su caso, se deberá tener en cuenta, en su momento, la opinión de cada una de las Instituciones que, en su seno, se ha formado, así como la propuesta concreta de esa Institución y de los diversos grupos y

CONSEJO DE UNIVERSIDADES

INFORME TECNICO DEL GRUPO DE TRABAJO N.º 15

TITULO DE DIPLOMADO EN EDUCACION INFANTIL Y PRIMARIA

— Uno, (documento A-2), idéntico, al que contiene el informe del Grupo de Trabajo, en el que se podrá realizar una propuesta íntegra respecto a la directriz general propia del Título de referencia.

— Y otro, (documento B), en el que podrá realizar, si lo estima conveniente, cuantas observaciones y sugerencias parciales le merezca el Informe del Grupo de Trabajo.

Por otra parte, se remite también documentación adicional que puede ser de utilidad, en el bien entendido de que no se ha querido facilitar otra más pormenorizada que, inevitablemente, resultaría parcial e incompleta, para evitar cualquier posible sesgo del debate.

En relación al contenido del informe técnico del Grupo de Trabajo es conveniente tener en cuenta que no se trata en absoluto de el



Con objeto de dar cumplimiento a lo acordado por el Pleno del Consejo de Universidades en relación con el actual proceso de reforma de las enseñanzas universitarias, la Ponencia de Reforma de las mismas tiene el gusto de remitirle el informe técnico realizado por el Grupo de Trabajo número 15 para la elaboración de las directrices generales propias del Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria.

A efectos de proporcionar una información normalizada que facilite su comprensión y manejo por todas las personas e Instituciones que deben participar en el debate público, que necesariamente debe anteceder al proceso de toma de decisiones, se ha realizado una labor de síntesis sobre el referido Informe.

En este sentido ha de reiterarse que el valor de este documento no es otro que el meramente informativo. Su finalidad es la de contribuir a enriquecer y estructurar el debate facilitando la formación de las opiniones de todos los implicados en este importante proceso de reforma. Por ello, los debates y consiguientes propuestas y sugerencias que, en su caso, puedan realizarse no tienen por qué limitarse al contenido de dicho informe. El propósito del Consejo de Universidades es conocer cuál sea la propuesta concreta de esa Institución y de los diversos grupos y colectivos que la integran.

En consecuencia, junto al ejemplar normalizado que contiene esquemáticamente el informe técnico del Grupo de Trabajo (documento A-1) se han remitido otros dos documentos que, una vez cumplimentados, permitirán un conocimiento claro y preciso del parecer de la comunidad académica y extra-académica, a saber:

— Uno, (documento A-2), idéntico, al que contiene el informe del Grupo de Trabajo, en el que se podrá realizar una propuesta íntegra respecto a la directriz general propia del Título de referencia.

— Y otro, (documento B), en el que podrá realizar, si lo estima conveniente, cuantas observaciones y sugerencias parciales le merezca el informe del Grupo de Trabajo.

Por otra parte, se remite también documentación adicional que puede ser de utilidad, en el bien entendido de que no se ha querido facilitar otra más pormenorizada que, inevitablemente, resultaría parcial e incompleta, para evitar cualquier posible sesgo del debate.

En relación al contenido del informe técnico del Grupo de Trabajo, es conveniente tener en cuenta que no se trata en absoluto de elaborar

un plan de estudios lo que, como se sabe, es competencia exclusiva de cada Universidad, sino de definir el marco que permita y haga compatibles, de una parte, el mínimo de homogeneidad que deben tener las titulaciones oficiales con validez profesional en todo el territorio nacional, y de otra, el legítimo ejercicio de la autonomía de las Universidades.

Por ello, debe evitarse un excesivo grado de pormenorización al elaborar las directrices generales propias del título; se trata de garantizar unos mínimos contenidos científicos, técnicos o artísticos, vinculados de manera flexible a las áreas de conocimiento, para respetar las competencias de las Universidades, tanto en lo relativo a la libre configuración de asignaturas en planes de estudio como al contenido de las áreas y la adscripción de profesores a las mismas.

Como puede verse, la estructura de las enseñanzas se ha ordenado por ciclos y en razón a la carga lectiva de cada uno, expresada en créditos, lo que lleva a estimar el concepto de año o curso académico como la unidad convencional en la que un estudiante puede cursar unas determinadas enseñanzas, según criterios de normalidad.

Una vez haya concretado las observaciones y propuestas, se remitirán a la Ponencia de Reforma de Enseñanzas Universitarias del Consejo de Universidades, para lo cual dispone de cuatro meses a contar desde el momento de la recepción de estos documentos, teniendo en cuenta que a estos efectos no se computarán los meses de junio a septiembre, ambos inclusive, para facilitar la participación de todos los interesados.

De esta manera, en un plazo razonable podrá disponerse de la opinión de cuantas personas e Instituciones deseen realizar aportaciones. Una vez obtenida esta información, será sistematizada, editada y remitida en su totalidad a las distintas Instituciones para su examen y consideración, facilitando así el ulterior proceso de toma de decisiones.

Será entonces el momento de arbitrar procedimientos representativos y eficaces de evaluación y síntesis de la documentación obtenida que garanticen su adecuada valoración, y elevar al Pleno del Consejo de Universidades propuestas concretas de directrices.

Por supuesto, las Universidades no verán limitada su participación a realizar propuestas y observaciones sólo sobre las enseñanzas que imparten en la actualidad, sino que podrán extender el debate y emitir sus sugerencias respecto de todas las titulaciones universitarias, afecten o no a sus actuales Centros.

Cualquier duda o aclaración ulterior podrá solucionarla llamando al teléfono (91) 544 67 84 de la Vicesecretaría de Coordinación Académica del Consejo de Universidades.

La Ponencia de Reforma de las Enseñanzas Universitarias quiere agradecer a todas las personas e Instituciones su participación y colaboración en este proceso, al objeto de conseguir, con las naturales dificultades inherentes a ello, propuestas de directrices propias que, representando al tiempo el máximo consenso de la comunidad académica y extra-académica, redunden en una radical mejora de la calidad de las enseñanzas que imparte la Universidad española.

En todo caso, y recogiendo el espíritu del Pleno del Consejo de Universidades, debe hacerse finalmente una llamada a la serenidad, para que estos y los posteriores informes que se remitan sean analizados con el máximo rigor crítico, pero también con la máxima generosidad personal, anteponiendo en todo momento el interés general de la Universidad y la sociedad española a todo interés particular o de grupo.

LA PONENCIA DE REFORMA DE ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS

9 de abril de 1987

II

PROPUESTAS ALTERNATIVAS, OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS

La Junta de Gobierno de la Universidad de Valencia, reunida en sesión ordinaria el 30 de enero, acordó en el punto 11 del orden del día relativo a la propuesta del Consejo de Universidades sobre el título de diplomado en educación infantil y primaria:

1. La Junta de Gobierno de la Universidad de Valencia asume las consideraciones generales planteadas por la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. acerca de la necesaria interrelación entre la formación de los profesores de niveles no universitarios y el proyecto de reforma actualmente en marcha, así como del perfil profesional diseñado en el documento remitido.

2. Resulta necesario como estructura de formación de los profesores de educación infantil y primaria, si se pretende completar una formación específica como es el caso del profesor de idiomas extranjeros, educación musical, educación especial, trastornos del lenguaje y la audición, etc.

1. PROPUESTAS ALTERNATIVAS (MODELO A2)

3. Parece imprescindible la creación de una estructura coordinadora o centro encargado de coordinar la formación de los profesores de todos los niveles educativos, sea intracurricular o de postgrado la formación del profesor de secundaria, vinculando la docencia específica a los distintos departamentos universitarios.

La Junta de Gobierno de la Universitat de Valencia, reunida en sesión ordinaria el 30 de enero, acordó en el punto 11 del orden del día relativo a la propuesta del Consejo de Universidades sobre el título de diplomado en educación infantil y primaria:

1. La Junta de Gobierno de la Universitat de Valencia asume las consideraciones generales planteadas por la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. acerca de la necesaria interrelación entre la formación de los profesores de niveles no universitarios y el proyecto de reforma actualmente en marcha, así como del perfil profesional diseñado en el documento remitido.

2. Resulta asimismo cuestionable una diplomatura como estructura de formación, ya que imposibilita cualquier tipo de especialización, si se pretende completar una formación básica con otra específica como es el caso del profesor de idiomas extranjeros, educación musical, educación especial, trastornos del lenguaje y la audición, etc.

3. Parece imprescindible la creación de una estructura coordinadora o centro encargado de coordinar la formación de los profesores de todos los niveles educativos, sea intracurricular o de postgrado la formación del profesor de secundaria, vinculando la docencia específica a los distintos departamentos universitarios.

Si la estructura de diplomatura la hemos considerado ineficiente para la formación del profesor generalista, resulta claramente inadmisión para la formación del profesor especialista. En los años no se puede dar una formación básica y además una formación específica en campos que exigen serias especializaciones, como es el caso del profesor de idiomas extranjeros, educación musical, educación especial, trastornos de audición y lenguaje, etc., no habría que dividir el problema de duplicidad con otros centros ya existentes encargados de formar especialistas en las mismas áreas, así como en las áreas de Filología, I+D+i, Ciencias de la educación, etc.

De todo lo anterior se derivaría la necesidad de crear una nueva es-

**PROPUESTAS DE LA COMISION DE ESTUDIOS DE LA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
SOBRE EL PROYECTO DE REFORMA DE LA FORMACION
INICIAL DEL PROFESORADO PRESENTADO POR EL CONSEJO
DE UNIVERSIDADES**

La comisión consideró más interesante hacer una valoración de carácter general, que el entrar en consideraciones parciales tales como porcentajes de troncalidad, créditos o materias, ya que lo segundo se supeditará a cuestiones prioritarias de carácter estructural.

**PROPUESTAS MAYORITARIAS RESPECTO A LAS
DIPLOMATURAS:**

— Considerar insuficiente la diplomatura como estructura de formación del profesor de infantil y primaria, proponiendo la licenciatura. El mantener titulaciones distintas para los profesores de los diferentes niveles del sistema educativo supone el favorecer valoraciones sociales, económicas, de conocimientos radicalmente diferentes. La propuesta de una licenciatura única estaría en la línea de la tendencia europea de aumentar la duración y elevar el nivel de los títulos de los profesores de infantil y primaria.

Si la estructura de diplomatura la hemos considerado insuficiente para la formación del profesor generalista, resulta claramente inadmisibles para la formación del profesor especialista. En tres años no se puede dar una formación básica y además una formación específica en campos que exigen serias especializaciones, como es el caso del profesor de idiomas extranjeros, educación musical, educación especial, trastornos de audición y lenguaje, etc..., no habría que olvidar el problema de duplicidad con otros centros ya existentes encargados de formar especialistas en las mismas áreas, así conservatorios, facultad de Filología, IVEF, Ciencias de la educación, etc.

De todo lo anterior se derivaría la necesidad de crear una nueva es-

estructura de formación que incorporase tanto la formación inicial de carácter general como los distintos especialistas que necesite el sistema educativo, habría que conectar las especialidades propuestas con los títulos ya debatidos de ciencias de la educación (Psicopedagogía, Educación Escolar y Educación Social), así como la integración y potenciación de las didácticas especiales para la formación del profesorado de enseñanza secundaria, a la que más tarde haremos referencia. Esta propuesta necesitaría de un debate amplio en el marco de la Universidad y con implicación de todas las instituciones de formación del profesorado actualmente existentes.

FORMACION DEL PROFESOR DE SECUNDARIA:

La comisión no considera positiva la postura de la Ponencia de dar estructura de postgrado a la formación pedagógica del profesor de enseñanza secundaria, ya que la considera como un ámbito a integrar dentro del nuevo perfil de esa institución que tratara de coordinar la formación de los profesores de todos los niveles.

Lo que nos parece incuestionable es la vinculación de los planes de formación con los Departamentos Universitarios.

Reunida la Comisión de Estudios de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia eleva el siguiente acuerdo:

Considerando que la discusión de esta Comisión se ha centrado fundamentalmente respecto a la Estructura y Nivel de las titulaciones correspondientes a la Formación del Profesorado, no entra a valorar los contenidos curriculares específicos planteados como troncales en cada título.

No obstante lo anterior, esta Comisión manifiesta unánimamente que le parece inadmisibles que en dichos currícula no aparezca ninguna materia relativa a la formación metodológica en investigación educativa — de acuerdo con los contenidos que forman parte de la propia definición del área de conocimientos de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación—, teniendo en cuenta que debe ser precisamente una formación de carácter instrumental en todas las opciones de Ciencias de la Educación.

CONCLUSIONES

INTRODUCCION

La reforma de la formación del profesorado se inscribe dentro del marco general de reforma y actualización de los títulos universitarios iniciada por el Consejo de Universidades hace ya varios años. Paralelamente, el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las Comunidades Autónomas con competencias educativas, está llevando a cabo una reforma de todo el sistema educativo no universitario cuya incidencia en la configuración futura de la formación del Profesorado parece incuestionable.

La coincidencia de este doble proceso de reforma obliga a plantear el primero de ellos —el de reforma de la formación del profesorado— no sólo como una simple aplicación del decreto de Reforma de los Planes de Estudio Universitarios sino también en relación con las necesidades de la nueva configuración del sistema educativo. Dicho de otro modo: las propuestas y planteamientos que se hagan para la formación del profesorado deben estructurarse de acuerdo con las directrices para la reforma de los títulos universitarios y responder a la vez a los requerimientos de la nueva estructura y contenido del sistema educativo, puesto que en caso contrario una inadecuada formación inicial y permanente podría llevar al fracaso de la reforma planteada para dicho sistema educativo.

En consecuencia, la respuesta a la propuesta de títulos docentes hecha pública por el Consejo de Universidades no podrá limitarse a consideraciones parciales sobre porcentajes de troncalidad, créditos o materias sino que deberá abordar la cuestión en su totalidad desde las perspectivas señaladas. Por ello, parece oportuno, ante todo, hacer una valoración de carácter general sobre el proyecto de reforma del sistema educativo no universitario y sobre la adecuación de la propuesta del Consejo de Universidad a ese proyecto.

A) Valoración general del proyecto de reforma del sistema educativo no universitario

Cabe destacar, en el proyecto elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia, los siguientes aspectos positivos:

— Una mayor racionalidad, respecto a la situación actual, en las etapas y ciclos educativos, que se presentan mejor adaptados al desarrollo de los alumnos.

— La consideración de la etapa 0 - 6 años (Educación Infantil) como una etapa educativa con un currículum propio.

— La ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, coincidiendo con la edad mínima exigida para la incorporación laboral.

— La nueva estructura y diseño de la formación técnico-profesional, con tres niveles: formación profesional básica, integrada en la Secundaria Obligatoria; formación profesional de segundo nivel, simultaneada con el Bachillerato; formación profesional de tercer nivel, después del Bachillerato.

— La introducción de la enseñanza en lenguas modernas a partir de los 8 años y la revalorización de unas áreas tradicionalmente poco atendidas (educación musical, educación física)

— El enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, hay que señalar como aspectos claramente negativos, en relación con la clarificación del perfil del profesor que se pretende, los siguientes:

— La poca concreción del papel de los especialistas en las etapas de Educación Infantil y Primaria.

— La indefinición sobre las vías de acceso a la docencia.

B) Consideraciones generales en torno a la adecuación de la propuesta del Consejo de Universidades al proyecto de reforma del sistema educativo, en sus aspectos de formación del profesorado

Sin entrar en el análisis detallado de la propuesta del Consejo de Universidades, análisis que se hará más adelante, es importante destacar aquí como aspectos negativos:

— La desconexión o poca relación con el proyecto de reforma del sistema educativo no universitario y las implicaciones negativas que esta falta de concreción e indefinición lleva consigo a la hora de perfilar el modelo de profesor tanto de Infantil y Primaria como de Secundaria Obligatoria.

— La inconsecuencia con la definición que da el Ministerio de Edu-

cación y Ciencia en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo de un «nuevo» profesor, cuya principal característica es su profesionalidad, tal como se contemplaba de una manera explícita en la propuesta del grupo de expertos número XV.

— La infravaloración de la función docente implícita en la propuesta, según se desprende de la escasa duración de los estudios y la poca consideración que se hace de la orientación profesionalizadora de los mismos.

— La falta de explicitación de los recursos necesarios para abordar las nuevas exigencias de formación del Profesorado (tanto en lo que se refiere a medios materiales y humanos como en los aspectos de adecuación de profesores y Departamentos Universitarios, etc.)

— La ausencia de relación entre Formación Inicial y Formación Permanente.

— El hecho de que no exista especificación alguna relativa al desdoblamiento lingüístico del currículum en atención a la coexistencia de lenguas oficiales en algunas Comunidades Autónomas, al mismo tiempo que la capacitación lingüística se deja fuera de la troncalidad.

No vamos a referirnos aquí a otros muchos aspectos negativos de la propuesta del Consejo de Universidades —el principal de los cuales es la consagración de dos tipos distintos de profesores con dos niveles de titulación distintos—, que serán considerados más adelante. Los aspectos señalados nos parecen suficientes para los propósitos de esta Introducción: señalar su falta de relación con el proyecto de reforma del sistema educativo no universitario.

1. LA PROFESION DOCENTE: EDUCACION INFANTIL; PRIMARIA Y SECUNDARIA

Las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. tienen en la actualidad como misión fundamental la de capacitar a los futuros Profesores de Preescolar y Educación General Básica para que puedan ejercer su profesión de forma adecuada, y también la de sentar las bases para su posterior formación permanente. Sin embargo, hoy en día, a pesar de los esfuerzos de renovación que muchas Escuelas han realizado en los últimos años, los planes de estudios vigentes en estos Centros no responden a las necesidades del sistema educativo; por otra parte, no se

tienen unas pautas explícitas y precisas del modelo de profesor que se debe formar ni tampoco, por lo tanto, de sus funciones. En cuanto a la formación específica que actualmente reciben los profesores de Secundaria (el CAP), la situación es aún más grave: no sólo está en total desacuerdo con las necesidades del sistema educativo y carece de unos planteamientos mínimamente aceptables, sino que, rechazado por todo el mundo, se mantiene únicamente por la inercia.

Se hace imprescindible, pues, al abordar la reforma del sistema de formación del profesorado, empezar por la definición de las funciones que estos profesionales deberán asumir en el conjunto del sistema educativo. La fijación de estas funciones servirá de base para establecer las necesidades formativas prioritarias de los futuros profesores y, por lo tanto, para definir el currículum de su formación.

1.1. Funciones

Siguiendo el contenido del capítulo XIII del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, referido al Profesorado y a su formación, el nuevo docente de los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria debe reunir las siguientes características:

- Ha de ser el «organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento».
- Debe actuar como mediador «Para que toda la actividad que se lleva a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos en un trabajo cooperativo del grupo».
- Tiene que ser capaz de «diseñar (...) y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares, de colaborar con el mundo exterior a la escuela».
- Ha de ser un «profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante (...), un PROFESOR CON AUTONOMIA PROFESIONAL».
- Debe estar capacitado para ejercer las funciones de tutoría, orientación de los alumnos y evaluación de sus aprendizajes.

Si tenemos en cuenta este perfil profesional, la formación inicial de todos los docentes supone algo más que unos estudios con un alto gra-

do de «contenidos» ya sean científicos, culturales, psicopedagógicos o sociológicos. El futuro profesor, para ser realmente autónomo, necesita poseer:

— Un conocimiento profundo del ciclo o etapa en que va a trabajar y los recursos de investigación educativa que le permitan llegar a conocer, por sus propios medios, cada una de las situaciones específicas en las que se desarrollará su labor.

— Un conocimiento completo de la materia o las materias que deberá enseñar, así como la capacidad para realizar diseños disciplinares e interdisciplinares coherentes.

— Una formación apoyada en una metodología adecuada al paradigma de «profesor-investigador».

En definitiva, coherentes con el planteamiento del proyecto para la reforma del sistema educativo, es preciso formar profesores que, además de impartir conocimientos, sean capaces de elaborar proyectos curriculares que se adapten a las características y necesidades de sus escuelas y de sus alumnos. El nuevo profesor no puede limitarse a ser un reproductor de programaciones preestablecidas, sino que debe ser un generador constante del currículum, lo cual supone redefinir el concepto de competencia docente y la formación que este profesor ha de recibir.

1.2. Titulación

Actualmente, la formación inicial que reciben los profesores de todos los niveles del sistema educativo es insuficiente para suministrar los conocimientos generales y específicos y los principios psicopedagógicos y científicos necesarios para desarrollar una buena tarea profesional. El conocimiento, la práctica y la reflexión con que el futuro profesor, de acuerdo con el perfil profesional definido por el proyecto de reforma del sistema educativo al que acabamos de referirnos, ha de acercarse a las distintas ciencias exige un tiempo mínimo que no queda satisfecho en absoluto en una diplomatura como la propuesta por el Consejo de Universidades.

Por lo tanto, no sólo hay que aumentar y adecuar los medios actualmente existentes para la formación del profesorado, sino que es necesario aumentar también el tiempo dedicado a esa formación, la duración actual de los estudios de formación inicial conlleva una mengua impor-

tante de los componentes teóricos y sobre todo prácticos, absolutamente necesarios para preparar profesionales de la docencia. La necesidad de aumentar el período de formación es, pues, evidente por diversos motivos:

— Como se indicaba anteriormente, las funciones de los profesores se han ampliado considerablemente al incorporarse al sistema escolar nuevos contenidos que demanda la sociedad.

— La necesidad de garantizar la formación general de los futuros profesores, máxime cuando se introducen diversas opciones en un período de tiempo tan corto.

— No existen razones técnico-pedagógicas, científicas ni personales para mantener titulaciones diferentes para los profesores de los distintos niveles o etapas del sistema educativo no universitario.

Por lo tanto, se propone que todos los profesores del sistema educativo, tanto los de Educación Infantil y Primaria como los de Educación Secundaria, tengan el título de licenciado. El avance de las ciencias y de la psicopedagogía y el rápido cambio social que se produce día a día obligan a una mayor formación de base de todos los profesores, que permita a su vez un mayor grado de conocimientos, una mayor capacidad de reflexión y una mejor preparación para la investigación. Esta formación debe ser, además, la base para la futura formación permanente.

Un sistema educativo integrado y de calidad requiere como condición indispensable un profesorado homogéneo en cuanto a los niveles académicos exigidos para su formación. La implantación de una titulación única para todos los docentes (la de Licenciado), con diferentes exigencias curriculares según las etapas del sistema, vendría a paliar las tradicionales desigualdades existentes. En concreto, se propone que haya dos títulos de Licenciatura: uno para los profesores de Educación Infantil y Primaria y otro para los Profesores de Educación Secundaria.

Para no lesionar los intereses de profesores y de futuros profesores aún no incorporados a la actividad docente, se creará un Plan Marco de adaptación de sus actuales estudios, que permita acceder a las nuevas titulaciones que se deriven de la reforma de los planes de estudio, adaptación que se debe realizar dentro del marco facultativo de la Universidad.

1.3. Currículum y modelos de transmisión

A) Currículum

Todo currículum de formación del profesorado ha de prestar atención al desarrollo de los siguientes componentes:

- Contenidos científicos básicos.
- Materias instrumentales.
- Psico-socio-pedagógicos.
- Didácticas especiales.
- Conocimiento del Currículum.
- Relación con el contexto.

La troncalidad de todos los títulos de formación del profesorado tendría que ser como máximo del 50%. Entendemos por materias troncales las que corresponden a un currículum de orientación profesionalizadora, esto es de materias que correspondan a áreas psico-socio-pedagógicas, áreas de didáctica de materias específicas y prácticas docentes, así como el estudio de las lenguas oficiales en el caso de profesores de Infantil y Primaria.

Se considera también necesario que las Comunidades Autónomas que comparten una misma lengua y cultura específica tengan un currículum común en lo relativo a estas materias.

B) Modelos de transmisión

Se hace necesario profundizar en la reflexión sobre los aspectos metodológicos de la formación del Profesorado, partiendo de la crítica a modelos usados tradicionalmente, que se han mostrado insuficientes y que resultan inadecuados en la actualidad. En esta línea, instamos a profundizar en nuevos modelos que incidan en una mayor relación teórico-práctica, tanto en los aspectos de contenidos, de didácticas especiales, como aquellos que ayuden a un mayor conocimiento de la realidad educativa.

2. LA SELECCION PARA EL ACCESO A LOS ESTUDIOS DE PROFESORADO

La situación actual nos demuestra que el acceso indiscriminado a los estudios de Profesorado produce un deterioro tanto en la motivación por

la profesión como en el nivel académico de los alumnos. Abogamos por establecer unos criterios de selección de entrada que sean los mismos que se exigen para el acceso a los estudios universitarios de licenciatura.

3. EL ACCESO AL EJERCICIO DE LA PROFESION DOCENTE

Para acceder al ejercicio profesional de la enseñanza será requisito poseer la titulación adecuada, que será la de Licenciado Profesor del nivel de enseñanza al que se pretende acceder. Es decir, debe existir una correlación directa entre las distintas titulaciones y el desempeño de la futura función docente.

4. EL NUEVO PAPEL QUE DEBERAN DESEMPEÑAR LAS ACTUALES ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL PROFESORADO

Antes de emprender la reforma del sistema de formación del profesorado será necesario hacer un análisis de la situación actual de los centros que la imparten (profesorado, recursos, procedencia y evolución del alumnado, etc.) y de las necesidades educativas futuras.

Debido, por una parte, al cambio que se ha producido en la enseñanza superior con la creación de los Departamentos Universitarios, en los cuales se han integrado los profesores de las Escuelas Universitarias, y, por otra parte, al hecho de que los Departamentos y profesores que actualmente intervienen en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. han de ser, por su experiencia y por la especificidad de sus tareas docentes e investigadoras, los responsables en el futuro de la formación de todo el profesorado del sistema educativo, proponemos que estas Escuelas, caracterizadas hasta el momento por la formación de los profesores de Educación General Básica y Preescolar exclusivamente, se estructuren de manera que se adapten con otros posibles centros para la formación del profesorado no universitario.

La situación actual de la docencia y la investigación educativa que, en la mayor parte de Universidades, se halla dispersa en diversos centros sin relación entre sí (Facultades, Escuelas, ICEs), hace difícil el progreso del conocimiento educativo y supone un obstáculo para una mayor integración de la investigación, la docencia y la práctica educativa; esta dispersión origina además un mal aprovechamiento de los recursos

humanos y materiales. En consecuencia, se formula la propuesta de que estos centros implicados en la educación deben armonizarse bien en una Facultad o Escuela Superior de Formación del Profesorado, bien en otras fórmulas adecuadas, respetando siempre la autonomía universitaria.

La investigación en estos nuevos centros debe ser objeto de especial cuidado y atención. Las Universidades deberán llevar a cabo una política de fomento de la investigación en la formación del profesorado, aportando los medios necesarios, incentivando los trabajos de investigación educativa y velando, en los casos en que aún sea necesario, por la plena integración docente e investigadora de todos los profesores en los Departamentos Universitarios

4.1. Organización de las diversas enseñanzas: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria

Los nuevos centros de formación del profesorado deberán establecer los mecanismos para formar a unos profesionales que conozcan las facetas científica, psicopedagógica y cultural; y todas ellas enmarcadas en una importante práctica docente. Uno de los objetivos fundamentales de los nuevos centros será hacer posible la autoformación, aportando a cada individuo conocimientos generales de investigación personal, preparando el terreno para la inmediata y continua formación permanente.

Será necesario adecuar los contenidos curriculares a las demandas actuales y establecer una organización de las prácticas docentes como uno de los ejes básicos alrededor de los cuales se estructura la preparación de los futuros profesores.

En cuanto a las opciones o especialidades del título de Profesor de Educación Infantil y Primaria se cuestiona tanto el planteamiento general de la propuesta del Consejo de Universidades, como el del Proyecto de Reforma del Sistema Educativo en que aquél se basa, por cuanto no quedan claramente definidas las características ni las funciones de los profesores «generalistas» y de los profesores «especialistas». No obstante, en principio se aceptan las especialidades de Educación Infantil y de Educación Primaria. Las demás especialidades dependerán de la clarificación de funciones a que se ha aludido y, en último término, debería ser cada Universidad la que las fija.

Por lo que se refiere a la formación de los profesores de Educación

Secundaria, se rechaza por considerarse totalmente insuficiente la propuesta de un postgrado. Esta titulación debería ser de Licenciado en Profesorado de Enseñanza Secundaria y su formación debería responder a la posibilidad de optar por un doble modelo:

- Un currículum integrado de materias profesionalizadoras a lo largo del estudio de la Licenciatura correspondiente a la especialidad científica.

- Un currículum de materias profesionalizadoras de segundo ciclo universitario posterior a créditos correspondientes de contenidos curriculares.

Según la propuesta que se presenta en este Documento, la organización de los estudios de la Licenciatura de Profesor de cualquiera de los niveles educativos será competencia de cada Universidad.

4.2. Organización y colaboración en la formación permanente del Profesorado

La formación inicial del profesorado ha de poner las bases para una continua y posterior formación permanente. El hecho de que los centros encargados de la formación inicial intervengan y colaboren en la formación permanente hará posible la existencia de una retroalimentación que permitirá introducir en la formación inicial aspectos de renovación curricular. La formación inicial y la formación permanente poseen cada una un ámbito propio, pero no deben separarse una de otra, ni deben entenderse, bajo ningún concepto, en contraposición.

Los profesores de los centros universitarios de formación del profesorado tienen que hacer tareas de coordinación de seminarios o grupos de trabajo, deben estudiar estrategias institucionales para intervenir en todas las etapas de formación permanente y han de colaborar estrechamente en ella. Estas tareas tienen que ser incorporadas a su horario de trabajo y constar como horas lectivas en su planificación académica anual.

Los centros de formación inicial del profesorado deben asumir el papel institucional de asesores y técnicos en el campo de la formación permanente, y tiene que haber la máxima colaboración con la Administración educativa. Existen dos vías principales para vincular la formación inicial y la permanente: mediante programas propios de los centros uni-

versitarios dirigidos al profesorado en ejercicio (postgrados, master, cursos de especialización, etc) y mediante el establecimiento de convenios con otras instituciones que también se ocupan de la formación permanente del profesorado.

EVALUACION DE LA PONENCIA DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES EN TORNO A LA PROPUESTA DE REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS. TITULO DE DIPLOMADO EN EDUCACION INFANTIL Y PRIMARIA

Queremos resaltar, en primer lugar, la necesidad y urgencia de una reforma que se replantee con profundidad la formación de los docentes de acuerdo con las necesidades de la sociedad actual y con el nuevo perfil de profesionalidad que se le otorga al enseñante en la Reforma de las enseñanzas no universitarias propuesta por el M.E.C. En este sentido, la propuesta actual de Reforma es un peso adjunto que debemos celebrar.

Por lo tanto, nos vemos en la obligación de mostrar nuestra crítica a cómo se ha presentado este debate, porque se ha realizado de una forma parcializada y porque falta un planteamiento general que explique con coherencia la justificación y los propósitos de esta reforma educativa. Creemos imprescindible que esta reforma de las enseñanzas universitarias se aborde en el marco actual de debate sobre el sistema educativo. La reforma del sistema educativo y la reforma de los futuros docentes deben estar estrechamente entrelazada.

RESPECTO A LA DURACION:

En la propuesta de la Ponencia del Consejo de Universidades se dibujan dos tipos de profesionales para la enseñanza no universitaria, que responden a dos modelos distintos de formación y suponen titulaciones de distinto nivel: unos de diplomatura y otros de licenciatura.

Esta propuesta implica la negación de lo que históricamente ha sido una reivindicación unánime por parte de sectores muy amplios: la insuficiencia de la formación de un enseñante con solo tres años de duración de los estudios, una formación para el enseñante que dure 5 años y la necesidad de una preparación equivalente para todos los enseñantes con una única titulación. La propuesta supone también un riesgo y una

**ESCUELA UNIVERSITARIA DE FORMACION DEL
PROFESORADO DE E.G.B. DE SAN CUGAT**
Universidad Autónoma de Barcelona

**EVALUACION DE LA PONENCIA DEL CONSEJO DE
UNIVERSIDADES EN TORNO A LA PROPUESTA DE REFORMA DE
LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS. TITULO DE DIPLOMADO EN
EDUCACION INFANTIL Y PRIMARIA**

Queremos resaltar, en primer lugar, la necesidad y urgencia de una reforma que se replantee con profundidad la formación de los docentes de acuerdo con las necesidades de la sociedad actual y con el nuevo perfil de profesionalidad que se le otorga al enseñante en la Reforma de las enseñanzas no universitarias propuesta por el M.E.C. En este sentido, la propuesta actual de Reforma es un paso adelante que debemos celebrar.

Por lo tanto, nos vemos en la obligación de mostrar nuestra crítica a cómo se ha presentado este debate, porque se ha realizado de una forma parcializada y porque falta un planteamiento general que explique con coherencia la justificación y los propósitos de esta reforma educativa. Creemos imprescindible que esta reforma de las enseñanzas universitarias se aborde en el marco actual de debate sobre el sistema educativo. La reforma del sistema educativo y la reforma de los futuros docentes deben estar estrechamente entrelazada.

RESPECTO A LA DURACION:

En la propuesta de la Ponencia del Consejo de Universidades se dibujan dos tipos de profesionales para la enseñanza no universitaria, que responden a dos modelos distintos de formación y suponen titulaciones de distinto nivel: unos de diplomatura y otros de licenciatura.

Esta propuesta implica la negación de lo que históricamente ha sido una reivindicación unánime por parte de sectores muy amplios: la insuficiencia de la formación de un enseñante con sólo tres años de duración de los estudios, una formación para el enseñante que dure 5 años y la necesidad de una preparación equivalente para todos los enseñantes con una única titulación. La propuesta supone también un riesgo y una

dificultad para asegurar una continuidad de criterios en la formación de los docentes de las distintas etapas educativas.

Si bien vemos importante resaltar estos puntos de desacuerdo, no podemos dejar de reconocer que la actual propuesta del Consejo de Universidades supone un avance por cuanto introduce como elemento esencial de la formación de todo docente, incluso el de secundaria, la preparación profesional, porque reconoce la formación permanente como complemento necesario de la formación inicial, y porque respeta la autonomía universitaria al no definir todo el currículum.

RESPECTO AL ACCESO:

Consideramos totalmente imprescindible que a los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria se les exija, como requisito de entrada, la prueba de Selectividad, imprescindible para los demás centros universitarios, como medida fundamental para garantizar una adecuada calidad en la formación básica de los futuros docentes.

La no existencia de esta prueba pone gravemente en peligro la calidad del sistema educativo. El problema se agrava en el caso de las especialidades como Música o Lenguas Extranjeras, para las cuales el conjunto de la sociedad no posee unos mínimos conocimientos básicos.

RESPECTO A LA TITULACION:

Valoramos positivamente que se reconozca la figura de maestro generalista y que se reconozca la función del docente de la etapa 0-6. Asimismo nos parece correcta la consideración especial por aquellas áreas históricamente más descuidadas e incluso menospreciadas dentro de nuestro sistema educativo.

Sin embargo no podemos aceptar la inclusión de las opciones «Audición y lenguaje» y «Educación especial» dentro de la formación de la diplomatura, por las características del perfil de estos especialistas (ver anexo n.º 1) y consideramos imprescindible que estas especialidades se cursen bajo la forma de posgraduación.

Sobre las demás propuestas de las distintas opciones, creemos necesario y urgente que se acompañen de una definición de la función de los especialistas dentro de la escuela primaria e infantil y de una expli-

citación de los mecanismos de provisión de plazas para los centros de EGB donde se contemplen esas funciones.

Tal y como indicamos y justificamos en el anexo n.º 4 consideramos que la opción Ed. Física debería denominarse Ed. Corporal.

RESPECTO A LA TRONCALIDAD:

Creemos que el currículum total debe tener cuatro bloques de materias:

- Psicología, Pedagogía y Sociología.
- Didácticas específicas.
- Contenidos básicos.
- Instrumentales y auxiliares.

Respecto al primer bloque:

a) Nos parece correcta la troncalidad de 60 créditos propuesta para las opciones «Infantil» y «Primaria».

b) Creemos que la troncalidad de 45 créditos propuesta para las opciones de «Educación musical», «Educación física» y «Lengua extranjera» es insuficiente y debe incrementarse hasta 54 créditos, porque consideramos fundamental una formación que facilite la integración de estos profesionales así formados en la dinámica del centro y del aula.

Respecto al segundo bloque, creemos que en las opciones de Educación Infantil y Educación Primaria, deberían existir las mismas materias, con el mismo número de créditos asignados (ver anexos n.º 2 y 3). Por otro lado tal y como puede verse en los documentos anexos n.º 4, 5 y 6), presentamos cambios en la denominación y asignación de créditos en las materias troncales específicas de las opciones Educación Musical, Ed. Física, Lenguas Extranjeras.

Pensamos que el apartado «practicum» es fundamental en la preparación del futuro maestro: esta materia debe estar situada a lo largo de toda la carrera y ha de permitir una experimentación de las didácticas en las escuelas. Es por ello que la opción de Educación Física debe también incluirla. Además debe estar adscrita a todas las áreas de conocimiento.

OPCION EDUCACION INFANTIL

153 créditos = 63% / 130 créditos = 54%

Sociología de la Educación	9
Bases Psicológicas de la Educación Especial	4,5
Psicología del Desarrollo	9
Psicología de la Educación	9
Didáctica General del ciclo	9
Organización del centro escolar	6
T. e Ins. Cont. de la Educación	9
Educación Especial didáctica y organización	4,5
	60/60
Didáctica de la Lengua	9
Didáctica de las Artes Plásticas	9
Didáctica Ciencias Naturales	9/6
Didáctica Ciencias Sociales	9/6
Didáctica de la Música	9/
Didáctica Educación Corporal	9/
Didáctica Matemáticas	9/0
	63/39
Practicum	30
PROPOSTA A:	
Biología humana i Ed. Salut	9
Llengua catalana (nivell 3)	9
Didàctica llengua	9
Foniatría	9
Didàctica matemàtiques	9
Metodología del ciclo 0-3.....	9
Pediatría	9
Didàctica arts plàstiques	9
1 optativa	9
	81
PROPOSTA B:	
Biología humana i Ed. Salut	9
Llengua catalana (nivell 3)	9
Didàctica llengua	9
Foniatría	9
Didàctica matemàtiques	9
Metodologia del ciclo 0-3	9
Pediatría	9
2 optatives entre:	18
Didàc. arts plàstiques	
Didàc. música	
Didàc. Ex. Corporal	

OPCION EDUCACION PRIMARIA

153 créditos = 63% / 136 créditos = 57%

Sociología de la Educación	9
Bases Psicológicas de la Educación Especial	4,5
Psicología del Desarrollo	9
Psicología de la Educación	9
Didáctica General del ciclo	9
Organización del centro escolar	6
T. e Ins. Cont. de la Educación	9
Educación Especial didáctica y organización	4,5
	60/60
Didáctica de la Lengua	9
Didáctica de las Artes Plásticas	9
Didáctica Ciencias Naturales	9/6
Didáctica Ciencias Sociales	9/6
Didáctica de la Música	9/
Didáctica Educación Corporal	9/
Didáctica Matemáticas	9
	63/48
Practicum	30
PROPOSTA A:	
Lengua Catalana	9
Lengua Castellana	9
Matemàtiques	9
Plàstica	9
Foniatría	3 Oblig.
Informàtica 3	9
Audiovisuales 3	2 Opt.
Tecnología 3	
PROPOSTA B:	45
Especialització en un àrea del saber	
Matemàtiques	36
Llengua	36
Socials	36
Ciències	36
Plàstica	36
	36

OPCION EDUCACION MUSICAL

147 créditos = 61% / 137 créditos = 57%

Sociología de la Educación	9/4,5
----------------------------------	-------

Bases Psicológicas de la Educación Especial	4,5
Psicología del Desarrollo	9
Psicología de la Educación	9/6
Didáctica General	9
Organización del centro escolar	4,5/6
T. e Ins. Cont. de la Educación	9/6
	54/45
Conjunto vocal e instrumental	6
Formación instrumental	6
Solfeo	9
Educación Corporal y danza	6
Educación de la voz	6
Canción	6
Didáctica de la música	18
Cultura musical	6
	63/58,5
Practicum	30
PROPOSTA A:	
Llengua Catalana	9
Llengua Castellana	9... ?
Matemàtiques	9... ?
Plàstica	9... ?
Foniatría 3 Oblig.	no
Informàtica 3	9
Audiovisuals 3	2 Opt.
Tecnología 3	?
PROPOSTA B:	45
Especializació en un àrea del saber	
Matemàtiques	36
Llengua	36
Socials	36
Ciències	36
Plàstica	36
	36

OPCION EDUCACION FISICA

142,5 créditos = 59% / 137 créditos = 57%

Sociología de la Educación	9/4,5
Bases Psicológicas de la Educación Especial	4,5
Psicología del Desarrollo	9
Psicología de la Educación	9/6
Didáctica General	9

Organización del centro escolar	4,5/6
T. e Ins. Cont. de la Educación	9/6
	54/45
Aprendizaje i desarrollo motor	9
Educación física de base	9
Expresión y comunicación	4,5
Educación Física Especial	4,5
Teoría del entrenamiento	4,5
Didáctica Educación Física	9
Actividades físicas organizadas	9
Bases biológicas y fisiológicas	4,5
Bases teóricas y científicas	4,5
	58,5/51
Practicum	30
PROPOSTA A:	
Llengua Catalana	9
Llengua Castellana	9 ... ?
Matemàtiques	9
Plàstica	9 ... ?
Foniatría	3 Oblig.
Informàtica 3	9
Audiovisuales 3	2 Opt.
Tecnología	3
PROPOSTA B:	45
Iniciación Deportiva I	9
Técnicas de expresión I	9
Actividades físicas en el medio acuático	4,5
Actividad física y salud	4,5
1 optativa entre:	
iniciación deportiva 2	9
técnicas expresión 2	
	36

OPCION LENGUA EXTRANJERA

147 créditos = 61% / 135 créditos = 56%

Sociología de la Educación	9/4,5
Bases Psicológicas de la Educación Especial	4,5
Psicología del Desarrollo	9
Psicología de la Educación	9/6
Didáctica General	9
Organización del centro escolar	4,5/6
T. e Ins. Cont. de la Educación	9/6
	54/45

Didáctica lengua extranjera	18
Usos y formas de la comunicación oral	9
Usos y formas de la comunicación escrita	9
Estudio sistemático de la lengua	9
Aspectos socioculturales	4,5
Didácticas 1.º lengua	9
Ciencias del lenguaje	4,5
	63/63
Practicum	30
PROPOSTA A:	
Llengua Catalana	9
Llengua Castellana	9
Matemàtiques	4,5
Plàstica	4,5
Foniatría	
Informàtica	9
Audiovisuales	
Sociolingüística	9
Didáctica lengua 2	9
	54
PROPOSTA B:	
Estada en el extranjero	20
Otra lengua extranjera	18 *
Otra lengua peninsular	18 *
Didáctica de otra materia en lengua extranjera	18 *
	74

OPCION: EDUCACION ESPECIAL

Significado de una especialidad en los estudios iniciales en la actualidad.

Precedentes en la Escuela

El año 1981, y como resultado de una reflexión institucional, la Escuela consideró que la formación necesaria, tanto para atender las dificultades de adaptación que presentan algunos niños en ciertos aspectos y en determinados momentos del proceso escolar, como para atender desde la clase a los niños que presenten deficiencias concretas, debía de ser una formación de post-grado. En efecto, por una parte la dificultad o el déficit que pudiese presentar el niño no debía ser la definición concreta de su personalidad, sino una característica más suya. Por otra parte, los maestros, para atenderlo, necesitaban tener una formación de base para trabajar con cualquier niño.

Criterios y tendencias actuales

En los años 80, la tendencia ha sido la de hablar cada vez más del modelo de escuela que considera la diversidad como un valor positivo, de hacer unos currícula que permitan respetar las diferencias inter-individuales, capaz de dar respuesta en el marco ordinario, a las necesidades educativas especiales que un niño puede presentar en determinados aspectos.

Paralelamente, la terminología ha ido evolucionando y las funciones respecto a los maestros especializados, que de ser especialistas en Pedagogía Terapéutica, han llegado a la figura actual del maestro de soporte, que tendría como función principal la de orientar y ayudar a los maestros tutores en las dificultades surgidas en la clase.

Al propio tiempo, las líneas de intervención que se perfilan para la atención escolar de los niños con deficiencias importantes van encaminadas a preparar a los alumnos para que sean capaces de funcionar en entornos comunitarios heterogéneos y complejos, que requieran de ellos unas determinadas habilidades de cooperación, de interacción personal y unos conocimientos más amplios. Esta lógica de heterogeneidad reclama, según Low Brown: «el coraje de la integración comprensiva y longitudinal entre deficientes y no deficientes en una diversidad de entornos comunitarios continuamente cambiantes».

Funciones actuales del maestro de soporte

En este momento de crisis y de necesidad de transformación profunda de la escuela, las funciones del maestro de soporte están mal definidas —la propia Administración reconoce que le resulta difícil definir las— y a menudo se pretende que sea una Virgen de Lurdes. Podríamos decir, no obstante, que sus funciones irían encaminadas en dos direcciones.

1) Atender los niños con dificultades de aprendizaje o de adaptación en la escuela, ya sea directamente o bien ayudando a los maestros para que trabajen estas dificultades en el propio grupo-clase.

2) Ayudar en la integración de niños con menos capacidad o minusvalías derivadas de una deficiencia concreta.

En el primer caso, se cuenta con el soporte de los EAPS y de los Centros de Recursos. En el segundo, la población que llega, es, lógicamente, diversa y el maestro de soporte no puede ser un especialista en todo.

Además de los EAPS generales, el maestro cuenta y ha de contar cada vez más, con la ayuda de los Centros de Soporte Básico para cada deficiencia, que le ofrecen los elementos más específicos.

Consideraciones

Si tenemos en cuenta los criterios expuestos anteriormente, veremos que tanto para el primero como para el segundo supuesto, se necesita ser, fundamentalmente, un buen maestro. Nosotros nos inclinamos, como hacen ya bastantes países, por pedir, no sólo una formación general previa, sino una experiencia en aula ordinaria, para acceder a la especialización.

Como anécdota, diremos que preguntadas algunas personas que han cursado la especialidad en los estudios iniciales, reconocen que tienen una formación más próxima a un mini-psicólogo que a un maestro. Creemos importante aclarar que un maestro de soporte es un profesional que ha de disponer y ha de utilizar unos determinados instrumentos pedagógicos. No olvidamos que existen otras figuras profesionales en este marco, como los psicólogos escolares, los pedagogos terapeutas.

B

Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria
Opción: Educación Infantil.

B

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS QUE SE REMITEN
AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1)

1	AL TITULO OFICIAL PROPUESTO Y A LA ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS
2	AL TOTAL DE CARGA LECTIVA DEL CONJUNTO DE LAS ENSEÑANZAS
	<p>Ver documento inicial.</p>

(1) Remítase al Consejo de Universidades. Ciudad Universitaria s/n. 28040 MADRID, indicando la referencia «Ponencia de Reforma de Enseñanzas». En caso de que los recuadros sean insuficientes utilice hojas adjuntas.

B

Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria
Opción: Educación Infantil.

3	A LAS MATERIAS TRONCALES
A	<p>AL % DE TRONCALIDAD</p> <p>Aumentamos la troncalitat al 63% en relació al máximo del total de carga lectiva, porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Añadimos la Didáctica de las Matemáticas, que consideramos debe existir en la formación de los maestros de esta etapa. — Desdoblamos la Didáctica de la Expresión Rítmica en dos materias: Didáctica de la Música y Didáctica de la Educación Corporal, que creemos imprescindibles en la formación del maestro de Educación Infantil. — Reajustamos los créditos de Didáctica de las Ciencias Sociales y los de Ciencias Naturales.
B	A LA RELACION DE MATERIAS TRONCALES
	<p>a) En lugar de Didáctica de la Expresión Rítmica poner:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Didáctica de la Música — Didáctica de la Educación Corporal <p>b) Nombres de materias troncales: en lugar de Didáctica de la Expresión Plástica poner Didáctica de las Artes Plásticas ¹.</p> <p>c) Añadir: Didáctica de las Matemáticas.</p> <p>1. Hemos optado por esta denominación debido a que califica un área de conocimiento. Entendemos que la denominación de Expresión Plástica se refiere solamente a una fase terminal de un proceso.</p>

B
Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria
Opción: Educación Infantil.
B**C A LOS CREDITOS ASIGNADOS A MATERIAS TRONCALES**

		Créditos que proponemos
Bases Psicológicas de la Educación Especial	4,5	4,5
Didáctica de las Artes Plásticas	9	9
Didáctica de la Educación Corporal	9	9
Didáctica de la Música	9	9
Didáctica de la Lengua	9	9
Didáctica de las Ciencias Naturales	6	9
Didáctica de las Ciencias Sociales	6	9
Didáctica General del Ciclo	9	9
Educación Especial: Aspectos Didácticos y Organizativos	4,5	4,5
Organización del centro escolar	6	6
Prácticum	30	30
Psicología de la Educación	9	9
Psicología del Desarrollo	9	9
Sociología de la Educación	9	9
Teorías e Instituciones contemporáneas de educación	9	9
Didáctica de las Matemáticas	0	9

D A SU VINCULACION A LAS AREAS DE CONOCIMIENTO PROPUESTAS

MATERIA	AREA CONOCIMIENTOS
Didáctica de la Música	Didáctica Expresión Musical
Didáctica de la Educ. Corporal	Didáctica Expresión Corporal
Prácticum	Además de todas las indicadas por la ponencia, añadir también: Area Didáctica de la Expresión Corporal.

B

**Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria
Opción: Educación Primaria.**

B

**OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS QUE SE REMITEN
AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1)**

1 AL TITULO OFICIAL PROPUESTO Y A LA ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS

2 AL TOTAL DE CARGA LECTIVA DEL CONJUNTO DE LAS ENSEÑANZAS

Ver documento inicial.

(1) Remítase al Consejo de Universidades. Ciudad Universitaria s/n. 28040 MADRID, indicando la referencia «Ponencia de Reforma de Enseñanzas». En caso de que los recuadros sean insuficientes utilice hojas adjuntas.



3	A LAS MATERIAS TRONCALES
A	<p>AL % DE TRONCALIDAD</p> <p>Aumentamos la troncalidad al 63% en relación al máximo del total de carga lectiva, porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Desdoblamos la Didáctica de la Expresión Rítmica en dos materias: Didáctica de la Música y Didáctica de la Educación Corporal, que creemos imprescindibles en la formación del maestro de Educación Infantil. — Reajustamos los créditos de Didáctica de las Ciencias Sociales y los de Ciencias Naturales.
B	<p>A LA RELACION DE MATERIAS TRONCALES</p> <p>a) En lugar de Didáctica de la Expresión Rítmica poner:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Didáctica de la Música — Didáctica de la Educación Corporal <p>b) Nombres de materias troncales: en lugar de Didáctica de la Expresión Plástica poner Didáctica de las Artes Plásticas ¹.</p> <p>1. Hemos optado por esta denominación debido a que califica un área de conocimiento. Entendemos que la denominación de Expresión Plástica se refiere solamente a una fase terminal de un proceso.</p>

B

Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria
Opción: Educación Primaria.

C A LOS CREDITOS ASIGNADOS A MATERIAS TRONCALES

		Créditos que proponemos
Bases Psicológicas de la Educación Especial	4,5	4,5
Didáctica de las Artes Plásticas	9	9
Didáctica de la Educación Corporal	9	9
Didáctica de la Música	9	9
Didáctica de la Lengua	9	9
Didáctica de las Ciencias Naturales	6	9
Didáctica de las Ciencias Sociales	6	9
Didáctica General del Ciclo	9	9
Educación Especial: Aspectos Didácticos y Organizativos	4,5	4,5
Organización del centro escolar	6	6
Prácticum	30	30
Psicología de la Educación	9	9
Psicología del Desarrollo	9	9
Sociología de la Educación	9	9
Teorías e Instituciones contemporáneas de educación	9	9
Didáctica de las Matemáticas	9	9

D A SU VINCULACION A LAS AREAS DE CONOCIMIENTO PROPUESTAS

MATERIA	AREA CONOCIMIENTOS
Didáctica de la Música	Didáctica Expresión Musical
Didáctica de la Educ. Corporal	Didáctica Expresión Corporal
Prácticum	Además de todas las indicadas por la ponencia, añadir también: Area Didáctica de la Expresión Corporal.

B**Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria**
Opción: Educación Física.**OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS QUE SE REMITEN**
AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1)

1	AL TITULO OFICIAL PROPUESTO Y A LA ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS
	<p>Proponemos el cambio de la expresión Educación Física por la de Educación Corporal.</p> <p>El concepto Educación Física hace referencia parcial a la realidad del hombre como ser susceptible de educación. Hace referencia expresa tan sólo de la parte física y por ello excluye a la psíquica.</p> <p>La Educación Física trata del ámbito de la educación dedicado al movimiento humano. Lo impreciso del término está en que semánticamente no recoge la interpretación moderna del movimiento humano en el sentido de que lo físico y lo psíquico son indisolubles.</p> <p>Aunque sea ya comunmente aceptado que «Todo movimiento es indisoluble del sí mismo que lo produce e implica por este hecho a la personalidad completa...» (A. Lapierre), utilizando el término Educación Física parece como si se ignorara la constatación de A. Lapierre refrendada y compartida por multitud de teóricos y científicos.</p>
2	AL TOTAL DE CARGA LECTIVA DEL CONJUNTO DE LAS ENSEÑANZAS
	Ver documento adjunto.

(1) Remítase al Consejo de Universidades. Ciudad Universitaria s/n. 28040 MADRID, indicando la referencia «Ponencia de Reforma de Enseñanzas». En caso de que los recuadros sean insuficientes utilice hojas adjuntas.

B

Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria
Opción: Educación Física.

**OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS QUE SE REMITEN
 AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1)**

1	AL TITULO OFICIAL PROPUESTO Y A LA ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS
	<p>La palabra «Física» evoca el aspecto orgánico, material, anatómico-funcional del cuerpo humano, más no necesariamente a la faceta síquica, mental, voluntaria, reflexiva, etc., del mismo.</p> <p>Se dice habitualmente que el concepto Educación Física recoge ímplicitamente lo anteriormente expuesto por aquello de que lo físico sin lo síquico carece de sentido o se desplaza al terreno de lo patológico, pero lo cierto es que, en todo caso, queda recogido de forma implícita, que no explícitamente recogido.</p> <p>Tradicionalmente se ha aplicado la denominación de Educación Física a un conjunto de teorías y prácticas educativas que, por falta de fundamentación científica volcaba su interés en la parte física, biomecánica, de la educación del hombre a través del movimiento.</p>
2	AL TOTAL DE CARGA LECTIVA DEL CONJUNTO DE LAS ENSEÑANZAS
	<p>Prácticas de todas las actividades por la ponencia, añadir también: Área Didáctica de la Expresión Corporal.</p>

(1) Remítase al Consejo de Universidades. Ciudad Universitaria s/n. 28040 MADRID, indicando la referencia «Ponencia de Reforma de Enseñanzas». En caso de que los recuadros sean insuficientes utilice hojas adjuntas.

B **Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria**
Opción: Educación Física.

**OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS QUE SE REMITEN
AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1)**

1	AL TITULO OFICIAL PROPUESTO Y A LA ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS
	<p>Véanse escuelas o tendencias basadas íntegramente en interpretaciones, métodos y usos militaristas, disciplinarios, repetitivos, imitativos, etc., aplicados indeseablemente en el ámbito escolar.</p> <p>En la actualidad estas tendencias han sido superadas ampliamente por buen número de profesionales. Múltiples estudios y tratados de opinión e investigación científico-pedagógicos avalan un giro importante en lo que se ha dado en llamar la Nueva Educación Física.</p> <p>Consideramos, por lo tanto, que resultaría clarificador renovar también la terminología tradicional.</p>
2	AL TOTAL DE CARGA LECTIVA DEL CONJUNTO DE LAS ENSEÑANZAS
	<p>Justificación de la materia: BASES TEÓRICAS Y CIENTÍFICAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA</p> <p>Creemos que, en el currículum del maestro especialista en Educación Corporal, ha de garantizarse que esta materia sea troncal, ya que el futuro maestro ha de poseer unos conocimientos básicos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Filosofía de la actividad física. — Bases antropológicas de la actividad física.

(1) Remítase al Consejo de Universidades. Ciudad Universitaria s/n. 28040 MADRID, indicando la referencia «Ponencia de Reforma de Enseñanzas». En caso de que los recuadros sean insuficientes utilice hojas adjuntas.

B

Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria

Opción: Educación Física.

3 A LAS MATERIAS TRONCALES

A AL % DE TRONCALIDAD

Aumentamos la troncalidad al 59% en relación al mismo del total de carga lectiva, debido:

- Al reajuste de créditos de las materias profesionales generales, al considerarlas básicas en la formación del maestro, tal como hemos justificado en el documento inicial.
- A la incorporación de la materia: Bases teóricas y científicas de la actividad Física. (Justificación: ver página siguiente).
- Al aumento de créditos de la materia Aprendizaje y Desarrollo Motor. (Justificación: ver página siguiente).
- A la incorporación del Prácticum. (Justificación: ver Documento inicial).

B A LA RELACION DE MATERIAS TRONCALES

Anadir:

- Bases teóricas y científicas de la actividad Física.
- Prácticum.

Justificación al aumento de créditos de la materia: APRENDIZAJE Y DESARROLLO MOTOR

Es necesario que los maestros del ciclo 0-12 ?, de forma especial los que elijan la opción de Educación Corporal, conozcan los aspectos motores que intervienen en la actividad gráfica. Estos aspectos, que hacen referencia al tono muscular, a la actitud corporal, la coordinación y disociación de movimientos, al proceso y tipo de lateralización, a la coordinación óculo-manual y al control del movimiento (direccionalidad, sentido de rotación, forma, posibilidades de frenar el gesto, continuidad, precisión y velocidad), están estrechamente interrelacionados con los aspectos perceptivos, representativos y afectivos, y forman, conjuntamente, la base de actividades tan importantes como son dibujo, pintura y escritura.

Por lo tanto, es necesario que el maestro-especialista de Educación Corporal conozca a fondo la intervención de los factores motores en los aprendizajes gráficos, su solución, el peso de los aspectos educativos en esta evolución, las dificultades y alteraciones más frecuentes, así como la educación de la actividad gráfica en la escuela (didáctica, organización y seguimiento y evaluación del proceso). Sólo así, en la base de estos conocimientos, el maestro de Educación Corporal estará en situación de relacionar los aprendizajes gráficos de los niños con todo el proceso percepto-motor y de colaborar con el maestro generalista en la educación global de los alumnos.

Dado lo complejo y específico del tema, nos parece necesario el aumento de los tres créditos, para llevar a cabo correctamente la enseñanza de la Educación Física.

Justificación de la materia: BASES TEORICAS Y CIENTIFICAS DE LA ACTIVIDAD FISICA

Creemos que, en el currículum del maestro especialista en Educación Corporal, ha de garantizarse que esta materia sea troncal, ya que el futuro maestro ha de poseer unos conocimientos básicos de:

- Filosofía de la actividad física.
- Bases antropológicas de la actividad física.
- Evolución histórica y principales corrientes.
- Aspectos legales que regulan la actividad física en la escuela.

B

Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria
Opción: Educación Física.

C

A LOS CREDITOS ASIGNADOS A MATERIAS TRONCALES

		Créditos que proponemos	
Aprendizaje y Desarrollo Motor	6	9	
Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento	4,5	4,5	
Bases Psicológicas de la Educa. Especial	4,5	4,5	
Didáctica General	9	9	
Didáctica de la Educación Física	9	9	
Educación física de Base	9	9	
Expresión y Comunicación Corporal	4,5	4,5	
Educación Física en niños con necesidades educativas especiales	4,5	4,5	
Las actividades físicas organizadas	9	9	
Organización del Centro Escolar	6	4,5	
Psicología del Desarrollo	9	9	
Psicología de la Educación	6	9	
Sociología de la Educación	4,5	9	
Teorías e Instituciones contemporáneas de educación	6	9	
Teorías del entrenamiento y el acondicionamiento	4,5	4,5	
Bases teóricas y científicas de la actividad física	0	4,5	

D

A SU VINCULACION A LAS AREAS DE CONOCIMIENTO PROPUESTAS

MATERIA

AREA CONOCIMIENTOS

Bases teóricas y científicas de la actividad física

Area Didáctica de la Expresión Corporal

Prácticum

Además de todas las indicadas por la ponencia, añadir también: Area Didáctica de la Expresión Corporal.

B

Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria
Opción: Educación Musical.

B

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS QUE SE REMITEN
AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1)

1	<p>AL TITULO OFICIAL PROPUESTO Y A LA ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS</p>
2	<p>AL TOTAL DE CARGA LECTIVA DEL CONJUNTO DE LAS ENSEÑANZAS</p>
	<p>Ver documento inicial.</p>

(1) Remítase al Consejo de Universidades. Ciudad Universitaria s/n. 28040 MADRID, indicando la referencia «Ponencia de Reforma de Enseñanzas». En caso de que los recuadros sean insuficientes utilice hojas adjuntas.

B

Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria
Opción: Educación Musical.

3	A LAS MATERIAS TRONCALES												
A	AL % DE TRONCALIDAD												
	<p>Aumentamos la troncalidad al 61% en relación al máximo del total de carga lectiva, debido:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Al reajuste de créditos de las materias profesionales generales al considerarlas básicas en la formación del maestro, tal como hemos justificado en el documento inicial. — Proponemos la desaparición de la asignatura Educación Musical de alumnos con problemas porque consideramos que la parte propiamente de didáctica ha de estar inserta en la asignatura de Formación Didáctica, y que la parte más general, la que se refiere al estudio psicopedagógico, debe contemplarse en las asignaturas de Pedagogía y Psicología especializadas a este respecto. — Al reajuste de las materias específicas. 												
B	A LA RELACION DE MATERIAS TRONCALES												
	<table border="0"> <tr> <td>En lugar de:</td> <td>Proponemos:</td> </tr> <tr> <td>Formación Instrumental</td> <td>Conjunto vocal e instrumental</td> </tr> <tr> <td>Formación Instrumental</td> <td>Formación instrumental. Solfeo</td> </tr> <tr> <td>Formación rítmico-corporal</td> <td>Educación Corporal y Danza</td> </tr> <tr> <td>Formación vocal auditiva</td> <td>Educación de la voz. Canción</td> </tr> <tr> <td>Historia de la Música</td> <td>Cultura musical.</td> </tr> </table>	En lugar de:	Proponemos:	Formación Instrumental	Conjunto vocal e instrumental	Formación Instrumental	Formación instrumental. Solfeo	Formación rítmico-corporal	Educación Corporal y Danza	Formación vocal auditiva	Educación de la voz. Canción	Historia de la Música	Cultura musical.
En lugar de:	Proponemos:												
Formación Instrumental	Conjunto vocal e instrumental												
Formación Instrumental	Formación instrumental. Solfeo												
Formación rítmico-corporal	Educación Corporal y Danza												
Formación vocal auditiva	Educación de la voz. Canción												
Historia de la Música	Cultura musical.												

Formación Instrumental: 3 + 9 = 9 créditos

En esta Formación Instrumental nos parece excesivo el número de horas que se le dedican, ya que el objetivo de esta materia es el tratamiento de la interpretación en grupo y de su enfoque didáctico que parte de unos conocimientos ya adquiridos.

También es importante precisar que la materia abarca dos grandes aspectos: el canto y el instrumento, que consideramos deben reflejarse en la denominación de la misma.

Así pues, respecto al documento, nuestra propuesta es modificar el título de la Formación Instrumental con 3 + 6 créditos a Conjunto Vocal e Instrumental con 2 + 4 créditos.

Formación Instrumental (3 + 12 créditos)

En esta materia vemos la necesidad de desglosarla en dos porque abarca dos aspectos de la Educación Musical de contenido muy distinto, que precisan ser tratados por separado.

Consideramos estas materias de profundización.

La propuesta es convertir la Formación Instrumental (3 + 12 créditos) en:

- a) Formación Instrumental..... 2 + 4 créditos
- b) Solfeo 3 + 6 créditos

Formación rítmico corporal

Cambiamos el enunciado Formación rítmico-corporal por el de Educación Corporal y Danza, por considerar que éste expresa una concepción más global y amplia de la materia que depasa el ámbito estricto del ritmo.

Incluimos la danza en el enunciado por su relevante importancia en el trabajo corporal y musical.

Formación vocal auditiva (3 + 6)

En esta asignatura también vemos concentrados dos grandes bloques de estudio: la formación de la voz y la canción, que, aunque estén relacionados, precisan de un tratamiento por separado en dos materias distintas y por especialistas adecuados en cada caso.

Nuestra propuesta implica un aumento de 3 créditos de la forma siguiente:

- a) Educación de la voz 2 + 4 créditos
- b) Canción 2 + 4 créditos

Formación didáctica (6 + 3 créditos)

Consideramos insuficiente el número de créditos que se le asignan, ya que esta materia ha de abarcar la formación didáctica en todos sus aspectos (Educación de la voz, educación rítmico-motriz, educación del oído, canción, audición y solfeo) y para todos los ciclos. Es así que para poder llevar a término una buena formación, es necesario aumentar el número de créditos.

Cabe decir también que el contenido de alguna de las materias de la propuesta de la Ponencia, como Formación Instrumental (1), Formación vocal y auditiva, Formación rítmico-corporal, se mezcla la parte de formación con la de didáctica. A nuestro entender ello debe separarse y todas las partes concernientes a didáctica han de aglutinarse en la materia en cuestión.

Es por todo ello que proponemos ampliar el número de créditos a 18.

Historia de la Música (4 + 2)

Nuestra propuesta es modificar el título de la materia por Cultura Musical, ya que nuestra concepción sobre el contenido de la misma es más amplio que el de la historia propiamente. El programa debe ampliarse a otros aspectos de la Música más propios de una cultura general musical.

B

Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria

Opción: Educación Musical.

C A LOS CREDITOS ASIGNADOS A MATERIAS TRONCALES	
	Créditos que proponemos
Conjunto vocal e instrumental	6
Formación instrumental	6
Solfeo	9
Educación corporal y danza	6
Educación de la voz	6
Canción	6
Didáctica de la Música	18
Cultura musical	6
Sociología de la Educación	9
Bases psicológicas de la Educación Especial ...	4,5
Psicología del Desarrollo	9
Psicología de la Educación	9
Didáctica General	9
Organización del centro escolar	4,5
Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación	9
D A SU VINCULACION A LAS AREAS DE CONOCIMIENTO PROPUESTAS	
MATERIA	AREA CONOCIMIENTO
Prácticum	Además de todas las indicadas por la ponencia, añadir también: Area Didáctica de la Expresión Corporal.

B

**Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria
Opción: Lengua Extranjera.**

**OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS QUE SE REMITEN
AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1)**

1	AL TITULO OFICIAL PROPUESTO Y A LA ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS
2	AL TOTAL DE CARGA LECTIVA DEL CONJUNTO DE LAS ENSEÑANZAS
	Ver documento inicial.

(1) Remítase al Consejo de Universidades. Ciudad Universitaria s/n. 28040 MADRID, indicando la referencia «Ponencia de Reforma de Enseñanzas». En caso de que los recuadros sean insuficientes utilice hojas adjuntas.

B**Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria**
Opción: Lengua Extranjera.**3 A LAS MATERIAS TRONCALES****A AL % DE TRONCALIDAD**

Aumentamos la troncalidad al 61% en relación al máximo del total de carga lectiva, debido:

— Al reajuste de créditos de las materias profesionales generales al considerarlas básicas en la formación del maestro, tal como hemos justificado en el documento inicial.

— Al reajuste de las materias específicas.

B A LA RELACION DE MATERIAS TRONCALES

1. Las materias del área de conocimiento de la Filología correspondiente se han agrupado según las directrices trazadas por el MEC para la Reforma de los programas de Educación Primaria y Secundaria. Este criterio metodológico supone entender la lengua (oral y escrita) como un valor de uso social sin negligir los aspectos socioculturales que ella vehicula ni la reflexión metalingüística y metacomunicativa.

2. El área de Didáctica abarca tres materias indispensables para el futuro enseñante: la didáctica de la primera lengua, cuyos principios constituyen el punto de referencia para una didáctica de segundas lenguas o de lenguas extranjeras; las ciencias del lenguaje cuyas aportaciones sobre la adquisición y el uso de la lengua son fundamentales para el enseñante, y la didáctica de la lengua extranjera, en la que cobran unidad las aportaciones teóricas y la práctica docente.

B

Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria
Opción: Lengua Extranjera.

C	A LOS CREDITOS ASIGNADOS A MATERIAS TRONCALES	
		Creditos que proponemos
	Didáctica lengua extranjera	18
	Usos y formas de comunicación oral	9
	Usos y formas de comunicación escrita	9
	Estudio sistemático de la lengua	9
	Aspectos socioculturales	4,5
	Didáctica 1.ª lengua	9
	Ciencias del lenguaje	4,5
	Sociología de la Educación	9
	Bases Psicológicas de la Educación Especial	4,5
	Psicología del desarrollo	9
	Psicología de la educación	9
	Didáctica General	9
	Organización del centro escolar	4,5
D	A SU VINCULACION A LAS AREAS DE CONOCIMIENTO PROPUESTAS	
	MATERIAS	AREAS DE CONOCIMIENTO
	— Didáctica de la lengua extranjera	Didáctica de la Lengua
	— Usos y formas de la comunicación oral	Filología (correspond.)
	— Usos y formas de la comunicación escrita	Filología (correspond.)
	— Estudio sistemático de la lengua	Filología (correspond.)
	— Aspectos socioculturales	Filología (correspond.)
	— Didáctica de la primera lengua	Didáctica de la lengua
	— Ciencias del lenguaje	Didáctica de la lengua ¹
	<p>1. La materia denominada Didáctica de la Primera Lengua supone conocimiento de determinados aspectos de Psicolingüística, Sociolingüística, Etnografía de la Comunicación, etc., relacionados con la adquisición y la</p>	

B

**Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria
Opción: Lengua Extranjera.**

C	A LOS CREDITOS ASIGNADOS A MATERIAS TRONCALES
	<p>Teorías e Instituciones Contemporaneas de la Educación 9</p> <p>— Se adjudican 18 créditos a la asignatura de Didáctica de la Lengua Extranjera porque en ella se integran los créditos de «Problemas en el aprendizaje de las lenguas extranjeras» y de «Adquisición del lenguaje».</p> <p>— En total, el área de Filología correspondiente y el área de Didáctica de la Lengua tienen un número equivalente de créditos.</p>
D	A SU VINCULACION A LAS AREAS DE CONOCIMIENTO PROPUESTAS
	<p>enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, así como el acercamiento a métodos de investigación de los comportamientos verbales en el aula. Por todo ello, creemos debe adjudicarse al área de conocimiento «Didáctica de la Lengua».</p>

**CONSIDERACIONES DE LA E.U.F.P.E.G.B. DE GIRONA SOBRE EL
INFORME TECNICO DE CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES:
REFORMA DE LOS TITULOS DE DIPLOMADO EN EDUCACION
INFANTIL Y PRIMARIA, FORMACION DEL PROFESORADO
DE SECUNDARIA Y FORMACION PERMANENTE**

INTRODUCCION

1. Esta Escuela, juntamente con el resto de Escuelas de Maestros de Cataluña, participó activamente en el proceso de discusión y de debate que culminó con la publicación de «una propuesta para la renovación de la formación de maestros», 1982. Nos parece que las ideas explícitas en aquel texto siguen siendo válidas.

2. En esta línea de pensamiento, consideramos que la formación del maestro ha de contemplar tres niveles básicos:

a) Formación a nivel profesional:

— Formación psico-socio-pedagógica que facilite los procesos de reflexión que fundamentarán la actuación del maestro, no sólo como técnico, sino también como investigador.

— Conocimiento de las técnicas y recursos didácticos relacionados con las distintas etapas educativas.

— Conocimiento de la realidad escolar mediante los períodos de prácticas.

b) Desarrollo de actitudes y aptitudes personales que permitan una actuación educativa eficaz.

c) Formación científico-cultural: Hay que garantizar la adquisición de conocimientos científicos y culturales mediante la profundización en un área de conocimiento y el dominio de sus métodos de investigación.

3. Considerando que son muy importantes los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, tendrían que realizarse pruebas de acceso específicas.

EDUCACION INFANTIL Y PRIMARIA: ASPECTOS GENERALES

1. Consideramos necesario que las titulaciones tengan rango de licenciatura con una duración de 4 años.

2. Se acepta la forma global el currículum de formación propuesto en las diversas opciones, aunque introducimos algunos matices o ligeras modificaciones. Un período de 4 años permitiría una mejor profundización en las materias y facilitaría el establecimiento de materias optativas y la formación práctica.

3. Entendemos que la nueva orientación «curricular» no implica sólo cambios de contenidos y denominaciones, sino que habrán de producirse cambios metodológicos. En este sentido, hay que intensificar la relación de los profesores de la Escuela de Maestros con las escuelas donde actúan los profesionales que ellos forman.

FORMACION DE LOS PROFESORES DE EDUCACION INFANTIL

1. Ante la doble posibilidad de titulación para el ciclo 0-3, se considera que la responsabilidad de cada grupo de 0-6 ha de asignarse conjuntamente a un maestro especialista en educación infantil y a un auxiliar debidamente calificado. Asimismo la idéntica titulación de los profesionales de los ciclos 0-3, 3-6 mejorará la coordinación.

2. Se considera necesario incorporar a la «Diplomatura» la didáctica de las Matemáticas (con 6 créditos).

3. En cuanto a la Didáctica de la Expresión Rítmica, se propone un desdoblamiento en Didáctica de la Expresión Musical (6 créditos) y Psicomotricidad (6 créditos).

FORMACION DE LOS PROFESORES DE EDUCACION PRIMARIA

1. Entendemos que en la etapa de Primaria hay que dar prioridad a las materias de tipo instrumental para ponerlas al servicio de un Proyecto

to de Escuela en el que se contemple el desarrollo y formación de los procesos de aprendizaje cognoscitivo, el fomento de la creatividad y el espíritu crítico, y el establecimiento de un sistema de valores.

Por tanto el «curriculum» para la formación del profesorado de este nivel en las diferentes opciones tendrá que posibilitar una visión y concepción global de la etapa, además de los contenidos de la propia especialidad.

2. Todos los maestros han de estar capacitados para desarrollar funciones de gestión en la escuela. El conocimiento del sistema de relaciones que configuren el proceso de enseñanza-aprendizaje y la capacidad de actuar en el grupo desde la gestión ha de ser un elemento importante de formación.

3. Creemos que sería necesario suprimir las opciones de Educación Especial y de Audición y lenguaje, y convertirlas en «diplomaturas» de postgrado.

4. En principio nuestra Escuela querría ofrecer todas las opciones. Se podrían establecer convenios, si fuera necesario, con otras instituciones, como por ejemplo Conservatorios de Música, Escuelas de Idiomas, INEF, Areas educativas municipales, etc.

Si fuera necesaria una distribución de especialidades entre varias Escuelas de Maestros, (mapa de titulaciones que establezca la Universidad), sería deseable establecer un consenso entre los Centros implicados.

5. Se tendría que substituir, de la propuesta del Consejo de Universidades, «Bases psicológicas de la Educación Especial» por «Transtornos de Conducta y Personalidad» como materia troncal en todas las opciones. Los contenidos de «Bases psicológicas...» se pueden tratar suficientemente desde el programa de Psicología de la Educación.

6. Las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza (Informática, Vídeo, etc.) tendrían que tener entidad de materia troncal, ya que no son sólo un recurso didáctico sino también un medio de expresión, de aprendizaje y de comunicación social.

Tendrían que ser eminentemente prácticas y con la denominación de «Didáctica de los Recursos Tecnológicos».

7. Para la opción Lengua Extranjera hay que asegurar el dominio previo, oral y escrito, del catalán como primera lengua y del castellano

como segunda lengua. En consecuencia, creemos necesario incorporar, como materias troncales, las lenguas catalana y castellana.

8. Se propone desdoblar la Expresión Rítmica en Expresión Musical y Expresión Corporal, a fin de asegurar un mejor dominio de ambas.

9. Hay que incorporar el «practicum» en la especialidad de Educación Física.

FORMACION DE LOS PROFESORES DE EDUCACION SECUNDARIA

1. Hemos de señalar, en este punto, que nuestra Escuela opta por recuperar en su totalidad la propuesta del Grupo XV. La coherencia de plantear la formación del profesorado de secundaria en un contexto global de formación de los docentes no queda recogida en absoluto en las consideraciones que, sobre este punto, presenta el informe del Consejo de Universidades.

2. No obstante, creemos necesario poder matizar actuaciones de transición hacia una plena implantación de la propuesta del Grupo XV, en función de la situación de cada distrito o núcleo universitario y de cada Universidad, haciendo uso de su autonomía.

3. En cualquier caso, entendemos que las Escuelas del Profesorado disponen de la experiencia suficiente para coordinar la Formación del Profesorado de Secundaria obligatoria.

4. Según el Proyecto de Reforma, el profesor de Secundaria Obligatoria tendrá que impartir diferentes disciplinas de la misma área, y necesitará, por tanto, una formación amplia y diversificada dentro de cada una de las áreas. En consecuencia, el profesorado de las Escuelas Universitarias del Profesorado ha de poder impartir créditos de contenidos específicos de las distintas áreas de conocimiento, dándoles la orientación precisa para la función docente.

5. En lo referente a la enseñanza secundaria post-obligatoria, a fin de asegurar la coherencia con las etapas anteriores, hace falta una participación de las Escuelas de Maestros en la coordinación de la formación del profesorado.

FORMACION PERMANENTE

1. Consideramos la Formación Permanente como una continuación lógica de la Formación Inicial.

2. Entendemos la Formación Permanente tanto como un proceso de reciclaje del profesorado frente a las nuevas situaciones que se le van planteando, como un proceso de reflexión continuada sobre la práctica docente que facilite la profesionalización y la innovación educativa del propio centro.

3. Nuestra Escuela ha organizado diversas actividades de Formación Permanente para profesores de E.G.B. y de enseñanza media. Esta experiencia nos lleva a considerar que las Escuelas de Maestros han de participar plenamente en la realización y coordinación de actividades de Formación Permanente, conjuntamente con otros Centros e Instituciones.

4. Por otro lado, la interrelación con el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria permite, a través del «feed-back» que comporta, la propia formación permanente del profesorado de las Escuelas de Maestros.

Razones de dignificación del Profesorado en Educación Infantil y Primaria, necesidad de tiempo disponible en el Currículum (mayor que el destinado actualmente) para dedicarlo a Prácticas profesionales y homologación con el nivel de titulación mayoritario de los países de la C.E.E., hacen que este cambio sea imprescindible.

Asimismo, dado que un sistema educativo debe ser integrado, y que la formación inicial del Profesorado de Secundaria se realizará en la Universidad, entendemos que la capacitación psicopedagógica y de Didácticas específicas, necesaria para la obtención del Título ha de realizarse con la participación directa de los Departamentos que desarrollan las Áreas de conocimiento mencionadas.

2. Pedir al M.E.G. que arbitre medidas de coordinación entre las Instituciones no universitarias dedicadas a la formación permanente del profesorado y la Universidad.

3. Solicitar que se consideren las demandas de la sociedad actual en lo que se refiere a Educación de Adultos, Animadores Socioculturales y Pedagogía del tiempo libre, opciones no contempladas en el Antiproyecto y que constituyen una salida profesional mayoritaria para nuestros alumnos.

**ESCUELA UNIVERSITARIA DE FORMACION DEL
PROFESORADO DE DE E.G.B.
Universidad de Extremadura**

En relación al Informe Técnico realizado para la elaboración de las directrices generales propias del Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria, la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Cáceres ha acordado remitir al Consejo de Universidades (Ponencia de Reforma de Enseñanzas) las siguientes sugerencias:

1. Solicitar del M.E.C. la modificación del Título de «Diplomado en Educación Infantil y Primaria» por el de «Licenciado en Educación Infantil y Primaria» debido a que consideramos que los profesionales que se dediquen a la docencia en niveles obligatorios y post-obligatorios deben tener el mismo nivel de titulación en aras de conseguir el Cuerpo Unico de Enseñantes.

Razones de dignificación del Profesorado en Educación Infantil y Primaria, necesidad de tiempo disponible en el Currículum (mayor que el destinado actualmente) para dedicarlo a Prácticas docentes y homologación con el nivel de titulación mayoritario de los países de la C.E.E., hacen que este cambio sea imprescindible.

Asimismo, dado que un sistema educativo debe ser integrado, y que la formación inicial del Profesorado de Secundaria se realizará en la Universidad, entendemos que la capacitación psicopedagógica y de Didácticas específicas, necesaria para la obtención del Título ha de realizarse con la participación directa de los Departamentos que desarrollan las Areas de conocimiento mencionadas.

2. Pedir al M.E.C. que arbitre medidas de coordinación entre las Instituciones no universitarias dedicadas a la formación permanente del profesorado y la Universidad.

3. Solicitar que se consideren las demandas de la sociedad actual en lo que se refiere a Educación de Adultos, Animadores Socioculturales y Pedagogía del tiempo libre, opciones no contempladas en el Anteproyecto y que constituyen una salida profesional mayoritaria para nuestros alumnos.

4. Exigir del M.E.C. un reconocimiento a la ambigua situación de los alumnos que actualmente cursan estudios en las Escuelas de Magisterio, así como la de aquellos que puedan cursarlos en este período de transición en aras de una futura homologación de los Títulos y a asegurar que no encuentren obstáculos por razón de sus estudios en el acceso a un puesto de trabajo en la enseñanza.

5. Solicitar la profesionalización del Acceso al Cuerpo de Profesores, con la exigencia de la titulación correspondiente al nivel solicitado.

**ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO E.G.B.
DE SEGOVIA
Universidad Autónoma de Madrid**

La Escuela de Segovia a través de la Comisión de Planes de Estudio y la propia Junta del Centro, ha realizado una valoración negativa del Proyecto de Plan de Estudios propuesto por la ponencia de síntesis del Consejo de Universidades.

Se cuestiona de raíz la concepción que subyace al mencionado proyecto tanto en lo que se refiere a la organización de las titulaciones: maestros generalistas y opcionalistas como a la distribución de los créditos que responde a un psicologismo y didactismo fuera de lugar y descoloca o elimina materias muy importantes en la formación de un profesor.

El conjunto responde a un modelo de maestro de Primera Enseñanza diseñado en un laboratorio pero que poco tiene que ver con la realidad social y cultural.

Añadimos a estas razones los problemas de desconexión de los profesores de Primaria con los de Secundaria que agravarán las diferencias al concebir de hecho esta Diplomatura como terminal; el insuficiente tratamiento de la formación de los profesores de Secundaria que por textos posteriores terminará por responder a un modelo semejante.

1. Respecto de la primera cuestión —la articulación entre generalistas y opcionalistas (especialistas)— existen muchos problemas.

Primero, no acabamos de ver esa distinción tan radical de especialidades de conocimientos y habilidades que forman parte de un proyecto educativo integrado. Se mezclan además especialidades longitudinales —infantil y primaria— y transversales —Música, Educación Física, Idiomas, Educación Especial— que se articulan malamente.

El propio texto muestra las dificultades que plantea la articulación de las opciones al dibujar troncalidades reproducidas de manera mecánica en una y otra opción con criterios no siempre coherentes.

En este sentido la Comisión de la Escuela ni siquiera entró a valorar la hipotética bondad de cada especialidad y lo que se cuestiona es justamente el diseño en su globalidad.

Creemos que, además, esto en la práctica genera contradicciones y disfunciones. p.e. a la hora de planificar el número de alumnos por especialidad, ¿se tendrán en cuenta las necesidades en su conjunto? ¿por comunidad autónomas? ¿o se dejará que cada alumno escoja la que desee?

Las oposiciones serían prácticamente cerradas dado que en varias áreas la formación es muy diferente; aún así la mayoría haría una especialidad porque desde ahí podría hacer oposiciones a primaria (generalista) pero nunca al revés con los desajustes para la enseñanza que estos supone.

Se podría aún plantear el tema de por qué estas especialidades y no otras; de las previstas cuántas, en cuántos Centros. Como es sabido las propias Universidades están ya llevando a cabo cursos para postgraduados sobre estas especialidades que estarán en buena parte cubiertas quiera salir la primera promoción del nuevo Plan.

En cambio no se abordan niveles como Educación de Adultos y otras similares en torno a la dimensión más social que no se sabe muy bien donde irán.

2. Sobre el segundo tipo de razones, nuestra opinión es que la concepción psicologista y didactista lleva la troncalidad de estas materias hasta un punto que no deja salida: o se yuxtaponen conocimientos a la propuesta hecha lo que perpetúa vicios del sistema español, o ¿qué se hace?

Aún así, materias como la Sociología queda insuficientemente tratada y la Filosofía desechada no se sabe muy bien por qué criterio.

La Lengua materna queda tan maltratada que poco puede decirse; las Matemáticas prácticamente lo mismo y en general los conocimientos científicos y artísticos ceden sus lugares a unas Didácticas cuyos epígrafes responden a un híbrido difícil de digerir y, como decíamos, obliga a la disociación entre conocimientos y métodos tan nefasta en la formación de profesores.

No se ha profundizado en absoluto en una línea que sería mucho más interesante donde ciencia y concepción didáctica constituyen una uni-

dad. Con este plan el mapa de las ciencias y metodologías educativas se desmenbra y se vuelve un reino de táifas más caótico aún de lo que actualmente es.

Se vacía el Plan de conocimientos cuyo nivel parece reducirse al adquirido en bachillerato y se opta por un «didactismo» fuera de sitio al adscribir las materias a unas áreas desconectadas de su centro de investigación y elaboración.

El tema de la adscripción a estas áreas «Didáctica de ...» nos parece especialmente negativo. —Creemos, sencillamente, que la dimensión educativa de los saberes debe hacerse en otra dirección y desde luego nunca en ámbitos académicos alejados del propio conocimiento en cuestión.

Añadimos a estas dos razones básicas de nuestro desacuerdo, que se considere la formación de profesores de primaria como una titulación sin continuidad. Si no se aborda el tema de la selección de estudiantes, si además se prevé una recesión demográfica, no se ve muy bien cómo se logrará motivar a jóvenes valiosos que escojan estos estudios. Más aún si parte de las licenciaturas sufrirán una reducción de cursos. Por consiguiente se ahondan las diferencias ya establecidas entre los distintos profesores de los niveles educativos.

Poco se puede comentar sobre la formación de secundaria. Parece que se opta por un curso de postgrado y no por su inclusión en los currículos ordinarios de las licenciaturas. Los riesgos de esta alternativa ya han sido suficientemente denunciados y no hace falta repetirlos.

Algunos intentos conocidos; Convenio, p.e. U.A.M. - M.E.C. llevan por la línea de reproducir el esquema de la propuesta que comentamos y terminará siendo un C.A.P. corregido y aumentado.

No obstante, sí nos parece interesante que se aborde el problema porque el nuevo ciclo 12-16 años, si se opta por licenciados, necesitará un planteamiento y reciclaje hasta ahora inexistentes. El tipo de formación y, por consiguiente, los profesores que imparten ese ciclo son fundamentales en la nueva organización de las enseñanzas.

Finalmente, la formación permanente queda en una declaración de intenciones. En parte porque la Universidad ha sido bastante marginada durante esos años y porque el diseño de este nivel exige negociaciones diversas y no se reduce a una mera cuestión curricular.

En definitiva, parte de los problemas derivan de haber reducido los problemas de la formación de profesores y sus Centros a una cuestión de planes de estudios cuando el problema es más profundo.

Como conclusión a esta valoración global que, no obstante incluye también aspectos concretos, nuestra postura es la siguiente:

1. Sobre la troncalidad: reducción al porcentaje y en los términos acordados en la reunión mantenida por las Escuelas de Magisterio en Barcelona. Es decir, fijarlo en un 50% e incluyendo materias Psicológicas, Sociales, Pedagógicas y Didácticas, las Prácticas, la Lengua materna y las Matemáticas.

Por nuestra parte incluimos la Filosofía y sostenemos el mismo tratamiento para la Sociología en las titulaciones que se impartan.

2. Respecto de la adscripción de las materias didácticas, que puedan hacerlo simultáneamente a las áreas de su denominación y a las áreas correspondientes de conocimientos científicos.

3. Aceptar las siguientes titulaciones: Infantil, Primaria y Secundaria. Esta última se impartiría de forma paralela e integrada en los ciclos de las carreras y no como postgrado.

El resto de las llamadas «opciones» necesitaría un tratamiento por separado.

Y desde luego integrar las distintas titulaciones —docentes y sociales— en los mismos Centros.

4. Poner una selectividad de tipo general para los alumnos que deseen realizar los estudios de profesorado.

**ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE E.G.B.
DE SEGOVIA.—ALUMNOS
Universidad Autónoma de Madrid**

Los alumnos de la Escuela de Magisterio de Segovia reunidos en Asamblea, tras revisar LA PONENCIA DE REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS propuesta por el Consejo de Universidades, hemos decidido declararnos en huelga los días 2, 3, 4, y 5 de Mayo de 1989, reivindicando los siguientes puntos:

1. Formación del profesorado para todos los niveles de educación, a través del sistema integrado con diplomaturas y licenciaturas. Lo que conllevaría la creación de una «Facultad de Profesorado».

2. En la formación de todo el profesorado se le debe dar la misma importancia a la preparación psicopedagógica y a la preparación de conocimientos básicos, con un equilibrio entre teoría y práctica. No aceptamos que la preparación del profesorado de primaria sea tan carente en contenidos sustantivos.

3. Que ejerzan como profesores sólo aquellos que hayan sido preparados específicamente para ello, no pudiendo acceder a oposición los que no tengan debidamente convalidados su título en la facultad de profesorado.

4. Que los maestros con titulación en el vigente Plan de Estudios tengan acceso según su especialidad a la educación secundaria de 12 a 14 años, pareciéndonos completamente insuficiente el plazo propuesto de cinco años.

5. En cualquier caso los estudios de Magisterio no sean, tras esta reforma, de carácter terminal, y garanticen la posibilidad de entrada al segundo ciclo universitario. Lo contrario parece discriminar social e intelectualmente al Diplomado en Magisterio, como un título que prácticamente quedaría fuera del ámbito universitario.

Consideramos que una reforma de la enseñanza que ignore estos puntos, repercutiría negativamente tanto en la formación del profesorado como en la calidad de la enseñanza a impartir por éste.

**ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE E.G.B.
DON BOSCO
Universidad Complutense de Madrid**

**SUGERENCIAS AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES SOBRE EL
INFORME TECNICO SOBRE LOS TITULOS Y LAS DIRECTRICES
GENERALES DE LOS PLANES DE ESTUDIOS PARA LA
FORMACION DEL PROFESORADO DE LOS NIVELES
NO UNIVERSITARIOS**

OBSERVACIONES DE TIPO GENERAL

1. El Profesorado de la Escuela Universitaria «Don Bosco» ha recibido con notable interés el documento remitido por el Consejo de Universidades sobre la remodelación de título y planes de estudios en las Escuelas Universitarias de Profesores de E.G.B.

Resulta una novedad satisfactoria la apertura a nuevas titulaciones, por ejemplo, Lengua Extranjera, Educación Musical, Educación Física.

2. Sin embargo, tras un minucioso estudio de los proyectos remitidos, y tras larga discusión por parte de los profesores de las distintas áreas, los profesores se creen en la obligación de elevar al Consejo de Universidades las siguientes observaciones:

A) Se nota, prácticamente en le proyecto de todos y cada uno de los títulos, un fuerte desequilibrio entre las asignaturas de carácter psicológico, pedagógico-didáctico y sociológico y las asignaturas que deben dotar al futuro profesor de una riqueza mínima de contenidos para el correcto ejercicio de su función docente.

Este desequilibrio se convierte prácticamente en carencia de auténticas disciplinas de contenido en las diplomaturas de **Educación Infantil** y **Educación Primaria**, siendo así que los futuros titulados en estas diplomaturas están llamados a ejercer una verdadera función docente, función para la cual no parece idónea la preparación según el proyecto de **currículum**.

Entienden los profesores de esta Escuela que no sería solución aceptable remitir a asignaturas optativas la adquisición de los contenidos que habrán de enseñar en el futuro, ya que ello podría acarrear una fundamental disparidad en la formación de los futuros profesores.

Tampoco cabe dar por supuesto que los alumnos que llegan a las Escuelas Universitarias de Profesorado de E.G.B. están ya informados de estos contenidos. No permiten aceptar esta hipótesis los efectivos niveles de Bachillerato y de C.O.U., a lo que puede sumarse que las opciones que el alumno ha podido ejercer tanto el B.U.P. como en el C.O.U. pueden haber dejado huecos notables en la adquisición de contenidos.

B) Hay un contraste que no puede menos de sorprender entre los diversos títulos a los contenidos. En efecto, mientras, por ejemplo, en los títulos de **Lengua extranjera, Educación musical y Educación física**, hay una fuerte y correcta presencia de contenidos específicos, con una consiguiente disminución de asignaturas psico-pedagógico-didácticas; por el contrario, según ya dejamos indicado, destaca más, en comparación con dichos títulos, la práctica ausencia de asignaturas de contenido en dos títulos absolutamente fundamentales como son **Educación infantil y Educación primaria**.

C) Estiman, asimismo, los profesores, que incluso en aquellos títulos con una peculiaridad muy específica. Educación Especial, Lengua extranjera, Educación musical, Audición y Lenguaje y Educación física, se nota un defecto que puede ser grave para la formación de cualquier profesor. Nos referimos concretamente a la formación cultural básica que todo profesor debe poseer: Lengua Española, Historia, Matemáticas, Ciencias...

D) Por parte de todos los profesores de esta Escuela se ha subrayado con especial incidencia la falta de atención en el proyecto de los diversos títulos a una formación humana del futuro profesor: una antropología básica, algunas nociones de filosofía, mayor insistencia en teoría de la educación, formación religiosa, etc.

Si el futuro profesor está desprovisto de esta base absolutamente imprescindible de formación humana, se carece de garantía para que el día de mañana sea capaz de hacer una aplicación correcta y eficaz de los conocimientos y técnicas con los que se le ha pretendido dotar.

E) Dado el ambiente cultural y tecnológico en el que tendrán que desarrollar su actividad los futuros diplomados, estiman los profesores que no resultaría en modo alguno desacertado constituir un tronco común de

formación, tanto con asignaturas culturales básicas de humanidades y de ciencias y tecnología como con asignaturas pertinentes de la formación humana a la que antes nos habíamos referido.

F) Se echa de menos la ausencia de cualquier indicación sobre el acoplamiento de los diplomados en las Escuelas de E.G.B. a las Facultades Universitarias, concretamente, sobre el paso al Segundo Ciclo de dichas carreras, contando con los estudios hechos como equivalentes al primer ciclo.

La disparidad entre los proyectos presentados a discusión y los planes de estudios que se prevén en las distintas carreras universitarias parece que van a hacer muy difícil la incorporación de los futuros diplomados a las diferentes especialidades.

DECLARACION DE PRINCIPIOS

Redacción de la propuesta de reforma de la Formación de Profesorado presentada por el Consejo de Universidades.

OBJECIONES

1. Al título oficial propuesto y a la estructura de las enseñanzas

a) Se considera que la titulación adecuada debe ser UNA para todo el profesorado no universitario: LICENCIATURA DE CUATRO AÑOS. Esta consideración se fundamenta

• La atención a los niveles educativos no universitarios por diferentes titulaciones, lleva a una valoración social e intelectual inferior, lo cual repercute en una infravaloración de la Educación Infantil y Primaria, así como al Cuerpo de Profesores

2 AL TOTAL DE CARRAS LECTIVA DEL CONJUNTO DE LAS ENSEÑANZAS

(1) Remisión al Consejo de Universidades. Cada Universidad o Institución de Enseñanza superior de la modalidad «Profesorado de Formación de Profesores». En caso de que las universidades sean múltiples, utilizar según corresponda.

**ESCUELA UNIVERSITARIA DE FORMACION DEL
PROFESORADO DE E.G.B. DE ORENSE
Universidad de Santiago de Compostela**

B

**OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS QUE SE REMITEN
AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1)**

1 AL TITULO OFICIAL PROPUESTO Y A LA ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS

DECLARACION DE PRINCIPIOS

Rechazo de la propuesta de reforma de la Formación de Profesorado presentada por el Consejo de Universidades.

OBJECIONES

1. Al título oficial propuesto y a la estructura de las enseñanzas

a) Se considera que la titulación adecuada debe ser UNICA para todo el profesorado no universitario: LICENCIATURA DE CUATRO AÑOS. Esta consideración se fundamenta:

- La atención a los niveles educativos no universitarios por diferentes titulaciones lleva a una valoración social e intelectual inferior, lo cual repercute en una infravaloración de la Educación Infantil y Primaria, así como al Cuerpo de Profesionales

2 AL TOTAL DE CARGA LECTIVA DEL CONJUNTO DE LAS ENSEÑANZAS

(1) Remítase al Consejo de Universidades. Ciudad Universitaria s/n. 28040 MADRID, indicando la referencia «Ponencia de Reforma de Enseñanzas». En caso de que los recuadros sean insuficientes utilice hojas adjuntas.

B

**OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS QUE SE REMITEN
AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1)**

1	AL TITULO OFICIAL PROPUESTO Y A LA ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS
	<p>que han de presentarse con la misma dignificación profesional ante la sociedad.</p> <ul style="list-style-type: none">• No parece posible que en el período de tiempo que ofrece una Diplomatura se aglutine la formación necesaria para un especialista en Educación Infantil y Primaria, es necesario diferenciar «los currícula», pero no reducir el tiempo de formación de estos especialistas que precisan en intensidad y extensión la misma preparación que el profesor de secundaria.• No podemos olvidar que preparamos al profesional del año 2000 que ha de estar abierto a las necesidades que surgen de toda la Comunidad Europea. A nivel mundial se tiende a aumentar los años de preparación para el profesorado de la Enseñanza Infantil y Primaria, fundamentada esta propuesta por la evolución social, económica y cultural de la sociedad.• Las carreras vinculadas con la enseñanza son carreras profesionales en las que no sólo se pide adquisición de conocimientos, sino capacidades y habilidades de formación teórico-práctica. Esta preparación exige: espacio prolongado, en el que puedan desarrollarse etapas de teorización y procesos len-
2	AL TOTAL DE CARGA LECTIVA DEL CONJUNTO DE LAS ENSEÑANZAS

(1) Remítase al Consejo de Universidades. Ciudad Universitaria s/n. 28040 MADRID, indicando la referencia «Ponencia de Reforma de Enseñanzas». En caso de que los recuadros sean insuficientes utilice hojas adjuntas.

B**OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS QUE SE REMITEN
AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1)****1 AL TITULO OFICIAL PROPUESTO Y A LA ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS**

tos de reflexión para que se produzca la vinculación necesaria entre los aspectos teóricos y los prácticos.

- La opción propuesta, LICENCIATURA DE CUATRO AÑOS, permitiría una mayor movilidad dentro del profesorado en los diferentes niveles educativos y evitaría la situación real, por todos conocida, de que un elevado número de profesores de E.G.B. se ve obligado a cursar una licenciatura para completar su formación y competir en igualdad de condiciones. Al mismo tiempo, teniendo presente la tendencia actual manifestada en el reciente Simposio Internacional sobre Homologación de Títulos de Profesor de Educación Básica en los países de las Comunidades Europeas (Madrid, 30 de mayo - 2 de junio de 1989) que reclama el grado de Licenciado, ésta titulación universitaria permitiría la homologación de estudios y puestos de trabajo en el ámbito de la C.E.C.

2 AL TOTAL DE CARGA LECTIVA DEL CONJUNTO DE LAS ENSEÑANZAS

(1) Remítase al Consejo de Universidades. Ciudad Universitaria s/n. 28040 MADRID, indicando la referencia «Ponencia de Reforma de Enseñanzas». En caso de que los recuadros sean insuficientes utilice hojas adjuntas.

4 OTRAS

a) **Institucionalización**

Respecto a quien, a que Entidades, corresponde la formación del profesorado no Universitario, proponemos:

1.º La competencia docente está en los Departamentos.

2.º Esto exige la reconversión institucional de las actuales Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. en ESCUELAS SUPERIORES DE FORMACION DEL PROFESORADO o FACULTADES DE FORMACION DEL PROFESORADO.

3.º Los Departamentos han de promover que las personas, profesorado, a ellos adscrito se RECONVIERTAN por medio de:

- Programas-choque para las Didácticas especiales.
- Respetar derechos adquiridos.
- Habilitar períodos transitorios para obtener la titulación necesaria.
- Arbitrar medidas para permitir la investigación del profesorado.

b) **Recorte de competencias**

Nos parece inadmisibles aceptar una disminución de competencias para el futuro profesor agregado de E.U. de Formación del Profesorado. Esta disminución de competencias afecta a un doble criterio:

1.º Edad de los alumnos a quienes van a impartir enseñanza, quedando rebajada de los catorce a los doce años.

2.º Competencia en el desempeño de la función docente con titulados provenientes de otros centros.

c) Manifiestas ambigüedades

Hemos apreciado en el análisis de los documentos una notable ambigüedad en los siguientes puntos:

1.º Los contenidos del currículum, como consecuencia de una falta de definición del perfil profesional.

2.º Situación en la que quedarán los profesores de E.G.B. actualmente en ejercicio; habrá una obligada convivencia de titulaciones distintas para impartir el mismo nivel educativo, lo que acarreará, entre otras, discriminaciones económicas y de estatus.

3.º Curso de Formación Pedagógica para el profesorado de secundaria. En nuestra propuesta de titulación única para el profesorado no universitario quedaría incluido dentro de los créditos ofertados por la licenciatura. Mantener este curso supondría caer en otra nueva contradicción; al quedar configurado como curso de postgrado, y aunque sea específica su adscripción a los distintos Departamentos universitarios, nos queda latente la preocupación de que instituciones no departamentales (IE., ECPs., etc.) pudieran asumir su impartición.

4.º Situación en la que quedarían estudiantes y Diplomados aún no incorporados a la actividad docente. Para no lesionar sus intereses sería necesario la creación de un PLAN MARCO DE ADAPTACION de sus actuales estudios, que permita acceder a las nuevas titulaciones que deriven de la reforma de los planes de estudio. Adaptación que se debe realizar, necesariamente, dentro del marco departamental de la Universidad.

DILIGENCIA: Para hacer constar que el presente texto fue aprobado por unanimidad en la sesión de la Junta de Escuela celebrada el día 18 de octubre de 1989.

**CONCLUSIONES APROBADAS EN EL IV SEMINARIO ESTATAL
DE ESCUELAS DE MAGISTERIO CELEBRADO EN SORIA LOS
DIAS 10, 11, 12 Y 13 DE MAYO DE 1989**

El colectivo de profesores y alumnos de Escuelas de Formación del Profesorado del Estado, reunidos en Soria en el IV Seminario Estatal de Escuelas de Magisterio, sin pretender expresar la opinión de los colectivos respectivos, y con la intención de contribuir al debate abierto en torno a la propuesta de la reforma de la Formación del Profesorado, hemos elaborado unas conclusiones finales. Antes de pasar a exponerlas queremos dejar constancia de la importancia de la presencia en este Seminario de un grupo de representantes de estudiantes de las Escuelas de Magisterio, y al mismo tiempo, lamentar profundamente la incompetencia de los representantes del Ministerio, que en todo momento hemos considerado necesaria:

1.º Consideramos urgente y necesario emprender la reforma del sistema de formación del profesorado, como hemos venido reclamando insistentemente. Queremos dejar constancia de los esfuerzos realizados desde hace años por la mayor parte de nuestros centros y departamentos en esta línea: renovación de métodos, cursos diversos de formación permanente y postgrado, etc.

2.º Criticamos a los organismos responsables de la reforma (Consejo de Universidades, Ministerio de Educación), el método seguido en su planteamiento: desde 1983 se ha seguido un proceso zigzagueante y en ocasiones contradictorio, con poca claridad en su presentación pública, sin un planteamiento global coherente que permita conocer los diversos aspectos relacionados con la formación de todo el profesorado y sus interacciones y sin la valoración de las diferentes realidades en las que incidirá la reforma (aspectos económicos, plazos de discusión, infraestructuras existentes, recursos humanos, etc.).

3.º Creemos necesario que este debate se traslade con todo el rigor y profundidad a las Universidades, teniendo presente los diferentes orga-

nismos universitarios y sus competencias, recalcando el papel central que en este tema deben tener las actuales Escuelas de Magisterio.

Consideramos que este debate debe centrarse en estos dos temas:

a) El modelo de profesor en sus diferentes niveles, a partir del cual debe vertebrarse el currículum de su proceso formativo inicial y permanente, y

b) El modelo de centro de formación del profesorado que se deriva de lo anterior.

4.º Creemos que de mantenerse en su integridad la propuesta de la ponencia del Consejo de Universidades, tendría repercusiones negativas. Especialmente nos preocupan los siguientes puntos:

a) La diferente titulación que se prevé para los profesores de Educación Infantil y Primaria frente a los de secundaria cerrando la posibilidad de llegar al cuerpo único de profesores, objeto reivindicado históricamente y mayoritariamente reclamado en la actualidad.

Esta diferente titulación conlleva a una infravaloración de la Educación Infantil y Primaria.

b) El diseño de la organización curricular: en lo que hace referencia a las especialidades propuestas, al contenido de las respectivas troncalidades, a la formación específica previa exigida para algunas de ellas.

c) La indefinición respecto de la participación de los profesores y de los centros de formación del profesorado actuales en la formación del docente de secundaria y en la Formación Permanente.

d) Que la formación de un profesor de secundaria se plantee a través de un curso de 600 horas de preparación psicopedagógica postlicenciatura, que corre el riesgo de transformarse en un nuevo CAP, ampliamente criticado.

e) La indefinición en que se coloca a los profesores en ejercicio y a los estudiantes para adaptarse al nuevo diseño que se derive del proceso de reforma.

5.º Acordamos convocar unas jornadas de trabajo en el mes de octubre con representantes de todas las Escuelas de Magisterio del Estado

para intentar llegar a un acuerdo general respecto a la propuesta del Consejo de Universidades a partir de los acuerdos a que previamente hayan llegado las diversas Universidades. Se encarga la organización de estas jornadas a la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona y se fija el siguiente calendario:

— En el plazo de 10 días, la Escuela Universitaria de Soria enviará a las escuelas las conclusiones aprobadas en el IV Seminario Estatal de Escuelas de Magisterio. A su vez, y dentro del mismo plazo, la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona remitirá a las escuelas el calendario definitivo y un esquema orientativo para la discusión.

— Antes del 30 de septiembre, las escuelas harán llegar a la entidad organizadora sus propuestas y acuerdos en relación con el documento del Consejo de Universidades. A partir del material recibido, la entidad organizadora elaborará un documento de síntesis para el debate.

25 de octubre: Celebración de las Jornadas de Trabajo.

6.º Asumimos los acuerdos adoptados en la reunión de suscriptores institucionales de la «Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado», celebrada en Soria el día 12 de mayo de 1989, en el marco del IV Seminario Estatal de Escuelas de Magisterio. Dichos acuerdos son los siguientes:

a) Aprobar la posible creación de una **Asociación Interuniversitaria de Formación Inicial del Profesorado**, como soporte jurídico de dicha revista.

b) Presentar a las diversas escuelas universitarias de Magisterio suscritas al anteproyecto de ESTATUTOS de la citada asociación, para su discusión y recogida de sugerencias.

c) Celebrar una reunión en Madrid, en la E.U.M. «Pablo Montesinos», el 17 de junio a las 11 horas para recoger las sugerencias y llevar a efecto los trámites iniciales para la creación de la citada asociación.

d) Proceder a la renovación del Consejo de Redacción de la Revista en la citada reunión del 17 de junio de 1989.

7.º Se acepta el ofrecimiento de la E.U.M. de Melilla para organizar el V Seminario Estatal de Escuelas de Magisterio.

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL INFORME TECNICO DE LA «PONENCIA DE REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES»

Para empezar, conviene destacar, como hecho positivo, el **carácter abierto** del informe, en una doble dimensión: apertura al debate antes de la elaboración de la propuesta definitiva y apertura en la aplicación posterior de los planes de estudio.

1. SOBRE LA EXPLICITACION DEL PERFIL DE FORMACION

Es de gran importancia en unos programas de formación el conocimiento del perfil del profesional al que se aspira, ya que las necesidades de formación, derivan de este perfil. En el informe de la ponencia **no está explicitado el perfil del maestro, pero sí que hay un perfil implícito.**

Si el perfil estuviese explicitado, se habría acordado, probablemente, que el perfil profesional de un maestro no ha de constar sólo de conocimientos e informaciones, sino de técnicas, procedimientos y actitudes, y, por lo tanto, las necesidades de formación se han de cubrir con metodologías adecuadas. Nos parece correcto que no se contemplen los aspectos metodológicos, si esto quiere decir que cada escuela aplique aquellas metodologías de formación que le parezcan más adecuadas. Ahora bien, sería conveniente que el documento final recogiera **la importancia de las metodologías de formación en esferas no sólo cognoscitivas, ya que de lo contrario, el perfil del maestro en el que se piensa implícitamente, es restrictivo.**

En algunos ámbitos en los que se ha desarrollado el debate se ha insistido en que las materias que en la propuesta se consideran troncales son las materias profesionalizadoras. Nuestro punto de vista es que **son también profesionalizadoras las materias que en su momento los centros y las Universidades propondrán en los planes de estudio,** aunque éstas sean materias de contenido científico y cultural o de formación humanística. Lo profesionalizador es el plan de estudios globalmente considerado, junto con el carácter, el estilo propio y metodología de cada centro.

En el debate también se ha considerado a nivel de varias escuelas la conveniencia de que los estudios en debate fueran de licenciatura y no de diplomatura. La postura de la ponencia nos parece más realista dada la situación actual del sistema educativo español. De todas formas creemos que podría ser adecuado considerar que en un futuro a medio plazo, cuando se haya consolidado el avance actual, **se puedan plantear los estudios de educación a partir de un cuerpo único de enseñantes que serían licenciados.**

Creemos que es una necesidad considerar la formación permanente del profesorado como una función de las actuales escuelas universitarias, vinculando así la formación permanente a través de la Universidad. Creemos que la formación permanente requiere una estructuración mayor y por tanto **en unos planes de estudio sobre la formación del profesorado, debería clarificarse la vertebración de formación inicial y formación permanente.**

2. MATERIAS TRONCALES COMUNES

Hay una serie de materias en la propuesta que son **troncales comunes a todas las opciones.** Son materias de carácter psico-socio-pedagógico. Observamos en estas materias que existen carencias como la formación para la investigación educativa, o la formación tutorial, por ejemplo.

3. MATERIAS TRONCALES ESPECIFICAS

Con referencia a las materias **troncales específicas** de cada opción, se distinguen la formación del maestro generalista y la de los maestros especialistas.

3.1. Formación del maestro generalista de educación infantil y primaria

Respecto al **maestro generalista** de primaria, valoramos positivamente que se reconozca el maestro de primaria, que no está contemplado en la legislación actual. Sorprende que no conste en ningún sitio la palabra «maestro». Veríamos por ejemplo más adecuado que se hablase de escuelas de maestros que de escuelas de diplomatura en educación infantil y primaria. Hay por otra parte, en la formación del maestro gene-

ralista, un desequilibrio entre la formación psico-socio-pedagógica y los contenidos científicos y culturales. Falta en los planes de estudio, a nuestro juicio, una formación cultural básica y una formación humanística. Las didácticas específicas están escasamente desarrolladas en la propuesta, si las comparamos con las de los maestros especialistas. El contraste de la formación del maestro generalista y la de los maestros de opciones como «Lengua extranjera», «Educación rítmica» o «Educación Física» es evidente. Podríamos resaltar, a modo de ejemplo, que el maestro generalista tiene en su currículum 9 créditos de la propia lengua en contra de los 54 créditos troncales de lengua que tiene el de Lengua extranjera.

Por otro lado, no acabamos de entender el peso que en el currículum de la opción «Educación primaria» se da a la «Didáctica de la Expresión rítmica» y a la de «Educación especial» si se está pensando, para esta misma etapa, en un maestro especialista en estos dos ámbitos. Esto nos parece un punto a corregir, ya que el maestro generalista habrá de dominar los contenidos de áreas importantes para la formación de los futuros educadores. No figura en ninguna parte, y sería importante que figurase, la formación en tecnologías de la información y la comunicación. La apertura de la escuela al medio, implica apertura al macromedio, al medio cultural, que está lleno de contenido informativo.

Será quizás necesario, por tanto, que en el caso del maestro generalista de primaria, se aumente la carga troncal específica.

Teniendo en cuenta sus contenidos, los créditos propuestos por la Ponencia como «carga lectiva troncal» se podrían clasificar: (Teniendo en cuenta la opción de primaria).

CLASE DE CREDITO	TOTAL CREDITOS	% DE CARGA
Practicum	30	22%
Créditos cuyo objetivo es el estudio de las leyes generales acerca del desarrollo infantil, de la enseñanza o de su organización	60	47%
Créditos cuyo objetivo es el estudio de los contenidos, significado y metodologías propias de cada una de las áreas de conocimiento	39	30%

La organización de la carga lectiva troncal favorece una formación básica del maestro generalista donde el estudio de los aspectos formales de la profesión prevalecen claramente sobre el estudio de los aspectos

metodológicos. La Ponencia, con esta propuesta, actúa como si supiera que los futuros maestros podrán deducir, del estudio de las leyes generales que organizan la relación maestro-alumno o individuo-institución escolar, las formas correctas de reaccionar en situaciones concretas.

Esta consideración de la Ponencia, que puede ser el resultado de un movimiento pendular que compense las lagunas actuales en la formación inicial de los enseñantes, puede haber ido demasiado lejos y haber olvidado la importancia que tiene el «contexto» en la consideración del aprendizaje humano.

Asimismo, puede que la Ponencia no haya valorado suficientemente estos hechos:

— Es necesario superar el binomio «actividades de instrucción/actividades educativas» y plantearse que la escuela debe educar para poder instruir y debe instruir para poder educar.

— Que la calidad de la relación educativa maestro/alumno se estructura siempre alrededor del aprendizaje de un contenido concreto.

— Que la mejora cualitativa de la Institución escolar supone mejorar la capacidad del maestro de enseñar organizando y manteniendo una buena red de comunicación de significados entre los componentes del grupo de aprendizaje.

La propuesta de la Ponencia no garantiza la formación necesaria para conseguir esto.

Atendiendo a estas consideraciones proponemos que se organice la carga lectiva troncal equiparando los créditos cuyo objetivo sea el estudio de los contenidos, significados y metodologías de las distintas áreas del saber, sobre aquellos cuyo objetivo sea el estudio de las leyes generales del desarrollo infantil, de la enseñanza o de su organización.

3.2. Formación de los maestros especialistas

Con referencia a los **maestros especialistas**, observamos como no hay un perfil determinado de que se entiende por un maestro especialista. No valoraríamos positivamente un especialista total, ya que podría comportar un cierre profesional y una desvinculación de la dinámica de las escuelas, pero tampoco un pseudo-especialista no preparado ade-

cuadramente. Se tiene que clarificar el perfil del maestro especialista. En concreto: ¿un especialista tendrá la posibilidad de ejercer como generalista? En caso de ser así el especialista tendría que tener en su currículum también materias de didácticas específicas.

Convendría que hubiesen más opciones como educación plástica o educación religiosa.

Asimismo, es necesario, en ciertas especialidades (por ejemplo Música, Educación Física o Lengua Extranjera), asegurar una preparación adecuada para los alumnos que accedan a las mismas.

4. MATERIAS NO TRONCALES

Sobre las **materias no troncales**, no nos parece adecuado que las definiese cada Universidad. Sería preferible que fuese cada Centro. Es necesario recordar que hay muchas Escuelas en el Estado Español que son adscritas, y por tanto que no son propiamente de la Universidad. Estas escuelas poseen un carácter propio, que necesariamente ha de estar reflejado en sus planes de estudio. Convendría también regular el porcentaje de créditos que puedan proponer las comunidades autónomas (por ejemplo Lengua y Conocimiento de Catalunya en nuestro caso).

5. OTROS ASPECTOS

Finalmente, observamos como se preveen demasiadas materias en el plan de estudios. Veríamos mejor un plan de estudios con 6-7 materias por curso, que uno con 9-10. Por otra parte no está definido qué se entiende por un crédito práctico. No vemos correcta esta transposición automática de un crédito práctico por cada dos de teóricos.

En definitiva, **el perfil implícito que hay en la propuesta tiene para nosotros algunas carencias. Algunas se pueden corregir en la misma propuesta, otras en el momento que se elaboren los planes de estudio de cada centro.**

ENMIENDAS REFERIDAS A LAS MATERIAS DE MATEMATICAS
Y CIENCIAS EXPERIMENTALES

OPCION: EDUCACION INFANTIL

PROPUESTA DE MATERIAS TRONCALES

Area Lógico-matemática

Desarrollo y evolución de los conceptos matemáticos y científicos en los niños. Modelos del aprendizaje de conceptos matemáticos. Iniciación a la epistemología del conocimiento logico-matemático. Modelos de acción pedagógica para el aprendizaje de conceptos matemáticos y habilidades de pensamiento en educación infantil. Materiales y recursos. El número, los sistemas de numeración y las operaciones. La medida. Desarrollo de los conceptos de espacio y de tiempo: topología y geometría. Funciones y operaciones del pensamiento: aprender a pensar en la escuela.

Teóricos	Prácticos	Total
6	3	9

Justificación:

Creemos que la asignatura «Area Lógico-matemática» ha de ser una materia troncal en el currículum del maestro ya que la consideración más general que otras que sí figuran en dicho currículum.

La formación matemática y la consecuente estructuración lógica del pensamiento es una actividad que comienza muy pronto en el niño y no se puede olvidar en esta etapa de 0 a 6 años, ni se puede dejar como una opción de Centro incluirla o no en el plan de estudios de la carrera.

Algunos conceptos matemáticos están en el entorno del niño desde la primera edad: numeración, conocimiento del espacio, etc. y el maestro de esta etapa ha de saber como encauzarlos.

Además, la formación lingüística y la formación de los conceptos matemáticos van muy ligadas en estos primeros momentos del desarrollo del niño y no creemos conveniente conocer solamente la didáctica de la Lengua y no la de las Matemáticas.

Es absurdo que el maestro que ha de educar niños de 0 a 6 años no tenga en su currículum ninguna materia troncal de Matemáticas cuando después se verá obligado a trabajarlas en clase.

Por otro lado, si tenemos en cuenta la propia formación del maestro, las Matemáticas tendrían un papel relevante.

OPCION: EDUCACION PRIMARIA

PROPUESTA DE MATERIAS TRONCALES

Didáctica de las Matemáticas 1

Etapas de la evolución de los conceptos matemáticos. Modelos de aprendizaje de conceptos matemáticos y de habilidades de pensamiento. Iniciación a la epistemología del conocimiento matemático.

Modelos de acción pedagógica para el aprendizaje de conceptos matemáticos y habilidades de pensamiento en la educación primaria. Materiales y recursos didácticos. El número y las operaciones, el cálculo y su aprendizaje. Medida y medición. Sistemas y unidades de medida.

Teóricos	Prácticos	Total
6	3	9

Didáctica de las Matemáticas 2

Historia de los conceptos matemáticos. Implicaciones para la enseñanza.

Los conceptos espacio-temporales. Topología y Geometría.

La Estadística y las técnicas de investigación.

Desarrollo de las habilidades de pensamiento. Modelos para el aprendizaje de habilidades metacognitivas. Programas para enseñar a pensar.

Teóricos	Prácticos	Total
6	3	9

Justificación:

El contenido de los créditos de «Didáctica de las Matemáticas» lo encontramos demasiado general. Creemos que además del conocimiento de las corrientes epistemológicas, de los factores sociales y culturales en la enseñanza de las Matemáticas, etc., se ha de expresar la didáctica de temas concretos que el maestro tendrá que trabajar en clase: numera-

ción (números naturales, decimales, fraccionarios...), medida, geometría, y se tiene que incidir en ellos de manera particular.

El conocimiento de la didáctica general no presupone la didáctica de temas concretos que son los que aparecen en los nuevos programas de Educación primaria de la Reforma Educativa.

Además, creemos insuficiente un sólo crédito troncal de 9 horas totales para preparar al maestro para la didáctica de una materia importante en todos los cursos de la enseñanza obligatoria. Por tanto, proponemos dos créditos de 9 horas cada uno para trabajar aspectos generales de didáctica de las Matemáticas y la didáctica específica de los cinco bloques de contenido que constituyen el programa de Matemáticas de la educación primaria.

PROPUESTA DE MATERIAS TRONCALES COMUNES A LAS OPCIONES:

EDUCACION INFANTIL Y EDUCACION PRIMARIA

Educación para la salud

Contenidos (desarrollo y maduración de los niños y las niñas, los hábitos saludables, problemas de salud en la infancia, la salud infantil y el medio ambiente), métodos didácticos y experiencias.

Teóricos	Prácticos	Total
6	3	9

Justificación:

En ninguna de las diplomaturas propuestas se hace referencia a la formación de los maestros en educación para la salud, tanto en el aspecto de contenidos como en el aspecto didáctico.

Hay diversas razones por las cuales sería conveniente contemplar ésta formación dentro de las diplomaturas en Educación Infantil y Educación Primaria: la organización mundial de la salud en la estrategia europea Salud para todos en el año 2000 prioriza como uno de los objetivos esenciales la promoción de hábitos saludables ya desde los primeros años de vida, citando como especialmente importantes las influencias que puedan recibir en la escuela.

La mayor parte de hábitos relacionados con la salud se aprenden durante la edad escolar, especialmente en la primaria.

El reciente acuerdo entre el Ministerio de Sanidad y el Ministerio de Educación para promocionar la salud en la escuela tendría que implicar una formación específica en el currículum de los maestros para que fuera verdaderamente efectivo.

Informática Educativa

La Informática, aspectos psicosociales. Iniciación a la Informática y a la utilización del ordenador a nivel de usuario. Modelos psicopedagógicos de utilización del ordenador en la enseñanza: evolución y estado actual. Programas educativos. Modalidades de uso del ordenador en educación en sentido amplio y en sentido estricto.

Teóricos	Prácticos	Total
6	3	9

Justificación:

De acuerdo con las orientaciones dadas por el Seminario de «Informática a les escoles de mestres de Catalunya».

LA EDUCACION AUDIOVISUAL, ASIGNATURA PENDIENTE DE LA REFORMA

UNA REFORMA, ¿PARA QUE?

Las reformas de los sistemas educativos se suelen justificar por la constatación de que, en un momento dado, existe una contradicción entre la escuela y el entorno sociocultural en el que viven los alumnos, contradicción que impide su desarrollo armónico y su plena maduración. En este sentido, la UNESCO considera que, en una sociedad que está constantemente en proceso de transformación, las reformas del sistema educativo deberían realizarse aproximadamente cada diez años.

Se ha escrito mucho sobre la contradicción entre una cultura de la palabra, que es la que tradicionalmente ha atendido la escuela, y una

cultura icónica o audiovisual, que ha sido tradicionalmente marginada por la escuela, pero que tiene un peso trascendental en la formación del imaginario colectivo y en los procesos de socialización o de «culturización» de los alumnos.

Si se tiene en cuenta que uno de los rasgos definitorios de la sociedad occidental postindustrial es la hegemonía que en ella han adquirido las formas de comunicación audiovisual —el tópico habla de «civilización de la imagen»— habrá que convenir en que actualmente una de las mayores urgencias de una Reforma escolar es la adecuación del sistema educativo a este contexto comunicativo audiovisual.

¿Se está planteando así la Reforma? ¿Responde plenamente a estas expectativas?

1. LA SITUACION ACTUAL

El alcance de una educación audiovisual

Antes de seguir adelante habría que precisar el concepto de educación audiovisual. ¿Qué dimensiones debería cubrir una adecuada integración de lo audiovisual en los planes de estudio?

Habría que distinguir ante todo entre una formación especializada o **profesionalizadora**, destinada a los que desean integrarse como profesionales en los diversos sectores de la industria audiovisual, y la formación que, en relación con la cultura audiovisual, deberían recibir todos los ciudadanos durante los años de la enseñanza obligatoria.

Por su parte, la integración de lo audiovisual en la enseñanza obligatoria debería plantearse en los planes de estudio de la Reforma a dos niveles: como materia u objeto de estudio y como recurso para el aprendizaje.

Lo audiovisual debería ser ante todo **objeto de estudio**. Parece lógico que deban ser objeto de estudio unos medios de difusión como la televisión, el cine, la publicidad o la industria discográfica, teniendo como tienen una enorme incidencia en la creación del pensamiento y en el moldeado de conciencias.

Se estima que en Estados Unidos un niño normal, cuando acaba el bachillerato, ha asistido a unas 11.000 horas de clase y ha estado unas

25.000 horas ante el televisor (1). Según Fernand Seguin, el 80% de los estudiantes de las facultades de ciencias de las universidades canadienses de habla francesa habían escogido sus estudios motivados por los programas televisivos de divulgación (2). No convertir en materia de estudio un medio que tiene esta brutal incidencia en la vida de los ciudadanos parece una gravísima incongruencia. ¿Para qué mundo prepara la escuela?

Pero las nuevas tecnologías hacen posible que lo audiovisual pueda convertirse también en **recurso para el aprendizaje**, un recurso que puede incidir en la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Integrar estos recursos en la enseñanza es el único medio de tender un puente entre la escuela y el contexto socio-cultural en el que se desenvuelve el alumno.

Si es urgente potenciar la integración de los recursos audiovisuales en la enseñanza es básicamente para adecuarse a unos alumnos que han sido moldeados previamente por los medios de masas audiovisuales. Es sorprendente la facilidad con que los niños resuelven hoy el cubo de Rubik o los problemas que les plantea cualquier video-juego, a diferencia de lo que ocurre con los adultos, lo que pone de manifiesto que la exposición a las modernas tecnologías desde la más tierna infancia ha acabado por transformar los hábitos perceptivos y los procesos mentales de las nuevas generaciones. En consecuencia, el educador que pretenda optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje deberá adecuar la codificación de sus mensajes a la sensibilidad y a la capacidad de comprensión de sus alumnos.

Recursos instrumentales básicos

La Reforma distingue entre unos conocimientos ligados a los recursos instrumentales básicos, que es preciso impartir a todos los alumnos, y unos conocimientos especializados, que se deberían impartir sólo a aquellos alumnos que deseen esta especialización. La distinción es pertinente, por cuanto supone diversificar las necesidades, los intereses y las capacidades de los alumnos. El problema surge cuando se trata de dilucidar cuáles son —o cuáles deberían ser— actualmente los recursos

1. GUBERN, R. (1987): *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. G. Gili, Barcelona, p. 62.

2. TOSI, V. (1984): *How to make scientific AV for research, teaching, popularization*, Unesco, Paris, p. 76).

instrumentales básicos. ¿Por qué son la lectura y la escritura y, en cambio, no lo son los audiovisuales? ¿Puede asegurarse en nuestra sociedad que la expresión verbal literaria es actualmente un recurso instrumental más «básico» que la expresión audiovisual?

En la actual configuración de los planes de estudio la literatura forma parte de los recursos instrumentales básicos, pese a los raquíticos índices de lectura que se detectan actualmente en la sociedad occidental. Una encuesta realizada en Francia revela que el 53% de los franceses adultos no leen y que el 80% de los libros no son leídos más que por el 15% de la población (3). En contrapartida, los índices de consumo de televisión, cine, vídeo, música o publicidad son extremadamente altos. Y está fuera de duda que estos medios inciden en los ciudadanos con una contundencia sin precedentes.

No se trata de establecer antagonismos e incompatibilidades entre formas de expresión diversificadas. Se trata simplemente de llamar la atención sobre la flagrante contradicción que se produce entre la escuela y la sociedad para la que teóricamente educa.

Resulta paradójico considerar que cuando, a principios de siglo, en la sociedad occidental la letra impresa era culturalmente la forma de expresión hegemónica, había unos índices muy elevados de analfabetismo. Actualmente, cuando podría decirse que la expresión escrita ha dejado de ser la forma de cultura hegemónica, se han reducido al mínimo los índices de analfabetismo verbal. En cambio, una inmensa mayoría de ciudadanos es analfabeta en la expresión audiovisual, que se ha convertido en la forma de comunicación hegemónica en la sociedad occidental.

La transparencia de la imagen

Uno de los factores que ha determinado históricamente la marginación en la escuela de la educación audiovisual, entendida en la doble dimensión antes mencionada, es el hecho de que los responsables de los planes de estudio, y los profesores en general, han sido tradicionalmente hombres con una sólida formación literaria, pero sin apenas preparación en el campo de la expresión audiovisual.

Esta falta de sensibilidad y de formación es consecuencia —y al mismo tiempo causa del mantenimiento— de un viejo prejuicio, el de consi-

3. LAZAR, J. (1985): *Ecole, communication et télévision*, PUF, Paris, p. 88.

derar ingenuamente que la imagen es un simple reflejo de la realidad. Se suele considerar que la imagen es neutra, transparente, inocente, inmediatamente accesible sin necesidad de preparación alguna. Se confunde el signo con la realidad, el discurso con el hecho narrado. Leer una imagen no implicaría la aplicación de código alguno. Bastaría mirar para comprender...

Este prejuicio genera o perpetúa en la sociedad una situación de alienación, por cuanto facilita a los medios de masas la transmisión de ideología de una manera casi subliminar, y al mismo tiempo impide a los receptores ser conscientes de su propia incapacidad e indefensión ante los mensajes ocultos que difunden los medios.

La responsabilidad de los profesionales del medio

Un reparto equitativo de responsabilidades en la falta de una adecuada integración de lo audiovisual en la enseñanza obliga a incluir entre los «acusados» a los profesionales del audiovisual educativo. Si la integración de lo audiovisual, entendido como recurso para el aprendizaje, no ha obtenido en la escuela los satisfactorios resultados que se pretendían, es en buena medida como consecuencia de las actitudes reduccionistas adoptadas con frecuencia por los profesionales del medio. Basta repasar los índices de muchos de los libros sobre el tema, basta observar los objetivos y los contenidos de los programas de muchos de los cursos y cursillos que se imparten a los maestros sobre la materia, para darse cuenta de que lo audiovisual suele reducirse normalmente a la dimensión técnica o tecnológica.

Si lo audiovisual fuera simplemente una tecnología, bastaría un conocimiento mínimo del funcionamiento de los equipos para que pudiera integrarse adecuadamente en la enseñanza.

Pero lo audiovisual es también una forma de expresión específica, diferenciada de la expresión verbal, una forma de expresión condicionada lógicamente por la especificidad tecnológica de cada uno de los medios.

En unas investigaciones llevadas a cabo recientemente he tenido oportunidad de comprobar experimentalmente que una gran parte del fracaso del audiovisual educativo radica en el hecho de que con frecuencia los montajes audiovisuales y los videogramas didácticos no han sido asumidos como una forma de expresión diferenciada, sino que se han planteado como simples prolongaciones del lenguaje verbal; es

decir, como meras «conferencias» o discursos verbales, ilustrados con imágenes y amenizados con música de fondo. Este planteamiento no sólo es con frecuencia poco operativo, sino que a menudo resulta abiertamente contraproducente, tanto desde el punto de vista expresivo como desde la perspectiva de la eficacia didáctica (4).

Se produce así una curiosa paradoja. Las reformas se llevan a cabo para adecuar la escuela a los cambios socio-culturales producidos en las respectivas sociedades. Los niños son los que padecen más directamente las consecuencias de estos cambios, pero, curiosamente, la educación, que debería preparar a los alumnos para integrarse en esta sociedad en transformación, parece ajena a la incidencia real de estos cambios.

El alcance de la contradicción

El ya manido tópico de que «vivimos en una civilización de la imagen» ha sido traducido por algunos autores, de manera más sugerente, por la expresión «vivimos en una iconosfera». Si vivir en la atmósfera implica respirar aire, vivir en una iconosfera implica respirar imagen. Si la vida biológica implica saber respirar adecuadamente, vivir en una iconosfera implica saber ver imagen. Cada vez más las personas contemplan la vida a través del ventanal del televisor. En consecuencia, aprender a vivir exige aprender a ver televisión. Una vida plenamente humana, personal y libre exige ineludiblemente la capacidad de una lectura reflexiva y crítica de los medios de comunicación audiovisual.

La acción educativa pretende el crecimiento o la maduración integral del alumno, y en la sociedad occidental no puede pensarse en una maduración integral sin una educación en los «media».

Umberto Eco lo sintetizó atinadamente con unas lúcidas consideraciones: «El lenguaje de la imagen ha sido siempre el instrumento de sociedades paternalistas que negaban a sus dirigidos el privilegio de un cuerpo a cuerpo lúcido con el significado comunicado, libre de la presencia de un "ícono" concreto, cómodo y persuasivo. Y tras toda dirección del lenguaje por imágenes, ha existido siempre una élite de estrategas de la cultura educados en el símbolo escrito y la noción abstracta. La civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la

4. FERRES, J. (1989): *El tractament formal als espots publicitaris i als videogrames didàctics. Anàlisi comparativa*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.

imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis» (5).

En definitiva, sin una adecuada formación audiovisual, hoy los alumnos no pueden convertirse en ciudadanos activos y responsables. Si la civilización democrática está condicionada por la capacidad o incapacidad crítica de los ciudadanos, se puede asegurar que un vacío de la Reforma en cuanto a educación audiovisual comportaría un grave déficit para la plena democratización del país.

2. CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACION AUDIOVISUAL EN LA REFORMA

Espacios para la educación audiovisual

De una manera directa o indirecta la propuesta de Diseño Curricular presentada por el Ministerio de Educación y Ciencia deja abiertos algunos espacios para la educación audiovisual.

En los niveles de la enseñanza obligatoria cabe incorporar lo audiovisual por el hecho de que la Propuesta de la reforma ha optado por los currículums abiertos, es decir, currículums adaptables a diversas situaciones y contextos. Según César Coll, los currículums abiertos «tienen la doble ventaja de garantizar el respeto a los diferentes contextos de aplicación y de implicar creativamente al profesor en el cumplimiento de su actividad profesional» (6).

Este carácter abierto facilita a los maestros sensibilizados por el tema introducir en la enseñanza contenidos relacionados con la cultura de la imagen. Permite igualmente incorporar lo audiovisual como recurso para el aprendizaje.

En lo que respecta a las Escuelas de Formación del Profesorado, no se incluyen directamente las nuevas tecnologías en el currículum, pero se deja un espacio abierto para su integración en el marco de las asignaturas optativas, presentes tanto en el magisterio generalista como en los especializados.

5. ECO, U. (1968): *Apocalípticos e integrados*, Lumen, Barcelona.

6. COLL, C. *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*, pp. 22-23.



En lo que atañe a la dimensión profesionalizadora, la educación audiovisual queda incluida en los Módulos Profesionales que se realizarán después de los Bachilleratos, concretamente en la especialización «Imagen y sonido». Y, a nivel universitario, ya fuera del contexto de la Reforma, habría que remitir a las especialidades de Imagen, de Periodismo o de Comunicación audiovisual y Publicidad en las Facultades de Ciencias de la Información.

Los límites de la propuesta

En la propuesta Curricular de la Reforma la dimensión **profesionalizadora** parece perfectamente cubierta mediante la especialidad «Imagen y sonido», situada en los Módulos Profesionales (sin olvidar la opción universitaria). Resulta oportuno e indispensable que haya cada vez más alumnos especializados profesionalmente en estos campos, para poder cubrir en el futuro la creciente demanda de técnicos profesionales en estos sectores de la industria audiovisual.

Pero resulta igualmente ineludible la formación de **todos** los alumnos para una lectura activa y crítica de los medios audiovisuales de masas. Y es ahí donde surgen las limitaciones de la Propuesta Curricular de la Reforma.

En lo que atañe a la enseñanza obligatoria, resultan indiscutibles las ventajas de un **currículum abierto**, por lo que supone de reconocimiento de la competencia de los profesores y por lo que comporta de adecuación a la diversidad de contextos educativos. Pero no parece oportuno —o, cuando menos, no parece suficiente— reservar a la educación audiovisual este espacio abierto. En primer lugar, porque difícilmente atenderán este campo unos profesores que, globalmente considerados, ni están sensibilizados por el tema ni han recibido una preparación específica que les capacite para impartir adecuadamente esta enseñanza. En segundo lugar, porque la exigencia de una educación audiovisual no afecta exclusivamente a unos determinados contextos socio-culturales, sino que atañe sin duda a todos los ciudadanos de la sociedad occidental.

Los límites de la propuesta curricular alcanzan también a la formación del profesorado. En este ámbito educativo reducir la presencia de lo audiovisual a una asignatura optativa equivale a impedir el acceso a esta formación a un número considerable de futuros maestros. Y hay que convenir en que resulta absolutamente contradictorio que en una sociedad en la que lo audiovisual se ha convertido en la forma de expre-

sión hegemónica haya maestros que salgan de las escuelas de magisterio sin una formación específica en este campo.

3. **PROPUESTAS PARA UNA INTEGRACION DE LA EDUCACION AUDIOVISUAL EN EL CURRICULUM ESCOLAR**

No es este el sitio —ni existe el espacio suficiente— para hacer una propuesta amplia y coherente de integración de la educación audiovisual a lo largo del currículum escolar. Por esto aquí se ofrecen tan sólo algunas sugerencias en forma de criterios o de grandes líneas de acción.

La enseñanza obligatoria

Lo audiovisual debería ser integrado en los currículos de la enseñanza obligatoria en su doble vertiente de **materia u objeto de estudio** y de **recurso para el aprendizaje**.

Una aproximación a los medios audiovisuales como **materia de estudio** comporta una aproximación a cada uno de los medios o formas de expresión: televisión, cine, radio, publicidad, cómic, música... Y comporta analizar cada uno de ellos en toda su complejidad, sin olvidar ninguna de las dimensiones que los configuran como medios específicos, con unas prestaciones y limitaciones peculiares. Cada uno de ellos ha de ser considerado a un tiempo como tecnología específica, como forma de expresión diferenciada, como industria, como espectáculo, como ideología, como fenómeno sociológico, como medio potencialmente artístico...

Esta aproximación a los medios de masas audiovisuales como materia u objeto de estudio no implica que deba crearse necesariamente una nueva asignatura, por lo menos en los primeros niveles de la enseñanza. Lo ideal es que el estudio se realice en forma de trabajo interdisciplinar, a partir de las materias de estudio ya existentes. Las Ciencias físicas o químicas permitirían, por ejemplo, una aproximación a la dimensión tecnológica de cada uno de los medios. Las Ciencias sociales una aproximación a las dimensiones ideológica o psico-sociológica. La Etica permitiría el análisis de las actitudes ante los medios o de los valores promocionados por estos medios... En cualquier caso, sería fundamental atender de manera prioritaria a la dimensión expresiva, al aprendizaje del código, superando definitivamente el prejuicio de la neutralidad y

transparencia de la imagen. Sin el conocimiento del código, todos los demás conocimientos resultan imposibles. No basta ver imágenes. En palabras de Santos Zunzunegui, hay que saber «mirar la imagen» y, sobre todo, hay que saber «pensar la imagen» (7).

Por su parte, la aproximación a lo audiovisual como **recurso para la enseñanza** exige no plantearlo como una simple prolongación del discurso verbal sino como una forma de expresión diferenciada, que implica unas específicas aplicaciones didácticas. Diapositivas, transparencias de retroproyector, bandas sonoras, películas didácticas o comerciales, noticias de un telediario, fragmentos de un programa informativo de la televisión o incluso spots publicitarios pueden ser integrados en el aula, dinamizando el proceso de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, tendiendo un puente entre la escuela y la vida cotidiana del alumno.

La formación del profesorado

Es el elemento clave. No puede pensarse en una normalización en la integración de lo audiovisual a la enseñanza sin una adecuada formación del profesorado en este campo. ¿Con qué criterios?

En la nueva configuración de los estudios de Formación del Profesorado se distingue entre un magisterio generalista y una serie de magisterios especializados. No creo que resulte pertinente —o, cuanto menos, no es indispensable— que haya un magisterio especializado en tecnología. Es oportuno que haya maestros especializados en la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza, pero de esto se encargan ya con eficacia, por ejemplo, algunos ICE o Escuelas de Magisterio que organizan Cursos de postgrado con esta especialización.

Lo ideal es que **todos** los maestros salgan de las Escuelas de Formación del Profesorado con una formación específica en este campo, ya que luego, en las escuelas, deberían ser **todos** los alumnos los que recibieran esta formación. La educación en lo audiovisual debería formar parte, pues, de la estructura troncal del currículum en todas las especialidades de los estudios de magisterio. Esta exigencia viene potenciada también por la conveniencia de plantear el estudio de lo audiovisual en la escuela de manera interdisciplinar.

7. ZUNZUNEGUI, S. (1984): *Mirar la imagen*, Universidad del País Vasco, Bilbao; y (1989): *Pensar la imagen*, Cátedra/Universidad del País Vasco, Madrid.

Por otra parte, esta formación en lo audiovisual debería atender la doble dimensión mencionada hasta ahora: lo audiovisual como materia de estudio y como recurso para la enseñanza. Es decir, el maestro debería salir de las Escuelas de Formación del Profesorado capacitado, por una parte, para educar a sus alumnos en una lectura crítica de los medios audiovisuales de masas y, por otra parte, capacitado para integrar él mismo adecuadamente los audiovisuales (desde el retroproyector al vídeo) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, capacitado para educar en lo audiovisual y capacitado para educar con lo audiovisual.

Para que pueda educar en los medios, el futuro maestro ha de haber recibido primero él mismo esta formación, y además ha de estar capacitado para la didáctica de esta enseñanza.

Para que pueda educar con los medios audiovisuales, el futuro maestro ha de recibir una preparación adecuada en una triple dimensión: técnica, expresiva y didáctica. Se trata de conocer lo audiovisual como tecnología específica, como forma de expresión diferenciada y como instrumento que permite unas aplicaciones didácticas peculiares.

La dimensión expresiva, por su parte, debería atender a un triple nivel: instrumental, semántico y de diseño audiovisual. El nivel instrumental hace referencia al conocimiento de los recursos técnico-expresivos. El nivel semántico hace referencia al conocimiento de estos recursos desde el punto de vista de la producción de sentido. Finalmente, el nivel de diseño audiovisual hace referencia a la asunción de lo audiovisual como forma diferenciada de procesamiento de las informaciones. Hace referencia, en definitiva, a las formas de presentación (8). No hay que olvidar que el carácter motivador de los programas audiovisuales no hay que buscarlo en la tecnología por sí misma, sino en la forma específica de procesamiento de las informaciones.

Aprendizaje significativo y funcional

Se sabe que para que el aprendizaje sea eficaz ha de ser significativo y funcional. El aprendizaje es significativo cuando el alumno puede establecer relaciones entre lo que aprende y sus conocimientos previos. El aprendizaje es funcional cuando los conocimientos adquiridos por el alumno le resultan útiles en las circunstancias de la vida cotidiana.

8. FERRES, J. (1989): Op. cit., p. 430.

Parece evidente que con la educación audiovisual (educación «**en y con**») se potencia el aprendizaje significativo, por cuanto se conecta el proceso de enseñanza-aprendizaje con la cultura audiovisual en la que vive inmerso el alumno durante su vida cotidiana.

Parece igualmente evidente que con la educación audiovisual (educación «**en y con**») se potencia el aprendizaje funcional, por cuanto los contenidos aprendidos en el aula facilitarán luego, fuera de ella, una actitud mucho más reflexiva y crítica ante los medios de masas.

En definitiva, la educación audiovisual permitirá a los alumnos vivir la escuela y la iconosfera social no como mundos antagónicos como complementarios, tanto en lo que atañe a los contenidos que se le vehiculan como a los sistemas de significación utilizados.

Asignatura pendiente

¿Se plantea la Reforma como esfuerzo de adecuación entre los parámetros expresivos de la escuela y los de la sociedad? ¿Responde plenamente la Reforma a la expectativas creadas en este sentido?

De lo dicho hasta ahora se desprende que en la Reforma se dan algunos pasos hacia adelante en lo que concierne a la integración de la educación audiovisual en la enseñanza. Los maestros sensibilizados tendrán oportunidad de educar a sus alumnos en lo audiovisual y de educar con lo audiovisual, conectando así la escuela con el contexto socio-cultural en el que se desenvuelven los alumnos. De este modo facilitarán su capacidad reflexiva y crítica, fundamentales para su desarrollo armónico y para su plena maduración, y además les motivarán para el aprendizaje.

Pero estos pasos hacia adelante no son suficientes, por cuanto no suponen una adecuación total de los parámetros comunicativos de la escuela al ecosistema de las comunicaciones sociales. Se corre el riesgo de que los alumnos sigan escindidos entre dos mundos contrapuestos. En uno es hegemónica la cultura icónica o audiovisual. En el otro es hegemónica la cultura de la palabra: no sólo se educa básicamente con la palabra, sino que se educa casi exclusivamente en la palabra.

¿Hasta cuándo la asignatura pendiente?

PROPUESTA REFERIDA AL AREA DE RELIGION

Hacemos nuestras las actitudes de la Comisión Episcopal de Enseñanza ante el tratamiento que la Reforma del Sistema Educativo no Universitario da a la formación religiosa:

a) La disconformidad en la no publicación, por parte del MEC de los Diseños Curriculares Base del Area de Religión y Moral Católica junto con los diseños de las demás áreas.

b) La necesidad de una alternativa para aquellos alumnos que opten por no recibir religión confesional, de modo que respetando sus propias conciencias se les posibilite la formación necesaria.

c) La constitución de un Area de Religión en la que se sitúen las enseñanzas que respondan a la petición de los padres, según las diversas confesiones religiosas, y en concreto a la de la religión católica, pero también en la que sean posibles, para aquellos que no opten por la enseñanza confesional, la enseñanza de la religión como hecho cultural y la enseñanza o formación moral y ética.

Creemos que la enseñanza religiosa en la escuela es legítimamente una disciplina específica y rigurosamente escolar, ordinaria para los que la soliciten y comparable al resto de las disciplinas en el rigor científico, en el planteamiento de sus objetivos y contenidos, y en su significación educativa dentro de su currículum que tiene por objeto **el pleno desarrollo de la persona.**

Apoyamos la propuesta fundamental del currículum, sobre todo en lo referente a las razones de orden antropológico y pedagógico, de orden teológico y de orden jurídico, que ofrece el Anteproyecto del Diseño Curricular Base elaborado por mandato de la Comisión Episcopal de Enseñanza, así como la fundamentación socio-antropológica, epistemológica y psicopedagógica del currículum de Religión.

No hemos entrado sin embargo en el análisis de los bloques de contenidos ni en la valoración de la propuesta realizada desde Cataluña, que es diferente en algunos aspectos a la propuesta de la Comisión Episcopal. Un análisis de este tipo pediría un mayor tiempo de profundización.

ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B. DE LA IGLESIA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA

INTRODUCCION

Hemos estudiado la propuesta hecha por el Consejo de Universidades desde cuatro claves:

- El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.
- El marco general de Reforma y Actualización de los Títulos Universitarios propuesto por el Consejo de Universidades.
- Las tendencias de la evolución de la Educación en Europa¹.
- La experiencia y pedagogía de nuestras Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.

La Reforma del Sistema Educativo que se pretende, conlleva importantes cambios, no sólo en la estructura, sino también en la concepción y organización del Centro escolar, en la teoría y praxis del aprendizaje e intervención educativa, en el planteamiento del currículum escolar, etc. Todo ello lleva implícito un cambio en el perfil, en el rol, en las funciones y en la formación del profesorado².

A nuestro juicio, el título de Diplomado no queda minusvalorado, sino más bien reforzado, en el marco de los Nuevos Títulos Universitarios. Pero no es suficiente definir estos Títulos para su buena recepción y acogida. Sería necesario un gran esfuerzo por parte del Consejo de Universidades para revalorizarlos ante la opinión de la sociedad española, que encuentra grandes reservas ante ellos.

1. Según la Cuarta Conferencia de Ministros de Educación de los Estados Miembros de la Región Europea, organizada por la UNESCO en París, del 21 al 27 de septiembre de 1988

2. Capítulo XIII del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.

De la Cuarta Conferencia de Ministros de Educación de Europa, destacamos dos ideas que deberían tenerse en cuenta en la Teoría de la Educación y, consiguientemente, en la Formación del Profesorado:

En primer lugar, se hace un fuerte subrayado en la dimensión humanista, cultural e internacional de la Educación. La traducción de este planteamiento en los planes de estudio de los futuros profesores, lleva a situar la Antropología como un elemento integrador de las diferentes áreas de conocimiento, y a profundizar en la identidad cultural propia, insertada histórica y geográficamente en el marco de la cultura de Occidente.

Por otra parte, la Conferencia llama la atención sobre las repercusiones de las Nuevas Tecnologías de la Información en los Sistemas Educativos, que pide al profesor una preparación adecuada en los lenguajes informáticos.

También hemos analizado la propuesta del Consejo de Universidades desde nuestra opción pedagógica: humanista y personalista. Queremos decir en esta expresión que consideramos al ser humano como el elemento central del hecho educativo, no sólo en sentido genérico, sino en el de la persona concreta y singular, sujeto y protagonista del hecho educativo. Al concepto de ser humano y de persona tiene que responder coherentemente un concepto de educación escolar, de escuela y de profesor.

I. SOBRE LA DIPLOMATURA EN EDUCACION INFANTIL Y PRIMARIA

1. Las opciones que presenta el Informe

VALORACION

Analizando la nueva ordenación del Sistema Educativo que propone la Reforma, se aprecia que serán necesarios maestros generalistas de Educación Infantil y Educación Primaria, especialistas en Educación Especial y en Audición y Lenguaje, así como en otras áreas que señalaremos más adelante.

- Valoramos positivamente que se contemple la existencia de un maestro generalista de Educación Infantil y de Educación Primaria.

- Nos parece bien la revalorización de algunas áreas de conocimiento tradicionalmente marginadas en el currículum: la Educación Física, la Educación Musical, los Idiomas Extranjeros. La propuesta de las correspondientes opciones son una compensación a los vacíos del actual sistema educativo y una apuesta para que estos vacíos nunca más lleguen a producirse.

PROPUESTAS

1. Definir claramente el papel de los especialistas en los centros educativos de Infantil y Primaria y sus funciones respecto a los niños y al equipo docente.

2. Clarificar también si los especialistas en las diferentes opciones, van a poder actuar en los Centros Escolares como maestros generalistas.

3. Aceptar la propuesta de la Ponencia de Reforma de las Enseñanzas respecto al título de Diplomatura en Educación Infantil y Primaria, con las diversas opciones que propone, añadiendo las de **Educación Religiosa** y **Educación de Adultos**.

2. El Currículum Académico

VALORACION

Se proponen tres años de duración de los estudios, con una carga lectiva de 180 a 240 créditos.

- Valoramos positivamente que el Currículum propuesto tenga unas materias troncales psico-socio-pedagógicas comunes para cada una de las opciones, unas materias no troncales definidas por cada Universidad, completadas por otras de libre decisión de cada Escuela Universitaria de formación del Profesorado. Este Currículum abierto posibilitará su adecuación a cada realidad socio-cultural.

- A nuestro juicio, en las opciones: Lengua Extranjera, Educación Musical y Educación Física hay una adecuada presencia de contenidos específicos que posibilitarán al alumno captar los elementos culturales de esas áreas, además de proporcionarles habilidades didácticas.

- Nos preocupa el fuerte desequilibrio entre las materias de carácter psicológico, pedagógico-didáctico y sociológico y las materias que deberían dotar al futuro maestro de unos contenidos científico-culturales que le posibilitarán el correcto ejercicio de su profesión. Especialmente nos preocupa este desequilibrio en las opciones de Educación Infantil y Primaria. Entre las materias troncales debería haber algunas que posibilitaran una formación cultural básica. Por ejemplo: Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias y Tecnología, Historia y Geografía, Formación Cívica, etc.

Entendemos que todo el conjunto de materias del Plan de Estudios tiene carácter profesionalizador, porque prepara para «ser» maestro y no sólo para «ejercer» de maestro.

- Observamos también una carencia de materias que posibiliten una formación humanística a estos profesionales de la Educación. El Proyecto debería incluir materias tales como: Antropología y Filosofía de la Educación, Formación Religiosa y Moral, etc.

- Aparte del valor humanístico- formativo de la Formación Religiosa y Moral que hemos señalado en el punto anterior, esta materia en el Plan de Estudios de los Diplomados en Educación Infantil y Primaria capacitaría para impartir, a quienes lo deseen, el Área de Religión y Moral Católica en la Educación Infantil y Primaria.

- En otro orden de cosas, nos parece muy preocupante y negativo que la Propuesta del Consejo de Universidades no explicita la forma de pasar de esta Diplomatura de primer ciclo a segundos ciclos universitarios. Consideramos que este vacío, si no se subsana, puede ser un grave retroceso respecto a la situación actual de los estudios.

PROPUESTAS

1. El Currículum debería tener tres bloques de materias:

- Un bloque con fuerte carácter de **formación humanística y psicopedagógica** que posibilitará a los maestros realizar una acción educativa eminentemente humanizadora: Psicología, Sociología, Teoría de la Educación, Antropología, Filosofía de la Educación, Formación Religiosa y Moral.

- Un bloque de **contenidos culturales y científicos** que posibiliten una formación cultural básica al futuro maestro: Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias y Tecnología, Historia y Geografía, Formación Cívica, etc.

— Un bloque de **didácticas específicas** en las distintas opciones, con la utilización de lenguajes y recursos tecnológicos de ayuda al aprendizaje.

— Tanto el bloque de materias humanísticas y psicopedagógicas, como las de contenidos culturales y científicos, debería ser la misma para todas las opciones, dada la carga formativa de las mismas.

2. El MEC debe indicar con claridad el modo de realizar segundos ciclos a los Diplomados en Educación Infantil y Primaria, para posibilitar su movilidad y promoción. Este primer ciclo que tiene un carácter eminentemente terminal, debe tenerlo también propedeútico para las Licenciaturas Pedagógicas. En los demás casos, deberán tenerse en cuenta los créditos de materias ya cursadas.

3. El valor formativo y humanizador que tiene el área «Teológica y Pedagogía de la Religión Católica» para los maestros y la necesidad de que éstos puedan estar preparados para impartir, si lo desean, la Formación Religiosa y Moral en la Educación Infantil y Primaria, justifica una última propuesta que hacemos al Consejo de Universidades:

— que en su momento dicte una directriz, de obligado cumplimiento para todas las Escuelas Universitarias, en la que se señale que la Formación Religiosa y Moral tiene que estar en los planes de estudio con carácter optativo para los alumnos.

II. PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA Y POSTOBLIGATORIA

1. La Propuesta del Consejo de Universidades

La Ponencia presenta una única titulación de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, cuya posesión sería necesaria para el acceso a la docencia de la Educación Secundaria.

Este título se obtendría tras la realización, una vez concluida la licenciatura, **de un curso de formación pedagógica sustantiva y complementaria**, que atenderá a las necesidades de ambos ciclos de Educación Secundaria, y será ofrecido por los Departamentos universitarios correspondientes.

La formación profesional específica **se articulará como estudios**

profesionales de postgrado, acreditados con títulos oficiales (R.D. 185/85).

Dicho curso debería estructurarse **en torno a las 600 horas lectivas**, dedicadas a los siguientes contenidos: Psicología del Desarrollo, Psicología de la Educación, Teoría de la Educación, Didáctica General de la Etapa, Didáctica Específica, Organización Escolar, Problemas de aprendizaje y adaptaciones curriculares, Contenidos sustantivos complementarios, Prácticum.

La Ponencia estima que **los Cursos de Formación para los futuros profesores de Educación Secundaria, debería llevarse a cabo con la participación de los actuales profesores de las Escuelas de Formación del Profesorado** y de profesores en ejercicio.

La Propuesta del Grupo XV diferencia dos titulaciones para el profesorado de Educación Secundaria: Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Profesor de Educación Secundaria Post-Obligatoria. En ambos casos es un título de Segundo Ciclo, que requiere dos años de duración.

Los requisitos de entrada: haber cursado una diplomatura de tres años de entre las que declaren pertinentes a cada especialidad del profesorado.

VALORACION

- Estamos de acuerdo con la Ponencia en destacar las múltiples dificultades que supondría la diferenciación de dos tipos de profesorado de Educación Secundaria, tanto en la organización docente como administrativa.
- También creemos que ha de considerarse la tradición arraigada en España, según la cual, todos los licenciados podrían dedicarse a la enseñanza, **previa la formación psicopedagógica correspondiente a la especialidad.**
- Consideramos que los cursos de formación para los futuros profesores de Educación Secundaria deben llevarse a cabo **en las Escuelas de Formación del Profesorado** y no, como dice la Ponencia, con la participación de los Profesores de las Escuelas de Formación del Profesorado.

PROPUESTAS

1. Solicitamos para las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, la formación profesional (psicopedagógica, didáctica y práctica) de los profesores de Secundaria, dada su experiencia y bagaje en la preparación de docentes para 12-14 años, que puede ampliarse, profundizando en cada materia y en su globalidad formativa.

2. El Consejo de Universidades debería posibilitar el que las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado pudieran diseñar y realizar un plan de formación inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria a título experimental, que sería evaluado adecuadamente al finalizar el mismo. Según las indicaciones de la Ponencia, sería concebido como un postgrado de las horas lectivas que finalmente se determinen.

2. El Currículum Académico

VALORACION

- Valoramos positivamente la obligatoriedad de realización de programas de formación psico-pedagógica y didáctica, concebidos como estudios profesionales de postgrado, para poder impartir la docencia en las Enseñanzas Secundarias.

- Nos preocupa que la duración de los mismos, propuesta por la Ponencia (600 horas lectivas), que a nosotros nos parece insuficiente, incida negativamente en la calidad de la formación profesional de estos profesores.

- En cuanto a las materias, nos parecen imprescindibles para la formación que se busca: la Didáctica General del Ciclo, la Psicología de la Educación, la Didáctica Especial (del área o de la materia), las materias del área que requieran profundización según la especialidad elegida.

- Nos parece necesario precisar con rigor la forma de acceso a la formación profesional, así como a los campos de trabajo para los que capacita.

Tememos que, si no se revisan y mejoran las condiciones de formación, la propuesta de la Ponencia podrían quedar reducida a una nueva versión del C.A.P., que tan insuficientes resultados ha proporcionado.

PROPUESTAS

1. Las Escuelas de Magisterio, estatales y de iniciativa social, están en disposición de hacerse cargo de la organización de los grados que garanticen la formación profesional de los docentes de Secundaria. Contamos para ello con profesores preparados en didácticas especiales, experiencia en la formación de docentes de 12-14 años y en la formación permanente de los actuales profesores de BUP y con posibles Centros de Prácticas.

2. Por ello, solicitamos para estas Escuelas la posibilidad de impartir los postgrados correspondientes, para lo cual, el profesorado ha de investigar y prepararse, dando el MEC facilidades para ello.

3. Para hacer posible su preparación, la Administración Pública debe proporcionar medios económicos, en igualdad de condiciones, tanto para el profesorado de las Escuelas Estatales como para el de las Escuelas de Iniciativa Social. Asimismo, el Consejo de Universidades debe favorecer, como proponemos anteriormente, experiencias previas.

III. FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO

En el «Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado», editado por el MEC, se afirma (pp. 124 y ss.) que la formación profesional del docente es un **proceso continuo**, en el que la formación inicial, la experiencia, la investigación y el perfeccionamiento deben considerarse como elementos indisociables y complementarios. **No es positivo que se produzca una separación y desconexión funcional** entre las instituciones que tienen encomendadas estas tareas. El MEC colaborará con las Universidades para que el conjunto de recursos que se dedica a la formación inicial, se dedique también a la formación permanente, coordinándose con la red de perfeccionamiento existente. De esta forma, también, la experiencia de la práctica profesional de los docentes contribuirá a orientar y revisar los programas de formación inicial.

Las formas de relación del MEC con las diferentes Universidades para temas de formación del profesorado, deben pasar necesariamente por convenios específicos.

Las principales líneas de colaboración serán las correspondientes a la organización de los cursos para la especialización de los actuales profesores de EGB en las nuevas Diplomaturas.

En la medida en que los Departamentos universitarios vayan incorporando y desarrollando las didácticas especiales para profesores de Secundaria, podrá llevarse a cabo, en colaboración con dichos Departamentos, seminarios y cursos para Asesores de F.P., así como cursos de actualización científico-didáctica.

Se deberá convenir con las Universidades fórmulas para la realización de tesis doctorales.

Existen otras posibilidades: Cursos, postgrado, universidades de verano, asesorías y otros programas,... que no están contemplados en el Plan, pero que es una línea de trabajo para la Administración.

VALORACION

- Consideramos un error histórico el que las Instituciones encargadas de la formación inicial y permanente hayan sido diferentes: las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, los ICES y la Administración Pública. Por eso acogemos positivamente la incorporación de la Universidad, y concretamente, de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, a la Formación Permanente.

- Subrayamos la afirmación que hace el Proyecto de Reforma «La formación profesional del docente **es un proyecto continuo**, en el que la formación inicial, la experiencia, la investigación y el perfeccionamiento deben considerarse como elementos indisolubles y complementarios».

- Nos parece muy positivo que se prevean convenios específicos entre el MEC y las Universidades para resolver temas de formación permanente.

- Esperamos que las Universidades y el MEC tengan en cuenta a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado adscritas, para incorporarlas a los programas de formación permanente. A lo largo de muchos años, estas Escuelas han acumulado una larga experiencia en la Actualización del Profesorado.

- También consideramos de interés que las líneas de colaboración, en los momentos actuales, entre el MEC y las Escuelas Universitarias, para la Formación Permanente, se concreten en la organización de cursos de especialización de los actuales profesores de EGB en las nuevas Diplomaturas previstas por el Consejo de Universidades:

PROPUESTAS

1. Que la formación del profesorado sea entendida **como un proceso continuo** que abarca la formación inicial y que integra cuatro componentes fundamentales: el científico-cultural, el psicopedagógico, el humanístico y el práctico o experimental.

2. Que haya **una continuidad institucional entre la formación inicial y la permanente, de manera que las dos participen en un proyecto educativo coherente**. La intervención de las Escuelas Universitarias de Magisterio, no sólo obligaría a éstas a su propia actualización y perfeccionamiento, sino que mejoraría su intervención en la formación inicial. Las Escuelas Universitarias de Magisterio deben ampliar sus funciones, teniendo en cuenta el reconocimiento social e institucional de la Formación Permanente como un complemento necesario a la formación inicial.

3. Que el MEC y las Universidades prevean recursos económicos y reconozcan con los diplomas o certificados oficiales correspondientes, los seminarios, cursos, etc., que organicen las Escuelas Universitarias de Magisterio, tanto las integradas como las adscritas.

4. Que la Administración Educativa facilite los mecanismos adecuados que permitan que las instituciones encargadas de la formación inicial colaboren institucionalmente en la formación de los docentes en ejercicio.

5. Que se garanticen los recursos y la flexibilidad necesarios para permitir que la F.P. no se realice como un trabajo más, sino que pueda llevarse a cabo en la dedicación que el profesorado realiza en el centro.

6. Que las Escuelas Universitarias de Magisterio, en coordinación con las escuelas básica y secundaria, intervengan en la formación permanente tanto en el período de iniciación de los nuevos profesores, como en el de perfeccionamiento y consolidación de los profesores experimentados. La implicación de la Escuela Universitaria del Profesorado aportará a la Formación Permanente el complemento científico de la investigación educativa.

7. Que las Escuelas Universitarias de Magisterio puedan organizar e impartir cursos que conduzcan a títulos de postdiplomados reconocidos por las Administraciones Públicas correspondientes (L.R.U., art. 28, 1 y 3), para cubrir los siguientes objetivos:

- Cubrir las deficiencias de formación inicial y atender demandas sociales específicas.
- Responder a las necesidades de actualización y/o recualificación del profesorado, de acuerdo con las propuestas y directrices de los proyectos de Reforma.
- Preparar profesionales para afrontar el reto de la Educación no formal.

EDUCACION INFANTIL

Materias Troncales C.C.	C.	Propuesta Materias Troncales	C
Bloque de F. Humanística y Psico-Pedagógica			
• Psicología del Desarrollo	9	• Psicología del Desarrollo	6
• Psicología de la Educación	9	• Psicología y Aprendizaje	6
• Sociología de la Educación	9	• Sociología de la Educación	9
• Teorías e Instituciones contemporáneas de Educación	9	• Antropología	9
• Organización del Centro Escolar	6	• Filosofía de la Educación	9
• Bases psicológicas de la Educ. E.	4,5	• Organización del Centro Escolar	6
• Educación Especial: aspectos didácticos y organizativos	4,5	• Bases psicológicas de la Educ. E.	6
Bloque de Didácticas específicas			
• Didáctica general del ciclo	9	• Didáctica general del ciclo	9
• Didáctica de la Lengua	9	• Didáctica de la Lengua	9
• Didáctica de las Ciencias Naturales	6	• Didáctica del medio Físico y Social	6
• Didáctica de las Ciencias Sociales	6		
• Didáctica de la Expresión Plástica	9	• Didáctica de la Expresión Plástica	9
• Didáctica de la Expresión Rítmica	9	• Didáctica de la Expresión Rítmica	9
		• Didáctica del área lógico-matemática	6
• Prácticum	30	• Prácticum	30
	129		129

Carga lectiva de cada Universidad

Sería necesario que se incluyeran materias que afianzara en los alumnos **la formación cultural básica** requerida para el ejercicio profesional.

Con carácter opcional

Entre las materias ofrecidas con carácter opcional para los alumnos, las Escuelas Universitarias deberán ofertar preceptivamente:

- Formación Religiosa y Moral
- Didáctica de la Formación Religiosa y Moral

EDUCACION PRIMARIA

Materias Troncales C.U.	C.	Propuesta Materias Troncales	C
		Bloque de F. Humanística y Psico-Pedagógica	
• Psicología del Desarrollo	9	• Psicología del Desarrollo	6
• Psicología de la Educación	9	• Psicología y Aprendizaje	6
• Sociología de la Educación	9	• Sociología de la Educación	9
• Teorías e Instituciones contemporáneas de Educación	9	• Antropología	9
• Organización del Centro Escolar	6	• Filosofía de la Educación	9
• Bases psicológicas de la Ed. Esp.	4,5	• Organización del Centro Escolar	6
• Educación Especial: aspectos didácticos y organizativos	4,5	• Bases psicológicas de la Ed. Esp.	6
		Bloque de Didácticas Específicas	
• Didáctica general del Ciclo	9	• Didáctica general del Ciclo	9
• Didáctica de las Matemáticas	9	• Didáctica de las Matemáticas	9
• Didáctica de la Lengua	9	• Didáctica de la Lengua	9
• Didáctica de las Ciencias Naturales	6	• Didáctica de las Ciencias Naturales	6
• Didáctica de las Ciencias Sociales	6	• Didáctica de las Ciencias Sociales	6
• Didáctica de la Expresión Plástica	9	• Didáctica de la Expresión Plástica	9

Materias Troncales C.U.	C.	Propuesta Materias Troncales	C
Bloque de Didácticas Específicas			
• Didáctica de la Expresión Rítmica	9	• Didáctica de la Expresión Rítmica	9
• Prácticum	30	• Prácticum	30
	138		138
Carga lectiva de cada Universidad		Sería necesario que se incluyeran materias que afianzara en los alumnos la formación cultural básica requerida para el ejercicio profesional.	
Con carácter opcional		Entre las materias ofrecidas con carácter opcional para los alumnos, las Escuelas Universitarias deberán ofertar preceptivamente: • Formación Religiosa y Moral • Didáctica de la Formación Religiosa y Moral	

AUDICION Y LENGUAJE

Materias Troncales C.U.	C.	Propuesta Materias Troncales	C
Bloque de Materias Psico-Pedagógicas			
• Psicología del Desarrollo	9	• Psicología del Desarrollo	6
• Psicología de la Educación	9	• Psicología y Aprendizaje	6
• Sociología de la Educación	9	• Sociología de la Educación	9
• Teorías e Instituciones contemporáneas de Educación	9	• Antropología	9
• Organización del Centro Escolar	6	• Filosofía de la Educación	9
• Bases psicológicas de la Ed. Esp.	4,5	• Organización del Centro Escolar	6
• Educación Especial: aspectos didácticos y organizativos	4,5	• Bases psicológicas de la Ed. Esp.	6
Bloque de contenidos específicos			
• Anatomía, Fisiología y Neurología del lenguaje	9	• Anatomía Fisiología y Neurología del Lenguaje	6

Materias Troncales C.U.	C.	Propuesta Materias Troncales	C
Bloque de contenidos específicos			
• Desarrollo del Pensamiento, comunicación y lenguaje	9	• Desarrollo del Pensamiento, Comunicación y Lenguaje	6
• Lingüística	9	• Lingüística	6
• Psicopatología de la audición y lenguaje	9	• Psicopatología de la audición y lenguaje	6
• Sistemas alternativos de comunicación	9	• Sistemas alternativos de comunicación	6
Bloque de didácticas específicas			
• Didáctica general	9	• Didáctica general	9
• Tratamiento educativo de los trastornos de audición y lenguaje	12	• Tratamiento educativo de los trastornos de audición y lenguaje	9
• Tratamiento educativo de los trastornos lengua escrita	9	• Tratamiento educativo de los trastornos lengua escrita	9
• Prácticum	30	• Prácticum	30
	156		138

Carga lectiva de cada Universidad

Sería necesario que se incluyeran materias que afianzara en los alumnos **la formación cultural básica** requerida para el ejercicio profesional.

Con carácter opcional

Entre las materias ofrecidas con carácter opcional para los alumnos, las Escuelas Universitarias deberán ofertar preceptivamente:

- Formación Religiosa y Moral
- Didáctica de la Formación Religiosa y Moral

EDUCACION FISICA

Materias Troncales C.U.	C.	Propuesta Materias Troncales	C
Bloque de F. Humanística y Psico-Pedagógica			
• Psicología del Desarrollo	9	• Psicología del Desarrollo	6
• Psicología de la Educación	9	• Psicología y Aprendizaje	6
• Sociología de la Educación	9	• Sociología de la Educación	9

Materias Troncales C.U.	C.	Propuesta Materias Troncales	C
Bloque de F. Humanística y Psico-Pedagógica			
• Teorías e Instituciones contemporáneas de Educación	9	• Antropología	9
• Organización del Centro Escolar	6	• Filosofía de la Educación	9
• Bases psicológicas de la Ed. Esp.	4,5	• Organización del Centro Escolar	6
		• Bases psicológicas de la Ed. Esp.	6
Bloque de contenidos específicos			
• Aprendizaje y desarrollo motor	6	• Aprendizaje y desarrollo motor	6
• Bases Biológicas y Fisiológicas del movimiento	4,5	• Bases Biológicas y Fisiológicas del movimiento	6
• Educación Física de Base	9	• Educación Física de Base	9
• Expresión y comunicación corporal	4,5		
• Educación Física en niños con necesidades educativas especiales	4,5	• Educación Física en niños con necesidades educativas especiales	4,5
• Teoría del entrenamiento y acondicionamiento físico	4,5	• Teoría del entrenamiento y acondicionamiento físico	4,5
Bloque de didácticas específicas			
• Didáctica general	9	• Didáctica general	9
• Didáctica de la Educ. Física	9	• Didáctica de la Educ. Física	9
• Las actividades físicas organiz.	9	• Las actividades físicas organiz.	9
• Prácticum	30	• Prácticum	30
	136,5		138
Carga lectiva de cada Universidad		Sería necesario que se incluyeran materias que afianzara en los alumnos la formación cultural básica requerida para el ejercicio profesional.	
Con carácter opcional		Entre las materias ofrecidas con carácter opcional para los alumnos, las Escuelas Universitarias deberán ofertar preceptivamente: <ul style="list-style-type: none"> • Formación Religiosa y Moral • Didáctica de la Formación Religiosa y Moral 	

EDUCACION MUSICAL

Materias Troncales C.U.	C.	Propuesta Materias Troncales	C
Bloque de Materias Psico-Pedagógicas			
• Psicología del Desarrollo	9	• Psicología del Desarrollo	6
• Psicología de la Educación	9	• Psicología y Aprendizaje	6
• Sociología de la Educación	9	• Sociología de la Educación	9
• Teorías e Instituciones contemporáneas de Educación	9	• Antropología	9
• Organización del Centro Escolar	6	• Filosofía de la Educación	9
• Bases psicológicas de la Ed. Esp.	4,5	• Organización del Centro Escolar	6
		• Bases psicológicas de la Ed. Esp.	6
Bloque de Didácticas Específicas			
• Formación Instrumental	9	• Formación Instrumental	9
• Formación Instrumental	15	• Formación Instrumental	15
• Formación Rítmico-Corporal	6	• Formación Rítmico-Corporal	6
• Formación Vocal y Auditiva	9	• Formación Vocal y Auditiva	6
• Historia de la Música	6	• Historia de la Música	4,5
• Educación musical para alumnos con problemas de desarrollo y aprend.	4,5	• Educación musical para alumnos con problemas de desarrollo y aprend.	4,5
Bloque de Didácticas específicas			
• Didáctica general	9	• Didáctica general	9
• Formación Didáctica	9	• Formación Didáctica	9
• Prácticum	30	• Prácticum	30
	144		144

Carga lectiva de cada Universidad

Sería necesario que se incluyeran materias que afianzara en los alumnos **la formación cultural básica** requerida para el ejercicio profesional.

Con carácter opcional

Entre las materias ofrecidas con carácter opcional para los alumnos, las Escuelas Universitarias deberán ofertar preceptivamente:

- Formación Religiosa y Moral
- Didáctica de la Formación Religiosa y Moral

LENGUA EXTRANJERA

Materias Troncales C.U.	C.	Propuesta Materias Troncales	C
Bloque de Materias Psico-Pedagógicas			
• Psicología del Desarrollo	9	• Psicología del Desarrollo	6
• Psicología de la Educación	6	• Psicología y Aprendizaje	6
• Sociología de la Educación	4,5	• Sociología de la Educación	9
• Teorías e Instituciones contemporáneas de Educación	6	• Antropología	9
		• Filosofía de la Educación	9
• Organización del Centro Escolar	6	• Organización del Centro Escolar	6
• Bases psicológicas de la Ed. Esp.	4,5	• Bases psicológicas de la Ed. Esp.	6
Bloque de contenidos específicos			
• Adquisición del Lenguaje	9	• Adquisición del lenguaje	6
• Fonética de la Lengua Extranjera	4,5	• Fonética de la Lengua Extranjera	4,5
• Lengua y Literatura Extranjera	18	• Lengua y Literatura Extranjera	9
• Lingüística	9	• Lingüística	6
• Morfología y Sintaxis Lengua Ext.	4,5	• Morfología y Sintaxis Lengua Ext.	4,5
• Semántica de la Lengua Extranjera	4,5	• Semántica de la Lengua Extranjera	4,5
• Problemas en el aprendizaje de la Lengua Extranjera	4,5	• Problemas en el aprendizaje de la Lengua Extranjera	4,5
Bloque de Didácticas específicas			
• Didáctica general del ciclo	9	• Didáctica general del ciclo	9
• Didáctica de la Lengua Extranjera	9	• Didáctica de la Lengua Extranjera	9
• Prácticum	30	• Prácticum	30
	138		138

Carga lectiva de cada Universidad

Sería necesario que se incluyeran materias que afianzara en los alumnos **la formación cultural básica** requerida para el ejercicio profesional.

Con carácter opcional

Entre las materias ofrecidas con carácter opcional para los alumnos, las Escuelas Universitarias deberán ofertar preceptivamente:

- Formación Religiosa y Moral
- Didáctica de la Formación Religiosa y Moral

**DEPARTAMENTO DE DIDACTICA DE LA LENGUA
LA LITERATURA Y LAS CIENCIAS SOCIALES
Universidad Autónoma de Barcelona**

**FORMACION DEL DOCENTE DE EDUCACION INFANTIL Y DE
EDUCACION PRIMARIA
(0-12 AÑOS)**

CONSIDERACIONES GENERALES

a) Sobre la titulación:

Consideramos adecuado que se reconozca la necesidad de una formación específica para el docente de 0 a 6 años, dado que las características de los niños de estas edades justifican que el Jardín de Infancia y el Parvulario se configuren con una entidad propia.

Consideramos positivo que se mantenga la figura del maestro generalista para la etapa de 0 a 12 años. Creemos que el maestro ha de tener una visión global de la acción educativa y vinculada al conocimiento de la realidad escolar.

En estas edades el aprendizaje se ha de hacer a través de situaciones que se contemplen desde una perspectiva global y que impliquen una interrelación entre las distintas materias. En este sentido, la formación por áreas puede ayudar a una mayor definición conceptual y metodológica de cada una de las disciplinas y, en consecuencia, a que la ya citada interrelación se haga de forma más estructurada, más sistematizada.

También creemos adecuadas las titulaciones de especialistas en áreas tradicionalmente consideradas extraescolares, como la educación física y la educación musical. Asimismo creemos que se habría de haber contemplado también otra especialidad, la educación plástica, que contribuye tanto a la formación cultural del individuo como al desarrollo de sus capacidades expresivas. En lo que se refiere a las opciones de Educación Especial y de Audición y Lenguaje, consideramos que estas especialidades habrían de constituirse en post-gradados.

Consideramos del mismo modo adecuado que se contemple la creación de una titulación de especialista en lenguas extranjeras como opción en la formación de profesores de Educación Primaria. En primer lugar, consideramos muy importante que la formación de los niños y las niñas en lengua extranjera la realice un maestro con conocimiento amplio de la escuela y de su funcionamiento. Además, este maestro ha de tener un buen dominio de la lengua extranjera y unas bases didácticas sólidas para enseñarla. Por otro lado, pensamos que la iniciación del aprendizaje de lenguas extranjeras en la Educación Primaria contribuye a las finalidades generales de la escuela a partir de dos ámbitos relacionados entre sí:

a) Como sistema de comunicación oral diferente, la lengua extranjera aporta la percepción de un nuevo sistema fonológico, el acceso a otro sistema gestual, a nuevas estructuras semánticas que implican una manera diferente de percibir y hablar sobre la realidad. En este sentido, la reflexión sobre el funcionamiento del lenguaje y su uso favorecerá el proceso de comprensión de la lengua como una realidad abstracta que adopta diferentes formas en función de cada comunidad.

b) Como cultura diferente a la propia, la lengua extranjera el conocimiento de otras formas de vida, otros hábitos sociales, otras proyecciones históricas y culturales, ayudando así a comprender la diversidad humana y a valorar de forma crítica la propia identidad.

Del mismo modo las lenguas extranjeras en la educación primaria tienen un objetivo funcional evidente: el inicio de la adquisición de una competencia comunicativa imprescindible en la sociedad multicultural y plurilingüe que estamos construyendo.

b) Sobre la estructura del currículum:

En lo referente a la duración de los estudios de los diplomados en Educación Infantil y Primaria, creemos que la formación inicial debería tener la misma duración y consideración para todos los profesores de la enseñanza obligatoria. Nos parece contradictorio que la formación para la Enseñanza Secundaria sea más larga que una carrera de Facultad y que para la Enseñanza Primaria, en cambio, se reduzca a tres años. De esta forma se perpetúa la minusvaloración de la Enseñanza Infantil y Primaria.

En cuanto al número total de créditos, consideramos que se habría de optar por los mínimos propuestos por el Ministerio. Nuestra experien-

cia nos demuestra que los currícula cargados de horas de docencia no conducen a una enseñanza de más calidad, sino a la falta de disponibilidad por parte de los alumnos, lo cual dificulta la realización de actividades que no sean la clase estricta.

c) **Sobre el acceso:**

Consideramos imprescindible garantizar la calidad de la enseñanza básica de los alumnos que deseen acceder a las Escuelas de Formación del Profesorado. En este sentido nos parece imprescindible la exigencia de la prueba de Selectividad para los futuros estudiantes de Magisterio.

DIDACTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA

CONSIDERACIONES sobre la función de la lengua, la literatura y de la didáctica la lengua y de las materias troncales del plan de formación del maestro de infantil y primaria

En el Diseño Curricular Base aplicado tanto por el MEC como por el Departamento de Enseñanza de la Generalidad, en la elaboración de los currícula para los ciclos de infantil y primaria se destaca la importancia central que tiene el desarrollo del lenguaje en los primeros años de la vida del niño. A través de los usos elaborados del lenguaje que la escuela le puede ofrecer, el niño construye su representación del mundo y estructura su pensamiento, establece nuevas relaciones sociales y las amplía, e inicia su inserción en el mundo social y cultural.

Es evidente que en la elaboración de estos currícula se han tenido en cuenta las aportaciones que la Psicología y las Ciencias del Lenguaje han hecho a las nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la lengua y la comunicación y sobre la consideración de la lengua como medio imprescindible para la elaboración del conocimiento. También están reflejadas las orientaciones de la lingüística y otras ciencias del lenguaje, más centradas en los usos de la lengua que en el análisis de sistemas abstractos.

El énfasis que se pone en la importancia de la formación lingüística, en su dificultad y complejidad, nos parece muy interesante y pone de manifiesto que la actuación en el campo de la enseñanza aprendizaje de la lengua ha de tener como marco de referencia tanto las ciencias lingüísticas como la psicología del desarrollo, que han de ser pilares bási-

cos en la formación de maestros de Escuela Infantil y Primaria. Hay que tener en cuenta, no obstante, que la enseñanza de la lengua no se puede reducir a una aplicación de estas ciencias. Esto nos lleva a considerar la necesidad de dar un espacio suficiente a la Didáctica de la Lengua y de la Literatura porque, a partir del estudio del complejo conjunto de los procesos de aprendizaje de la lengua y la comunicación, el maestro puede actuar en la escuela de manera coherente. De aquí se desprenden dos consecuencias básicas a la hora de programar la didáctica de la lengua:

a) La Didáctica de la Lengua ha de tener su base y su objetivo en la práctica. Por tanto, se ha de dotar a esta materia con un espacio horario suficiente que permita la relación del futuro maestro con los procesos de enseñanza/aprendizaje.

b) No se puede confundir la didáctica con el aprendizaje de una metodología. Es necesario que los maestros tengan formación suficiente para fundamentar sus propuestas desde el punto de vista de todas las disciplinas que concurren en la enseñanza de la lengua y, sobre todo, de las interacciones entre estas disciplinas cuando ocurren en un campo específico, como si el de la formación lingüística y comunicativa.

Podemos poner el ejemplo de la Lingüística, que pertenece al campo de aquello que en las bases curriculares de la educación primaria (6-12) se llama qué enseñar: no basta con que el maestro sepa lingüística, ha de conocer, además, la evolución lingüística del niño, y ha de ser capaz de relacionarla con los usos sociales de la lengua en situaciones diversas y, al mismo tiempo, ha de conocer las técnicas pedagógicas adecuadas para aquellos tipos de enseñanza específicos, y tener instrumentos para planificar y evaluar tanto los procesos que el niño sigue y los procesos de las interacciones en el aula como los resultados de la acción educativa.

Sólo una formación profunda en el campo de la didáctica de la lengua puede dar maestros innovadores que no se sientan atrapados por una metodología que no pueden cambiar porque ignoran sus fundamentos.

Celebramos que por primera vez unas orientaciones sobre la enseñanza de la lengua en la escuela hagan referencia tan clara y completa a estos aspectos.

Este planteamiento respecto al lugar central que la lengua tiene en el desarrollo intelectual, social y afectivo del niño, no tiene, sin embargo, desde nuestro punto de vista, traducción en el currículum previsto para la

formación de los profesionales que tendrían que hacerse cargo de él. Nuestra impresión al analizar la propuesta de las materias que propone el «Consejo de Universidades» para la Educación Infantil y Primaria es que ha sido elaborada, por un lado, sin tener en cuenta las exigencias que plantean estos niveles educativos y que se recogen en las bases curriculares y, por otro, que falta el asesoramiento de expertos que conozcan a fondo las necesidades en la formación lingüística para estos ciclos educativos y los presupuestos teóricos implicados.

Los problemas más importantes desde nuestro punto de vista son:

1. Respecto a la formación en lingüística, literatura y las ciencias del lenguaje

1.1. No se prevé una formación lingüística específica para profesionales que, aparte de necesitar la lengua oral como herramienta profesional imprescindible, han de tener también conocimientos específicos referidos a la capacidad de analizar las producciones infantiles, a saber relacionar la complejidad de la estructura de la lengua en sus diversos usos, orales y escritos, referidos a la diversidad dialectal geográfica y social para poder valorar el lenguaje del niño y tener criterio para hacerlo, y referidos también a conocimientos de la lengua como sistema para poder seleccionar contenidos y secuenciarlos de acuerdo con las necesidades y capacidades de los niños. No se puede pensar que la educación secundaria, a partir de la cual los futuros profesionales tienen acceso a su formación como docentes, pueda tener en cuenta estas necesidades especiales.

1.2. Tampoco se prevé una formación literaria específica para los maestros de estos niveles educativos: la tradición literaria oral y el volumen que tiene hoy en día la denominada literatura infantil, en sus aspectos literario e icónico, deberían de ser bagaje común para todos los maestros de estos niveles.

1.3. No se prevé tampoco una formación adecuada en las ciencias del lenguaje que han de dar soporte a las actuaciones didácticas. Nos referimos especialmente a la Psicolingüística y a la Sociolingüística. No creemos que puedan incluirse éstas en la Didáctica ni confundirse con ella. Tampoco creemos que sea conveniente dispersarlas entre diferentes materias (Sociología, Psicología del desarrollo, Psicología de la Educación), lo cual haría que se perdiera de vista la estrechísima interrelación existente entre los aspectos sociales, cognitivos y afectivos en el desarrollo y el uso de la lengua.

2. Respeto a la formación en didáctica de la lengua

Los contenidos esbozados bajo el título Didáctica de la lengua son de una generalidad tal que podrían servir para cualquier ciclo, incluso para la educación secundaria. Esto puede inducir a pensar que los redactores desconocen la importancia de la educación de una programación didáctica a los diferentes niveles de la escolaridad.

3. Respeto a la distribución de materias troncales para cada titulación

La impresión general que se tiene al analizar las asignaturas troncales referidas a la lengua y a la didáctica en la lengua en la educación primaria es que no se ve un perfil claro y delimitado de las funciones del maestro generalista por un lado, y la de algunos especialistas por otro. Por ejemplo: ¿Cuál es la función del especialista en Educación Especial? ¿Tendrá que colaborar con los maestros en la escuela «normal», o solamente tratará con niños con dificultades mentales y/o físicas? Si existe una especialidad de audición y lenguaje, ¿por qué los especialistas en educación especial tienen una materia sobre deficiencias auditivas? ¿Por qué un tipo de deficiencias requieren una formación específica (sordos) y otros (ciegos, por ejemplo), no?

Esta indefinición tiene como consecuencia el que no haya una coherencia entre las materias referidas a las áreas del lenguaje que se prevén para cada especialidad. Da la impresión de que, después de haber decidido cuáles serían las especialidades, se haya elaborado separadamente el currículum para cada titulación, sin una visión unitaria de la formación de los maestros de primaria. En este sentido queremos destacar el hecho de que nada más se prevé la materia Adquisición del Lenguaje en la especialidad de lenguas extranjeras, cuando es precisamente el maestro generalista el que tendrá más incidencia en la formación lingüística de los alumnos. Otro ejemplo es la no existencia de una materia de Didáctica de la Lengua en las especialidades de Educación Especial y de Audición y Lenguaje, sin tener en cuenta que el tratamiento del desarrollo del lenguaje «normal» ha de ser un punto de referencia obligado para los maestros especializados en trastornos y patologías.

4. Respeto al contenido correspondiente a las materias

4.1. En lo que se refiere a las materias troncales de la opción de lenguas extranjeras, querríamos señalar que la propuesta ministerial no se

adecúa ni en la concepción de la lengua ni en el contenido de las materias a las necesidades de formación que se desprenden de los diseños curriculares presentados por el MEC y por el Departamento de Enseñanza de la Generalidad. La propuesta ministerial se mueve dentro de unos planteamientos filológicos, que contemplan exclusivamente el estudio de la estructura interna de la lengua, mientras que los diseños curriculares mencionados proponen un enfoque en el que el uso de la lengua es el elemento esencial de la enseñanza/aprendizaje.

4.2. Por otro lado hay contenidos que se repiten bajo diferentes títulos de asignaturas. Dentro de Didáctica de la Lengua se habla del tratamiento de deficiencias del lenguaje, cuando hay una materia específica que se denomina Educación Especial: aspectos didácticos y organizativos, que contempla, como es natural, estos contenidos. Citamos este ejemplo porque hace referencia a contenidos de didáctica de la lengua, pero encontramos otros contenidos en diferentes materias de Didáctica General y Didáctica de la Lengua o Didáctica de la Lengua Extranjera; Organización del Centro Escolar y Educación Especial: aspectos didácticos y organizativos; Lingüística y Fonética, Morfología y Sintaxis y Lengua y Literatura.

Tampoco nos parece oportuno la existencia de la asignatura Problemas en el aprendizaje de la lengua extranjera, cuyo contenido forma parte de la Didáctica de la Lengua extranjera.

PROPUESTA de materias de las áreas citadas en las titulaciones correspondientes en Educación Infantil, en Educación Primaria y en la especialidad de lenguas extranjeras

Educación Infantil:

1. Establecer una materia troncal de lengua orientada hacia los tres aspectos apuntados:

- a) Formación en el uso oral de la lengua.
- b) Conocimiento de los contenidos que se refieren al análisis del discurso aplicado a los textos orales infantiles que capacite a los futuros maestros para valorar las producciones de sus alumnos.
- c) Estudio profundo de la diversidad lingüística que permita aceptar y respetar la lengua familiar de los niños y basar la enseñanza en la lengua del entorno extraescolar. En Cataluña, esta lengua ha de ser la cata-

lana, aunque evidentemente hay que garantizar que los alumnos conozcan tanto la lengua castellana como la catalana y, naturalmente, la especificidad de los usos de la lengua castellana en Cataluña. En este sentido creemos que es necesaria una segunda asignatura obligatoria en las situaciones de dos lenguas en contacto.

2. Introducir una materia troncal, Ciencias del Lenguaje aplicadas a la Educación, que haga referencia a los conocimientos psicolingüísticos imprescindibles para un maestro de educación infantil que tenga que desarrollar y concretar de manera razonada y coherente las propuestas curriculares que se planteen.

3. Adecuar los contenidos de Didáctica de la Lengua al nivel educativo al que se hace referencia, de acuerdo con los objetivos y con su fundamentación, tal como se han formulado en las bases curriculares de la educación infantil.

4. Recomendar que los maestros conozcan la literatura oral tradicional y la literatura infantil, y las bases necesarias para su aplicación en la escuela.

5. Establecer en las áreas con dos lenguas en contacto una materia de Didáctica de la segunda lengua.

Educación Primaria:

1. Introducir una materia troncal de lengua (ver Educación Infantil).

2. Introducir una materia troncal paralela a la mencionada en el punto 2 del apartado de Educación Infantil, común para todas las especialidades de Primaria.

3. Adecuar los contenidos de Didáctica de la Lengua al nivel educativo al que se hace referencia, de acuerdo con los objetivos y con su fundamentación, tal como se han formulado en las bases curriculares de la Educación Infantil.

Ampliar el número de créditos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura en la formación del maestro generalista, especialmente en lo que se refiere a la práctica.

4. Introducir una materia de Didáctica de la Lengua en todas las especialidades de Primaria, especialmente en Lenguas Extranjeras, Edu-

cación Especial (el currículum de Educación Especial, tal y como está planteado, da a los estudiantes una visión patológica de la enseñanza) y Audición y Lenguaje (habría que recoger la experiencia de los cursos de postgrado el Logopedia realizados en la UAB y en otras universidades).

5. Establecer en las áreas de dos lenguas en contacto una materia de Didáctica de la segunda Lengua.

6. Hacer referencia a la necesidad de que los maestros tengan conocimientos de literatura, tanto en la vertiente oral como en la de literatura de autor, ya sea la destinada a niños y jóvenes como la destinada a adultos que admite estar presente en el mundo escolar.

Especialidad de Lenguas Extranjeras:

Aparte de las materias troncales de Lengua, Ciencias de Lenguaje aplicadas a la Educación y Didáctica de la Lengua para todas las diplomaturas de educación infantil y primaria, consideramos que la especialidad de Lenguas Extranjeras debería contemplar los contenidos siguientes:

1. El estudiante, al iniciar la especialidad, debería tener un dominio de la lengua extranjera equivalente al nivel de «First Certificate» o de cuarto curso de la Escuela Oficial de Idiomas, o adquirir este nivel durante el primer año de formación. Un buen conocimiento de la lengua nos parece requisito esencial para el futuro docente de esta especialidad. Este conocimiento de la lengua se profundizará durante la carrera en los siguientes bloques de contenidos que proponemos, que queden distribuidos de la misma manera que lo hace el diseño curricular en el área de Lenguas Extranjeras de Educación Primaria y Secundaria:

- Uso y formas de la comunicación oral.
- Uso y formas de la comunicación escrita.
- Aspectos socioculturales.
- Estudio y reflexión sobre la lengua.

Estos bloques de contenidos no son unidades compartimentales, sino que responden a un criterio metodológico de distribución de la materia, que reencontrará su unidad y relación en las asignaturas de didáctica.

2. Consideramos imprescindible que el futuro docente realice una estancia en el extranjero con los objetivos siguientes:

- Mejorar su competencia comunicativa.
- Ampliar el conocimiento que tiene sobre las formas de vida y de la cultura de la sociedad, contrastándolas con las hipótesis formuladas a lo largo de sus estudios y con las formas de vida y cultura propias.

3. El futuro docente de lenguas extranjeras en Cataluña debería tener un buen conocimiento de las lenguas que allí se hablan, y así como de la realidad sociolingüística que le rodea.

4. La materia de Didáctica de la Lengua extranjera tiene un peso fundamental en la especialidad, porque es el ámbito en el que se reencuentran los conocimientos específicos con la práctica escolar. La didáctica ha de permitir formular objetivos a partir de las restricciones que impone el público y la institución, seleccionar contenidos y tener criterios metodológicos para una educación eficaz.

5. El docente de lenguas extranjeras ha de tener una formación más amplia que la que requiere el ámbito estricto de la clase de lengua extranjera. Presentamos dos propuestas que ilustran esta consideración:

a) La realización de unas micro-didácticas (música, plástica, expresión corporal) debería incluirse, ya que estas actividades están muy ligadas a la práctica docente del maestro de lenguas extranjeras.

b) La realización de la didáctica correspondiente a alguna de las materias del currículum de la enseñanza básica (matemáticas, ciencias, ciencias sociales, plástica,...) a fin de posibilitar el uso de la lengua extranjera como lengua vehicular para la enseñanza/aprendizaje de otras materias. La experimentación de programas de inmersión en numerosos centros de todo el mundo demuestra la eficacia de la interacción en la adquisición/aprendizaje de lenguas.

DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

CONSIDERACIONES sobre la función de la Didáctica de las Ciencias Sociales en las materias troncales del Plan de Formación del Docente de Infantil y Primaria.

Las ciencias Sociales en la escuela Infantil y Primaria tienen como función básica la de hacer de hilo articulador de la realidad del niño con la realidad social. Este proceso de aprendizaje supone básicamente:

— Ayudar a ampliar su campo de experiencias, facilitándole el proceso de descentralización.

— Contribuir a estructurar sus experiencias como individuo y como ser social, interrelacionando conceptos, hechos, fenómenos y sistemas, facilitándole la reconstrucción y elaboración de esquemas de conocimiento sobre temas sociales cada vez más complejos en el espacio y en el tiempo.

— Facilitar la adquisición de los instrumentos y el método de análisis científico para la interpretación de la realidad.

— Colaborar en el proceso de reconstrucción de las nociones espaciales y temporales.

— Contribuir a hacer evolucionar y modificar actitudes, valores y normas ya interiorizados, así como adquirir nuevos, a fin de despertar el espíritu crítico que le ha de capacitar para elaborar alternativas a la realidad existente.

Para poder concluir el proceso de aprendizaje de la realidad social que puede percibir un niño hasta los 12 años, se precisa una formación específica a la vez que global por parte del docente. Esta formación la proporciona la Didáctica de las Ciencias Sociales porque:

— La Didáctica de las Ciencias Sociales contempla el estudio de las características cognitivas de los alumnos en la enseñanza infantil y primaria, uniendo esto a los contenidos propios de las ciencias sociales y a la realidad que es objeto de estudio, al tiempo que desarrollando el futuro docente la capacidad de observar y analizar los diferentes componentes que configuran la realidad del niño y ofrecer marcos conceptuales y procedimientos susceptibles de ser aplicados en diversas situaciones significativas para el niño, teniendo en cuenta que la realidad social se verifica a través de un proceso dinámico, interactivo, dialéctico y progresivo, en el que cada individuo establece sus propias relaciones y significados.

— La Didáctica de las Ciencias Sociales facilita a los futuros profesionales los instrumentos para llevar a término su tarea docente, que no puedan adquirirse solamente con una formación teórica sino que se precisa una formación práctica, un conocimiento directo de la realidad escolar.

La formación teórico-práctica ha de estar íntimamente relacionada y es necesario un trabajo muy serio de discusión, coordinación y valoración del trabajo de inmersión en la realidad escolar de los futuros docentes, así como un intenso trabajo de reflexión teórica que únicamente puede ser realizado en el contexto de la Didáctica específica de las Ciencias Sociales.

Ha de contemplarse una formación específica en Didáctica de las Ciencias Sociales para los maestros de Educación Infantil, y otra para los maestros de Educación Primaria, dado que cada una de estas etapas requiere el estudio de una bases psicopedagógicas propias y diferenciadas que conducen a concreciones didácticas también diferentes.

En consecuencia, la Didáctica de las Ciencias Sociales ha de organizar, secuenciar, realizar y evaluar el aprendizaje de los futuros docentes en función de estas exigencias específicas, que podemos sintetizar en los siguientes objetivos:

1. Conceptos y principios:

1.1. Conseguir que los futuros docentes tengan una perspectiva lo más amplia posible sobre el estado de la cuestión de las Ciencias Sociales, adquiriendo las bases metodológicas de análisis de los hechos sociales así como su aplicación en la Enseñanza Infantil y Primaria.

1.2. Ampliar y aplicar sus conocimientos respecto al marco psicopedagógico que se ha de tener en cuenta a la hora de hacer la programación de Ciencias Sociales en la Enseñanza Infantil y Primaria.

1.3. Tener conocimientos sobre el marco curricular y las técnicas de programación necesarias para poder elaborar una concreción correcta adaptada a la realidad educativa.

2. Procedimientos:

2.1. Adquirir la capacidad de observación necesaria para reconocer las diferentes variables que intervienen en el proceso de aprendizaje de las Ciencias Sociales.

2.2. Saber hacer un diagnóstico previo de los pre-conceptos de los alumnos respecto a cualquier bloque temático de las Ciencias Sociales.

2.3. Conocer y saber utilizar las diferentes estrategias didácticas propias de la clase de Ciencias Sociales.

2.4. Saber escoger y elaborar material didáctico de soporte para la clase, utilizando nuevos recursos, tales como material audiovisual, ordenador,...

2.5. Saber programar, desarrollar y evaluar una actividad de Ciencias Sociales aplicada a la Enseñanza Infantil y Primaria.

3. Actitudes

3.1. Ampliar la capacidad de autocrítica y autorregulación que exige una tarea docente consciente.

3.2. Mejorar la capacidad comunicativa a fin de incrementar la aptitud docente.

PROPUESTAS

— Consideramos que el área de Didáctica de las Ciencias Sociales así como la de las Ciencias Naturales en la Educación Infantil y Primaria ha de tener un tratamiento equiparable al resto de las Didácticas específicas. En este sentido proponemos que el número de créditos sea el mismo, es decir, 9 en lugar de 6.

— Teniendo en cuenta que las diplomaturas especializadas no se contempla una formación teórico-práctica específica en Didáctica de las Ciencias Sociales, no vemos el sentido de su incorporación en el Prácticum.

— Creemos que habría que utilizar el Prácticum y las prácticas del área para plantear una propuesta de formación del profesorado en ejercicio que vincule, lo más directamente posible, la formación inicial con la permanente. En este sentido se deberían estudiar los diferentes modelos existentes y valorarlos.

FORMACION DEL DOCENTE DE EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA Y POST-OBLIGATORIA (12-18 AÑOS)

PROLOGO

La propuesta de los modelos de formación de los docentes de secundaria debería partir de algunas consideraciones generales que la fundamenten.

Proponemos un punto de reflexión que tiene, creemos, consecuencias en la orientación del currículum para esta formación.

Consideramos la función del docente y su papel en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Desde nuestro punto de vista el docente no tiene que ser «transmisor» de unos conocimientos que el alumno recibe de forma pasiva, sino que ha de ser mediador en la construcción de los conocimientos que adquieren los alumnos, los cuales se los apropian de manera activa a partir de esquemas que han ido elaborando hasta aquel momento, en su contacto con el entorno físico y social. El profesor puede facilitar el acceso a una organización lógica y científica de una determinada área del conocimiento, pero no puede hacerlo sin tener en cuenta tanto al alumno que aprende como el entorno social y cultural en el cual este aprendizaje tiene lugar.

De aquí se desprende la necesidad de una formación profesional específica para los docentes de secundaria, que en este momento está considerada ya como imprescindible en todo el mundo. Sin embargo, el poco tiempo que se le dedica en la propuesta del Ministerio hace pensar que probablemente no se le da todavía el lugar fundamental que le corresponde.

La propuesta prevé que los futuros docentes de secundaria cursen una de las licenciaturas, que corresponden en nuestro caso a las áreas de lengua, literatura o ciencias sociales, lo cual representa cuatro años de estudios específicos de los contenidos de las materias (o 5, si no se realiza la reforma de planes de estudio) y, en cambio, únicamente prevé un curso y medio para la formación profesional, que ha de incluir materias de las áreas de sociología (y sociolingüística), de psicología (y psicolingüística), de pedagogía y de didáctica específica, además del período de tiempo dedicado a las prácticas. Nos parece evidente el desequilibrio entre los dos aspectos de la formación de los futuros docentes y la insuficiencia del tiempo destinado a la formación profesional. Nos resistimos a

creer que la antigua concepción de menosprecio a la enseñanza esté aún presente en la propuesta actual.

LA FORMACION DE LOS PROFESORES DE SECUNDARIA OBLIGATORIA Y POST-OBLIGATORIA

La didáctica, hasta hace bien poco ha estado considerada tan solo como un campo de aplicación de las ciencias. Afortunadamente, esta concepción parece cambiar hoy en día, probablemente debido en parte al impulso dado en los últimos años a la investigación en todas las ciencias y a las orientaciones de la psicología de la educación. Las diferentes ciencias que se ocupan de estas áreas científicas han ido delimitando y ampliando los campos específicos de la didáctica.

El campo propio de la didáctica se está definiendo como el del complejo estudio de los procesos de aprendizaje con el fin de poder actuar sobre las situaciones de enseñanza y de aprendizaje (Boutet, 1988). La didáctica es, desde este punto de vista, una disciplina de intervención: ha de actuar en lo que es social y sus resultados han de poder conducir a una mejora en los aprendizajes. No es, pues, una ciencia aplicada, ni tampoco una psicología de la educación, ni una sociología, ni tampoco una psicolingüística, ni una sociolingüística, aunque todas ellas son ciencias de referencia imprescindible para la dialéctica.

Por otro lado, a modo de ejemplo, en la intruducción del Area de Lengua y Literatura de las Bases Curriculares de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, encontramos expresada insistentemente la idea de la necesidad de considerar la lengua de forma global como un instrumento de comunicación social y de representación, como medio de expresión de pensamientos y sentimientos, como producto cultural que se ha de conocer en su complejidad y diversidad. Esta orientación, que compartimos, refuerza la necesidad de abordar la didáctica de la lengua en la especificidad y no como aplicación de unos conocimientos lingüísticos.

La delimitación del campo de la didáctica como un área que implica análisis y reflexión a partir de la práctica, la complejidad del lenguaje y la exigencia de toma de decisiones constante por parte del docente, pone de manifiesto la necesidad de dedicarle una extensión superior de tiempo a la prevista en las propuestas del Ministerio.

CONCLUSIONES

Las reflexiones que hemos hecho hasta el momento condicionan, a nuestro parecer, las opciones que se tomen en la definición del currícu-

lum de la formación de docentes de secundaria y en la organización de los estudios.

Por ello consideramos:

a) Insuficiente e inadecuada la propuesta del Ministerio: una licenciatura de cuatro años, más un año y medio de formación profesional.

b) Importante la integración de los estudios en un centro a fin de asegurar una cohesión e identidad de los mismos; por tanto rechazamos su dispersión en diferentes facultades.

c) Necesario establecer un control de acceso a la formación inicial a partir de unos planteamientos generales de la administración educativa, en lo que se refiere al modelo escolar y a las necesidades del país.

d) Necesario formar un profesorado de área, en cierto modo polivalente, y no los especialistas en una materia que suelen formar las facultades.

e) Necesario una formación profesional para acceder a una plaza de docente en la Enseñanza Secundaria.

Las posibilidades de articular un currículum coherente son diversas y algunas de ellas posiblemente más adecuadas y operativas de cara a conseguir una formación más armónica de la enseñanza, a fin de evitar el peligro de convertir la formación específica en un nuevo tipo de C.A.P., cada vez menos valorado. De cualquier forma, nuestras propuestas se orientarán a intentar mejorar las que inicialmente ha hecho el Ministerio y no a formular alternativas que impliquen cambios radicales.

Estas propuestas son:

a) Estructurar los estudios en una licenciatura específica, que se haría en las diferentes Facultades, y que estaría orientada a cubrir el conocimiento de las materias de las diferentes áreas de una manera polivalente, y en una especialización profesional impartida en un único centro. La realización de estos estudios debería ser a única vía para acceder a un puesto de trabajo en la secundaria.

b) Responsabilizar a los Departamentos de Didácticas Especiales de la formación profesional didáctica. Estos departamentos, que hasta ahora se han hecho cargo de la formación didáctica de los maestros de Ciclo

Superior, tienen una experiencia en la organización de los estudios y del mundo escolar que los capacita especialmente.

c) Alargar la duración de los estudios profesionales a 2 años, teniendo en cuenta las características de esta formación que ha de articular teoría y práctica, y considerar ésta práctica en dos aspectos principales: adquirir habilidades propias de la profesión e iniciarse en las técnicas propias de la investigación en la acción que debería ser inherente a la práctica profesional de todo docente. Los profesores de secundaria obligatoria deberían ser especialistas de área en un sentido amplio. Los profesores de secundaria post-obligatoria deberían ser especialistas de una disciplina del conocimiento.

d) Restringir los conocimientos de estos dos años a las materias profesionales (psicológicas, pedagógicas, sociológicas, didácticas e instrumentales). A la formación propia del área de conocimientos se dedicarán cuatro o cinco cursos en las respectivas Facultades.

e) Proponer unas medidas de selección inicial para optar a la especialización profesional, entre otras éstas podrían ser el haber cursado determinadas asignaturas optativas durante el período de licenciatura y haber cursado un abanico suficiente de materias a fin de llegar a tener una cierta especialización en el área (Geografía, física, Geografía humana, Historia del arte, Pragmática, Análisis del discurso,...).

f) Instar a los Departamentos y Facultades de las universidades a reconsiderar sus planes de estudio, de forma que incluyan orientaciones de las diferentes ciencias más en acuerdo con los conocimientos que los currícula flexibles, permitan a los estudiantes optar por las opciones que estén más de acuerdo con su futura orientación profesional.

En cualquier caso, si la situación de los planes de estudio en las Facultades obligase a completar la formación en el área de conocimiento (expresada en el apartado (d)), creemos que hay que hacerlo desde una visión global de las necesidades de la práctica y de la investigación docente, y a partir de la orientación de los departamentos de Didácticas específicas que tengan en cuenta el objetivo de la formación profesional.

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA,
EVOLUTIVA Y PSICOBIOLOGÍA**
Universidad de La Laguna

El Consejo de Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología de la Universidad de La Laguna, en reunión celebrada el día 24 de Abril de 1989, sin querer incurrir en un planteamiento gremialista, acordó expresar su extrañeza y desacuerdo por lo que considera una deficiente atención a temas relativos a nuestra área de conocimiento en las «OBSERVACIONES DE LA PONENCIA PARA LA DEFINICION DE UN MODELO ALTERNATIVO AL PROPUESTO POR EL GRUPO XV» (titulaciones universitarias correspondientes a la formación del profesorado). Extrañeza y desacuerdo por cuanto consideramos que la aportación que en el campo científico actualmente está aportando a la psicología del desarrollo y, especialmente, la psicología de la instrucción, en la formación de quién se va a dedicar a la enseñanza, es crucial. Esta afirmación viene corroborada por el gran número de investigaciones punteras de corte cognitivo, y en contextos instruccionales, que suponen significativas aportaciones de nuestra área al campo de la educación, especialmente en las dos últimas décadas (principios y estrategias de comunicabilidad; de motivación; de interacción en la enseñanza; principios y estrategias para el desarrollo de habilidades intelectuales y técnicas de estudio; teorías y atribuciones en el pensamiento de profesores y alumnos; desarrollo del autoconcepto y de la sociabilidad; etc.) Así como por la alta demanda y aceptación de las publicaciones, cursos, etc., que abordando temas de psicología educativa, escolar, instruccional o del desarrollo, se dirigen a la formación inicial y perfeccionamiento del profesorado.

Asimismo, acordó elevar al Consejo de Universidades y difundir entre los distintos Departamentos Universitarios del Area de Psicología Evolutiva y de la Educación la siguiente propuesta de las modificaciones, que a nuestro juicio solventarían algunas de las que consideramos serias deficiencias.

MATERIAS TRONCALES DEL PLAN DE ESTUDIOS

A) Módulo Común a todas las Opciones

	Créditos ¹	
		Minist. Depart.
— Sociología de la Educación.....	9	6
— Psicología del Desarrollo.....	9	9
— Bases Psicológicas de la Educación (eliminar Especial).....		6
— Psicología de la Educación (Ps. Instruccional).....	6	9
— Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educ.....	9	9
— Didáctica General.....	9	9
— Organización del Centro Escolar.....	6	6
— Practicum.....	30	30

* Justificación: Como ya se ha argumentado, la Psicología de la Educación ofrece actualmente al educador una significativa y amplia gama de conocimientos y recursos, imprescindibles para un mejor conocimiento (d. descriptiva) y optimización (d. prescriptiva) del proceso de enseñanza-aprendizaje. Previo a ello, se requiere de unas bases psicológicas generales que recojan aspectos como aprendizaje, percepción, memoria, inteligencia, motivación, personalidad, etc., aunque enfocada a la realidad educativa, coincidiendo con una Psicología general aplicada a la educación. Ello, además de servir de base a esa auténtica Psicología de la Educación, o Psicología de la Instrucción, que analiza las creencias, comportamientos y estrategias dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares, sirve también de referencia a materias como Psicología del Desarrollo y Didáctica General. Por ello, sustituimos «Bases Psicológicas de la Educación Especial» por «Bases Psicológicas de la Educación» en general, e incrementamos la «Psicología de la Educación» a 9 créditos, debiendo incluir aquí los aspectos específicos de la psicología de la educación especial.

B) Módulos específicos

- *Módulo de la Opción Educativa Infantil*

1. Minist.: documento analizado (OBSERVACIONES DE LA PONENCIA PARA LA DEFINICION DE UN MODELO ALTERNATIVO AL PROPUESTO POR EL GRUPO XV)

Depart.: modificaciones propuestas por nuestro consejo de Departamento.

Créditos

Minist. Depart.

— Psicología del desarrollo y de la educación afectiva y social	(no existía)	6
— Educación Especial: aspectos didácticos y organizativos	4,5	4,5
— Didáctica de la Lengua	9	9
— Didáctica de la expresión plástica	9	6
— Didáctica de la expresión rítmica	9	6
— Didáctica de las Ciencias Naturales	6	6
— Didáctica de las Ciencias Sociales	6	6

• *Módulo de la Opción Educación Primaria*

Créditos

Minist. Depart.

— Psicología del desarrollo y de la educación afectiva y social	(no existía)	6
— Educación Especial: aspectos didácticos y organizativos	4,5	4,5
— Didáctica de la Lengua	9	6
— Didáctica de la expresión plástica	9	6
— Didáctica de las Ciencias Naturales	6	6
— Didáctica de las Ciencias Sociales	6	6
— Didáctica de las Matemáticas	6	6

* Justificación: En una sociedad como la actual llevan razón quienes apuestan que el papel de la escuela no sea tanto el de mero transmisor de conocimientos, donde ha de competir con los potentes medios de comunicación (p.e. TV), como el de «enseñar a pensar» y a usar correctamente esa información. Pero además, no debemos incurrir en la ceguera de otorgarle a la Escuela, y por ende al maestro, una función prominente de instructor del intelecto, olvidando una dimensión afectiva y social. Precisamente en una sociedad como la actual, donde tanto han cambiado los hábitos de crianza, la escuela ha de compartir con la familia la responsabilidad en la formación de sus hijos. El maestro no es un mero «instructor», ha de ser un buen «formador». Para ello no es suficiente con una declaración de buenos propósitos. El profesor necesita recibir una preparación adecuada que le permita, como lo hace en otras áreas, establecer unos objetivos concretos y elegir los procedimientos eficaces para la consecución de tales objetivos. Esto resulta evidente, sobre todo, cuando se trata de los niños más pequeños. Para cualquier padre es mucho más importante el desarrollo emocional y comportamental que su hijo puede obtener en preescolar o en el ciclo inicial que la afectividad académica preconizada por todas las didácticas expuestas en el documento revisado.

- *Módulo de la Opción Educacional Musical*

(no se modifica)

- *Módulo Específico de la Opción Educación Física*

Sólo se introducen precisiones en algunos rótulos con el objeto de clarificar los fundamentos teóricos de dichos contenidos:

* lo que denominan:

— Educación Física de Base (Educación Psicomotora, Perceptivo-motora y habilidades básicas)

* proponemos denominar:

— **Psicología de la Educación Física y del Deporte: Educación Psicomotora, Perceptivo-motora y habilidades básicas**

* lo que denominan:

— Educación Física en niños con problemas motores

* proponemos denominar:

— **Psicopedagogía de los trastornos motores.**

- *Módulo Específico de la opción Educación Especial*

Sólo se introducen precisiones en algunos rótulos con el objeto de clarificar los fundamentos teóricos de dichos contenidos:

* lo que denominan:

— Problemas de aprendizaje: lenguaje, lectoescritura, matemáticas.

* proponemos denominar:

— **Psicopedagogía de las dificultades de aprendizaje: lenguaje, lectoescritura, matemáticas.**

* lo que denominan:

— Trastornos de conducta en el aula

* proponemos denominar:

— **Psicopedagogía de los trastornos de conducta en el aula.**

• *Módulo de opción Audición y Lenguaje*

No entendemos el sentido de esta especialidad, cuando ya existe un informe técnico sobre «DIPLOMADO EN TERAPIA DEL LENGUAJE Y DE LA AUDICION», elaborado por el grupo de trabajo n.º XI, a propuesta del Consejo de Universidades.

Consideramos que lo más oportuno sería integrar algunas de estas materias en el módulo de Educación Especial.

CURSO DE FORMACION PEDAGOGICA

Por lo que se refiere a la propuesta del «Curso de Formación Pedagógica» de los futuros profesores de E.E.M.M., nos resulta incompresible el escasísimo peso asignado de los contenidos de psicología del desarrollo, psicología de la educación y a los problemas de aprendizaje. Hubiera sido preferible su desaparición que su forzada presencia testimonial y protocolaria.

Todos somos conocedores de los problemas que tienen los profesores de E.E.M.M. en el desarrollo eficaz de sus clases. Este profesorado, suele contar con una buena formación en el dominio de conocimientos específicos de «alto nivel», pero desconoce las características de los sujetos a los que les va a impartir clase. Efectivamente, por diferentes encuestas e investigaciones, sabemos como tanto los profesores, como los alumnos y los padres de éstos, atribuyen, consensuadamente, que una de las principales razones del fracaso escolar en E.E.M.M., se debe a la falta de formación psicológica del joven de hoy, carencia de técnicas de conducción del grupo, de técnicas y estrategias de motivación y comunicabilidad docente, etc. Todo ello, no solo referido a la consecución de objetivos «intelectivos-académicos», sino también a la consecución de objetivos afectivos y sociales, que de forma inmersa en el proyuecto curricular, o en situación de tutorías, debe procurar todo profesor de E.E.M.M.

Frente a esta constatación que pueda ser fácil y ampliamente asumida, desconcierta que un nuevo plan de formación del profesorado des-

considere estos aspectos centrales que, de forma arrolladora, está desarrollando la ciencia psicoeducativa.

Por todo ello, proponemos las siguientes modificaciones que, de no ser consideradas en el proyecto definitivo del «Curso de Formación Pedagógica», consideramos que mantendría un injustificable y perjudicial desfase entre la formación del profesor de E.G.B. y la del E.E.M.M., en perjuicio obviamente de este último. Y, consecuentemente, poca utilidad tendrán los proyectos de reforma dirigidos a resolver los cada vez más acuciantes problemas de este nivel de escolaridad.

	horas lectivas	
	Minist.	Depart.
— Sociología de la educación	30	15
— Psicologías del desarrollo	4,5	22
— Psicología de la educación intelectual. (Ps. Ed.)	4,5	30
— Psicología de la educación afectivo-social. (Ps. Ed.)	4,5	20,5
— Teoría de la educación	30	15
— Didáctica General de la etapa (segunda obligatoria o Bachillerato)	60	50
— Didáctica especial (de la especialidad o del área correspondiente)	150	100
— Organización escolar	30	30
— Problemas de aprendizaje (eliminar «y adaptaciones curriculares»)	4,5	30
— Practicum	150	150
— Contenidos sustantivos complementarios (según la especialidad o área correspondiente en su curso)	30	30

**DEPARTAMENTO DE DIDACTICA DE LAS
CIENCIAS EXPERIMENTALES
Universidad Complutense de Madrid**

**ESTUDIO DEL DOCUMENTO DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES
DE REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS DE FORMACION DEL
PROFESORADO**

**TITULO DE DIPLOMADO/LICENCIADO EN EDUCACION
INFANTIL Y PRIMARIA**

Principios generales:

1. Los estudios corresponden a una Diplomatura o Licenciatura de 4 años de duración.
2. Se estima necesaria una selección previa de los alumnos, atendiendo a su futura función profesional.
3. Se considera procedente la formación de un profesor generalista para este nivel de enseñanza (ciclo 6-12 años). Las especialidades (opciones) deben conseguirse por la vía de disciplinas optativas y créditos de post-diplomatura.

En este contexto, las enseñanzas básicas en forma de materias troncales deben quedar definidas y diseñadas por los currículos de Educación Infantil y Primaria.

Se proponen las siguientes especialidades/opciones:

- EDUCACION ARTISTICA
- EDUCACION ESPECIAL
- LENGUA EXTRANJERA
- EDUCACION FISICA
- OTRAS QUE CONTEMPLAN LA PROMOCION DEL ALUMNADO

4. El período denominado Practicum debe tener 1 curso completo de duración y debe estructurarse con la intencionalidad de lograr una correcta conexión teoría/práctica docente, en forma de Tutorías de Alumnos y Seminarios impartidos en la Escuela Universitaria, en los que se considera prioritario la investigación didáctica en acción.

5. El currículum de Profesor de Educación Infantil y Primaria debe ser diseñado intentando conseguir un deseable equilibrio entre la formación psicopedagógica, la fundamentación científica/cultural y su proyección didáctica.

6. Específicamente para el Area de Didáctica de las Ciencias Experimentales, se considera idónea una integración de los créditos teóricos y prácticos, para conseguir una mayor acción docente formativa.

TITULO DE PROFESOR DE EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA (12-16 años)

Se cree conveniente que haya tres vías distintas de formación:

A. Ofrecer desde los Departamentos relacionados con la Formación del Profesorado y de Didácticas específicas, la formación de dicho profesorado, con una duración de 4 años, más 1 curso de Practicum.

B. Un primer ciclo de Licenciatura acorde con el Area, más dos años académicos cursando los correspondientes créditos en los Departamentos de Formación del Profesorado y de Didácticas específicas, más 1 curso de Practicum.

C. Tener la titulación de Profesor de Educación Infantil y Primaria, más dos cursos impartidos por los Departamentos de Formación del Profesorado y de Didácticas específicas, más un curso de Practicum.

TITULO DE PROFESOR DE EDUCACION SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA (16-18 años)

Se cree conveniente las dos vías de formación siguientes:

A. Licenciatura de 4 años en la disciplina correspondiente, más un año impartido por los Departamentos de Formación del Profesorado y de Didácticas específicas, además de 1 curso Practicum.

B. Tener la titulación de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria más un año cursando los correspondientes créditos en los Departamentos disciplinares y de Didácticas específicas, además del curso Practicum.

BASES CURRICULARES PARA LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LA FORMACION DEL PROFESORADO

De acuerdo con los principios generales ya expuestos, seguidamente se detallan las bases curriculares correspondientes a los Planes de Estudio para las Enseñanzas de Formación del Profesorado.

Título de Diplomado/Licenciado en Educación Infantil y Primaria

Asignaturas troncales: 75%.

Asignaturas	Cursos
Didáctica de la Lengua	1.º, 2.º, 3.º
Didáctica de las Matemáticas	1.º, 2.º
Didáctica de las C.C. Experimentales	1.º, 3.º
Didáctica de las C.C. Sociales	1.º, 3.º
Psicología	1.º, 2.º
Pedagogía	2.º, 3.º

La Didáctica está considerado como materia fundamentada en conocimientos y procesos específicos de cada disciplina.

Título de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años)

Asignaturas troncales: 86%.

Vía de Formación A:

Asignaturas	Cursos
Física	1.º, 2.º
Química	1.º, 2.º
Biología	3.º, 4.º
Geología	3.º, 4.º
Psicología	1.º
Pedagogía	2.º
Filosofía e Historia de la Ciencia (I)	3.º
Didáctica de las C.C. Experimentales (I)	4.º

Vía de Formación B:

Se ofrecerán asignaturas de contenidos científicos, exclusivamente, que completen la formación del primer ciclo de licenciatura cursado.

Asignaturas	Cursos
Asignaturas de Contenidos Científicos	1.º
Didáctica de las C.C. Experimentales	1.º, 2.º
Filosofía e Historia de la Ciencia	2.º
Psicología	1.º
Pedagogía	2.º

Vía de Formación C:

Asignaturas	Cursos
Física	1.º, 2.º
Química	1.º, 2.º
Biología	1.º, 2.º
Geología	1.º, 2.º
Filosofía e Historia de la Ciencia	1.º
Didáctica de las C.C. Experimentales	2.º

Título de Profesor de Educación Secundaria Postobligatoria (16-18 años)

Se ofrecerán asignaturas de contenidos científicos específicos que complementen la formación universitaria adquirida.

Vía de Formación A:

Asignaturas
Filosofía e Historia de la Ciencia
Didáctica de las C.C. Experimentales
Psicología
Pedagogía

Vía de Formación B:

Asignaturas
Filosofía e Historia de la Ciencia
Didáctica de las C.C. Experimentales

**DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTORIA
DE LA EDUCACION
Universidad de Málaga**

TITULO DE: Diplomado en Educación Infantil y Primaria.

**OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS QUE SE REMITEN AL
CONSEJO DE UNIVERSIDADES**

REMITENTE: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Málaga.

DIRECCION: Edificio del Rectorado, 3.^a planta. Campus El Ejido.
29071 Málaga.

FECHA DE REMISION AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES: 18 de
septiembre de 1989.

Aunque hay aspectos de las dos propuestas sometidas a consulta que podrían ser objeto de profunda discrepancia, renunciamos a expresarlas en este documento, conscientes de la dificultad de dar satisfacción plena a los planteamientos de todas las partes implicadas. Por ello, con la única finalidad de contribuir a lograr una propuesta de consenso razonable, elevamos las siguientes sugerencias que se detallan en la documentación adjunta:

1. RESPECTO A LA TITULACION DEL PROFESORADO

A pesar de que la propuesta del grupo XV nos parece la que más calidad educativa aportaría a este tramo del sistema educativo, aceptamos la propuesta de la Ponencia de Reforma de **dotar a todo el profesorado de educación infantil y primaria de una única diplomatura con las siete opciones previstas**, pero en este caso, es inexcusable adoptar las medidas necesarias para que se respeten las especialidades cursadas, tanto en los concursos de oposición, como en la adscripción de los titulados al puesto de trabajo.

2. RESPECTO DE LAS MATERIAS TRONCALES

Nos parece desacertada la inclusión entre las materias troncales de la denominada **Teoría e instituciones contemporáneas de educación**.

En su lugar proponemos su sustitución por las dos siguientes:

a) **Historia contemporánea de la educación y educación comparada y**

b) **Teoría de la Educación.**

Ambas materias pertenecientes al área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación.

Las razones por las que proponemos este cambio son las siguientes:

a) La Teoría y la Historia de la Educación son dos áreas de conocimiento distintas tanto desde el punto de vista epistemológico como académico. Tienen revista, Seminarios y Congresos independientes y aunque actualmente son, por decisión administrativa, un solo área, ello no parece criterio razonable para comprimir la producción científica de ambas en una sola materia sin ningún perfil claramente delimitado. Con ello se corre el peligro de disgregar la docencia de la investigación, no siendo aquella reflejo de ésta y reproduciendo errores del pasado.

b) Creemos que el conocimiento de la educación adolece en la actualidad de base científica y de aportes tecnológicos, porque se parte de planteamientos exclusivamente filosóficos que son insuficientes para intervenir en la educación. La inclusión de las dos materias que proponemos pretende subsanar esa laguna incorporando las directrices, supuestos y líneas de investigación que en la actualidad están desarrollando la Teoría de la educación, por un lado, y la Historia de la Educación y la Educación Comparada, por otro.

3. **RESPECTO A LA VINCULACION A LAS AREAS DE CONOCIMIENTO**

Teniendo en cuenta, además de las razones aducidas, la necesaria vinculación teórico-práctica de la Teoría de la Educación que se viene haciendo en la Universidad española a lo largo de la última década, así como de los estudios comparados de educación y de política y legislación escolar, parece aconsejable vincular **el practicum** al área de Teoría e Historia de la Educación, junto a las demás. En caso contrario se establecería un hiato, para este área, entre la docencia y la investigación, entre la realidad y la ley, y que previsiblemente se agrandaría en el futuro, a la vista de la producción científica elaborada en el campo de la educación en los últimos años.

TITULO DE: Diplomado en Educación Infantil y Primaria.

Opción de educación infantil.

**OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS QUE SE REMITEN AL
CONSEJO DE UNIVERSIDADES**

REMITENTE: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Málaga.

DIRECCION: Edificio del Rectorado, 3.ª planta. Campus El Ejido.
29071 Málaga.

FECHA DE REMISION AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES: 18 de septiembre de 1989.

**1. AL TITULO OFICIAL PROPUESTO Y A LA ESTRUCTURA
DE LAS ENSEÑANZAS**

**2. AL TOTAL DE CARGA LECTIVA DEL CONJUNTO DE LAS
ENSEÑANZAS**

3. A LAS MATERIAS TRONCALES

A) Al % de troncalidad

La propuesta que presentamos seguidamente supone un incremento de 9 créditos en la carga lectiva total, de los cuales 6 son teóricos y 3 son prácticos.

B) A LA RELACION DE MATERIAS TRONCALES

Proponemos la supresión de la materia troncal denominada «**Teorías e Instituciones contemporáneas de educación**» y la incorporación de las dos siguientes:

a) **Teoría de la Educación** con 6 créditos teóricos y 3 prácticos, lo que hace un total de 9 créditos, y los siguientes contenidos:

— Naturaleza del fenómeno educativo.

— Bases antropológicas.

- Epistemología y educación.
- Filosofías contemporáneas de la educación.
- Modelos científicos y tecnológicos de la educación.
- Dimensiones básicas de la educación: corporal, sexual, estética, intelectual, social, moral...
- Instituciones y agentes educativos.
- El profesor como educador.
- La educación no formal.

b) **Historia contemporánea de la educación y educación comparada**, con 6 créditos teóricos y 3 prácticos, lo que hace un total de 9 créditos, y los siguientes contenidos:

- Movimientos e instituciones educativas contemporáneas.
- Política y legislación escolar.
- La evolución de la educación formal.
- La evolución de la educación no formal.
- Estudio comparado de los sistemas educativos actuales.
- Organismos e instituciones internacionales de educación.

Todo con especial incidencia en el campo del estudio propio de la opción (Educación Infantil).

C) **A LOS CREDITOS ASIGNADOS A LAS MATERIAS TRONCALES**

Como consecuencia de la propuesta anterior, los créditos asignados a las nuevas materias serían:

- a) **Teoría de la Educación:** 6 teóricos, 3 prácticos, 9 en total.

b) **Historia contemporánea de la educación y educación comparada:** 6 teóricos, 3 prácticos, 9 en total.

Desaparecen los 9 créditos asignados por la Ponencia de Reforma a la materia **Teorías e Instituciones contemporáneas de educación.**

D) A SU VINCULACION A LAS AREAS DE CONOCIMIENTO PROPUESTAS

Proponemos la participación del área de conocimiento de **Teoría e Historia de la educación** en el **prácticum.**

4. OTRAS

TITULO DE: Diplomado en educación infantil y primaria.

Opción de educación primaria.

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS QUE SE REMITEN AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES

REMITENTE: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga.

DIRECCION: Edificio del Rectorado, 3.ª planta. Campus El Ejido.
29071 MALAGA.

FECHA DE REMISION AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES: 18 de septiembre de 1989.

1. AL TITULO OFICIAL PROPUESTO Y A LA ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS

2. AL TOTAL DE CARGA LECTIVA DEL CONJUNTO DE LAS ENSEÑANZAS

3. A LAS MATERIAS TRONCALES

A) Al % de troncalidad

La propuesta que presentamos seguidamente supone un incremento de 9 créditos en la carga lectiva total, de los cuales 6 son teóricos y 3 son prácticos.

B) **A la relación de materias troncales**

Proponemos la supresión de la materia troncal denominada **«Teorías e instituciones contemporáneas de educación»** y la incorporación de las dos siguientes:

a) **Teoría de la Educación** con 6 créditos teóricos y 3 prácticos, lo que hace un total de 9 créditos, y los siguientes contenidos:

- Naturaleza del fenómeno educativo.
- Bases antropológicas.
- Epistemología y educación.
- Filosofías contemporáneas de la educación.
 - Modelos científicos y tecnológicos de la educación.
- Dimensiones básicas de la educación: corporal, sexual, estética, intelectual, social, moral...
- Instituciones y agentes educativos.
- El profesor como educador.
- La educación no formal.

b) **Historia contemporánea de la educación y educación comparada**, con 6 créditos teóricos y 3 prácticos, lo que hace un total de 9 créditos, y los siguientes contenidos:

- Movimientos e instituciones educativas contemporáneas.
- Política y legislación escolar.
- La evolución de la educación formal.
- La evolución de la educación no formal.

- Estudio comparado de los sistemas educativos actuales.
- Organismos e instituciones internacionales de educación.

Todo con especial incidencia en el campo del estudio propio de la opción (Educación Infantil).

C) **A los créditos asignados a las materias troncales**

Como consecuencia de la propuesta anterior, los créditos asignados a las nuevas materias serían:

- a) Teoría de la Educación:** 6 teóricos, 3 prácticos, 9 en total.
- b) Historia contemporánea de la educación y educación comparada:** 6 teóricos, 3 prácticos, 9 en total.

Desaparecen los 9 créditos asignados por la Ponencia de Reforma a la materia **Teorías e Instituciones contemporáneas de educación.**

D) **A su vinculación a las áreas de conocimiento propuestas**

Proponemos la participación del área de conocimiento de **Teoría e Historia de la educación** en el **prácticum.**

4. OTRAS

TITULO DE: Diplomado en educación infantil y primaria.

Opción de Audición y Lenguaje.

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS QUE SE REMITEN AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES

REMITENTE: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga.

DIRECCION: Edificio del Rectorado, 3.^a planta. Campus El Ejido. 29071 MALAGA.

FECHA DE REMISION AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES: 18 de septiembre de 1989.

1. **AL TÍTULO OFICIAL PROPUESTO Y A LA ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS**

2. **AL TOTAL DE CARGA LECTIVA DEL CONJUNTO DE LAS ENSEÑANZAS**

3. **A LAS MATERIAS TRONCALES**

A) **Al % de troncalidad**

La propuesta que presentamos seguidamente supone un incremento de 6 créditos en la carga lectiva total, de los cuales 4 son teóricos y 2 son prácticos.

B) **A la relación de materias troncales**

Proponemos la supresión de la materia troncal denominada «**Teorías e Instituciones contemporáneas de educación**» y la incorporación de las dos siguientes:

a) **Teoría de la Educación** con 4 créditos teóricos y 2 prácticos, lo que hace un total de 6 créditos, y los siguientes contenidos:

- Naturaleza del fenómeno educativo.
- Bases antropológicas de la educación.
- Epistemología y educación.
- Filosofías contemporáneas de la educación.
- Modelos científicos y tecnológicos de la educación.
- Dimensiones básicas de la educación: corporal, sexual, estética, intelectual, social, moral...
- Instituciones y agentes educativos.
- El profesor como educador.
- La educación no formal.

b) **Historia contemporánea de la educación y educación comparada**, con 4 créditos teóricos y 2 prácticos, lo que hace un total de 6 créditos, y los siguientes contenidos:

- Movimientos e instituciones educativas contemporáneas.
- Política y legislación escolar.
- La evolución de la educación formal.
- La evolución de la educación no formal.
- Estudio comparado de los sistemas educativos actuales.
- Organismos e instituciones internacionales de educación.

Todo con especial incidencia en el campo del estudio propio de la opción.

C) **A los créditos asignados a las materias troncales**

Como consecuencia de la propuesta anterior, los créditos asignados a las nuevas materias serían:

a) **Teoría de la Educación**: 4 teóricos, 2 prácticos, 6 en total.

b) **Historia contemporánea de la educación y educación comparada**: 4 teóricos, 2 prácticos, 6 en total.

Desaparecen los seis créditos asignados por la Ponencia de Reforma a la materia **Teorías e instituciones contemporáneas de educación**.

D) **A su vinculación a las áreas de conocimiento propuestas**

Proponemos la participación del área de conocimiento de **Teoría e Historia de la educación** en el **prácticum**.

4. OTRAS

TÍTULO DE: Diplomado en educación infantil y primaria.

Opción de Educación Musical.

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS QUE SE REMITEN AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES

REMITENTE: Departamento de teoría e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Málaga.

DIRECCION: Edificio del Rectorado, 3.^a planta. Campus El Ejido.
29071 Málaga.

FECHA DE REMISION AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES: 18 de septiembre de 1989.

1. AL TITULO OFICIAL PROPUESTO Y A LA ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS

2. AL TOTAL DE CARGA LECTIVA DEL CONJUNTO DE LAS ENSEÑANZAS

3. A LAS MATERIAS TRONCALES

A) Al % de troncalidad

La propuesta que presentamos seguidamente supone un incremento de 6 créditos en la carga lectiva total, de los cuales 4 son teóricos y 2 son prácticos.

B) A la relación de materias troncales

Proponemos la supresión de la materia troncal denominada **«Teorías e instituciones contemporáneas de educación»** y la incorporación de las dos siguientes:

a) **Teoría de la Educación** con 4 créditos teóricos y 2 prácticos, lo que hace un total de 6 créditos, y los siguientes contenidos:

- Naturaleza del fenómeno educativo.
- Bases antropológicas de la educación.
- Epistemología y educación.

- Filosofías contemporáneas de la educación.
- Modelos científicos y tecnológicos de la educación.
- Dimensiones básicas de la educación: corporal, sexual, estética, intelectual, social, moral...
- Instituciones y agentes educativos.
- El profesor como educador.
- La educación no formal.

b) **Historia contemporánea de la educación y educación comparada**, con 4 créditos teóricos y 2 prácticos, lo que hace un total de 6 créditos, y los siguientes contenidos:

- Movimientos e instituciones educativas contemporáneas.
- Política y legislación escolar.
- La evolución de la educación formal.
- La evolución de la educación no formal.
- Estudio comparado de los sistemas educativos actuales.
- Organismos e instituciones internacionales de educación.

Todo con especial incidencia en el campo del estudio propio de la opción.

C) **A los créditos asignados a las materias troncales**

Como consecuencia de la propuesta anterior, los créditos asignados a las nuevas materias serían:

- a) **Teoría de la Educación:** 4 teóricos, 2 prácticos, 6 en total.
- b) **Historia contemporánea de la educación y educación comparada:** 4 teóricos, 2 prácticos, 6 en total.

Desaparecen los 6 créditos asignados por la Ponencia de Reforma a la materia **Teorías e instituciones contemporáneas de educación**.

D) A su vinculación a las áreas de conocimiento propuestas

Proponemos la participación del área de conocimiento de **Teoría e Historia de la educación** en el **prácticum**.

4. OTRAS

TITULO DE: Diplomado en educación infantil y primaria.

Opción de Educación Especial.

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS QUE SE REMITEN AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES

REMITENTE: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Málaga.

DIRECCION: Edificio del Rectorado, 3.^a planta. Campus El Ejido. —
29071 MALAGA.

FECHA DE REMISION AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES: 18 de septiembre de 1989.

- 1. AL TITULO OFICIAL PROPUESTO Y A LA ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS**
- 2. AL TOTAL DE CARGA LECTIVA DEL CONJUNTO DE LAS ENSEÑANZAS**
- 3. A LAS MATERIAS TRONCALES**

A) Al % de troncalidad

La propuesta que presentamos seguidamente supone un incremento de 6 créditos en la carga lectiva total, de los cuales 4 son teóricos y 2 son prácticos.

B) **A la relación de materias troncales**

Proponemos la supresión de la materia troncal denominada «**Teorías e Instituciones contemporáneas de educación**» y la incorporación de las dos siguientes:

a) **Teoría de la Educación** con 4 créditos teóricos y 2 prácticos, lo que hace un total de 6 créditos, y los siguientes contenidos:

- Naturaleza del fenómeno educativo.
- Bases antropológicas de la educación.
- Epistemología y educación.
- Filosofías contemporáneas de la educación.
- Modelos científicos y tecnológicos de la educación.
- Dimensiones básicas de la educación: corporal, sexual, estética, intelectual, social, moral...
- Instituciones y agentes educativos.
- El profesor como educador.
- La educación no formal.

b) **Historia contemporánea de la educación y educación comparada**, con 4 créditos teóricos y 2 prácticos, lo que hace un total de 6 créditos, y los siguientes contenidos:

- Movimientos e instituciones educativas contemporáneas.
- Política y legislación escolar.
- La evolución de la educación formal.
- La evolución de la educación no formal.
- Estudio comparado de los sistemas educativos actuales.
- Organismos e instituciones internacionales de educación.

Todo con especial incidencia en el campo del estudio propio de la opción.

C) A los créditos asignados a las materias troncales

Como consecuencia de la propuesta anterior, los créditos asignados a las nuevas materias serían:

a) **Teoría de la Educación:** 4 teóricos, 2 prácticos, 6 en total.

b) **Historia contemporánea de la educación y educación comparada:** 4 teóricos, 2 prácticos, 6 en total.

Desaparecen los 6 créditos asignados por la Ponencia de Reforma a la materia **Teorías e Instituciones contemporáneas de educación.**

D) A su vinculación a las áreas de conocimiento propuestas

Proponemos la participación del área de conocimiento de **Teoría e Historia de la Educación** en el **prácticum.**

4. OTRAS

TITULO DE: Diplomado en Educación Infantil y Primaria.

Opción de Lengua Extranjera.

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS QUE SE REMITEN AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES

REMITENTE: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Málaga.

DIRECCION: Edificio del Rectorado, 3.ª planta. Campus El Ejido. 29071 MALAGA.

FECHA DE REMISION AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES: 18 de septiembre de 1989.

1. AL TITULO OFICIAL PROPUESTO Y A LA ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS

2. **AL TOTAL DE CARGA LECTIVA DEL CONJUNTO DE LAS ENSEÑANZAS**

3. **A LAS MATERIAS TRONCALES**

A) **Al % de troncalidad**

La propuesta que presentamos seguidamente supone un incremento de 6 créditos en la carga lectiva total, de los cuales 4 son teóricos y 2 son prácticos.

B) **A la relación de materias troncales**

Proponemos la supresión de la materia troncal denominada «**Teorías e Instituciones contemporáneas de educación**» y la incorporación de las dos siguientes:

a) **Teoría de la Educación** con 4 créditos teóricos y 2 prácticos, lo que hace un total de 6 créditos, y los siguientes contenidos:

- Naturaleza del fenómeno educativo.
- Bases antropológicas de la educación.
- Epistemología y educación.
- Filosofías contemporáneas de la educación.
- Modelos científicos y tecnológicos de la educación.
- Dimensiones básicas de la educación: corporal, sexual, estética, intelectual, social, moral...
- Instituciones y agentes educativos.
- El profesor como educador.
- La educación no formal.

b) **Historia contemporánea de la educación y educación comparada**, con 4 créditos teóricos y 2 prácticos, lo que hace un total de 6 créditos, y los siguientes contenidos:

- Movimientos e instituciones educativas contemporáneas.
- Política y legislación escolar.
- La evolución de la educación formal.
- La evolución de la educación no formal.
- Estudio comparado de los sistemas educativos actuales.
- Organismos e instituciones internacionales de educación.

Todo con especial incidencia en el campo del estudio propio de la opción.

C) **A los créditos asignados a materias troncales**

Como consecuencia de la propuesta anterior, los créditos asignados a las nuevas materias serían:

a) **Teoría de la Educación:** 4 teóricos, 2 prácticos, 6 en total.

b) **Historia contemporánea de la educación y educación comparada:** 4 teóricos, 2 prácticos, 6 en total.

Desaparecen los seis créditos asignados por la Ponencia de Reforma a la materia **Teorías e Instituciones contemporáneas de Educación.**

D) **A su vinculación a las áreas de conocimiento propuestas**

Proponemos la participación del área de conocimiento de **Teoría e Historia de la educación** en el **prácticum.**

4. OTRAS

TÍTULO DE: Diplomado en Educación infantil y primaria.

Opción de Educación Física.

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS QUE SE REMITEN AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES

REMITENTE: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga.

DIRECCION: Edificio del Rectorado, 3.ª planta. Campus El Ejido. 29071 Málaga.

FECHA DE REMISION AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES: 18 de septiembre de 1989.

1. AL TITULO OFICIAL PROPUESTO Y A LA ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS

2. AL TOTAL DE CARGA LECTIVA DEL CONJUNTO DE LAS ENSEÑANZAS

3. A LAS MATERIAS TRONCALES

A) Al % de troncalidad

La propuesta que presentamos seguidamente supone un incremento de 6 créditos en la carga lectiva total, de los cuales 4 son teóricos y 2 son prácticos.

B) A la relación de materias troncales

Proponemos la supresión de la materia troncal denominada «**Teorías e Instituciones contemporáneas de educación**» y la incorporación de las dos siguientes:

a) **Teoría de la Educación** con 4 créditos teóricos y 2 prácticos, lo que hace un total de 6 créditos, y los siguientes contenidos:

- Naturaleza del fenómeno educativo.
- Bases antropológicas de la educación.
- Epistemología y educación.

- Filosofías contemporáneas de la educación.
- Modelos científicos y tecnológicos de la educación.
- Dimensiones básicas de la educación: corporal, sexual, estética, intelectual, social, moral...
- Instituciones y agentes educativos.
- El profesor como educador.
- La educación no formal.

b) **Historia contemporánea de la educación y educación comparada**, con 4 créditos teóricos y 2 prácticos, lo que hace un total de 6 créditos, y los siguientes contenidos:

- Movimientos e instituciones educativas contemporáneas.
- Política y legislación escolar.
- La evolución de la educación formal.
- La evolución de la educación no formal.
- Estudio comparado de los sistemas educativos actuales.
- Organismos e instituciones internacionales de educación.

Todo con especial incidencia en el campo del estudio propio de la opción.

C) **A los créditos asignados a las materias troncales**

Como consecuencia de la propuesta anterior, los créditos asignados a las nuevas materias serían:

a) **Teoría de la Educación:** 4 teóricos, 2 prácticos, 6 en total.

b) **Historia contemporánea de la educación y educación comparada:** 4 teóricos, 2 prácticos, 6 en total.

Desaparecen los 6 créditos asignados por la Ponencia de Reforma a la materia **Teorías e Instituciones contemporáneas de educación.**

D) A su vinculación a las áreas de conocimiento propuestas

Proponemos la participación del área de conocimiento de **Teoría e Historia de la educación** en el **prácticum.**

4. OTRAS

TITULO DE: Profesor de Educación Secundaria.

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS QUE SE REMITEN AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES

REMITENTE: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Málaga.

DIRECCION: Edificio del Rectorado, 3.^a planta. Campus El Ejido. 29071 MALAGA.

FECHA DE REMISION AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES: 18 de septiembre de 1989.

Respecto a la formación del profesorado de educación secundaria, consideramos que la propuesta del Grupo XV es, desde el punto de vista de la calidad de la enseñanza, la mejor opción por las siguientes razones:

a) Pone la educación en manos de profesionales de la misma, preparados expresamente en los conocimientos científicos-tecnológicos que les capacitan para resolver los problemas técnicos propios de la educación.

b) Supone la especialización durante dos años en materias psicopedagógicas, tiempo prudencial para lograr el objetivo que se persigue.

Sin embargo creemos que aunque mucho más modesta, también sería buena la alternativa de la Ponencia de una sola titulación para los profesores de Secundaria obligatoria y Postobligatoria, pero **con dos años de estudios** tras cursar la diplomatura en el área de contenidos que vaya a impartir el profesor.

Igualmente creemos necesario que entre los contenidos de dichos cursos figuren, además de los mencionados por la Ponencia, los propios de la Historia de la Educación y la Educación comparada, con especial incidencia en la educación secundaria.

Esta segunda es la propuesta que planteamos, en caso que la del Grupo XV se considere inviable.

Adenda particular de la Sección de Escuela de Magisterio del Departamento de Teoría e Historia de la Educación:

«La Escuela Universitaria de Magisterio tiene vigencia y actualidad, ya que consideramos que la formación inicial del profesorado, por razones históricas y metodológicas, debe estar vinculada en su conjunto a esta institución».

DIRECCION: Edificio del Rectorado, 1.ª planta. Campus El Sordo.
29071 MALAGA
REMITEENTE: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga.
FECHA DE REMISION AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES: 18 de septiembre de 1989.

Respecto a la formación del profesorado de educación secundaria, consideramos que la propuesta del Grupo XV es, desde el punto de vista de la calidad de la enseñanza, la mejor opción por las siguientes razones:
a) Pone la educación en manos de profesionales de la misma, paradójicamente en los conocimientos científicos-técnicos propios de la educación.

b) Supone la especialización durante dos años en materias pedagógicas, tiempo prudencial para lograr el objetivo que se persigue.
Sin embargo creemos que aunque mucho más modesta, también es una buena alternativa de la Ponencia de una sola titulación para los profesores de Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, pero con dos años de estudios tras cursar la diplomatura en el área de contenidos que vaya a impartir el profesor.

**DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTORIA DE
LA EDUCACION
Universidad de Murcia**

1. PRESENTACION

El profesorado que imparte las diferentes disciplinas pedagógicas en la Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Murcia propone, y suscribe con su firma y D.N.I., elevar a la Secretaría del Consejo de Universidades las observaciones que han valorado como oportunas y necesarias sobre el documento base de la Reforma de las Enseñanzas Universitarias (diplomaturas en educación), realizado por la Comisión XV.

Las propuestas que dicho profesorado eleva al Consejo de Universidades son las siguientes:

2. PROPUESTAS

1. Que la materia denominada «Teoría e Instituciones contemporáneas de educación», adscrita al Departamento de Teoría e Historia de la educación», posea el mismo número de créditos en todas las opciones de las diplomaturas en educación. Es decir, que dicha materia disponga de 6 créditos teóricos, 3 prácticos, con un total de 9 créditos en las siguientes opciones: lengua extranjera, educación especial, educación musical, audición y lenguaje, y educación física.

2. Que se incluya, para todas las opciones de diplomatura, la materia «Historia de la Pedagogía e Instituciones educativas», con 4 créditos teóricos, 2 prácticos y un total de 6 créditos. Dicha materia se debería adscribir al área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación.

3. Que se incluya, para todas las opciones de diplomatura la materia troncal: «Sociología de la Educación», con 6 créditos teóricos, 3 prácticos, total de 9 créditos. Esta materia también debería estar adscrita al área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación.

4. Que el área de conocimiento Teoría e Historia de la Educación de-

be incluirse en el «PRACTICUM» de todas las oposiciones de diplomaturas en Educación.

5. Que la materia troncal: «Bases psicológicas de la Educación Especial», común para todas las opciones, pase a denominarse «Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial», con 4 créditos teóricos, 2 prácticos, total de 6 créditos.

3. JUSTIFICACION

Las razones de orden epistemológico, disciplinar y curricular, que a continuación se relacionan, corresponden a la misma numeración de las propuestas expresadas en el punto anterior.

1. Parece darse un trato discriminatorio, en perjuicio de los alumnos que cursen las opciones de lengua extranjera, educación especial, educación musical, audición y lenguaje, y educación física, a la materia troncal «Teoría e Instituciones contemporáneas de educación». Así pues, debe aparecer dicha materia troncal en todas las opciones para que la formación inicial en cualquier especialidad de profesorado sea igualitaria y común desde el punto de vista curricular y disciplinar.

2. La inclusión de la materia, como troncal, «Historia de la Pedagogía e Instituciones Educativas», común para todas las opciones, pretende completar la formación pedagógica y básica del profesor. Además, aporta el conocimiento sobre los orígenes y evolución del pensamiento pedagógico que han conformado el actual sistema educativo. De este modo, dicha disciplina resulta imprescindible para que el profesor consiga comprender el antes y el ahora de la educación y logre que su actividad docente sea coherente y racionalizada respecto a las exigencias educativas vigentes.

3. En la actualidad, la acción educativa del profesor se está abriendo a nuevos ámbitos de intervención pedagógica. Uno de ellos, el ámbito social, está reclamando profesores que al menos conozcan la estructura, organización y dinámica de la sociedad; y que su acción educativa no sea arbitraria, sin conocimiento de la complejidad social, sino que sea eficaz y eminentemente pedagógica. Además, creemos que esta disciplina debe estar adscrita al área de conocimientos de Teoría e Historia de la Educación, ya que dicha área proporciona lo que el área de Sociología no. Esto es, el sentido prescriptivo, normativo o de pautas de acción eficaces en el medio socio-educativo, lo que reforzaría la vertiente práctica de la acción docente.

4. No hallamos razón alguna de orden epistemológico, disciplinar o académico para que se excluya el área de conocimiento «Teoría e Historia de la Educación» del PRACTICUM de todas las opciones de diplomaturas en educación infantil y primaria. Entendemos que contenidos como «la enseñanza de valores», «la educación en actitudes», «educación moral», «educación ambiental», «educación compensatoria», etc. son temática de orden teórico-práctico y se traducen en concretas acciones educativas, fundamentadas en conocimientos teóricos de educación.

5. La «Educación Especial», como disciplina pedagógica, no sólo se fundamenta en conocimientos psicológicos, aún siendo éstos de gran importancia para conocer los diferentes pensamientos y conductas de aquellos sujetos de educación especial, sino, también, y además, es necesario saber cuáles son las bases pedagógicas de dicha educación; pues del saber psicológico sólo se deriva un conocimiento científico y adecuado de las diferentes conductas, objeto de educación especial. Las bases pedagógicas de la educación especial permite ofrecer un conocimiento de los principios pedagógicos que justifican dicha educación, de la dinámica o proceso de la misma, así como de las funciones primordiales que deben cumplir los diferentes agentes (profesores especialistas, padres, terapeutas, etc.) que intervienen en la educación especial. Por tanto, la educación especial tiene bases psicológicas y pedagógicas; de ahí nuestra propuesta: Bases psicopedagógicas de la educación especial. De este modo, dicha materia troncal también debería estar adscrita al área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación.

2. Profesor de Educación Primaria

de 6 - 12 años

PROFESOR GENERALISTA

Área de Didáctica de las CC. Experimentales (Dario 12 créditos en el plan de estudios con clases teóricas y prácticas).

Área de Didáctica de la Matemática (Dario 12 créditos en el plan de estudios con clases teóricas y prácticas)

Optativas tales como: Educación para la salud
Educación medioambiental
Educación para el consumo

PRACTICAS ESCOLARES en la que intervendrá el equipo de profesores del área.

TITULACION: LICENCIADO para los Profesores de Educación Infantil y Primaria.

**DEPARTAMENTO DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS
EXPERIMENTALES**
Universidad de Santiago de Compostela

PROPUESTA DEL DEPARTAMENTO DE DIDACTICA DE LAS
CIENCIAS EXPERIMENTALES DE LA UNIVERSIDAD DE
SANTIAGO DE COMPOSTELA SOBRE LOS TEMAS DE MODELO
DE PROFESOR, MODELO DE CENTRO Y MODELO DE
FORMACION PERMANENTE

Básicamente se apoyan las opciones planteadas en el libro de la Reforma con ciertas puntualizaciones.

I. MODELO DE PROFESOR

1. Profesor de Educación Infantil: ciclo 0 - 6 años

MANTENER SEPARADAS LAS AREAS: **Area Natural**
Area Lógico-
Matemática

2. Profesor de Educación Primaria: ciclo 6 - 12 años

PROFESOR GENERALISTA

Area de Didáctica de las CC. Experimentales (Darle 12 créditos en el plan de estudios con clases teóricas y prácticas).

Area de Didáctica de la Matemática (Darle 12 créditos en el plan de estudios con clases teóricas y prácticas)

Optativas tales como: **Educación para la salud**
Educación medioambiental
Educación para el consumo

PRACTICAS ESCOLARES en la que intervendría el equipo de profesores del área.

TITULACION: LICENCIADO para los Profesores de Educación Infantil y Primaria.

3. Profesor del ciclo 12 - 14 años

PROFESOR DE AREA

TITULACION: **LICENCIADO**

Nombre del Area: CIENCIAS EXPERIMENTALES

Asignaturas del plan de estudio:

DIDACTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES

DIDACTICA DE LA FISICA Y QUIMICA

OPTATIVAS como en el apartado 2

PRACTICAS ESCOLARES como en 2

Nombre del Area: MATEMATICAS

Asignaturas del plan de estudios:

DIDACTICA DE LAS MATEMATICAS

OPTATIVAS

PRACTICAS

4. Profesor de BACHILLERATO

ciclo 14 - 16 años

PROFESOR DE DISCIPLINA

TITULO DE LICENCIADO

Asignaturas del plan de estudios:

DIDACTICA DE LA FISICA

DIDACTICA DE LA QUIMICA

DIDACTICA DE LA BIOLOGIA

DIDACTICA DE LA GEOLOGIA

DIDACTICA DE LAS MATEMATICAS

OPCIONES

PRACTICAS EN LOS CENTROS

5. Profesor de BACHILLERATO:

ciclo 16 - 18 años

PROFESOR DE DISCIPLINA

TITULO DE LICENCIADO

Asignaturas del plan de estudios:

DIDACTICA DE LA FISICA

DIDACTICA DE LA QUIMICA

**DIDACTICA DE LA BIOLOGIA
DIDACTICA DE LA GEOLOGIA
DIDACTICA DE LAS MATEMATICAS
OPCIONES
PRACTICA EN LOS CENTROS**

II. MODELO DE CENTRO FORMACION INICIAL

ESCUELA DE FORMACION DEL PROFESORADO

(Las actuales E.U. de Formación del Profesorado de EGB pasarían a denominarse de esta forma y serían los centros encargados de la formación del profesorado).

1. Ciclo 0 - 14 años: **TODO EL CURRÍCULUM EN ESTE CENTRO QUE IMPARTIRIA LOS CORRESPONDIENTES TÍTULOS DE LICENCIADO** (Profesores de Primaria y Secundaria obligatoria).

2. Ciclo 14 - 18 años: Los contenidos se impartirán en las **FACULTADES UNIVERSITARIAS Y LAS DIDÁCTICAS ESPECIALES** (así como la formación pedagógica que se considere necesaria para la formación inicial de este profesorado) **EN LAS ESCUELAS DE FORMACION DEL PROFESORADO.**

III. MODELO DE FORMACION PERMANENTE

1. A través de **CURSOS DE:**
- Especialización**
 - Postgrado**
 - Master**
 - Tercer ciclo**

Todos ellos articulados a través de cursos normalizados aprobados por el Rectorado respectivo y dando lugar a títulos de validez académica.

Estos cursos serían propuestos por un mismo Departamento o bien por varios Departamentos en colaboración.

En el tercer ciclo se fomentarán los Doctorados en Didáctica de las disciplinas respectivas

2. A través de PLANES DE FORMACION PERMANENTE PROYECTADOS POR LA ADMINISTRACION NACIONAL O AUTONOMICA, EN LOS QUE LAS ESCUELAS DE FORMACION DEL PROFESORADO colaborarían con su personal y Departamentos junto con los CEPS.

II. MODELO DE CENTRO DE FORMACION INICIAL ESCUELA DE FORMACION DEL PROFESORADO

(Las actuales E.U. de Formación del Profesorado de EBR pasarán a denominarse de esta forma y serán los centros encargados de la formación del profesorado).

1. Ciclo 0 - 14 años: TODO EL CURRÍCULO EN ESTE CENTRO QUE IMPARTIRIA LOS CORRESPONDIENTES TÍTULOS DE LICENCIADO (Profesores de Primaria y Secundaria obligatoria).

2. Ciclo 14-18 años: Los contenidos se impartirán en las FACULTADES DE UNIVERSITARIAS Y LAS DIDACTICAS ESPECIALIZADAS (así como la formación pedagógica que se considere necesaria para la formación inicial de este profesorado) EN LAS ESCUELAS DE FORMACION DEL PROFESORADO.

III. MODELO DE FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO

1. A través de CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN, POSGRADO, MASTER, TALLERES, SEMINARIOS, etc.

Todos ellos articulados a través de cursos normalizados aprobados por el Rectorado respectivo y dando lugar a títulos de validez académica.

Estos cursos serán propuestos por el mismo Departamento o bien por varios Departamentos en colaboración.

En el tercer ciclo se fomentarán las prácticas en disciplinas de las disciplinas respectivas.

**COMISION DE ESTUDIO DE «LA REFORMA DE LAS
ENSEÑANZAS DE FORMACION DEL PROFESORADO**

Reunida la Comisión en Sevilla, 3 de noviembre de 1989, con la asistencia de D. Manuel Velázquez Clavijo y D. Manuel Acosta Contreras y una alumna de 3.º de Preescolar de la Escuela Universitaria de Sevilla, acuerda:

Considerar como documento de referencia las conclusiones elaboradas conjuntamente por las Escuelas Universitarias Andaluzas en Mojácar (Almería 20/23 septiembre 1989) y las Jornadas Nacionales de Escuelas de Magisterio de Barcelona (octubre 1989).

Se pasa a discutir sobre tres puntos:

PUNTO 1: TITULACION.

PUNTO 2: TITULOS.

PUNTO 3: ACCESO A LA FUNCION DOCENTE.

PUNTO 1: TITULACION

- De acuerdo con las justificaciones de los documentos de referencia decidimos solicitar la Licenciatura para los profesores de etapas escolares comprendidas entre 0 y 16 años.

- Esta homologación de los profesores conllevaría titulación única para todos los docentes con diferentes exigencias curriculares según las etapas del sistema. Proponemos que el 50% de especialización.

Ver documento de Barcelona, pg. 5 y 6.

PUNTO 2: TITULOS

- A los títulos de formación del profesorado propuesto por la Ponencia de Reformas de las Enseñanzas del Consejo de Universidades, añadiríamos los títulos de Profesor de Educación de Adultos y Profesor en Animación Socio-Cultural.
- Acordamos a su vez solicitar aclaración a la Ponencia del Consejo de Universidades sobre los Títulos actuales que desaparecen de la propuesta de la Ponencia.

PUNTO 3: ACCESO A LA FUNCION DOCENTE

- Se acuerda aceptar las propuestas de Almería y Barcelona, donde se indica que el acceso a la Función Docente (0 - 16) sea a través del Magisterio y, si fuera desde una Licenciatura específica (Idiomas, Geografía...), se acceda con un mínimo de 40 créditos con un currículum de Psicología y Ciencias de la Educación.

**DEPARTAMENTO DE DIDACTICA DE LA EXPRESION
MUSICAL, PLASTICA Y CORPORAL
Universidad de Valencia**

ILMO. SR:

Estudiado el Informe Técnico del Consejo de Universidades en relación con la ponencia de Reforma de Enseñanzas Universitarias respecto al diseño curricular de la Reforma de Educación Infantil y Primaria, consideramos necesario manifestar nuestra opinión referente al apartado correspondiente al Área de Conocimiento de Didáctica de la Expresión Plástica:

1.º Que el área de Didáctica de la Expresión Plástica tiene una entidad propia, y así quedó reflejado cuando se reconoció por ese Ministerio su independencia respecto al área global en que se incluía con anterioridad: «Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal».

2.º Considerando que en la Reforma se ha omitido la opción de Diplomado en Expresión Plástica, que es ineludible pedagógicamente como lenguaje expresivo.

3.º Históricamente pedagogos y psicólogos se han servido de este cauce expresivo como medio importante para conocer al niño en el campo cognitivo, afectivo y psicomotor. Por tanto, nos resulta incomprensible su omisión en el desarrollo de un proyecto educativo que pretende suplir deficiencias cognitivas y metodológicas anteriores.

4.º La formación en Expresión Plástica tiene como objetivo ser el medio de expresión y conocimiento de un lenguaje por el que sucesivas generaciones entiendan y valoren el hecho artístico con todas las implicaciones socio-pedagógicas que conlleva.

5.º Por las razones expuestas y habiendo reflexionado sobre la situación actual de la Expresión Plástica consideramos que en el diseño curricular de una enseñanza progresista debe existir una formación con visión realista y referida a la homologación con Europa, en relación a los siguientes puntos:

a) De acuerdo con las corrientes pedagógicas actuales, el maestro generalista debe recibir una Enseñanza Plástica como materia troncal, válida para su formación profesional, pero entendemos que en la función del maestro sería necesaria una formación específica referida en esta área a fin de poder transmitir a los alumnos de E.G.B.: una enseñanza artística de calidad.

b) Con el fin de desarrollar la disciplina de Educación Plástica de forma más sólida proponemos la formación del Profesor Especialista que sea capaz de preparar adecuadamente a los alumnos de E.G.B. en el mundo de las Artes Plásticas.

c) En la formación que propondríamos para el especialista de Educación Plástica se contempla una sólida formación pedagógica, estética y experimental que capacite al maestro a llevar a término, con eficacia la tarea educativa. Por tanto en su preparación se contemplan dos vertientes: la teórico-conceptual y la práctica del arte, ambas interrelacionadas y complementándose, posibilitando una preparación científico-teórico y psicopedagógica que la capaciten tanto para una buena tarea educativa como para una actitud investigadora.

d) Sería necesario proporcionar una especialización para posibilitar que los alumnos de E.G.B. puedan optar en un futuro escoger a partir de distintas ofertas educativo-académicas y profesionales que demanden criterios artísticos. Una educación artística permitiría unificar la vertiente técnica-funcional con la creativa-estética dando lugar a salidas profesionales relacionadas con el mundo y con el mundo artístico (diseño, grafismo, medios de comunicación, etc.) contempladas en una escala de valores muy importante en un futuro próximo.

e) Otro punto a considerar, que es de vital importancia, es el que hace referencia a las nuevas tecnologías en las Artes Plásticas como recurso instrumental didáctico en el área Artística ya que sus funciones motivadoras, informativas y creativas son de vital importancia en el mundo actual y futuro.

POR TANTO:

Confiamos que ese Ministerio tendrá en cuenta las razones expuestas para que nuestros alumnos en un futuro próximo profesional puedan transmitir una formación coherente científica y artísticamente estructurada de la Expresión Plástica.

La opción de formación en Expresión Plástica es el único medio para que el niño reciba una formación teórica, conceptual y práctica del arte.

Solicitamos, pues, la opción de Especialidad de Expresión Plástica y la inclusión en el currículum en las demás opciones como asignatura troncal para que de esta forma se contemplen también los factores culturales e instrumentales necesarios para la formación del maestro generalista.

Este documento ha sido redactado por los profesores del área de Didáctica de la Expresión Plástica del Departamento de «Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal» de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. de Valencia y Castellón.

Desde 1970, está pendiente una reforma retrasada e insalvablemente aplazada. Esto ha constituido una hipoteca que ha condicionado decisivamente el correcto funcionamiento de todo el sistema educativo. La voluntad del Consejo de Universidades de afrontar este problema constituye no sólo la expresión del cumplimiento de unas prescripciones legales referidas al desarrollo de los currícula universitarios, sino también —y esto es importante señalado— refleja un acto de sensibilidad y de responsabilidad hacia el conjunto del sistema educativo de nuestro país. Respondiendo a la invitación al debate formulada por dicho Consejo y conscientes de la importancia social de la formación del profesorado, este Departamento formula a V.E. las siguientes CONSIDERACIONES:

1.º Entendemos que el documento del Consejo de Universidades trata de un mero cambio de plan. Dada la situación actual no basta con esto; es necesaria una reforma de raíz, la cual entendemos debe consistir por la formulación de un modelo alternativo. El problema de la formación del profesorado no se resuelve solamente con un debate acerca del mayor o menor peso de tal o cual materia y área de conocimiento en el conjunto de un plan de estudios. El problema radica en el modelo de formación; el cual, en los documentos analizados, permanece invariable: enfoque disciplinar, disociación teoría-práctica, divido de la formación cultural y humana, llamativa minusvaloración del conocimiento teórico e histórico y, fundamentalmente, consideración de la educación básica como un nivel cualitativamente inferior al de los otros niveles del sistema educativo. Esto se refleja en la exigencia de una formación universitaria de menor grado y duración para los docentes que van a impartir docencia en educación infantil y primaria.

2.º Entendemos que el Consejo de Universidades asume, al elaborar

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
Universidad de Zaragoza

El Consejo de Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, reunido el día 25 de noviembre de 1989 para estudiar el contenido de los documentos sometidos a debate público por el Consejo de Universidades, relativos a la reforma de las enseñanzas de formación de profesorado, por unanimidad, ha acordado elevar a V.E. el siguiente escrito:

«Desde 1970, está pendiente una reforma reiterada e inexplicablemente aplazada. Esto ha constituido una hipoteca que ha condicionado decisivamente el correcto funcionamiento de todo el sistema educativo. La voluntad del Consejo de Universidades de afrontar este problema constituye no sólo la expresión del cumplimiento de unas prescripciones legales referidas al desarrollo de los currícula universitarios, sino también —y esto es importante señalarlo— refleja un acto de sensibilidad y de responsabilidad hacia el conjunto del sistema educativo de nuestro país. Respondiendo a la invitación al debate formulada por dicho Consejo y conscientes de la importancia social de la formación del profesorado, este Departamento formula a V.E. las siguientes CONSIDERACIONES

1.º Entendemos que el documento del Consejo de Universidades trata de un mero cambio de plan. Dada la situación actual no basta con esto; es necesaria una reforma de raíz, la cual entendemos debe pasar por la formulación de un modelo alternativo. El problema de la formación del profesorado no se resuelve solamente con un debate acerca del mayor o menor peso de tal o cual materia y área de conocimiento en el conjunto de un plan de estudios. El problema radica en el modelo de formación, el cual, en los documentos analizados, permanece invariable: enfoque disciplinar, disociación teoría-práctica, olvido de la formación cultural y humana, llamativa minusvaloración del conocimiento teórico e histórico y, fundamentalmente, consideración de la educación básica como un nivel cualitativamente inferior al de los otros niveles del sistema educativo. Esto se refleja en la exigencia de una formación universitaria de menor grado y duración para los docentes que van a impartir docencia en educación infantil y primaria.

2.º Entendemos que el Consejo de Universidades asume, al elaborar

su proyecto de plan de estudios, un enfoque socialmente conservador. Con su planteamiento se frustra una vez más, uno de los objetivos más importantes planteados actualmente en España por los grupos pedagógicos más avanzados, así como uno de los anhelos más significativos en la Historia de la Educación de nuestro país: romper la jerarquización de títulos que conducen a la docencia y diseñar una formación unificada para todo el profesorado. Esta reivindicación, inspirada por los más reconocidos pensadores, implica lo siguiente:

— que todos los docentes de niveles no universitarios estén en posesión de una formación universitaria de la misma categoría y, como mínimo, de licenciatura.

— que no existan centros de formación inicial diferentes en función del tipo de enseñanza a la que se dedicarán. Actualmente no se concibe para un profesor de enseñanza infantil y primaria una formación cultural y pedagógica de menor categoría universitaria que la que se exige para otros docentes de niveles posteriores. Tampoco es admisible que existan dos «jerarquías» de disciplinas psicopedagógicas: las que se imparten en las facultades, que conducen a una licenciatura en Ciencias de la Educación o Psicología, y las que se desarrollan en las Escuelas Universitarias, que desembocan en una Diplomatura para la enseñanza infantil o primaria. La categoría académica de todo el profesorado debe ser la misma, con las obvias consecuencias de todo tipo, económicas incluidas, que esto comporta. Además, no es defendible la existencia de dos clases distintas de materias psicológicas y pedagógicas: las de la Facultad, de mayor nivel, y, de menor categoría, las que imparten en las Escuelas Universitarias.

3.º En los documentos del Consejo de Universidades no se tienen en cuenta los cambios profundos que, paralelamente, se están produciendo en el ámbito de la educación no universitaria, en sus diferentes niveles y modalidades. Esta disociación es notable, entre otros, en los siguientes puntos:

— en la formación del profesorado de enseñanza secundaria, cuya preparación pedagógica diseñada en el proyecto es insuficiente y queda relegada a unos estudios posteriores a la obtención de la licenciatura, sin que se configure con claridad su contenido y organización.

— en la contradicción que se observa entre la existencia de un elevado número de especialidades para la formación de maestros y la exigencia pedagógica de globalización en la educación infantil y primaria.

4.º La reforma de los planes de formación del profesorado no puede aislarse de la de otras carreras universitarias —Ciencias de la Educación, Logopedia, Psicología, Filosofía y Ciencias— ¿Se puede diseñar el desarrollo de una carrera, por ejemplo de Letras, sin articular, a su vez, una de sus salidas profesionales más notables: la de la enseñanza? En el modelo global que se adopta, la formación para esta salida profesional se traduce en un simple apéndice adicional.

5.º No parece propio de un documento global de reforma de planes pormenorizar el contenido curricular de cada disciplina, tal como se hace en la propuesta analizada. Existe la paradoja; además, de que se detalla excesivamente el contenido de cada materia y, en cambio, no se efectúa un requisito previo: explicar claramente el perfil de profesor que se quiere conseguir en sus diversos niveles y modalidades. Aunque comprendemos que es evidentemente más cómodo hablar de contenidos que de perfiles, de disciplinas que de modelos de formación, esto no obsta a que se abra un debate acerca del tipo de maestro y de profesor que exigen nuestras escuelas y nuestra sociedad.

6.º A lo largo de estos últimos meses se ha sometido a debate el documento del Consejo de Universidades. Aunque se han celebrado diferentes encuentros —por áreas de conocimiento, por facultades, por escuelas universitarias, etc...—, entendemos que estas reuniones sectoriales, aun siendo muy importantes, tienen necesariamente una perspectiva limitada. Dado que la formación del profesorado tiene una indiscutible importancia social y para el conjunto de sistema educativo, consideramos que es fundamental un debate amplio sobre esta cuestión, en el que se confronten ideas procedentes de los diferentes ámbitos profesionales, de área de conocimiento y de nuestra sociedad.

7.º Sorprende que en ningún momento se haya planteado el problema de la formación cultural y humana de los futuros docentes. Lo cual es importante en unas profesiones que se centran, fundamentalmente, en la relación y en la comunicación humanas.

8.º En el proyecto se constatan significativas omisiones de importantes consecuencias. Por ejemplo, al evitar la formación histórica y teórica, tal como se contempla en el documento del Consejo de Universidades, no existe garantía de que los futuros educadores desarrollen una capacidad crítica. El problema de la formación de profesores no es sólo una cuestión técnica, sino profundamente ideológica. Y el olvido de este tipo de formación histórica tiene también una lectura ideológica.

9.º Entendemos, finalmente, que son perfectamente compatibles la autonomía de las universidades y la competencia del Estado de homologación de los estudios. Creemos que, sin embargo, que por parte del Consejo de Universidades se ha interpretado la L.R.U. y el R.D. 1496/87 con un carácter restrictivo. Es posible una visión de estas disposiciones legales más abierta y respetuosa con la autonomía de las universidades, que permita al Consejo diseñar un modelo lo suficiente abierto, que constituya una base, y no un techo, para el ejercicio de la autonomía universitaria.

Por todo lo anterior, este Departamento propone a V.E. lo siguiente:

1. Que por parte del Consejo de Universidades se retire el proyecto de reforma presentado y que se elabore un nuevo borrador compatible con el ejercicio efectivo de la autonomía de las Universidades en los siguientes puntos:

— en la definición de los objetivos formativos de los estudios relacionados con las Ciencias de la Educación.

— en la definición de los perfiles académicos.

— en la duración y estructuración cíclica de los estudios relacionados con las Ciencias de la Educación.

— que permita superar la actual asociación centro-título y crear nuevas instituciones más allá del modelo actual de «Facultad-Escuelas Universitarias-ICE's»

— y, finalmente, que permita a las Universidades definir y determinar el peso de la troncalidad, respetando unas bases mínimas y muy limitadas establecidas por el Estado.

2. Que por parte del Consejo de Universidades se deje patente al Gobierno la necesidad de romper la actual jerarquización de títulos de los docentes de niveles no-universitarios y que se defienda una formación de licenciatura, como mínimo, para todo el profesorado, desde el de las escuelas infantiles hasta el de las enseñanzas secundarias y profesionales.

D. DAVID A. GARCIA MORALES

A2

PROPUESTA QUE SE REMITE AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1)

TITULO DE

PROF. DE EDUCACION INFANTIL Y PRIMARIA *

Estructuras de las enseñanzas

de 1.º ciclo y título terminal _____

de 1.º ciclo (con título terminal) y 2.º ciclo _____

de 1.º ciclo (sin título terminal) y 2.º ciclo _____

de sólo segundo ciclo _____

PERFIL DE LAS ENSEÑANZAS

Enseñanzas que formen y faculten a un profesor para encargarse de la educación en el ciclo de Educación Infantil y Primaria con la adecuada competencia profesional, con la correspondiente especialización para este ciclo y con una formación inicial básica que, calificándolos para una reflexión sistemática sobre su práctica profesional, también los capacite para la investigación y la innovación educativas.

DURACION ESTIMADA DE LAS ENSEÑANZAS

4 años

TOTAL CARGA LECTIVA

Mínimo

— créditos

Máximo

240 créditos

(1) Remítase al Consejo de Universidades. Ciudad Universitaria s/n. 28040 MADRID, indicando la referencia «Ponencia de Reforma de Enseñanzas». En caso de que las páginas sean insuficientes utilice páginas de otro A2.

* Opciones: Infantil, Primaria, Música, E. Física, Plástica y E. Especial.

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS QUE SE REMITEN AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1)

1	AL TÍTULO OFICIAL PROPUESTO Y A LA ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS
	<p>Consideramos que el título tiene que ser de Licenciado. La defensa de este criterio se basa en la no existencia de argumentos de orden científico o académico que puedan apoyar una formación inferior para la educación de este nivel respecto a la de cualquier otro tipo de profesores del nivel obligatorio de enseñanza.</p> <p>También queremos hacer constar que este título debe ser el único que faculte profesionalmente para el ejercicio de la educación en el ámbito infantil y primaria.</p> <p>Respecto a la estructura, los estudios deben llevar a la obtención de un sólo título terminal a los cuatro años, sin diferenciación entre primer y segundo ciclo.</p>
2	AL TOTAL DE CARGA LECTIVA DEL CONJUNTO DE LAS ENSEÑANZAS
	<p>Se considera que un crédito equivale a diez horas lectivas y que, dadas las características de esta carrera no se puede separar la teoría de la práctica, es decir, que los créditos se consideren teórico-prácticos.</p> <p>El total de la carga lectiva, si son cuatro años de carrera, nos parece válido, ya que no sobrepasaría los 6,6 bloques de 9 créditos por año (o grupos homologables).</p> <p>Por el contrario, si se hiciera en 3 años, el número de créditos señalado es inaceptable, ya que representaría 8,8 bloques de 9 créditos por año.</p>

(1) Remítase al Consejo de Universidades. Ciudad Universitaria s/n. 28040 MADRID, indicando la referencia «Ponencia de Reforma de Enseñanzas». En caso de que los recuadros sean insuficientes utilice hojas adjuntas.

3	A LAS MATERIAS TRONCALES
----------	---------------------------------

A	AL % DE TRONCALIDAD
----------	----------------------------

Se acepta prácticamente el porcentaje de troncalidad propuesto, siempre que en cada Autonomía se pueden aumentar créditos específicos de lengua y cultura propias (Nuestro cálculo sería de 35 créditos más, lo que supondría un aumento de un 15% de tronco común).

B	A LA RELACION DE MATERIAS TRONCALES
----------	--

En las opciones de Infantil, Primaria y Educación Especial:

1. Cambiamos: «Bases psicológicas de la Educación Especial» por «Educación Especial: Prevención y detección de dificultades en el aula».

2. Cambiamos: «Organización del Centro escolar» por «Organización y gestión de centros educativos».

En las opciones de Infantil y Primaria:

1. Separamos «Didáctica de la expresión rítmica» en «Didáctica de la música» y «Didáctica de la expresión corporal».

2. Añadimos dos materias troncales:

Educación para la salud.

Métodos de Investigación Educativa.

3	A LAS MATERIAS TRONCALES
A	AL % DE TRONCALIDAD
B	A LA RELACION DE MATERIAS TRONCALES
	<p>En la opción de Educación Especial:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se han fusionado las denominaciones de «Deficiencia visual» y «Deficiencia auditiva» en una sólo denominación: «Deficiencias sensoriales». 2. Se cambia la denominación de «Tratamientos educativos de los trastornos de la lengua escrita» por «Sistemas adaptados para la adquisición de aprendizajes instrumentales en Educación Especial». <p>Se añade «Técnicas de apoyo emocional en Educación Especial».</p>

B**Título de Profesor de Educación Infantil y Primaria****B**

C	A LOS CREDITOS ASIGNADOS A MATERIAS TRONCALES
	<p>Veáanse los impresos detallados A2.</p>
D	A SU VINCULACION A LAS AREAS DE CONOCIMIENTO PROPUESTAS
	<p>Veáanse los impresos detallados A2.</p>

4

OTRAS

Esta Licenciatura Universitaria debe tener un porcentaje de tronco común equivalente para todas las opciones de Educación Infantil y Primaria (Infantil, Primaria, Música, Educación Física, Plástica y Educación Especial).

Parte de este tronco común debe incluirse también en la formación de profesores de Educación Secundaria, con la finalidad de ofrecer una perspectiva educativa básica, global y coherente.

JUSTIFICACION Y ACLARACIONES DEL REMITENTE

Se ha de contar con una estructura mínima para ofrecer un currículum coherente que permita diferenciar cuatro dimensiones educativas en las que ubicar materias y créditos de manera significativa:

- Conocimiento del niño.
- Recursos didácticos y procedimientos de intervención educativa.
- Conocimiento del medio.
- Aplicación práctica.

Dentro de estas dimensiones es importante contemplar una progresión en el grado de especialización de las distintas materias que vaya desde la perspectiva más general e inespecífica a la más especializada.

Se mantendrá la estructura de varios créditos en una sólo materia, porque ello permite agrupar diferentes áreas de especialización.

Es necesario que las materias que ofrezcan instrumentos de intervención en el aula queden suficientemente explicitadas en su formulación, para evitar el tradicional teoricismo al que hasta ahora han tendido los planes de estudio.

Por ello se separan los contenidos más conceptuales e informativos de los más instrumentales y prácticos.

Los documentos que a continuación vienen detallados contemplan específicamente cada una de las opciones, con las correspondientes especificidades.

MATERIAS TRONCALES

Total de carga
lectiva troncal

141 créditos

% sobre el máximo
de carga total

58,7

RELACION DE MATERIAS TRONCALES (por orden alfabético)	Créditos			AREAS DE CONOCIMIENTO
	Teóricos	Prácticos	Total	
Bases Biológicas del desarrollo infantil.			6	— Didáctica de las Ciencias Experimentales
Didáctica General.			9	— Didáctica y Organización Escolar
Didáctica de la Lengua			9	— Didáctica de la Lengua
Didáctica de las Ciencias Naturales			6	— Didáctica de las Ciencias Experimentales
Didáctica de las Ciencias Sociales			6	— Didáctica de las Ciencias Sociales
Didáctica de la Expresión Plástica			6	— Didáctica de la Expresión Plástica
Didáctica de la Matemática			6	— Didáctica de la Matemática
Didáctica de la Expresión Corporal			6	— Didáctica de la Expresión Corporal
Didáctica de la Música			6	— Didáctica de la Expresión Musical

RELACION DE MATERIAS TRONCALES (por orden alfabético)	Créditos			AREAS DE CONOCIMIENTO
	Teóricos	Prácticos	Total	
Educación Especial: Prevención y detección de las dificultades de aprendizaje en el aula.			4,5	— Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Educación Especial: Aspectos didácticos y organizativos.			4,5	— Didáctica y Organización Escolar — Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Educación para la salud.			6	— Didáctica y Organización Escolar — Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación — Didáctica Ciencias Experimentales
Métodos de Investigación Educativa.			6	— Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Organización y gestión de Centros Educativos.			6	— Didáctica y Organización escolar.
Prácticum.			30	— Todos los Departamentos
Psicología del desarrollo.			6	— Psicología Evolutiva y de la Educación
Psicología de la Educación.			6	— Psicología Evolutiva y de la Educación.
Sociología de la Educación.			6	— Sociología.
Teorías e Instituciones Contemporáneas de educación.			6	— Teoría e Historia de la Educación

MATERIAS TRONCALESTotal de carga
lectiva troncal**141 créditos**% sobre el máximo
de carga total**58,7**

RELACION DE MATERIAS TRONCALES (por orden alfabético)	Créditos			AREAS DE CONOCIMIENTO
	Teóricos	Prácticos	Total	
Didáctica General.			9	— Didáctica y Organización escolar
Didáctica de la Lengua			9	— Didáctica de la Lengua
Didáctica de las Ciencias Experimentales.			6	— Didáctica de las Ciencias Experimentales
Didáctica de las Ciencias Sociales.			6	— Didáctica de las Ciencias Sociales
Didáctica de la Expresión Plástica.			9	— Didáctica de la Expresión Plástica
Didáctica de las Matemáticas.			9	— Didáctica de las Matemáticas
Didáctica de la Expresión Corporal.			4,5	— Didáctica de la Expresión Corporal
Didáctica de la Música.			4,5	— Didáctica de la Expresión Musical
Educación especial: Aspectos didácticos y organizativos.			4,5	— Didáctica y Organización Escolar — Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

A2

Título de Profesor de Educación Primaria

RELACION DE MATERIAS TRONCALES (por orden alfabético)	Créditos			AREAS DE CONOCIMIENTO
	Teóricos	Prácticos	Total	
Educación especial: Prevención y detección de las dificultades de aprendizaje en el aula.			4,5	— Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Educación para la salud.			6	— Didáctica y Organización Escolar — Didáctica de las Ciencias Experimentales — Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Métodos de Investigación Educativa.			6	— Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Organización y gestión de Centros Educativos.			6	— Didáctica y Organización Escolar
Prácticum.			30	— Todos los Departamentos
Psicología del desarrollo.			9	— Psicología Evolutiva y de la Educación
Psicología de la Educación.			6	— Psicología Evolutiva y de la Educación
Sociología de la Educación.			6	— Sociología
Teoría e Instituciones Contemporáneas de Educación.			6	— Teoría e Historia de la Educación

MATERIAS TRONCALES

Total de carga
lectiva troncal

151 créditos

% sobre el máximo
de carga total

62,9

RELACION DE MATERIAS TRONCALES (por orden alfabético)	Créditos			AREAS DE CONOCIMIENTO
	Teóricos	Prácticos	Total	
Deficiencia mental: Aspectos evolutivos y educativos. Características específicas del desarrollo del niño con deficiencia mental e implantaciones pedagógicas.			6	— Didáctica y Organización Escolar — Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Deficiencia motórica: Aspectos evolutivos y educativos. Características específicas del desarrollo del niño con deficiencia motórica e implicaciones pedagógicas.			6	— Didáctica y Organización Escolar — Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Deficiencias sensoriales: Aspectos evolutivos y educativos. Características específicas del desarrollo del niño con deficiencia sensorial e implicaciones pedagógicas.			6	— Didáctica y Organización Escolar — Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Didáctica general.			9	— Didáctica y Organización Escolar

RELACION DE MATERIAS TRONCALES (por orden alfabético)	Créditos			AREAS DE CONOCIMIENTO
	Teóricos	Prácticos	Total	
Educación Especial. Aspectos didácticos y organizativos			6	<ul style="list-style-type: none"> — Didáctica y Organización Escolar — Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Educación especial: Prevención y detección de las dificultades de aprendizaje en el aula.			6	<ul style="list-style-type: none"> — Métodos de Investigación y Diagnóstico en educación
Educación y reeducación del habla y lenguaje en Educación especial. A partir del conocimiento del habla y lenguaje en el niño normal se profundizará en el conocimiento de sus diferentes disfunciones y de los recursos de intervención educativa.			6	<ul style="list-style-type: none"> — Didáctica y Organización Escolar — Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación — Didáctica de la Lengua
Métodos de Investigación educativa.			6	<ul style="list-style-type: none"> — Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Organización Escolar.			6	<ul style="list-style-type: none"> — Didáctica y Organización Escolar

RELACION DE MATERIAS TRONCALES (por orden alfabético)	Créditos			AREAS DE CONOCIMIENTO
	Teóricos	Prácticos	Total	
Prácticum. Conjunto integrado de prácticas a realizar en Centros de Educación infantil integrada y de Educación especial.			30	— Todos los Departamentos.
Psicología del Desarrollo.			6	— Psicología Evolutiva y de la Educación
Psicología de la Educación.			6	— Psicología Evolutiva y de la Educación
Sistemas adaptados para la adquisición de aprendizajes instrumentales en Educación Especial.			9	— Didáctica y Organización Escolar — Métodos de Investigación y Diagnóstico en educación — Didácticas Especiales
Sociología de la Educación. Mismo texto y además: características específicas del desarrollo personal y ambiental del niño que presenta problemas de inadaptación psicossocial.			9	— Sociología — Teoría e Historia de la Educación — Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Técnicas de apoyo emocional en Educación Especial. Conjunto de técnicas de trabajo terapéutico: Psicomotricidad, psicodrama y musicoterapia.			9	— Didáctica y Organización Escolar — Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación — Expresión Corporal y Musical
Teoría e Instituciones Contemporáneas en Educación.			6	— Teoría e Historia de la Educación
Transtornos de conducta y de personalidad. Aspectos evolutivos y educativos. Características específicas del desarrollo del niño con trastornos de conducta y de personalidad e implicaciones pedagógicas.			6	— Personalidad Evaluación y Tratamiento psicológico — Didáctica y Organización Escolar — Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

IRENE GUTIERREZ RUIZ Y ANA RODRIGUEZ MARCOS
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
de la Universidad Autónoma de Madrid

El total agotamiento del Plan de Estudios de Profesores de E.G.B., Plan Experimental de 1971, que en la actualidad parece no satisfacer a nadie, así como los avances en las Ciencias de la Educación y la Reforma del Sistema Educativo, que exigen un nuevo modelo de profesor, justifican plenamente la necesidad de modificar la preparación de nuestros futuros profesores no sólo de Primaria sino también de Secundaria¹.

Por otro lado, la propuesta de nuevos planes de estudios entronca, en este momento, en la dinámica general de revisión de la formación de docentes no universitarios en el mundo occidental; y en concreto en nuestro país, además, con la revisión de los títulos universitarios para su homologación con los de los otros países europeos².

Los planes de estudios para Profesores de Enseñanza Primaria y Secundaria están siguiendo un proceso similar al de las otras titulaciones universitarias. Como es sabido, una comisión de la Ponencia de reforma de las enseñanzas universitarias —el Grupo XV, en nuestro caso— ela-

1. En el ámbito de las Ciencias de la Educación asistimos en la actualidad al paso del profesor visto como simple aplicador, implementador de curriculum, al profesor investigador de la acción. Es decir, dotado de los valores, conocimientos, capacidades, actitudes y destrezas necesarios para ser no sólo un consumidor pasivo de teoría, sino también para contribuir a su elaboración, experimentando y reflexionando sobre su propia práctica, y para adaptar el curriculum y en general toda la acción pedagógica a las particulares necesidades de los alumnos y del contexto. Como ya apuntaba Dewey a principios de siglo, las acciones en enseñanza son demasiado complejas para ser reducidas a una fórmula. DEWEY, J. (1916), *Democracy and Education* (New York, Mac-Millan).

2. Como señala Angel Pérez y, como hemos podido constatar también en el reciente Simposio Internacional sobre Homologación de Títulos de Profesor de Educación Básica en los Países de las C.E. (Madrid 1989): «En buena parte de los países occidentales se han formado recientemente comisiones de alto nivel encargadas de redactar informes diagnóstico de la situación y de elaborar propuestas de actuación y reforma de los anacrónicos e insatisfactorios sistemas de formación del docente». PEREZ, A., (1988), «Autonomía y formación para la diversidad», *Cuadernos de Pedagogía*, 161, p. 8.

bora una propuesta de plan, que se envía a las Facultades, Escuelas y otras instituciones para su estudio y discusión, antes de su aprobación definitiva. Pero, a diferencia de lo ocurrido en otros planes, en los de Profesores la propuesta de la Comisión XV no ha sido asumida en su totalidad por la Ponencia, y un nuevo Proyecto ha sido ofertado para debate. Nuestro análisis pretende contribuir a esclarecer sus luces y sus sombras.

CARACTERISTICAS GENERALES DEL PROYECTO

El Proyecto de la Ponencia contempla para la enseñanza no universitaria dos tipos de profesores: profesores de Educación Infantil y Primaria, por una parte, y profesores de Enseñanza Secundaria, por otra. Los primeros cursarán estudios de primer ciclo universitario, que les llevarán a obtener la titulación de diplomado. Los segundos, serán licenciados.

Aunque los aspectos críticos del Proyecto los abordaremos más adelante, en otro apartado, avanzamos ya que, a nuestro juicio, como consecuencia del diferente nivel de formación, permanecerá la negativa división de dos categorías. Los de Infantil y Primaria seguirán siendo considerados «menos importantes» (en lo académico, social y retributivo), lo que ciertamente no contribuirá a atraer a estos estudios a los universitarios más capaces³.

A los profesores de Educación Infantil y Primaria, aunque el texto de la Ponencia no deja de prestarse a confusión al respecto, parece ser que no se les preparará en adelante para ejercer como generalistas y especialistas al mismo tiempo, como pretendía el espíritu del Plan de 1971, aunque en la práctica no lograra dar satisfacción ni a una cosa ni a otra (a las primeras especialidades de Filología, Ciencias Experimentales y Ciencias Humanas, se han ido añadiendo en los últimos años las de Educación Especial y Preescolar).

En la propuesta de materias troncales y en el apartado de presentación, el Proyecto parece decantarse por la clara separación de funciones entre especialistas y generalistas: «La reforma propuesta por el Mi-

3. Las recientes investigaciones de K. Zumwalt, entre otras muchas, han encontrado en el bajo status social y en las bajas retribuciones, uno de los factores que más dificultan el atraer primero a la enseñanza, y retenerlos después en ella, a los estudiantes más valiosos. ZUMWALT, K. (1988), «Are We Improving or Undermining Teaching?», en TANNER, L. N. (ed.) *Critical Issues in Curriculum* (Chicago, National Society for the Study of Education).

nisterio de Educación y Ciencia para el nivel de Educación Primaria, contempla la existencia de un profesorado generalista, pero también especialista...»⁴.

Sin embargo, dicha claridad desaparece cuando al trazar el perfil de las enseñanzas, en todas las opciones (Infantil, Primaria, Educación Musical, Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Especial y Audición y Lenguaje), se dice siempre lo mismo: «Las enseñanzas deberán proporcionar una formación orientada al desarrollo de la actividad docente en los correspondientes niveles del sistema educativo, integrando una formación básica a ese respecto además de la preparación específica de la opción...». Y el Prácticum aparece igual para todos.

¿Hay que entenderlo como pretensión de que los profesores puedan ejercer indistintamente como generalistas o especialistas; o se trata de dotar al especialista de una formación general que le permita ubicar con sentido su enseñanza en el contexto de la educación integral del niño? Nosotras, partidarias de que la Universidad forme verdaderos especialistas y verdaderos generalistas, nos inclinaremos por esto último.

Los profesores de Secundaria, tanto los de enseñanza obligatoria como posobligatoria, cursarán una licenciatura del área correspondiente, y recibirán una posterior preparación profesionalizadora, todavía no especificada⁵.

Al igual que en el resto de las carreras universitarias, las materias que cursarán los alumnos que se preparan para ser profesores de Educación Infantil y Primaria, serán de tres tipos: troncales (comunes a todas las Universidades); obligatorias de cada Universidad; y optativas o de libre elección por parte del alumno. En la propuesta oficial figuran sólo las troncales, que representan el 54 % del total de créditos de la carrera. Siete materias, de las 51 que componen el elenco total de troncales, son comunes a todas las opciones

4. Proyecto de la Ponencia, p. 2

5. De forma transitoria, se respetan los derechos de los alumnos que en la actualidad cursan los estudios de Profesor de E.G.B. a opositar y ejercer en su especialidad, y los de los actuales profesores que ejercen como especialistas en cursos que pasarán a ser englobados en la Secundaria Obligatoria.

ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DEL PROYECTO

El profesor, si bien no el único, es uno de los factores clave que condicionan la calidad de la educación; de ahí la importancia de cuidar su preparación⁶.

Son diversos los criterios que pueden adoptarse para emitir juicio crítico acerca del nuevo tipo de preparación de profesores que ahora se propone. Nosotras tomaremos como base los siguientes: el marco institucional en el que se desarrollará el nuevo Plan, el nivel de formación exigida, la profesionalización, la coherencia y rigor estructural, y la innovación que supone.

1. Marco institucional del nuevo Plan

La reforma educativa de 1970 trajo consigo dos importantes innovaciones en la formación del profesorado: la integración de las Escuelas Normales en la Universidad —pasaron a ser Escuelas Universitarias— y la creación del C.A.P. (Certificado de Aptitud Pedagógica) necesario para ejercer la docencia en el nivel de Secundaria que impartían los Institutos de Ciencias de la Educación recién creados.

La transformación de las Escuelas Normales primero y de Magisterio después en Escuelas Universitarias, era una vieja aspiración reiteradamente expresada en todos los foros donde se daban cita los profesionales de estas instituciones. La Ley de 1970 no hizo sino recoger algo demandado con fuerza.

Respecto al C.A.P. es de justicia reconocer que, si bien a la larga se ha mostrado insuficiente, constituía casi el primer intento serio, en nuestro país, de dotar al profesorado de Secundaria de una formación profesionalizadora.

6. Hay factores en el marco de la escuela que van a promover o socavar, ya desde el período de Prácticas, la utilización del conocimiento profesional por parte del profesor, TERHART, E. (1987), «Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?», *Revista de Educación*, 284, 133-158.

Las concepciones del profesor en ejercicio acerca del currículum y la educación en general, van a verse fuertemente influenciadas por factores estructurales tales como: dónde trabajan y con quiénes trabajan. Las condiciones de trabajo y las interacciones con los compañeros en la escuela —afirma H. Schwartz— deben fomentar la reflexión acerca del currículum y la instrucción. Sin estos apoyos la innovación curricular probablemente fracasará. SCHWARTZ, H. (1988), «Unapplied Curriculum Knowledge», en TANNER, L. N. (Ed.) *Critical Issues in Curriculum* (Chicago, National Society for the Study of Education).

En la actualidad, la formación de todos los profesores en la Universidad es una tendencia generalizada en los sistemas educativos más desarrollados. Así se recomienda también en las conclusiones del Simposio Internacional sobre Homologación de Títulos de Profesor de Educación Básica en los Países de las Comunidades Europeas (Madrid, 1989) «... el marco institucional en que debe situarse la formación de profesores es la Universidad u otras instituciones análogas que permitan posibilidades formativas al máximo nivel»⁷.

La formación de los profesores en la Universidad, como indica también la Comisión XV, constituye «la forma de asegurar su continuidad y constante perfeccionamiento nutriéndose de la investigación específica, lo que asegura quedar al margen de vaivenes de diverso orden»⁸.

El nuevo Plan consagra la permanencia de la formación de los profesores de Educación Infantil y Primaria de la Universidad, y desde este punto de vista hay que valorarlo positivamente. Sin embargo, a nadie se oculta que, para que dicha integración vaya más allá del papel oficial (salvo excepciones, después de casi veinte años de integración, la Universidad todavía no ha tomado conciencia de ella), habrá de aprovechar el cambio de plan para replantearse el tipo de instituciones universitarias encargadas de impartirlo.

2. Nivel de formación exigida

Uno de los factores que contribuyen a mejorar la preparación de los profesores es el incremento del tiempo destinado a la misma.

También es una tendencia generalizada en los países de nuestro ámbito europeo, ampliar el tiempo de formación de los profesores de la enseñanza obligatoria: «... se considera deseable que sea la Universidad la institución responsable de dicha formación, que se extienda a cuatro años, que posibilite la obtención de un título de licenciado y que prepare al más alto nivel a todos los profesores que van a atender la enseñanza obligatoria»⁹.

7. Conclusiones, policopiadas, del Simposio Internacional sobre Homologación de Títulos de Profesor de Educación Básica en los países de las Comunidades Europeas (Madrid, 1989), p. 3.

8. Propuesta del Grupo XV, p. 65.

9. Conclusiones, policopiadas, del Simposio Internacional sobre Homologación de Títulos de Profesor de Educación Básica en los Países de las C.E. (Madrid, 1989), p. 3.

En este sentido, el nuevo Plan se muestra doblemente obsoleto. Por un lado, mantiene una formación de tres años para los profesores de Educación Infantil y Primaria, cuando como afirma Angel Pérez: «la formación profesional teórico-práctica de los profesores de educación infantil y enseñanza primaria, responsable del desarrollo de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes complejas, no puede realizarse satisfactoriamente, como ha demostrado la experiencia de forma reiterada, en el reducido período académico que corresponde a un currículum de diplomatura»¹⁰.

La propuesta de la Ponencia debería haber enlazado con nuestra mejor tradición al respecto, el Plan de Formación de Profesores de 1931, que tenía una duración de cuatro años después del Bachillerato Superior.

Por otro lado, mantiene un nivel de formación inferior a la de los profesores de Enseñanza Secundaria, para los de Infantil y Primaria. A nuestro juicio, el que estos últimos requieran, en parte, una formación diferente, de ningún modo justifica que sea de nivel inferior; porque no es inferior su responsabilidad docente y educadora. Mantener esta diferencia, que como decíamos más arriba, conlleva implicaciones de carácter académico, social y retributivo, no parece ser el camino que conduzca a una enseñanza de calidad.

Una exigencia ineludible del nuevo Plan sería, igualar el nivel de formación de los profesores de Infantil, Primaria y Secundaria, para que desembocara en un título de la misma categoría; puesto que, como indica José Gimeno: «... una titulación más baja suponer correlativamente más baja valoración y diferente extracción social e intelectual»¹¹.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que la calidad en la formación de los profesores —como declaraba la Comisión XV— está en relación con la calidad de los candidatos que acceden a ella¹². En este mis-

10. Cit. por ANDRES, G. y CACERES, J.J. (1988), «La formación del profesorado de escuelas infantiles», Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 3, p. 37.

11. GIMENO, J. (1988), «Formación inicial. Proyecto de Reforma». Cuadernos de Pedagogía, 161, p. 49.

En el Simposio Internacional al que nos venimos refiriendo a lo largo de este artículo, hemos podido constatar que algunos países comunitarios (Reino Unido, Irlanda, Dinamarca) otorgan un título único que permite ejercer la enseñanza en los niveles primario y secundario.

12. Propuesta del Grupo XV, p. 66.

mo sentido se manifiestan los informes sobre reforma en la formación del profesorado llevados a cabo en la presente década, en otros países, que piden que se eleven los estándares de entrada¹³. La selección es necesaria, entre otras, por las siguientes razones: a) porque la educación de los niños ya no puede considerarse como una sencilla actividad que cualquier persona de inteligencia media y modestamente educada pueda realizar bien; b) porque Magisterio es una de las denominadas «profesiones de ayuda» en las que el factor de formación personal y relacional es importantísimo y no puede realizarse correctamente en clases masificadas; c) porque la necesaria integración de teoría y práctica, durante el período de formación, se ve muy dificultada cuando el número de alumnos es muy elevado.

La verdad es que en muchas de las actuales Escuelas del Profesorado de E.G.B. de nuestro país está descendiendo, incluso alarmantemente, la matrícula. En los próximos años el problema no se planteará probablemente, en general, en la masificación. Pero deberá evitarse que continúe siendo también un problema de «nivel». Magisterio no puede continuar siendo el refugio de los alumnos que fracasan en otras carreras o que no pueden acceder a ellas por no demostrar el nivel requerido.

La selección sigue siendo importante y sin embargo, ni siquiera se menciona en la propuesta de la Ponencia. Convendría recordar, en este sentido, la utilidad del «concours» de entrada, la evaluación continua y el «bilan final» de los franceses; o el examen de ingreso y el examen final del Plan de 1931.

3. La profesionalización

A nuestro juicio, merece valoración positiva dentro del nuevo Plan la dimensión profesionalizadora del mismo. Como apuntaba la propuesta del Grupo XV, aunque se estructure dentro de las reformas que afectan a la Universidad, «la lógica principal a la que debe atenerse es la marcada por las necesidades del sistema educativo» y eso requiere una preparación específica¹⁴. No basta conocer los contenidos científicos a enseñar, para saber enseñar y saber educar.

13. ZUMWALT, D. o.c.

14. Propuesta del Grupo XV, p. 65.

Algunos estados de U.S.A., tales como New Jersey, California y Texas han aprobado planes que no incluyen preparación profesional (no pedagogy). ZUMWALT, K. o.c., p. 37.

Por eso valoramos positivamente que en la composición de lo troncal del nuevo Plan para la Educación Infantil y Primaria aparezcan las materias más específicamente profesionalizadoras. No quiere esto decir que despreciemos o consideremos de menor importancia el denominado componente científico-cultural de la formación de los maestros, pero mientras que es evidente para todos los que nos dedicamos a formar profesores que nadie puede enseñar lo que desconoce, no lo es tanto para todos la necesidad de la preparación pedagógica. Baste recordar como ejemplo, el bajo peso que en la actualidad tiene la Didáctica General en algunas Escuelas del Profesorado de E.G.B. (un cuatrimestre) o las Didácticas Especiales, que en muchos casos ni siquiera son tales, sino ocasión de ampliar los contenidos culturales o científicos de la materia correspondiente.

El nuevo Plan, a través de las materias troncales (que posibilitan la homologación de títulos a nivel estatal), debe dejar bien claro que pretende, única y exclusivamente, formar maestros y no preparar para proseguir otro tipo de estudios. Si éstas representan el 54% del total de los créditos del Proyecto, considerado excesivo por muchos profesores de otras áreas, no es debido a que sean troncales mientras que no debieran serlo, sino a que el número de créditos que componen la carrera es exiguo y debiera ser aumentado.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que, en adelante, los alumnos que lleguen desde la Enseñanza Secundaria al Magisterio procederán de tres modalidades diferentes de Bachillerato, por lo que cada Universidad habrá de arbitrar créditos de materias científico-culturales diferentes que complementen esta diferente formación de procedencia y respondan también a la opción elegida por el futuro profesor.

Atendiendo a que la formación científico-cultural y pedagógica sean simultáneas o sucesivas, cabe hablar de dos modelos de formación de profesores: integrado o concurrente; y secuencial, en el que la formación pedagógica es posterior. Aunque una y otra fórmula tienen ventajas e inconvenientes, la secuencialidad significa frecuentemente formación pedagógica yuxtapuesta, devaluada y artificialmente añadida. Por eso el modelo integrado es el que más se aproxima a nuestra opción.

Esto es también lo que propone el nuevo Plan para los profesores de Educación Infantil y Primaria, pero no para los de Secundaria, lo que a nuestro juicio probablemente supondrá no avanzar nada respecto al vigente C.A.P., al que la opinión general califica de insuficiente.

Distinta parece ser la tendencia en otros países europeos respecto a la formación de los profesores de Secundaria: «La extensión del modelo

concurrente en la formación del profesorado de la secundaria superior, así como el aumento del tiempo de entrenamiento profesional específico en este nivel (Austria, Suiza, Reino Unido, Bélgica, Islandia, Noruega y Turquía) empiezan a verse como necesidades imperiosas de los diversos sistemas educativos»¹⁵.

4. **Coherencia y rigor estructural**

Nada puede decirse todavía con relación a los Planes para Profesores de Secundaria, porque no se ha especificado su composición.

En cuanto al de Primaria, en todas las opciones, aunque reconocemos su fundamental coherencia, pensamos que es susceptible de mejora, y por eso vemos la necesidad de formular algunas discrepancias, realizar una serie de precisiones y expresar algunos interrogantes:

4.1. A nuestro juicio, habría que subsanar la ausencia de la Filosofía como materia troncal y el poco peso en créditos (en las especialidades de Lengua Extranjera, Educación Especial, Educación Musical, Audición y Lenguaje y Educación Física) de la Teoría e Historia de la Educación (Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación). Cuando todas estas materias tienen como objetivo primordial desarrollar las capacidades, hábitos mentales y actitudes de reflexión y crítica. Colaboran con gran relevancia en la formación del profesor como «práctico reflexivo» que ha llegado al tercer nivel de reflexión del que habla Van Manen: a la hora de escoger las alternativas prácticas es capaz de trascender la realidad del aula y tener en cuenta también las implicaciones sociales, políticas y morales¹⁶.

En este sentido, nos parece muy oportuno que el Plan de estudios propuesto haya incorporado en las materias troncales la Sociología de la Educación.

Sin menospreciar la formación de la capacidad técnica del profesorado, que estimamos importantísima, pensamos que la propuesta de Plan de estudios no debiera primar la racionalidad tecnocrática y la perspectiva utilitarista.

4.2. Cuando tanto se recomienda al profesorado la investigación-acción, se nota entre las troncales, la ausencia de una asignatura que de

15. EGIDO, I. y HERNANDEZ, C. (1988), «El panorama europeo», Cuadernos de Pedagogía, 161, p. 41.

16. Cit. por ZEICHNER, K. (1987), «Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado», Revista de Educación, 282, p. 171.

forma específica se ocupe de proporcionarle la que Medina apunta como «visión fundamental de la Epistemología de la Ciencia, de la Metodología de Investigación y de las limitaciones del conocimiento científico»¹⁷.

Sería también muy importante para favorecer la aplicación práctica de los resultados de la investigación educativa¹⁸. Como afirma E. Erdas: «La iniciación en la investigación debe... acompañar a todo el proceso formativo... permitiría ya incrementar las perspectivas de utilización de los resultados de investigación. Sobre todo, permitiría formar en los futuros profesores una mentalidad investigadora...»¹⁹.

4.3. Las Didácticas de cada una de las áreas curriculares de la Educación Primaria sólo aparecen como troncales, a excepción de alguna, en las opciones de Educación Infantil y Primaria. De nuevo la propuesta induce a confusión, porque no está mal, si los otros profesores no van a ser generalistas; pero, en ese caso, no se entiende cómo el planteamiento del Prácticum es igual para todas las opciones.

4.4. No se entiende por qué no es troncal la Didáctica de las Matemáticas en la opción Educación Infantil y lo son las Didácticas Especiales de las otras áreas curriculares.

4.5. Se advierte cierto descuido en la descripción de los contenidos (por ejemplo, la descripción del Prácticum es exactamente la misma en todas las opciones excepto en Educación Física, en el que falta, suponemos por olvido), y en las atribuciones de algunas materias a áreas de conocimiento (por ejemplo, mientras que «Deficiencia Mental: aspectos evolutivos y educativos» y «Deficiencia Motórica: aspectos evolutivos y educativos» se las adscribe a las áreas de «Psicología Evolutiva y de la Educación» y «Didáctica y Organización Escolar», la materia de «Defi-

17. MEDINA, A. (1987), «La formación del profesor: su preparación en la investigación del clima social del aula», en Actas del Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado (Universidad de Granada, mayo 1987), p. 226.

18. Subrayan el problema de la inaplicación del conocimiento pedagógico del que disponemos, entre otros SCHWARTZ, H. (1988), «Unapplied Curriculum Knowledge», en TANNER, L. N. (Ed.) *Critical Issues in Curriculum* (Chicago, National Society for the Study of Education), p. 35-60; y BERLINER, D. (1987) «Una aportación de la ciencia de laboratorio a los programas de formación del profesorado», en Actas del Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado (Universidad de Granada), p. 25-54.

19. ERDAS, E. (1987), «Enseñanza, investigación y formación del profesorado», *Revista de Educación*, 284, p. 191.

ciencia Auditiva: aspectos evolutivos y educativos» aparece vinculada sólo al área de «Psicología Evolutiva y de la Educación»).

Hay que valorar muy positivamente la introducción de los créditos prácticos de cada materia, además del Prácticum propiamente dicho, porque con ello la propuesta de Plan viene a subrayar la necesaria integración de teoría y práctica en la formación de profesores, pero su distribución debería ajustarse más a la naturaleza de cada materia²⁰.

4.6. En el nuevo «Diseño curricular base. Educación Primaria», se han sustituido las áreas de «Naturaleza» y «Sociedad» por la de «Conocimiento del medio». No se entiende por consiguiente, por qué no aparece en la propuesta de Plan una Didáctica referida a estas áreas curriculares integradas.

4.7. La Didáctica de la Educación Física no figura entre las troncales en Educación Infantil y Primaria, ni la Didáctica de la Lengua Extranjera en la Primaria. Es verdad que habrá especialistas para estos aspectos, pero también los habrá para la educación musical y educación especial, y sin embargo al profesor generalista se le proporcionan algunos conocimientos básicos de estas materias: «Didáctica de la Expresión Rítmica» y «Educación Especial: aspectos didácticos y organizativos».

De esta manera ¿no se pone en peligro la posibilidad de globalizar, que es la forma más conveniente de organizar los contenidos en los primeros niveles?

4.8. Mucho se ha discutido acerca de si la Educación Especial debe de ser una titulación posterior a la obtención de la correspondiente a profesor de Educación Infantil y Primaria, o estar integrada en la formación inicial del profesorado. A nuestro juicio, todo profesor debe de estar capacitado para: a) detectar de forma precoz posibles problemas; b) diagnosticar y tratar los problemas escolares más comunes; c) colaborar eficazmente con los especialistas en el diagnóstico y en la elaboración, implantación, evaluación, etc. de los programas de desarrollo individual de los alumnos de integración. Todo profesor necesita, por tanto, una formación en educación especial. En este sentido, al nuevo Plan hay que reprocharle el bajo número de créditos asignados al efecto.

20. En orden a esa integración teoría-práctica, nos parecería muy interesante conjugar la propuesta de ZEICHNER, K., o.c., para una enseñanza reflexiva, y la de BERLINER, D., o.c., basada en lo que denomina «laboratorios» y experiencias de aprendizaje mediado.

Pero todo especialista necesita también una formación educativa general, sin que por ello tenga que ser tan profunda como la del profesor generalista. No basta saber sólo de audición y lenguaje, o sólo de deficiencias psíquicas, etc... Dado que el ser humano funciona como una integración, es imprescindible para los programas de desarrollo individual que el especialista tenga una visión integral del proceso educativo. Esta visión global no la proporciona simplemente el hecho de colaborar en el ejercicio profesional con los profesores generalistas. Pensemos, por ejemplo, en las grandes dificultades de entendimiento práctico entre los psicólogos y los maestros en muchos de nuestros colegios. Para una colaboración eficaz es preciso que el especialista posea conocimientos generalistas y al generalista no le sea totalmente ajena la educación especial.

El nuevo Plan contempla la formación general del profesor especialista, a través de las siete asignaturas que son troncales a todas las opciones, por lo que, siempre que se complemente con el adecuado Practicum, no vemos la necesidad de dejar la especialización como titulación de postgrado. Otra cosa es que, como ya decíamos anteriormente, haciéndolo extensivo a todas las opciones, una buena preparación exija un período de tiempo mayor que el asignado a las diplomaturas, y que, ya dentro de la educación especial en sentido amplio, tengan que figurar las dos opciones propuestas (Educación Especial y Audición y Lenguaje) u otras opciones diferentes.

5. Desde el punto de vista de la innovación

Respecto a la formación de los profesores de Educación Infantil y Primaria, la nueva propuesta, si se introdujesen las modificaciones que hemos señalado, constituiría un importante giro positivo, sobre todo porque potenciaría la especialización que demanda la escuela comprensiva; que exige equipos y profesores de apoyo con la adecuada preparación.

Descrepamos de algunas críticas que se le hacen al Plan en el sentido de que «prepara profesores para las escuelas urbanas, no para las rurales». Puede ser válido para ambos tipos, siempre que vaya acompañado de las necesarias reformas administrativas educacionales y de organización escolar de los centros.

El Plan de 1971, como ya hemos comentado, pretendiendo formar profesores a la vez generalistas y especialistas no consigue satisfactoriamente ni una cosa ni la otra.

Innova también en cuanto que otorga mayor peso del que tenían a asignaturas tan importantes en la formación del profesor como la Didáctica General, la Organización Escolar, la Psicología del Desarrollo y la Sociología de la Educación.

Nada parece innovar la propuesta respecto a la formación de los profesores de Secundaria. Los datos que se conocen, que por el momento son escasos, no permiten augurar un buen plan de profesores de Secundaria.

En todo caso, cualquier reforma curricular puede fracasar total o parcialmente, si no va acompañada de cambios estructurales en el sistema. Ya hemos hecho alusión, al respecto, a la necesaria reforma de los centros encargados de la formación del profesorado que debe acompañar al nuevo Plan de estudios. Pero es necesario, además, mejorar la propia formación de los formadores, pues también es cierto que el éxito de su enseñanza y del futuro Plan depende, en gran medida, de su equipamiento intelectual. Como afirma José Gimeno: «Cualquier nuevo currículum, desarrollado por los mismos profesores y en las mismas condiciones puede aportar seguramente pocas novedades... Si ahora se quiere mejorar la calidad de la formación inicial de los profesores se precisan programas específicos de actuación, dirigidos a mejorar la calidad de los formadores y de las condiciones de formación...»²¹.

Entre esas condiciones, merece especial mención el modo de realizar las Prácticas y las personas encargadas de tutorarlas. Suscribimos la opinión de que «La figura del tutor de Prácticas no puede relegarse a un papel marginal o secundario... o encomendarse... a cualquier profesor de disciplinas básicas o aplicadas de temática cultural o profesional, como medio para completar artificialmente su dedicación docente»²².

La investigación parece apuntar hacia un importante papel de las Prácticas de enseñanza en la socialización del profesor, que repercuta en la efectividad de los programas de formación²³. Por eso es de vital

21. GIMENO, J., o.c., p. 48.

22. PEREZ, A., o.c., p. 11.

23. ZEICHNER, K., o.c., revisa algunas de dichas investigaciones y hace una propuesta interesante para paliar los posibles efectos negativos de las Prácticas, llevada a cabo en la Universidad de WISCONSIN: parte del tiempo asignado a Prácticas, se dedica al desarrollo de un seminario paralelo a ellas, cuyo objetivo es promover en los alumnos la reflexión y el análisis crítico.

importancia cuidar la distribución del tiempo que los alumnos pasan en Prácticas y el tipo de centro y aulas en el que las realizan.

Si entre los valores que perciben en la escuela, por ejemplo, se encuentran los de perfeccionamiento profesional o los de aplicación del conocimiento pedagógico, los futuros profesores serán socializados en esos valores (independientemente de que más tarde, cuando ejerzan su carrera, la aplicación de los conocimientos, actitudes y valores profesionales se vuelva a ver condicionada por el marco institucional). Cuando estos valores están ausentes, en muchos casos, el período de Prácticas constituye un mecanismo de adaptación de los futuros maestros a los viejos patrones.

Sería también muy interesante que el nuevo Plan recogiese la propuesta de un tiempo de inducción a la práctica profesional, recomendada en prestigiosos informes sobre formación del profesorado, y expresada así por José Gimeno: «... recomendamos encarecidamente la realización de un período de práctica profesional autónoma, remunerada, una vez finalizada la formación; lo que configura un tiempo de inducción o de inserción paulatina de la realidad de los centros manteniendo relaciones con el centro de formación»²⁴.

BIBLIOGRAFIA

- BERLINER, D. (1987), «Una aportación de la ciencia de laboratorio a los programas de formación del profesorado», en Actas del Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado (Universidad de Granada).
- BLACKBURN, V. y MOISAN, C. (1986) The inservice training of teachers in the twelve Member States of the European Community (Comisión de Comunidades Europeas).
- EGIDO, I. y HERNANDEZ, C. (1988), «El panorama europeo», Cuadernos de Pedagogía, 161, 39-44.
- ERDAS, E. (1987), «Enseñanza, investigación y formación del profesorado». Revista de Educación, 284, 159-198.
- EURYDICE, E. (1986), Initial Teacher Training in the Member States of the European Community (Bruselas)
- GARCIA, E. (1988), «Propuestas para el debate sobre formación del profesorado de educación especial, infantil y primaria», Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, e, 21-30.
- GIMENO, J. (1988), «Formación Inicial. Proyecto de Reforma», Cuadernos de Pedagogía, 161, 47-51.
- GREENE, M. (1987), «Lo que exige lo conocido: una orientación fisiológica para la formación del profesorado», Revista de Educación, 284, 125-131.
- HOLMES GROUP (1986), Tomorrow's Teachers: A report of the Holmes Group (Michigan, Holmes Group).

24. GIMENO, J., o.c., p. 50.

MEDINA, A. (1987), «La formación del profesor: su preparación en la investigación del clima social del aula», en Actas del Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado (Universidad de Granada, mayo 1987).

MOLINA, S., ARRAIZ, A. y NUÑO, J. (1988), «Propuestas para la formación del profesorado en/ y de educación especial». Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 3, 119-136.

NEAVE, G. (1987), «Challenges met: trends in teacher education 1975-1985» en New Challenges for Teachers and their Education (Strasbourg, Council of Europe).

PEREZ, A. (1988), «Autonomía y formación para la diversidad», Cuadernos de Pedagogía, 161, 8-11.

PEREZ, A. (1987), «El pensamiento del profesor vínculo entre la teoría y la práctica», Revista de Educación, 284, 199-222.

SCHWARTZ, H. (1988), «Unapplied Curriculum Knowledge», en TANNER, L. N. (Ed.) Critical Issues in Curriculum (Chicago, National Society for the Study of Education).

TERHART, E. (1987), «Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?», Revista de educación, 284, 133-158.

ZEICHNER, K. (1987), «Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado», Revista de Educación, 282, 161-189.

ZUMWALT, K. (1988), «Are We Improving or Undermining Teaching?», en TANNER, L. N. (ed.) Critical Issues in Curriculum (Chicago, National Society the Study of Education).

De ahí que la reforma de este nivel sea la que se ha asociado con más profundidad bajo el principio de una enseñanza comprensiva que se extienda sobre todos los planteamientos de la primera etapa de la Educación Secundaria (12 a 16 años), para ser congrua con los objetivos básicos. Esta finalidad comprensiva curricular con la progresiva diversificación y la flexibilidad muy diversa supone el gran reto de esta Reforma que, además, se realizará en el ámbito de la enseñanza de la lengua y de la historia.

— Es también muy positiva la revalorización de tres áreas tradicionalmente olvidadas en la práctica (Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Musical), al proponerse unos Profesores especialistas

VALORACION DE LAS PROPUESTAS DE REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO Y DE LA FORMACION INICIAL DE LOS PROFESORES DE INFANTIL-PRIMARIA Y DE SECUNDARIA

1. PROYECTO PARA LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA

El Proyecto de Reforma de la Enseñanza No Universitaria posee, en su mayoría, aspectos muy positivos que van a configurar un modelo de escuela más racional y estructurado, más ajustado a las etapas y características de los alumnos y más homologable con los sistemas educativos europeos. La ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años supondrá la aplicación de un principio relevante para conseguir una sociedad más justa y equilibrada y mejor preparada para la vida social.

La consideración de la etapa 0-6 años como una unidad educativa de suma importancia con entidad propia y un curriculum estructurado, está en la línea de lo que hoy debe ser una auténtica educación infantil.

Una mayor racionalidad y ajuste psicopedagógico parecen tener los tres ciclos educativos en que se estructura la educación primaria de los 6 a los 12 años.

Las graves dificultades que hoy se ponen de manifiesto en el nivel de las Enseñanzas Medias (BUP y FP), se refieren a la demanda creciente de un alumnado cada vez más problemático, el desarrollo de unos currículos bastante academicistas y escasamente relacionados con el entorno sociocultural y profesional y la ausencia de planteamientos didácticos y psicológicos, muy necesarios todavía para el tratamiento de los adolescentes y jóvenes.

De aquí que la reforma de este nivel sea la que se ha abordado con más profundidad bajo el principio de una enseñanza comprensiva que afectará sobre todo a los planteamientos de la primera etapa de la Educación Secundaria (12-16 años), que se configura como obligatoria y básica. Equilibrar la comprensividad curricular con la progresiva diversificación y la realidad de un alumnado muy diverso supone el gran reto de esta Reforma.

2. LA REFORMA DE LA FORMACION INICIAL DE LOS PROFESORES DE LA EDUCACION INFANTIL-PRIMARIA Y DE SECUNDARIA

La reforma de las Enseñanzas No Universitarias, lógicamente, debe ir unida al desarrollo de un nuevo modelo de Profesorado que sintonice con sus planteamientos y objetivos.

La propuesta hecha por la ponencia de Reforma de las Enseñanzas del Consejo de Universidades, se concreta en el mantenimiento de dos tipos de profesionales:

— Diplomados Universitarios, de tres años de duración, para la enseñanza infantil y primaria.

— Licenciados Universitarios, de cinco años de duración, para la enseñanza secundaria.

— Es cierto, que en la propuesta curricular para la formación de ambos, destacan aspectos muy positivos. Pero la filosofía de la Reforma de las Enseñanzas No Universitarias, en su tramo obligatorio hasta los 16 años, exige un nuevo tipo de profesor que reciba una preparación profesional profunda y básica que dé lugar a las diferentes opciones y especialidades que hoy se demandan. Y ello, sobre la base de una titulación única, la de **Licenciado de cuatro años de duración**, propuesta que tratamos de justificar. Al tiempo que hacemos una valoración y crítica de la Propuesta del Consejo de Universidades.

3. LA PROPUESTA DE DIPLOMATURA EN EDUCACION INFANTIL Y PRIMARIA

3.1. El tratamiento de las diversas opciones

— Valoramos muy positivamente que se plantee la formación de un auténtico **Maestro generalista en Educación Infantil** y otro en **Educación Primaria**. Hemos asistido desde el año 1970 al deterioro de la formación instrumental de base, ya que, durante todo este tiempo, sólo se han propiciado y valorado las especialidades, por lo que potenciar al Maestro generalista es conectar con la realidad de la Escuela.

— Es también muy positivo la revalorización de tres áreas tradicionalmente olvidadas en la práctica (**Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Musical**), al proponerse unos Profesores especialistas

en las mismas, como opciones de la titulación de Profesor de Educación Infantil y Primaria. No obstante, se constata que el currículum bastante diferenciado de estas opciones, invalida a estos profesores para ser generalistas.

Pensamos que todos los profesores generalistas han de tener una preparación básica suficiente, pero sólida, en las áreas de Educación Física y Psicomotriz y Educación Musical y Plástica. Lo que no es obstáculo para que existan otros Profesores con una mayor profundización o especialización en estas áreas u opciones. Esto supondría la especialización sobre la base de la preparación básica y generalista, lo que podría conseguirse con la Licenciatura de cuatro años.

— Es de resaltar, también, la ausencia de definición del papel del especialista en la Escuela, de sus funciones respecto a los alumnos y al engranaje y coordinación con el equipo de profesores y la dinámica organizativa del Centro.

Si las Escuelas Universitarias forman especialistas sin que la Administración propicie su inserción en la realidad de los Centros puede ocurrir lo que sucede ahora: que en un Centro confluyan más de los especialistas necesarios, que éstos tengan que impartir otra enseñanza para la que no están preparados ni motivados o que el Centro no posea ningún especialista.

— Tratamiento distinto, pudiera tener la **Lengua Extranjera** sólo como especialidad, pero siempre sobre una formación básica de generalista, aunque aumentando los créditos sobre contenidos.

— En cuanto a las opciones de **Educación Especial y Audición y Lenguaje** no parece conveniente rebajar su formación, puesto que han venido desarrollándose como cursos post-grado y así deberían configurarse ya que se trata de especialidades que han de ejercerse con la garantía de una sólida formación. En todo caso, la Licenciatura de cuatro años podría dar tiempo para estructurar un currículum suficiente.

— Existe otra opción, de gran demanda social hoy y que tradicionalmente ha venido impartándose por los Maestros sin ninguna formación inicial. Se trata de la **Educación de Adultos**, que podría configurarse como una especialidad más. El Consejo de Universidades en realidad, incluye la Educación de Adultos dentro de la propuesta de creación de una nueva Diplomatura en Educación Social. Creemos más adecuada su ubicación aquí, puesto que aparte de los aspectos de animación socio cultural, desarrollo comunitario y otros, se trata de que los adultos ad-

quieran unos niveles educativos básicos aunque adaptándose a sus peculiaridades y circunstancias.

5.1. Valoración

3.2. El tratamiento de los currículos

— La propuesta de troncalidad homogénea para todas las opciones en las áreas psico-socio-pedagógicas, creemos que debiera matizarse en función de la opción de que se trata.. Opciones como Educación Infantil y Educación Especial, requieren una mayor intensificación en aquellas áreas de la que puede tener, por ejemplo, Lengua Extranjera.

— En el desarrollo de las materias propuestas, se observa la no inclusión de aspectos relativos a la orientación educativa, el tratamiento de los medios auxiliares y recursos tecnológicos, las técnicas de investigación en el aula, etc.

— Es de valorar positivamente la consideración de que una parte del currículo se determine libremente por cada Universidad.

En definitiva, cabe resaltar la falta de tiempo para desarrollar en dos cursos (el tercero casi lo cubre las Prácticas) los diferentes tratamientos curriculares de base y los referidos a las opciones y especialidades.

3.3. Las Prácticas de Enseñanza

Para que se consiga la efectividad deseable de las Prácticas de Enseñanza conviene referirse a tres elementos fundamentales que afectan a su buen desarrollo:

— El Profesor tutor que las orienta y supervisa en estrecha conexión con las materias estudiadas. Quizá, no todos los Profesores deseen realizar esta función específica por lo que deberían establecerse las condiciones para desarrollarla eficazmente.

— Los Colegios donde realizan las Prácticas. Urge que la Administración Educativa arbitre las fórmulas para establecer convenios entre los Centros y la Universidad de los que ambos salgan beneficiados.

— Los Profesores, Tutores de los Colegios. Igualmente hay que estimular esta función, distinguirla y reconocerla.

Habría que establecer también el contenido de las Prácticas y asegu-

rarse de que se realizarían, al menos, durante los seis meses propuestos, de lo cual dudamos, dado lo apretado del currículum para ser desarrollado en tres años.

Cabe señalar, en fin, que si el desarrollo de las Prácticas sigue basado en la improvisación y el voluntarismo, como se viene haciendo hasta ahora, la reforma en este punto puede quedar inoperante.

4. CARACTER DE LA LICENCIATURA DE CUATRO AÑOS COMO ALTERNATIVA MEJORABLE

Las consideraciones anteriores nos reafirman en la idea de que una carrera de tres años es insuficiente para obtener una adecuada formación.

La licenciatura de cuatro años respondería mejor a las necesidades de un Profesorado de calidad, acorde con la Reforma emprendida del sistema educativo, por las siguientes razones:

a) Para establecer la homologación con la mayoría de los países europeos que requieren la formación de cuatro años, como se aprobó en las conclusiones del «Simposio Internacional sobre Homologación de Títulos de Profesor de Educación Básica en los Países de las C.E.», organizado por la Universidad Complutense en junio de 1989.

b) Como exigencia de las opciones y especialidades propuestas, cuyos currículos necesitan, al menos, esos cuatro años para impartirse con la garantía de una suficiente formación científica y técnico-pedagógica.

c) Para hacer posible que el período de Prácticas de Enseñanza comprenda los seis meses propuestos o incluso un curso escolar, lo cual beneficiaría a los futuros profesionales al ofrecerles una visión total del desarrollo completo de un curso.

d) Para establecer la vinculación y coordinación necesaria entre la Enseñanza Primaria y la Secundaria, garantizando la continuidad de criterios educativos y no propiciando una barrera entre ambas.

e) Para conseguir una vieja y larga reivindicación: la de diseñar una preparación profesional equivalente, básica y diferenciada para todos los docentes de la enseñanza obligatoria que responda a la titulación única de Licenciado.

5. EL PROFESOR DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA (12-16 años)

5.1. Valoración

El Proyecto de Reforma propone que el Profesor de esta etapa sea Licenciado Universitario especialista en un área determinada para la impartición de la enseñanza secundaria obligatoria hasta los 16 años y en una materia concreta para ejercer en la etapa post-obligatoria o bachillerato y añade que completará su formación científica con un curso profesional de postgrado, que contendrá una formación psico-pedagógica y didáctica de carácter teórico-práctico.

En realidad, el planteamiento es el mismo que se viene desarrollando hasta ahora con la impartición del C.A.P. y la valoración que cabe realizar se apoya en los siguientes puntos:

— La obligatoriedad de la enseñanza y el acceso generalizado a ella de la población de 12 a 14 años que viene cursando la educación básica, supone una concepción distinta de esta etapa de las enseñanzas medias.

— El carácter comprensivo que se quiere dar a las nuevas enseñanzas unido a las edades de los destinatarios, demanda otro tipo de Profesor y por tanto, otra formación distinta de la que se propone. En efecto, de los contenidos que se cursan en una Licenciatura clásica, menos de la mitad tienen relación con lo que el Profesor de este nivel va a necesitar. La capacitación pedagógica postgrado, tipo C.A.P., supone una formación yuxtapuesta y devaluada, sin posible relación entre la formación y la práctica, artificialmente añadida al final y entendida como una exigencia burocrática para optar a un posible puesto de trabajo docente, como ya señaló en su día el Grupo de Trabajo XV.

5.2. La licenciatura de cuatro años a través de un currículo integrado

Se deberían, por tanto, configurar titulaciones específicas, a nivel de licenciaturas, de cuatro años, para el Profesorado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Por consiguiente, habría que estructurar currículos que engloben la formación básica en un área determinada junto a la formación técnica (psico-socio-didáctica) y las prácticas.

El currículo integrado debería constar de:

a) **Contenidos básicos de conocimientos**, seleccionándose las materias que se consideren idóneas entre las que se cursan ahora en una o varias Licenciaturas Universitarias pero teniendo en cuenta que se trata de formar Profesores de área. Así, por ejemplo, el futuro profesor de Secundaria del área de Ciencia y Tecnología, tendría que cursar las materias que se estimen, seleccionadas entre las que se ofrecen actualmente en las Licenciaturas de Física, Química, Psicológicas y Geológicas.

b) **Didáctica específica** del área, que incida en un nuevo enfoque y planteamiento de los contenidos científicos, en función del proceso de una enseñanza comprensiva y del aprendizaje de alumnos de 12 a 16 años.

c) Formación básica en las materias de **Psicología, Sociología, Pedagogía, Didáctica, Orientación y Organización Escolar y recursos tecnológicos** adaptadas a las necesidades de esta etapa educativa.

d) **Prácticas de enseñanza**, debidamente organizadas, orientadas, tutorizadas y evaluadas, contando con los Centros y tutores precisos.

La organización de los estudios, como se propone, correría a cargo de los correspondientes Departamentos Universitarios, con la participación de los actuales profesores de las Escuelas de Formación del Profesorado, de Profesores de Enseñanzas Medias en ejercicio y de los I.C.E.

Llamamos la atención sobre la realidad de que los únicos centros de Formación de Profesores, con una larga experiencia, no sólo en la formación inicial sino en la permanente a través de cursos, seminarios, master postgrado, colaboración con el C.A.P., los I.C.E., etc., son las actuales Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, las cuales están capacitadas para participar activamente en la formación de los docentes de secundaria.

6. EL PROFESOR DE ENSEÑANZA SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA

Para los Profesores de secundaria post-obligatoria, podría arbitrarse una doble vía de formación: la Licenciatura de cinco años más el curso post-grado de formación pedagógica y el paso de los Profesores de secundaria obligatoria, con las materias complementarias que se estimen.

7. CONCLUSION

La renovación de las enseñanzas no universitarias, llevará consigo un aumento de la calidad educativa, pero, fundamentalmente, se llegará a ello por la actuación de un profesorado competente, adecuado perfectamente a las funciones que tiene que realizar y, por tanto, formado de manera específica para responder a las tareas precisas que la sociedad le exige.

En toda Europa, se está imponiendo la idea de que la Universidad ha de dar respuesta a las demandas sociales y económicas y de los estudiantes, lo que se traduce en el establecimiento de planes de estudio flexibles y al tiempo concretos, y en carreras cortas. Por tanto, una Licenciatura de cuatro años en Profesorado de Educación Obligatoria con las opciones y especialidades que se exigen sería lo que el país necesita y lo que el sentido común demanda.

PROYECTO DE REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS
UNIVERSITARIAS —TÍTULOS DE PROFESORES DE EDUCACION
INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA—

**CONCLUSIONES DEL GRUPO DE TRABAJO DEL
DEPARTAMENTO DE DIDACTICA Y TEORIA DE LA EDUCACION
DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID**

1.º Valoramos positivamente que el nuevo Plan refuerce la permanencia de la formación de profesores dentro de la Universidad aunque lamentamos que no aproveche la ocasión para plantearse globalmente el problema de la preparación profesional de todos los niveles de profesorado.

2.º Valoramos muy positivamente que la orientación del Proyecto sea más profesional que la del Plan vigente.

3.º Nos parece totalmente inadecuado que la formación de los profesores de Infantil y Primaria se pretenda mantener a nivel de diplomatura. Debería considerar una Licenciatura de 4 ó 5 años para preparar cultural y profesionalmente a los aspirantes.

4.º El nivel de exigencias y de duración de la preparación profesional de los profesores de Primaria y de Secundaria, debería ser el mismo. El Proyecto propuesto contempla equivocadamente, a nuestro juicio, un nivel de formación diferente.

5.º Consideramos indispensable que se incluyan en el futuro Plan criterios específicos de selección para el acceso a los estudios de formación de profesores.

6.º Reconocemos coherencia y rigor estructural en la composición de los contenidos del nuevo Proyecto; pero en los contenidos referentes a nuestro Departamento debemos plantear algunas precisiones e interrogantes que nos gustaría se resolvieran en la dirección que proponemos:

a) Las Didácticas de cada una de las áreas curriculares de la Educación Primaria sólo aparecen como troncales, a excepción de alguna, en las opciones de Educación Infantil y Primaria. No está mal si los otros profesores no van a ser generalistas. Pero en este caso no se entiende el planteamiento del PRACTICUM, igual para todas las opciones.

b) ¿Por qué no es troncal la Didáctica de las Matemáticas en Educación Infantil?

c) Si en los nuevos «Diseños curriculares de la Enseñanza Primaria», se han sustituido las áreas de «Naturaleza» y «Sociedad» por la de «Conocimiento del medio», ¿por qué no aparece en el Plan de formación una Didáctica referida a estas áreas curriculares integradas?

d) La Educación Física no figura entre las troncales en Educación Infantil y Primaria, ni la Lengua Extranjera en la Primaria. Es verdad que habrá profesores especialistas para estos aspectos, pero también los habrá para Educación Especial y, sin embargo, al profesor generalista se le proporcionan conocimientos básicos de estas materias. De otra manera ¿no se pone en peligro la posibilidad de globalizar, que es la forma más conveniente de organizar los contenidos en estas etapas?

e) En la descripción de los contenidos de varias materias se advierte un cierto descuido, así como en las atribuciones a algunas de las áreas de conocimiento.

Pero, sobre todo, destacaríamos finalmente dos aspectos que tienen un especial interés. El poco peso en créditos que se concede, a nuestro juicio, a las materias que tienen por objetivo desarrollar la capacidad crítica del futuro profesor, como la Filosofía y la Teoría e Historia de la Educación, y la uniformidad en la distribución de los créditos teóricos y prácticos. Hay que valorar muy positivamente la introducción de los créditos prácticos propios de cada materia, además del PRACTICUM propiamente dicho, pero su distribución debería ajustarse más a la naturaleza de cada materia.

7.º Entendemos que para que el PRACTICUM propuesto sea eficaz deben establecerse condiciones para su desarrollo, tales como conocimientos específicos para los Centros escolares y sus profesores; potenciación de la figura del profesor-tutor; asignación del tiempo suficiente (al menos un curso).

8.º Valoramos positivamente las propuestas de opciones de formación. Este es el aspecto que nos resulta más innovador del Proyecto. No obstante, proponemos la inclusión de una opción nueva: EDUCACION DE ADULTOS.

UN PASO HACIA EL FUTURO

En la década de los sesenta el desarrollo de la carrera del espacio no sólo llevó consigo un despegue singular en el ámbito de lo científico-tecnológico, sino que el reto de colocar un hombre en la Luna alcanzó de lleno el mundo de la educación. Se renovaron las expectativas respecto del poder de una educación científica que estuviera a la altura de las exigencias marcadas por los nuevos tiempos y aparecieron en los países más desarrollados proyectos de reforma curricular que se caracterizaron por plantear una aproximación del quehacer típicamente científico al mundo del aula.

Durante los años setenta se abrió un período intermedio de crisis en el que la validez de los nuevos métodos, e incluso el propio papel de la escuela como elemento de compensación social, fueron cuestionados. Tras él, la revolución informática, situándonos más allá del umbral de la sociedad del conocimiento, ha revalorizado por vía indirecta los conceptos de educación y de formación debido a la conexión natural de tales conceptos con el conocimiento, con su uso y con su propagación; las leyes que rigen la transmisión del conocimiento en el ser humano son, esencialmente, las que corresponden al aprendizaje intelectual y éste se lleva a cabo, formalmente, en el seno de las instituciones académicas. En este contexto, los países más desarrollados han empezado a considerar la educación no sólo como un servicio público que atienda uno de los más elementales derechos humanos sino, además, como un instrumento potencial de progreso económico; como «la punta de lanza de la modernización».

La nueva formación inicial del profesorado

Nuestro propio país, que no es en modo alguno ajeno a semejante situación, está inmerso en un proceso de reforma de diferentes componentes del sistema educativo. Verdaderamente una circunstancia tal no puede ser más oportuna, de modo que, si se atina en cada caso con la fórmula final más adecuada y se consigue desarrollarla debidamente, podrá contribuir a reducir, a medio plazo, la distancia que, en este ámbito, nos separa de una buena parte de los países de nuestro entorno.

Uno de los subsistemas afectados por esta perspectiva de cambio es el que corresponde al profesorado y, particularmente, a su formación inicial. En el marco del actual proceso de reforma de las Enseñanzas Universitarias, el Consejo de Universidades ha sacado a la luz recientemente, el informe técnico que concierne al proyecto de formación del profesorado de niveles no universitarios, con la intención de someterlo a debate público. No se trata de efectuar ahora un estudio de las siete opciones propuestas para la nueva diplomatura en educación infantil y primaria, sino más bien de describir, someramente, las propuestas de formación inicial para el Profesor de Enseñanza Secundaria con el fin de facilitar un análisis posterior de sus implicaciones y consecuencias en un marco de relaciones e influencias más amplio.

La propuesta que el grupo de expertos (Grupo XV) ha remitido a la Ponencia de Reforma de las Enseñanzas Universitarias del Consejo de Universidades sugiere sendas titulaciones universitarias: la de Profesor de Enseñanza Secundaria obligatoria (tramo 12-16 años) y la de Profesor de Enseñanza Secundaria post-obligatoria (tramo 16-18). Dejando a un lado los detalles del contenido curricular de tales titulaciones y la relación de sus respectivas materias troncales, ambas tienen en común los siguientes aspectos fundamentales:

- a) Se trata de titulaciones específicas y de segundo ciclo.
- b) Se incorporan, consiguientemente, de pleno derecho y con una cierta entidad propia a la estructura universitaria.
- c) Contienen elementos profesionales de formación orientados hacia la práctica docente, con singular referencia a las didácticas especiales y a su fundamentación teórica.

La propuesta del Grupo XV rompe, por tanto, con ese principio tácito que subyace en el modelo actual y que consiste, esencialmente, en suponer que «cualquiera puede enseñar», o más exactamente, que «para enseñar algo basta con saberlo bien y, a veces, ni tan siquiera eso». Aun cuando un buen conocimiento de una disciplina dada es condición necesaria para su enseñanza eficaz, no constituye además condición suficiente. El suponer que sí lo es, como ha sido la norma hasta ahora en nuestro país, resulta perfectamente coherente con la ignorancia, y a veces con el desprecio, de la Universidad española por la Didáctica de cada disciplina como objeto de conocimiento científico. La situación con la que se enfrenta un Profesor de Secundaria con una buena formación científica pero carente de toda formación pedagógica le hace pronto caer en la cuenta de que la realidad del aula es mucho más compleja; la experiencia puede ciertamente facilitarle algunas de las claves del «arte

de enseñar» si bien mediante ese procedimiento autodidacta de «ensayo y error» cuyo rendimiento es francamente limitado.

En contraste con esa aventura personal del profesor, sólo ante sus alumnos en el aula, existe una comunidad científica que, particularmente en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias, está consolidada como tal en los países más desarrollados, con sus revistas especializadas, sus congresos internacionales, sus investigaciones, sus fuentes de financiación, sus hallazgos y sus fracasos, que es capaz de hacer llegar hasta él un caudal de crítica, de reflexión, y de experimento, y ese peso de conocimiento consolidado que caracteriza el aspecto acumulativo de la actividad científica y que evita, por fortuna, al científico, el tener que reinventar o redescubrir todo cada vez que inicia una investigación. Si lo que se pretende es hacer menos «artística» y más «científica» la tarea de enseñar ciencia, la Universidad como institución secular que encarna la producción y la transmisión del conocimiento debería asumir, abiertamente, el compromiso.

Formación permanente y carrera docente

El modelo de formación inicial que el Grupo XV propone supone, de hecho, la constitución de «estructuras organizativas, equipos de profesorado, de investigación y recursos adecuados a la función que debe cumplir». Una tal situación, que es por otra parte la norma en los países anglosajones, puede tener una repercusión en nuestro sistema educativo en un ámbito mucho más amplio que el asociado, estrictamente, a la formación inicial.

El perfeccionamiento del profesorado en ejercicio constituye un problema aún sin resolver. La solución aportada por los C.E.P. (Centros de Profesores), a pesar de estar fuertemente apoyada institucionalmente, ha tenido una escasa aceptación entre el profesorado de Enseñanza Media. Ha llegado, pues, el momento de ensayar un procedimiento que se ha revelado eficaz en todos aquellos casos en los que se ha aplicado con un mínimo de rigor, y que constituye, por otra parte, la extensión natural del modelo de formación inicial anteriormente descrito. La oferta de enseñanzas de tercer ciclo al profesorado en activo, a cargo de esas estructuras organizativas a las que alude el informe técnico, con la posibilidad de desarrollar tesis doctorales sobre problemas próximos a la realidad de su trabajo diario, constituye no sólo una perspectiva efectiva de perfeccionamiento sino, a la vez, una garantía de progreso del conocimiento sobre el proceso enseñanza/aprendizaje para una disciplina dada. Así, la repercusión sobre la calidad de la enseñanza se produce por

la vía de la mejora en la formación del profesor pero también por el aumento de las expectativas de éste respecto de su propio trabajo. Al propio tiempo, la consolidación del conocimiento científico sobre la Didáctica de la disciplina en cuestión puede contribuir, de un modo ostensible, a mejorar la práctica docente si va acompañada de una comunicación fluida y bidireccional entre el ámbito propiamente teórico y el contexto práctico en el que se detectan los problemas y se ponen a prueba las soluciones.

Junto a la formación inicial del profesorado y su perfeccionamiento existe un tercer nivel funcional en el cual el modelo propuesto puede constituir, asimismo, un instrumento adecuado. Se trata, pura y simplemente, de la carrera docente. Aún cuando la Ley de Reforma Universitaria contempla formalmente una vía de acceso de los profesores de Enseñanza Media a los Cuerpos Docentes Universitarios la fuerte endogamia que ha acompañado a la aplicación de la referida Ley ha taponado de hecho, esa exigua vía de comunicación. Si, estableciendo todos los filtros de titulación, currículum y experiencia que sean necesarios para asegurar una calidad suficiente del profesorado universitario correspondiente, se habilita una vía institucional de tránsito desde los Cuerpos de Enseñanza Secundaria, el modelo no sólo habrá ganado en coherencia interna —profesores con experiencia en el correspondiente nivel forman a futuros profesores de ese mismo nivel— sino también en eficiencia como instrumento de renovación el sistema en su conjunto.

La aplicación del modelo sugerido por el Grupo XV en la forma más arriba esbozada se perfila, por tanto, como dando lugar a un entramado de relaciones entre los conceptos de formación inicial, perfeccionamiento, investigación educativa, carrera docente y calidad de la enseñanza con fecundos lazos de retroalimentación.

Algunos interrogantes

Todas las perspectivas anteriormente analizadas son perfectamente compatibles con la propuesta del grupo de expertos y con su filosofía. Sin embargo, el propio texto de la Ponencia Oficial, que precede físicamente al informe del Grupo XV, arroja serias dudas sobre la posibilidad de que ese cambio necesario se haga efectivo. Así, se dice que «profesionaliza en exceso estos estudios universitarios rompiendo drásticamente con lo que ha sido una tradición en la estructura de títulos universitarios en España» como si no fuera precisamente eso lo que necesita el sistema educativo al margen de tradiciones de eficacia dudosa; se arguye que el modelo propuesto «plantearía importantes dificultades orga-

nizativas para las Universidades, dada la previsible demanda que se produciría de estos segundos ciclos» trocando en inconveniente lo que debería ser considerado como un éxito previsible del nuevo diseño; y finalmente, se reduce la formación pedagógica a una versión remozada del actual C.A.P. (Curso de Aptitud Pedagógica) que sería asignada a los departamentos universitarios establecidos, con el riesgo consiguiente de vaciar de contenido la Reforma y cercenar sus posibilidades como catalizador del proceso siempre lento y delicado de renovación del sistema educativo.

Cuando los países social, económica y científicamente fuertes vuelven la mirada a la educación, cuando se incrementan sus recursos económicos, se estudia el modo de dignificar la función docente y se generan expectativas sobre su papel en la sociedad del conocimiento, la Universidad y la opinión pública españolas analizan un proyecto de reforma relativo a la formación del profesorado. Si la versión que finalmente se articule es amplia en sus miras y si, además, su ejecución es efectuada con rigor, la educación habrá dado en nuestro país un paso decisivo hacia el futuro

Francisco López Rupérez

Francisco López Rupérez es Doctor en Ciencias Físicas y Catedrático del Instituto Español de París.

**D. RAMON PEREZ JUSTE
Y 114 FIRMAS MAS**

VALORACION Y PROPUESTAS EN TORNO AL DOCUMENTO
ELABORADO POR LA PONENCIA DE ENSEÑANZAS
UNIVERSITARIAS, DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES, EN
RELACION CON LOS PLANES DE ESTUDIO PARA LA
FORMACION DE PROFESORADO DE LOS NIVELES
NO UNIVERSITARIOS

I. BASES DE PARTIDA DEL DOCUMENTO

1.º Las **materias troncales** que constituyen el núcleo básico de los estudios tendentes a la formación de profesores, deben ser coherentes con la **concepción del profesor** que se mantenga, así como con las **funciones y tareas** de ella derivada.

En tal sentido, nuestras apreciaciones, al margen de concepciones propias sobre la función docente, se apoyan esencialmente en las propuestas elaboradas por el **Ministerio de Educación y Ciencia**, en particular en el **Proyecto para la Reforma de la Enseñanza** (1987), en el Libro blanco para la **Reforma del sistema educativo** (1989) y en diversos decretos y órdenes ministeriales, en particular los referidos al ámbito de la **orientación** (B.O.E. de 3 de marzo de 1988, 7 de abril de 1989 o 13 de junio de 1989).

2.º La formación del profesorado tiene en la **capacidad científico-didáctica** de quienes, a su vez, han de formarle, uno de los pilares fundamentales de su calidad. Por ello no puede obviarse, a la hora de asignar materias troncales, la actual adscripción del profesorado universitario a Áreas de Conocimiento concretas, fruto de una arraigada **tradición universitaria** y origen de equipos de profesores especializados en ámbitos concretos.

3.º No parece lógico contemplar al mismo nivel la formación de un profesorado **generalista** que la de profesionales con un nivel, aunque primario, de **especialización**. La formación general, y hasta una cierta experiencia profesional, parecen bases adecuadas para una posterior

especialización, que puede tener incluso un cierto carácter de carrera docente.

II. CONSECUENCIAS DERIVADAS

Tomando como base los anteriores planteamientos elevamos a la Ponencia del Consejo las siguientes propuestas:

A) Se considera **imprescindible** la incorporación de dos nuevas **materias troncales**, comunes a todos los títulos, en sintonía con los planteamientos del Ministerio de Educación y Ciencia de un profesorado con competencias en **orientación y tutoría**, a la vez que capacitado para la **investigación en el aula**, como base, según los documentos oficiales, para la mejora de su actuación técnica y de su propia dignificación profesional.

Las materias que se proponen, y cuya justificación aparece en el **ANEXO I**, son las siguientes:

- **ORIENTACION EDUCATIVA Y TUTORIA**, dotada con 12 créditos, de ellos 9 teóricos y 3 prácticos.
- **METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA**, a la que deberían asignarse 9 créditos, 6 teóricos y 3 prácticos.

B) Se entiende que el Area de Conocimiento METODOS DE INVESTIGACION Y DIAGNOSTICO EN EDUCACION debe estar presente en determinadas **materias troncales**, en concreto en aquéllas en que se impartirán conocimientos de diversos campos actualmente considerados como de su competencia, aunque puedan serlo, también, de otras Areas.

Los campos aludidos se presentan a continuación, si bien, además, y como **ANEXO II**, se relacionan de manera más detallada, con expresión de las Areas a que están asignadas en la propuesta de la Ponencia. He aquí los referidos campos temáticos.

- La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje: Modelos, posibilidades y técnicas.
- Análisis práctico, observación y evaluación de experiencias y profesores.
- Evaluación de Centros.
- Las diferencias individuales en el aprendizaje escolar.

- Observación y análisis de procesos psicológicos en el marco escolar. (Aquí debe evitarse el reduccionismo que suponen hablar exclusivamente de procesos **psicológicos**).
- Observación de procesos de desarrollo.
- Evaluación de procesos y de resultados en el marco de la integración escolar.
- Principios, métodos y técnicas de evaluación de los procesos de rehabilitación en lectoescritura.
- Evaluación del desarrollo normal del lenguaje: Observación, registro y utilización de instrumentos.
- El diagnóstico de los trastornos y de los déficits del lenguaje.

Del mismo modo, deben evitarse ciertos reduccionismos en los planteamientos, entre los que destacamos los siguientes:

B.1.) El que se da en la materia troncal para las siete opciones, denominada BASES PSICOLOGICAS DE LA EDUCACION ESPECIAL.

El reduccionismo es doble; de una parte, se limita a la **educación especial**, cuando debe abarcar la **educación en general**; de otra, se limita a lo **psicológico**, en lugar de ampliarla para abarcar otras dimensiones, como las biológicas o las pedagógicas.

Por ello, se propone la sustitución por otra materia, denominada **BASES DIFERENCIALES DE LA EDUCACION**, en sintonía con una materia actualmente vigente en los **currícula** universitarios, denominada **PEDAGOGIA DIFERENCIAL**, que admite un enfoque **integrador** frente al ya aludido **reductivo** de la materia propuesta. Naturalmente, este planteamiento supone un cambio en el contenido, que se expresa en el oportuno documento, y que afecta al correspondiente a la materia EDUCACION ESPECIAL: ASPECTOS DIDACTICOS Y ORGANIZATIVOS. Del mismo modo, ello tendría repercusión en las materias PSICOLOGIA DE LA EDUCACION y PSICOLOGIA DEL DESARROLLO; al extraer parte de su contenido para la materia propuesta —BASES DIFERENCIALES DE LA EDUCACION—, se propone su fusión en una, PSICOLOGIA DEL DESARROLLO Y DE LA EDUCACION, con un total de 9 créditos, 6 teóricos y 3 prácticos.

B.2.) Se considera igualmente **reduccionista** la denominación de materias como TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LA AUDICION Y DEL LENGUAJE, y de TRATAMIENTOS EDUCATIVOS DE LOS TRASTORNOS DE LA LENGUA ESCRITA, dentro de la **Opción de Audición y Lenguaje**.

Nuestra propuesta incluye la dimensión diagnóstica, razón por la que se considera más adecuada la denominación de DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LOS TRASTORNOS DE LA AUDICION Y DEL LENGUAJE, y de DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LOS TRASTORNOS DE LA LENGUA ESCRITA.

Ahora bien, en el contenido de ambas aparece un nuevo elemento restrictivo: Se trata del término **didácticos**, aplicado a los **objetivos**, ya que debería abarcar todo tipo de objetivos; ello nos lleva a proponer su sustitución por **objetivos educativos**.

En cuanto a la asignación de ambas materias, también, el Area M.I.D.E., queda justificada desde la tradición universitaria y la competencia de su profesorado; así, hay materias afines en la Universidad de Valencia —DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE—, Barcelona, —REEDUCACION DE LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE— y U.N.E.D. —PEDAGOGIA CORRECTIVA—.

B.3) Profesores del Area vienen impartiendo en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, de Barcelona, materias similares a las propuestas en la **Opción de Educación Especial**; entre ellas las de DEFICIENCIA AUDITIVA, DEFICIENCIA MENTAL, DEFICIENCIA MOTORICA y DEFICIENCIA VISUAL; su asignación a las Areas que aparecen en la propuesta, aparte de una marginación del Area M.I.D.E., puede representar un reduccionismo en su enfoque.

Algo similar se puede decir de la materia DETECCION DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LOS ALUMNOS EN EL AULA; tal detección es un componente básico del **DIAGNOSTICO**, y no se comprende que se hurte en su impartición la presencia del Area de METODOS DE INVESTIGACION Y **DIAGNOSTICO EN EDUCACION**.

C) Se observa con preocupación la propuesta de las siete Opciones; de una parte se podrían echar en falta opciones como las de **especialistas en diversas áreas —Matemáticas, Sociales, Lenguaje, Naturales—**; de otra, determinadas especialidades propuestas, en concreto AUDICION Y LENGUAJE, y EDUCACION ESPECIAL, parecerían exigir una formación generalista previa y hasta una cierta experiencia antes de emprender la especialización de las mismas.

JUSTIFICACION DE LA MATERIA NUEVA «METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA»

La importancia de la formación investigadora del profesorado de niveles no universitarios, al margen de otros argumentos científicos, prácticos y técnicos, viene avalada por:

1.º La **Ley de Reforma Universitaria**, que asigna a la Universidad la función de **docencia**, para la extensión del conocimiento, y que enfatiza la de **investigación**, para su creación y desarrollo.

2.º El **Proyecto para la Reforma de la Enseñanza**, editado por el MEC en 1987, dedica un capítulo entero a argumentar y exponer criterios sobre la relación entre «investigación y procesos de innovación educativa».

Tal proyecto resalta, entre otros aspectos, los siguientes:

2.1. «La investigación educativa proporciona elementos de comprensión de la actividad docente y de sus efectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, promueve el desarrollo de métodos didácticos y de material educativos, evalúa los efectos de los cambios curriculares, introduce actitudes racionales, señala carencias, sugiere alternativas y marca límites previsibles a las posibilidades de transformación de los sistemas educativos» (Punto 20.2).

2.2. «Existe... una relación recíproca entre investigación e innovación educativa» (Punto 20.1).

2.3. «La investigación ejerce una influencia determinante en la innovación educativa...» (Punto 20.2) y en los procesos de «mejora de la calidad de la enseñanza» (Punto 20.1).

2.4. Tal vez la gran novedad del documento sea el reconocimiento del papel investigador del profesor/maestro y la necesidad de formación investigadora: «Es preciso estimular la cooperación entre investigadores y docentes, fomentar la investigación educativa por parte de maestros y profesores y facilitar, en fin, el desarrollo de la formación necesaria para realizar esa función de gran importancia en el proceso de renovación educativa». (Punto 20.3).

2.5. «El docente ha de estar preparado para diseñar, analizar y evaluar científicamente su propia práctica educativa» (Punto 19.3) y «la eva-

luación rigurosa... ha de ser asumida por maestros y profesores como un componente de su dignificación profesional» (Punto 19.18).

3.º) Similar importancia conceden a la investigación educativa Organismos tan significativos como la UNESCO (Simposio de Bucarest, 1980), la Oficina Internacional de Educación (OIE, 1986) y, en nuestro entorno, el III Encuentro o Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (Teruel, 1987), que consideró fundamental «la formación investigadora» de los futuros maestros, e ineludible la necesidad de potenciar los cauces de colaboración entre investigadores y docentes.

4.º) Recientes estudios (Hernández Pina, 1988) muestran que:

4.1. El 52% de los profesores consideran **muy o bastante necesaria** la formación para la elaboración de proyectos de investigación, alcanzando el 42% quienes eligen la opción de **necesaria**.

4.2. El 49% estima que la investigación dentro del aula puede conducir a resultados **muy o bastante importantes**, y el 42% a **importantes**.

4.3. El 92% manifiesta que la investigación educativa tendría más incidencia en las aulas si fuera realizada conjuntamente por profesores e investigadores en vez de únicamente por equipos aislados de cada uno de ellos.

5.º) La formación investigadora del profesorado es una tendencia general en los sistemas más desarrollados. En tal sentido es un hecho conocido la tendencia en los sistemas educativos más desarrollados a considerar la formación del maestro sobre la base de la investigación. En las Escuelas Universitarias del entorno europeo, y en otros países de cultura anglosajona, se imparten cursos de metodología de la investigación en la escuela como línea de modernidad y de actualización en la formación del profesorado.

La exigencia de que todo profesor asuma la función investigadora como uno de sus «roles» profesionales reclama la presencia de una materia, que podría denominarse **METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA**, en todos los currícula de formación de profesores, cuyo contenido aparece en el **ANEXO III, A**.

JUSTIFICACION PARA LA INCLUSION DE LA MATERIA: ORIENTACION EDUCATIVA Y TUTORIA

Una de las funciones básicas en el proceso educativo lo constituye la función tutorial, por lo que ésta forma parte de las actividades esenciales del profesor-tutor, tanto en la educación infantil como en la primaria.

Dentro de la formación inicial del profesorado debe ocupar un lugar preferente su preparación como tutor, así como su preparación específica para la puesta en marcha de unas actividades mínimas de orientación educativa y diagnóstico pedagógico. La formación del profesor-tutor y la citada iniciación en los procedimientos de orientación, además de tener actualmente una fuerte demanda social, viene exigida por los últimos proyectos y disposiciones legales emanados del Ministerio de Educación y Ciencia y de las diferentes Comunidades Autónomas.

El **Proyecto** del MEC para la **Reforma de las Enseñanzas no Universitarias** (1987, cap. 18), ampliado y mejorado con creces en el **Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo**, (cap. XV, especialmente los artículos del 2 al 13 ambos inclusive) ponen un gran énfasis en la tutoría, sus características y funciones. Además estos proyectos se han ido llevando a la práctica con carácter experimental en sucesivas órdenes ministeriales, por ejemplo, la de 25 de febrero 1988 (BOE de 3 marzo 1988), de 28 de marzo de 1989 (BOE de 7 de abril 1989), sobre los Proyectos de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa en Centros de Educación General Básica y, finalmente, de 9 de junio de 1989 (BOE de 13 de junio 1989) por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los centros docentes de educación preescolar, básica (...) (sobre todo el apartado IV) y en la que se dedica a la orientación y tutoría un amplio artículo.

Por otro lado, la actividad docente exige el conocimiento previo de las características básicas y diferenciales de los alumnos considerados individual y grupalmente, así como la estimación lo más adecuada posible de una amplia serie de datos identificadores del progreso de los mismos, tal como preceptivamente se prescribe en diferentes disposiciones oficiales cumplimentación de los ERPA, RAE, etc.), actividades estas que piden del profesor-tutor el conocimiento de niveles básicos de diagnóstico pedagógico y de interpretación de resultados provenientes de instrumentos y pruebas diagnósticos.

En consecuencia, al analizar la propuesta de los Títulos de Educación Infantil y Educación Primaria elaborada por la Ponencia de Reforma de

las Enseñanzas, del Consejo de Universidades, sorprende comprobar la ausencia total de los planes de estudio de la materia troncal referida de modo específico a la **Orientación Educativa y Tutoría**. Por ello proponemos, para subsanar esta lamentable laguna, la inclusión de la materia troncal, con 12 créditos denominada precisamente **Orientación Educativa y Tutoría** con el siguiente contenido específico: **Concepto y desarrollo de la Orientación educativa. Teorías, contenidos y métodos de la orientación escolar, personal y familiar. Aprendizaje y orientación en un centro escolar. El proceso de orientación personalizado y del grupo clase. Técnicas de acción tutorial. Recursos y estrategias para la intervención del profesor tutor. Tendencias y procedimientos e instrumentos del diagnóstico pedagógico. Diagnóstico específico de dificultades del aprendizaje.**

ANEXO II. CONTENIDOS DE DIVERSAS MATERIAS TRONCALES QUE SE CONSIDERAN COMPETENCIA, TAMBIEN, DEL AREA DE CONOCIMIENTOS DE METODOS DE INVESTIGACION Y DIAGNOSTICO DE EDUCACION

CONTENIDOS	MATERIA TRONCAL	OPCION EN QUE SE HALLA UBICADA	AREA A QUE SE ASIGNA	NUESTRA PROPUESTA
La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Didáctica general ciclo	TODAS	D. y O. E.	Id. y M.I.D.E.
Análisis práctico, observación y evaluación de experiencias y profesores.	Didáctica general ciclo	TODAS	D. y O. E.	Id. y M.I.D.E.
Evaluación de Centros.	Organización	TODAS	D. y O. E.	Id. y M.I.D.E.
Prácticum.	Practicum	TODAS	Varias	Id. y M.I.D.E.
Las diferencias individuales en el aprendizaje escolar.	Psicología de la Educación	TODAS	Ps. Ev. y de Ed.	Id. y M.I.D.E.
Núcleo práctico: observación y análisis de los procesos psicológicos en el marco escolar.	Psicología de la Educación	TODAS	Ps. Ev. y de Ed.	Id. y M.I.D.E.
Evaluación del desarrollo normal del lenguaje: observación, registro y utilización de instrumentos.	Desarrollo del Pensamiento, de la Com. y del Lenguaje	AUDICION Y LENGUAJE	Ps. Ev. y de Ed. Ps. Básica	Id. y M.I.D.E.
El diagnóstico de los trastornos y déficits del lenguaje.	Psicopatología aud. y leng.	AUDICION Y LENGUAJE	Pers., Eval. Trat. Ps. Ps. Ev. y de Ed.	Id. y M.I.D.E.
Observación de procesos y resultados en el marco de la integración escolar.	Tratamiento educativo de trastornos de aud. y leng.	AUDICION Y LENGUAJE	D. y O. Esc. Didac. Lengua Ps. Ev. y de Ed.	Id. y M.I.D.E.
Principios, métodos y técnicas de evaluación de los procesos de rehabilitación en lectoescritura.	Tratamientos educativos de trastornos leng. escrita	AUDICION Y LENGUAJE	Did. Lengua D. y O. Esc. Ps. Ev. y de Ed.	Id. y M.I.D.E.

A2

PROPUESTA QUE SE REMITE AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1)

TITULO DE

DIPLOMADO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA *

Estructuras de las enseñanzas

- de 1.º ciclo y título terminal _____
- de 1.º ciclo (con título terminal) y 2.º ciclo _____
- de 1.º ciclo (sin título terminal) y 2.º ciclo _____
- de sólo segundo ciclo _____

PERFIL DE LAS ENSEÑANZAS

DURACION ESTIMADA DE LAS ENSEÑANZAS

años

TOTAL CARGA LECTIVA

Mínimo Máximo

créditos créditos

(1) Remítase al Consejo de Universidades. Ciudad Universitaria s/n. 28040 MADRID, indicando la referencia «Ponencia de Reforma de Enseñanzas». En caso de que las páginas sean insuficientes utilice páginas de otro A2.

* Todas las opciones.

MATERIAS TRONCALES

Total de carga
lectiva troncal

créditos

% sobre el máximo
de carga total

RELACION DE MATERIAS TRONCALES (por orden alfabético)	Créditos			AREAS DE CONOCIMIENTO
	Teóricos	Prácticos	Total	
Bases diferenciales de la educación (en lugar de Bases Psicológicas de la Educación Especial). Diferencias individuales y grupales que inciden en la Educación. Enfoques y modelos de análisis. Alternativas Educativas a las diferencias humanas: Sus principios diferenciales. Análisis y valoración de experiencias como vinculación teoría-práctica.	6	3	9	— Metodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (M.I.D.E.)
Didáctica General del ciclo. Mismo contenido.	6	3	9	— Didáctica y Organización Escolar — M.I.D.E.
Organización del Centro Escolar. Mismo contenido.	4	2	6	— Didáctica y Organización Escolar — M.I.D.E.
Metodología de la Investigación Educativa. Investigación e innovación. Paradigmas de investigación: aproximaciones cualitativa y cuantitativa. La investigación en el aula. El diseño de la investigación. Métodos y técnicas de recogida de la información. Análisis e interpretación de datos. El informe de investigación. Dimensión aplicada: De la investigación a la acción.	6	3	9	— M.I.D.E.

A2

**Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria.
Todas las opciones**

RELACION DE MATERIAS TRONCALES (por orden alfabético)	Créditos			AREAS DE CONOCIMIENTO
	Teóricos	Prácticos	Total	
<p>Orientación educativa y tutoría. Concepto y desarrollo de la Orientación educativa. Teorías, contenidos y métodos de la orientación escolar, personal y familiar. Aprendizaje y orientación. Objetivos y funciones de los Departamentos de orientación en un centro escolar. El proceso de orientación personalizado y del grupo de clase. Técnicas de acción tutorial. Recursos y estrategias para la intervención del profesor tutor. Tendencias y procedimientos e instrumentos del diagnóstico pedagógico. Diagnóstico específico de dificultades de aprendizaje.</p>	9	3	12	— M.I.D.E.
<p>Prácticum. Mismo contenido</p>			30	— Mismas áreas, añadiendo la de M.I.D.E.
<p>Psicología del desarrollo y de la Educación. Mismos contenidos, con excepción del apartado referido a diferencias individuales, que se ha trasladado a la materia BASES DIFERENCIALES DE LA EDUCACION.</p>	6	3	9	— Psicología Evolutiva y de la Educación.
<p>Educación Especial: Aspectos Curriculares de Diagnóstico y Tratamiento. (Sustituye a Educación Especial: Aspectos Didácticos y Organizativos). Modelos de individualización y tratamiento educativo para alumnos con necesidades especiales. Diseño de programas individuales: Desarrollo, seguimiento y evaluación. Implicaciones curriculares. Análisis y valoración de experiencias como vinculación teoría-práctica.</p>	4	2	6	— Didáctica y Organización Escolar — M.I.D.E.

A2

**Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria.
Opción de Educación Especial**

MATERIAS TRONCALES

Total de carga lectiva troncal	créditos	% sobre el máximo de carga total
---------------------------------------	-----------------	---

RELACION DE MATERIAS TRONCALES (por orden alfabético)	Créditos			AREAS DE CONOCIMIENTO
	Teóricos	Prácticos	Total	
Deficiencia Auditiva: Aspectos evolutivos y educativos. Mismo contenido.	3	1,5	4,5	— Ps. Ev. y de Ed. — M.I.D.E.
Deficiencia Mental. Aspectos evolutivos y educativos. Mismo contenido.	4	2	6	— Ps. Ev. y de Ed. — Did. y Org. Esc. — M.I.D.E.
Deficiencia Motórica: Aspectos evolutivos y educativos. Mismo contenido.	4	2	6	— Ps. Ev. y de Edc. Did. y Org. Escolar M.I.D.E.
Deficiencia visual: Aspectos evolutivos y educativos. Mismo contenido.	4	2	6	— Ps. Ev. y de Ed. — Did. y Org. Escolar — M.I.D.E.

A2

**Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria
Opción de Educación Especial**

SA

RELACION DE MATERIAS TRONCALES (por orden alfabético)	Créditos			AREAS DE CONOCIMIENTO
	Teóricos	Prácticos	Total	
Detección de las necesidades educativas especiales. Mismo contenido.	3	1,5	4,5	— Did. y Org. Escolar — Pers. Eval. y Trat. Psicológ. — M.I.D.E.
Trastornos de conducta y de personalidad. Mismo contenido.	4	2	6	— Per. Eval. y Trat. Psicológ. — M.I.D.E.
Diagnóstico y tratamiento educativo de los trastornos de la lengua escrita. Mismo contenido. Es la cuarta asignatura de la página 23 de la propuesta a la que se añade el término DIAGNOSTICO .	6	3	9	— Did. y Org. Escolar — Dic. de la Lengua — s. Ev. y de Educ. — M.I.D.E.

A2

PROPUESTA QUE SE REMITE AL CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1)

TITULO DE

DIPLOMADO EN EDUCACION INFANTIL Y PRIMARIA *

Estructuras de las enseñanzas

de 1.º ciclo y título terminal _____

de 1.º ciclo (con título terminal) y 2.º ciclo _____

de 1.º ciclo (sin título terminal) y 2.º ciclo _____

de sólo segundo ciclo _____

PERFIL DE LAS ENSEÑANZAS

--	--

DURACION ESTIMADA DE LAS ENSEÑANZAS

años

TOTAL CARGA LECTIVA

Mínimo

créditos

Máximo

créditos

(1) Remítase al Consejo de Universidades. Ciudad Universitaria s/n. 28040 MADRID, indicando la referencia «Ponencia de Reforma de Enseñanzas». En caso de que las páginas sean insuficientes utilice páginas de otro A2.

* Opción de Audición y Lenguaje.

A2

**Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria.
Opción de Audición y Lenguaje**

MATERIAS TRONCALES

Total de carga
lectiva troncal

créditos

% sobre el máximo
de carga total

RELACION DE MATERIAS TRONCALES (por orden alfabético)	Créditos			AREAS DE CONOCIMIENTO
	Teóricos	Prácticos	Total	
Desarrollo del pensamiento, de la comunicación y del lenguaje. Mismo contenido.	6	3	9	— Ps. Ev. y de Ed. — Ps. Básica — M.I.D.E.
Psicopatología de la Audición y del Lenguaje. Mismo contenido.	6	3	9	— Per. Eval. y Trat. Psic. — Ps. Ev. y de Ed. — M.I.D.E.
Diagnóstico y Tratamiento Educativo de los trastornos de la Audición y del Lenguaje. Mismo contenido, pero sustituyendo objetivos didácticos por objetivos educativos). Es la tercera materia de la página 33 de la propuesta ampliada con el término DIAGNOSTICO al principio .	8	4	12	— Did. y Org. Escolar — Did. de la Lengua — Ps. Ev. y de Ed. — M.I.D.E.
Diagnóstico y tratamiento educativo de los trastornos de la lengua escrita. Mismo contenido, pero sustituyendo objetivos didácticos por objetivos educativos . Es la cuarta asignatura de la página 33 de la propuesta, con el término DIAGNOSTICO al principio .	6	3	9	— Did. de la Lengua. — Did. y Org. Escolar — Ps. Ev. y de Educ. — M.I.D.E.

ASOCIACION DE PROFESORES DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

9 firmas

B

4 OTRAS

La Junta Directiva de la Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, reunida en Barcelona para participar en el debate abierto por la Ponencia de Reforma de las Enseñanzas, eleva a dicha Ponencia del Consejo de Universidades las siguientes consideraciones:

1. El profesorado de educación infantil y de primaria debe tener la misma categoría y consideración que el profesorado que atiende la educación secundaria.

El hecho de que el profesorado de educación infantil y primaria tenga una carrera más corta y de categoría inferior no responde a criterios científicos, puesto que la investigación ha demostrado sobradamente la transcendencia de la educación en las primeras edades.

En consecuencia, proponemos que la formación del profesorado de educación infantil y primaria tenga el grado de licenciatura, con lo que se lograría una mayor profesionalización y se tendería a formar un cuerpo único de enseñantes.

2. Apoyamos la propuesta elaborada por la Comisión XV respecto a la formación del profesorado de secundaria. Compartimos la consideración de la enseñanza como profesión diferenciada y con una titulación específica. Los argumentos que esgrime El Consejo de Universidades para rechazar las propuestas de dicha Comisión no parecen convincentes y menos aún ante la urgencia de preparar profesionales capaces de atender el ciclo 12-16.

El propósito de situar la formación del profesorado de secundaria a nivel de un post-grado parece inaceptable por muchas razones:

- Aumenta más aún las diferencias entre el profesorado de educación infantil y primaria y el profesorado de secundaria.

4 OTRAS

- El hecho de cursar cuatro o cinco años de carrera y añadir de nuevo un curso de formación profesional comporta un mensaje implícito claro: deja la profesionalización en un segundo plano y da a la preparación académica un evidente protagonismo. Lo que no ocurriría en el caso de aceptarse la propuesta del Grupo XV o, en último extremo, estableciéndose que aquellos licenciados que vayan a dedicarse a la enseñanza reciban como parte de su currículo facultativo una específica formación en las ciencias que se ocupan de la transmisión del conocimiento, lo mismo que la reciben en las materias instrumentales propias de la investigación.

- Muchos licenciados optarán por la enseñanza como último recurso puesto que toda su preparación fomenta otras aspiraciones profesionales.

- La razón más relevante es, sin embargo, que para atender el ciclo 12-16 es necesario contar con profesionales de la educación dadas las muchas dificultades que presenta la escuela comprensiva, cuyos objetivos son radicalmente distintos de los del antiguo bachillerato.

3. Las materias troncales comunes y las de cada especialidad que figuran en los planes de estudio parecen globalmente adecuadas. Creemos necesario insistir en la necesidad de reducir el número de asignaturas y evitar una excesiva parcelación.

4. Las Didácticas ocupan, por vez primera, un lugar en la formación del profesorado. Para dar a los Departamentos de Didácticas Específicas la solidez necesaria, pedimos que se amplíen con la incorporación de nuevos profesores y se doten adecuadamente para atender a la formación del profesorado de primaria y de secundaria.

Insistimos en la necesidad de potenciar la investigación en los Departamentos de Didácticas Específicas.

**INFORME SOBRE EL PROYECTO DE MODIFICACION DEL CURSO
PARA LA OBTENCION DEL CERTIFICADO DE APTITUD
PEDAGOGICA (C.A.P.) Y LA FORMACION INICIAL DEL
PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA**

1. PLANTEAMIENTOS PREVIOS

Actualmente se conoce una oportunidad para diseñar nuevos estudios relativos a la formación inicial del profesorado. La oportunidad a que se hace referencia tiene que ver con la Reforma de la Enseñanza Secundaria, ya en marcha, y la elaboración de nuevos planes de estudios por parte de las universidades. Más concretamente, este informe pretende situarse en el contexto del debate abierto a raíz del dictamen de la Ponencia de Reforma de la Enseñanza Universitaria sobre el informe realizado por el Grupo de Expertos n.º XV sobre titulaciones universitarias correspondientes a la formación del profesorado no universitario, publicados en abril de 1989.

La formación pedagógica inicial del profesorado es un instrumento necesario para alcanzar cualquier mejora en la calidad de la enseñanza, aunque sus resultados no se producen a corto plazo. Además, una adecuada formación inicial es la base para poder abordar con cierta eficacia la formación permanente del profesorado durante su vida profesional.

Frente a lo anterior, la desatención que recibe aquella formación inicial de los profesores de Enseñanza Media parece indicarnos tanto la poca consideración que se da a la profesión de enseñante, como el poco interés real que se da a la eficacia de nuestro sistema educativo, que parece funcionar a pesar de todo. Esta responsabilidad se reparte entre la Universidad, que da los títulos que capacitan a los futuros profesores, y la propia administración educativa de Enseñanza Media, que no presta la necesaria atención a los aspectos psicopedagógicos del profesorado.

Aun así, la formación inicial del profesorado tiene sus limitaciones, pues su objetivo no es el de formar profesores para siempre. La forma-

ción del profesorado va ligada al desarrollo profesional en un puesto de trabajo, es decir, a la formación permanente. Al no responder la formación inicial a una demanda laboral directa, existe una desconexión entre ésta y la futura formación permanente, corriéndose el riesgo de proporcionar a los aspirantes a profesor una información puramente teórica y libresca, sin relación con la práctica. Por ello la formación inicial deberá lograr que quienes accedan a la profesión de profesor estén en condiciones de afrontar por sí solos los problemas escolares y de desarrollar su formación permanente. En otras palabras, no se puede responsabilizar únicamente a los cursos de formación pedagógica inicial del profesorado de las tan aireadas deficiencias en este terreno por parte del profesorado. Esta responsabilidad se comparte, al menos, con los deficientes programas de formación permanente del profesorado en ejercicio.

A pesar de todo, y en especial entre aquel desfase entre lo necesario y la realidad, seguimos pensando en la conveniencia de mejorar la formación pedagógica de los futuros profesores de Secundaria. Si el sistema educativo, la escolarización, consiste en la transmisión de una determinada cultura, el «cómo enseñar» y «a quien enseñar» se constituye como una cuestión central, por ser éste el engranaje sin el cual aquella escolarización fracasa. La tarea es compleja, debiendo comenzarse con la aportación al currículum de quienes aspiren a ser profesores de una formación psicopedagógica general y conocimientos de la didáctica concreta de su especialidad, pero siempre teniendo como referencia la práctica docente.

2. LOS PROBLEMAS DEL ACTUAL C.A.P.

Los cursos para la obtención del C.A.P. se basan sobre una normativa legal muy vaga (Orden del 8 de julio de 1971, B.O.E. del 12 de agosto de 1971), que apenas si iba más allá de concretar la existencia de dos ciclos, uno teórico y otro práctico, con una duración de 300 horas y dejando a los I.C.E.s respectivos las modalidades de su realización. La experiencia de estos casi 20 años ha demostrado que aquellas disposiciones dotaron a los cursos del C.A.P. de una clara **precariedad**. La propia administración pareció haber admitido esta circunstancia al hacer periódicamente anuncios de una «próxima reforma» del C.A.P.; reforma que se fue alargando y, por ello, profundizando la precariedad mencionada, pues no hacía razonable abordar modificaciones o iniciativas de mejora por parte de los I.C.E.s. Además, podemos añadir a lo expuesto los aspectos que siguen, los cuales pesan sobre los actuales cursos del C.A.P.

— El certificado del C.A.P. sólo es exigible para poder acceder a un puesto de profesor de B.U.P. en un centro público mediante el sistema de oposiciones, no siendo necesario en las demás posibilidades de acceso a la profesión docente. Esta circunstancia pone en entredicho al misma utilidad del curso en esta actividad profesional.

— La normativa de la parte práctica del C.A.P., que consiste en una serie de actividades a realizar en los centros de EE.MM. estatales; pero sin prever ninguna contrapartida para aquellos profesores que se decidieran a ser tutores de los alumnos del curso del C.A.P. Este voluntarismo va en detrimento de la necesaria conexión entre la teoría del I Ciclo y las prácticas del II Ciclo.

— La masificación, al no estar el número de plazas en relación con la demanda de trabajo. Es difícil proporcionar experiencias de calidad con convocatorias masivas, pues apenas si se logra una aproximación significativa. Muchos recién licenciados se matriculan de estos cursos para no cerrar una posibilidad de trabajo en el caso del fracaso de otras. Muchos nunca llegarán a ser profesores, ocupando, sin embargo, una plaza en perjuicio de la calidad del curso.

— La precariedad del C.A.P. dentro de la Universidad, de por sí poco sensible a las cuestiones pedagógicas. Los cursos para la formación inicial del profesorado de Enseñanza Media, ya aquejados de una estructura poco estable, no cuentan con suficientes recursos humanos y materiales.

— En estas circunstancias, el C.A.P. acaba siendo una fórmula de acreditación de formación pedagógica meramente burocrática, devaluada y sin relación entre la formación y la práctica de la enseñanza, artificialmente añadida a las titulaciones correspondientes. El certificado del C.A.P. es visto sólo como un requisito administrativo necesario para presentarse a las oposiciones para profesor de B.U.P. o para puntuar en el baremo de las oposiciones para profesor de F.P. Esta última circunstancia hace coincidir en los módulos del I Ciclo tanto a licenciados como a maestros de taller o peritos, lo que cuestiona la validez de unos contenidos teóricos a un alumnado con una titulación y conocimientos previos sumamente dispar. Todo ello da al C.A.P. la idea de ser unos cursos sin una orientación certera.

Toda reforma de los cursos del C.A.P. tiene unas limitaciones imposibles de salvar sin cambios en su ordenamiento curricular y administrativo. Es así como en junio de 1987, el entonces coordinador del C.A.P. concluía un informe sobre las posibilidades de modificación de curso di-

ciendo que «cualquier modelo de C.A.P. que se propugne desde las actuales circunstancias, particularmente si es en la dirección de hacerlo más riguroso, sólo crearía malestar en los alumnos».

A pesar del panorama descrito, la experiencia del C.A.P. impartido por el I.C.E. de la Universidad de Cantabria no es del todo negativa, como veremos al final de este informe. Ello nos lleva a pensar que es posible adecuar la formación inicial del profesorado a las exigencias que se pueden esperar de él si se eliminan los obstáculos administrativos y de recursos que le mantuvieron hasta el momento en la mencionada precariedad. La ocasión que en estos momentos se presenta, como se comentaba en la Introducción, puede ser la ocasión de lograrlo.

3. ALGUNAS OPCIONES DE CAMBIO EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO

En estos momentos se barajan tres posibles opciones de reforma:

- Un curso de postgrado (propuesta de la Ponencia de Reforma de la Enseñanza Universitaria del Consejo de Universidades).
- Un segundo ciclo universitario específico (propuesta del Grupo de expertos n.º XV).
- Integrar estos estudios en el currículum de la licenciatura.

Por último se expondrá la propuesta que realiza el I.C.E. de la Universidad de Cantabria.

3.1. Un curso de postgrado

La Ponencia de Reforma de las Enseñanzas Universitarias del Consejo de Universidades propone que el título se obtenga tras la realización, una vez concluida la licenciatura, de un curso de formación pedagógica, que atienda a las necesidades de los dos ciclos de la Enseñanza Secundaria, de acuerdo con el proyecto de Reforma de estos estudios. Estos cursos serían impartidos por los departamentos universitarios correspondientes.

La Ponencia entiende que dicho curso debe estructurarse en torno a 600 horas lectivas dedicadas a los siguientes contenidos: Psicología del desarrollo; Psicología de la educación; Teoría de la educación; Didáctica general de la etapa; Didáctica especial; Organización escolar; Problemas de aprendizaje y adaptaciones curriculares; Prácticum; Contenidos

sustantivos complementarios. Esta propuesta posee aún muchas imprecisiones conceptuales, especialmente a la hora de establecer la conexión entre los módulos teóricos con las prácticas docentes. En cuanto a su duración, un curso académico, no debe considerarse corta si entendemos la formación inicial del profesorado como la base para una buena formación permanente posterior, unida a un desarrollo profesional en un puesto de trabajo.

3.2. **La propuesta del Grupo n.º XV: Un Segundo Ciclo de licenciatura**

Esta propuesta tiene dos aspectos fundamentales que la definen:

— Los estudios para alcanzar la titulación de Profesor no deben ofertarse de forma masiva y abierta, como ocurre con el actual C.A.P. Por esta razón del Grupo XV se inclina por una opción de **Segundo Ciclo**, es decir, se accedería a este Segundo Ciclo después de haber cursado una Diplomatura de tres años o su equivalente en carga lectiva. Estos estudios darían acceso a dos licenciaturas específicas, cuyas titulaciones serían las de «**Profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria**» y la de «**Profesor de Enseñanza Secundaria Postobligatoria**».

— El Grupo n.º XV considera que el futuro profesor de Secundaria Obligatoria es ante todo **un profesor de área y no de asignatura especializada**, ya que se trata de una enseñanza de tipo interdisciplinar. La Enseñanza Secundaria Postobligatoria, aún requiriendo especialistas en materias concretas, precisa de una formación general de los profesores. Además, insisten, las propias plantillas de los centros exigen un profesorado mínimamente polivalente. Se cuestiona, en otras palabras, la utilidad para los alumnos y para el sistema educativo la existencia de profesores formados por una especialización.

En consecuencia, se plantea la necesidad de **formar profesores sin excesivo énfasis en el especialismo**. Su formación debe cubrir grandes áreas de conocimiento, evitando partir de especializaciones en áreas restringidas. En esta línea, debería disponerse de diplomaturas y/o licenciaturas universitarias que tuviesen un cierto carácter interdisciplinar, las cuales proporcionarían los títulos universitarios válidos para formar profesores.

Esta propuesta observa también que no es posible mantener una calidad en estos cursos de formación inicial con convocatorias masivas, como ocurre con el C.A.P. actual. Que se limite de algún modo estas en-

señanzas es, a nuestro juicio, una medida acertada. Del mismo modo, es de destacar su concepción de un currículum vertebrado en torno a las prácticas docentes. En cuanto a los problemas que presenta, a nuestro parecer, exponemos los siguientes:

— La propuesta parte, de modo implícito, de un diagnóstico discutible de la situación actual en la Enseñanza Media. En este sentido, identifica los males de este nivel educativo en la falta de preparación de aquel profesorado, situado en una supuesta indefinición entre la presión académica de la universidad y la pedagógica de la Enseñanza primaria. Este análisis, por lo demás muy común cuando se hace desde los otros niveles educativos, ignora la complejidad de la Enseñanza Media, sin detenerse, por ejemplo, en su indefinible ordenamiento académico, que hace parecer al profesor como el responsable del fracaso escolar, en su falta de motivación, en el descontento profesional existente entre su profesorado o en los deficientes planes para su formación permanente. La propuesta del Grupo XV parece querer romper aquella paradoja inclinandose por un profesorado con mayor formación pedagógica en detrimento de la formación científica en su especialidad.

Este diagnóstico, implícito en la propuesta del Grupo XV, hace tabla rasa de la actual realidad de la Enseñanza Media, al menos por lo que respecta a la condición de su profesorado, olvidando en su diagnóstico el tema de la posterior formación permanente ligada al desarrollo profesional. Cualquier reforma en este terreno no debe limitarse a lo «ideal», sino a lo posible, con criterios de eficacia, para evitar fracasos y situaciones contradictorias entre lo que dice la ley y lo que sucede en la realidad; circunstancia ésta tan conocida en la administración española.

— La Ponencia de Reforma de las Enseñanzas Universitarias del Consejo de Universidades considera que **la propuesta del Grupo XV profesionaliza en exceso la tradición universitaria española**, por la cual todo licenciado puede dedicarse a la enseñanza, previa la formación psicopedagógica correspondiente a su especialidad. No existe, pues, una relación entre el título académico y una habilitación profesional predeterminada unívocamente por el primero. Además de esto, es una evidencia que gran parte del profesorado de Enseñanza Media elige esta profesión como segunda opción profesional.

Así, pues, consideramos que las nuevas titulaciones no deben estar vinculadas unívocamente con campos profesionales específicos y limitados.

— La necesidad de formar profesores sin demasiada especialización, acorde con las necesidades de la Enseñanza Secundaria, no justifi-

ca la existencia de un Segundo Ciclo universitario para dar títulos de profesores. Reducir aún más esta especialización nos podría llevar a formar profesores que sólo con apuros sabrán qué enseñar. **La formación de profesorado generalista no debe suponer un detrimento de la formación específica del profesorado.** Así, pues, no parece conveniente considerar que la calidad de la enseñanza secundaria esté en relación inversa con la formación específica de los profesores, cuando suelen ser los profesores a los que se les ha escapado la visión científica de su disciplina y las dificultades que tienen por sus aspectos didácticos.

En el sentido anterior, los estudios sobre el aprendizaje dan cada vez más importancia a los contenidos frente a métodos psicopedagógicos débiles de contenidos. Y para tener claro los contenidos hoy en día no basta con conocimientos generalistas. También, como en el caso de las titulaciones, un curriculum como el que propone el Grupo n.º XV iría contra cierta tradición científica de la Enseñanza Media española, gracias a la formación especializada de su profesorado. Ir en contra de esta tradición podría despilfarrar un capital humano y científico a cambio de muy poco. Por ello, más que limitar, habría que potenciar la faceta científica del profesorado de Enseñanza Secundaria ya que ello no va en detrimento de la otra faceta pedagógica sino que la completa. A nuestro juicio, debe buscarse un profesorado formado tanto en la materia que explica como en sus aspectos pedagógicos.

— Respecto a la titulación propuesta por el Grupo n.º XV, diferenciando dos titulaciones para el profesorado de Educación Secundaria («Profesor de Educación Secundaria Postobligatoria» y «Obligatoria», tratándose en ambos casos de un título de segundo ciclo), propone la Ponencia de Reforma de las Enseñanzas Universitarias del Consejo de Universidades, **una única titulación**, por las múltiples dificultades que acarrearía en la organización docente y administrativa de la Educación española. Esta misma Ponencia considera que la propuesta del Grupo n.º XV respecto a organizar estos estudios destinados a la titulación de profesor de secundaria en dos ciclos (uno de tres años seguido de otro de dos de formación psicopedagógica), plantearía importantes dificultades organizativas para las universidades, dada la previsible demanda que se produciría en estos segundos ciclos.

3.3. Integración de la formación pedagógica en el currículum de las licenciaturas

Los conocimientos psicopedagógicos estarían incluidos en los estudios de las licenciaturas específicas. De este modo, el título de licenciado

ya capacitaría para impartir la docencia sin necesidad de alargar un año más la formación con un curso de postgrado.

Según los argumentos que en este sentido expuso el Grupo n.º XV, esta vía parece contraria a la adecuada profesionalización de los profesores. Además, las asignaturas que tengan que ver con esta formación correrían el riesgo de convertirse en «marías», diluidas entre los estudios específicos de la licenciatura. Podría, en consecuencia, adquirir unos caracteres burocráticos similares a los del actual C.A.P.

Por otra parte, difícilmente la Universidad podría lograr a corto plazo recursos humanos y materiales de calidad suficientes para atender a esta demanda, que necesariamente deberían impartirse en un segundo ciclo o al final de estudios de licenciatura, cuando la titulación requerida para el profesorado del segundo ciclo universitario es la de doctor. A pesar de estas dificultades, no debe descartarse la opción de una/s asignatura/s en el último año de la licenciatura, por ejemplo, sobre la función docente y del aprendizaje específico de la materia correspondiente. Estas enseñanzas podrían ser exigibles posteriormente para poder matricularse en el curso de postgrado de formación inicial.

4. LA PROPUESTA DEL I.C.E. DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

La propuesta del I.C.E. de la Universidad de Cantabria va en la línea de considerar los estudios para la formación inicial del profesorado como **un curso de postgrado**, a realizar tras la licenciatura, y que otorgue una titulación única.

Al mismo tiempo propone la inclusión en el currículum de la licenciatura de materias relativas al aprendizaje de la ciencia específica. Pero sin que esto signifique confundir la organización académica universitaria con el amplio abanico de las actuales y futuras salidas profesionales. Los planes de estudio universitarios, específicos para cada área de conocimiento, se ligarán con el mundo profesional mediante estudios de postgrado, estos ya en directa conexión con salidas profesionales concretas.

Por ello, la titulación que capacite a los licenciados para ejercer como profesores de Enseñanza Secundaria se debería alcanzar tras la realización de un curso de postgrado, en el que se aportarían, al menos, fundamentos básicos de pedagogía, psicología evolutiva, las didácticas especiales y tecnologías educativas. Esta formación se concibe como inicial, es decir, que no se trata de formar profesores para siempre, por lo que

se constituye como la base para una posterior formación permanente ligada al desarrollo profesional en un puesto de trabajo fijo.

El acceso a este curso de postgrado deberá estar limitado. La oferta de plazas estará de acuerdo con las posibilidades de recursos humanos y materiales que cada universidad pueda garantizar en condiciones de calidad. Junto a lo anterior, parece necesario que el número de plazas de estos cursos de postgrado deba guardar alguna proporción con la demanda real de profesores. Obviamente, esto supone revisar el actual sistema de oposiciones para acceder a profesor en los centros públicos. En cualquier caso, la inclusión en los estudios de la licenciatura de materias sobre la función docente podría evitar que se inscribiesen en estos cursos personas que muy poco probablemente acabarán siendo profesores.

De acuerdo con todo lo anterior, el currículum de estos cursos debería recoger estos dos principios:

1. El perfil del profesor de Secundaria debe responder tanto a su formación pedagógica como a la específica de su especialidad. Se precisan profesores que sepan tanto lo que enseñan como lo que necesitan conocer los alumnos. Es decir, frente a los profesores de área, profesores especializados en la materia que enseñan. No se trata de trasladar al Bachillerato las enseñanzas universitarias, sino evitar profesores que no conozcan los fundamentos del trabajo científico en su especialidad. Todo ello no va contra el carácter integrador que debe tener la enseñanza Secundaria.

2. Esta formación no irá dirigida exclusivamente a la formación pedagógica general, con un programa de asignaturas que sean retazos de conocimientos sin conexión, ni a la específica de una asignatura en concreto, sino que se dará en un contexto educativo más amplio. Las prácticas deberán conexionar todas las aportaciones teóricas aportadas. Se trata, pues, de hacer con los profesores lo mismo que estos dicen pretender con los alumnos: ser elementos activos y críticos. En otras palabras, no dar una formación pedagógica de corte conductista, sino tal como es, problemática, en la que no hay opciones correctas en todas las circunstancias. El perfil del profesor en su aspecto pedagógico, será, por tanto, el de un educador reflexivo, mediador entre la teoría y la práctica, en el que debe predominar la reflexión sobre la acción.

Las **materias troncales** o comunes coinciden básicamente con las propuestas hechas por la Ponencia y por el Grupo n.º XV. Debiendo encontrarse un equilibrio entre la teoría de la educación y la metodología de

la enseñanza de cada asignatura, las didácticas especiales, las cuales deben aumentar en número de créditos.

Respecto al **período de prácticas** en los centros de enseñanza pública, se insiste en potenciar en lo posible su duración y las actividades a realizar, tanto en lo que respecta al sistema educativo en general como a las didácticas especiales. (Organización escolar, examen de material didáctico, didáctica especial y programación, docencia). El profesor debe ser capaz de trabajar en equipo, por lo que, frente al trabajo individual que predomina en las materias teóricas, se debe fomentar el trabajo en grupo, concretamente en las prácticas a realizar en los centros.

Por último, para alcanzar los objetivos más arriba expuestos y no volver a correr el riesgo de que estos cursos sean un mero requisito burocrático, se hacen estas observaciones:

— En la formación de los futuros profesores de Enseñanza, al menos en el caso de la Universidad de Cantabria, deberá ser el **I.C.E.** quien coordine estos cursos, por su experiencia en este campo que le ha dotado de una posición estratégica entre la Universidad y la Enseñanza Media.

— El **profesorado** deberá ser universitario y procedente de la Enseñanza Secundaria. Además de aportar puntos de vista complementarios, contribuirá a hacer más eficaz la relación entre la teoría y la práctica. En general es preciso contar con un profesorado con conocimientos y experiencias del nivel para el que se está formando a los otros futuros profesores.

— La **titulación será única y a nivel de licenciatura** para impartir la Enseñanza Secundaria. Se hace constar que para las ramas técnicas de la actual Formación Profesional se debería llevar a cabo una formación específica, con títulos propios en su caso, que respondiesen a la titulación anterior de estos profesores y a los programas específicos que imparten.

— Esta titulación deberá ser **necesaria para todo tipo de enseñanza**. Quedará en entredicho su utilidad cuanto no es obligatoria para ejercer la docencia en todas las circunstancias profesionales y no se tiene en cuenta la titulación y sus contenidos en la selección del profesorado, al igual que ocurre con los contenidos y titulaciones específicas.

— A pesar de que la fase de prácticas es limitada, y no deja de ser una simulación, que sólo se completará con la inserción en un puesto de

trabajo, tiene una importancia decisiva en la formación inicial que se busca con estos cursos. Sin estas prácticas, los contenidos teóricos quedan devaluados al no tener ninguna referencia en los centros y en las aulas. Por ello es imprescindible contar con **profesores tutores con reducción de horario** para que presten una atención continua y seria a los aspirantes a profesor. Deberá encontrarse alguna fórmula administrativa entre la Universidad y la Enseñanza Media que lo permita, por ejemplo, mediante la contratación de profesores asociados con una dedicación de dos horas semanales.

— La realización de estos cursos nunca podrá garantizarse mientras la Universidad y la administración no dediquen los **recursos humanos y materiales necesarios**.

1. Integración de la Formación Inicial de Profesionales de la Enseñanza no universitaria en la Universidad; F.I.P.N.U. superiores.

2. Formación profesional de igual rango para todos los profesores, es decir, mismo nivel de titulación y mismo rango institucional de los centros de formación.

3. Formación general semejante tanto a nivel científico-cultural, como a nivel científico-profesional para todo el profesorado.

4. Adecuada orientación del alumnado que quiera acceder a estos estudios.

5. Potenciación de departamentos interdisciplinarios e intercentros.

6. La relación teoría-práctica es el eje fundamental sobre el que girar una formación de calidad en el ámbito educativo.

7. Creación de un plan de reclutaje y participación del profesorado encargado de la formación inicial en el ámbito educativo.

8. Profundización y concreción de nuestras líneas generales sobre la formación inicial del profesorado desarrolladas tanto en el Documento de Carrera Docente como en la Propuesta Alternativa a la Reforma del Sistema Educativo, para avanzar a la creación de un Cuerpo Único de Enseñantes.

9. En todo momento nuestra propuesta se encuadra en el marco legal para realizar propuestas sobre titulaciones universitarias, es decir, en el Decreto sobre Directrices Generales Comunes.

COMISIONES OBRERAS FEDERACION DE ENSEÑANZA

PROPUESTA DE FORMACION INICIAL DE PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA

A. PRINCIPIOS EN LOS QUE SE BASA LA PROPUESTA

1. Integración de la Formación Inicial de Profesionales de la enseñanza no universitaria en la Universidad: títulos superiores.
2. Formación profesional de igual rango para todos los profesores, es decir, mismo nivel de titulación y mismo rango institucional de los centros de formación.
3. Formación general semejante tanto a nivel científico-cultural, como a nivel científico-profesional para todo el profesorado.
4. Adecuada orientación del alumnado que quiera acceder a estos estudios.
5. Potenciación de departamentos interdisciplinares a nivel de centro e intercentros.
6. La relación teoría-práctica es el eje fundamental sobre el que debe girar una formación de calidad en el ámbito educativo.
7. Creación de un plan de reciclaje y perfeccionamiento del actual profesorado encargado de la formación inicial en el ámbito educativo.
8. Profundización y concreción de nuestras líneas generales sobre la formación inicial del profesorado desarrolladas tanto en el Documento de Carrera Docente como en la Propuesta Alternativa a la Reforma del Sistema Educativo, para acercarnos a la creación de un Cuerpo Unico de Enseñantes.
9. En todo momento nuestra propuesta se encuadra en el marco legal para realizar propuestas sobre titulaciones universitarias, es decir, en el Decreto sobre Directrices Generales Comunes.

10. El estudio de las necesidades sociales en el campo de la enseñanza no universitaria nos ofrece como consecuencia plantear las titulaciones de:

- Licenciado en Educación Infantil.
- Licenciado en Educación Primaria.
- Licenciado en Educación Secundaria.
- Licenciado en Educación de Adultos.
- Licenciado en Orientación Escolar y Profesional.
- Licenciado en Educación Especial: opción de Educación Especial y Opción de Logopedia.

B. PROPUESTA CURRICULAR COMUN A LAS TITULACIONES DE:

- Licenciado en Educación Infantil.
 - Licenciado en Educación Primaria.
 - Licenciado en Educación Secundaria.
 - Licenciado en Educación de Adultos.
 - Licenciado en Orientación Escolar y Profesional.
 - Licenciado en Educación Especial: Opción Educación Especial y Logopedia.
- Todos los títulos que proponemos son de carácter superior (1.º y 2.º ciclo) sin titulación intermedia.
 - La duración de la formación inicial para todas las titulaciones será de 4 años: 1.º ciclo, 2 años más 2.º ciclo, 2 años.
 - Cada año constará de una carga lectiva de 90 créditos, es decir, en total constará de 360 créditos.
 - Todas las titulaciones tienen una parte básica común (1.º ciclo) y otra propia de cada especialidad (2.º ciclo).
 - Los contenidos básicos suponen un 40% del total de la carga lectiva.
 - Los contenidos propios suponen un 40% del total de la carga lectiva.
 - Todos estos contenidos tanto comunes, como específicos, tienen carácter de troncales, por tanto, la troncalidad de todas las titulaciones será de un 80% sobre el total curricular.

- El resto de los contenidos, es decir, un 20% son contenidos de libre elección del alumno para configurar su propio currículum.

- Así, pues, habrá una carga lectiva de 145 créditos de contenidos básicos comunes (1.º ciclo), 145 créditos de contenidos específicos de cada titulación (2.º ciclo) y 70 créditos que escogerá el alumno.

- Por esta vía, el alumno escoge la especialización en el 2.º ciclo, tras un conocimiento global, general y básico del proceso educativo y su realidad.

- Teniendo en cuenta que optamos por la máxima carga lectiva, la mitad de la misma puede tener carácter práctico.

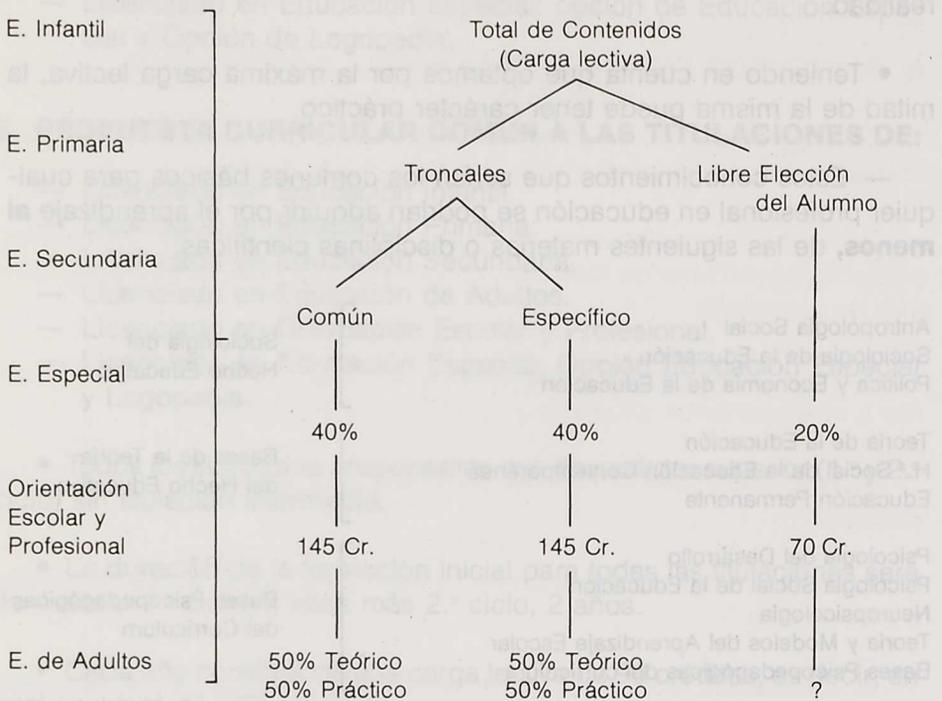
— Estos conocimientos que serían los comunes básicos para cualquier profesional en educación se podrían adquirir por el aprendizaje **al menos**, de las siguientes materias o disciplinas científicas:

Antropología Social Sociología de la Educación Política y Economía de la Educación	}	Sociología del Hecho Educativo
Teoría de la Educación H.ª Social de la Educación Contemporánea Educación Permanente	}	Bases de la Teoría del Hecho Educativo
Psicología del Desarrollo Psicología Social de la Educación Neuropsicología Teoría y Modelos del Aprendizaje Escolar Bases Psicopedagógicas del currículum	}	Bases Psicopedagógicas del Currículum
Desarrollo Profesional del Educador Técnicas de Comunicación Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum Metodología Didáctica Medios y Recursos Didácticos Organización Escolar	}	Elementos del Currículum y su Desarrollo
Métodos de Investigación en Educación	}	Métodos de Investigación de Educación
El alumno con necesidades educativas especiales Adaptaciones curriculares	}	Imprescindible y fundamental en E. Especial
Orientación e intervención psicopedagógica Técnicas de Apoyo a la Escuela	}	Imprescindible y fundamental en Orientación Escolar y Profesional

Programas y Métodos de Alfabetización y Educación de Adultos
Sistemas de Educación no formal

Imprescindible y fundamental en E. de Adultos

— Todas estas disciplinas se cursarían en 145 cr. de los cuales la mitad serían teóricos y la mitad prácticos. Todos ellos serían imprescindibles en la formación del educador.



C. TITULACION: LICENCIADO EN EDUCACION INFANTIL

- El 40%, explicado ya, común a cualquier profesor.

- Además, como específico, entendemos que esta especialidad necesita:

- Una profundización en aquellas áreas del currículum del alumno/a con el que va a trabajar.
- Una profundización en el desarrollo de la persona con la que va a trabajar.

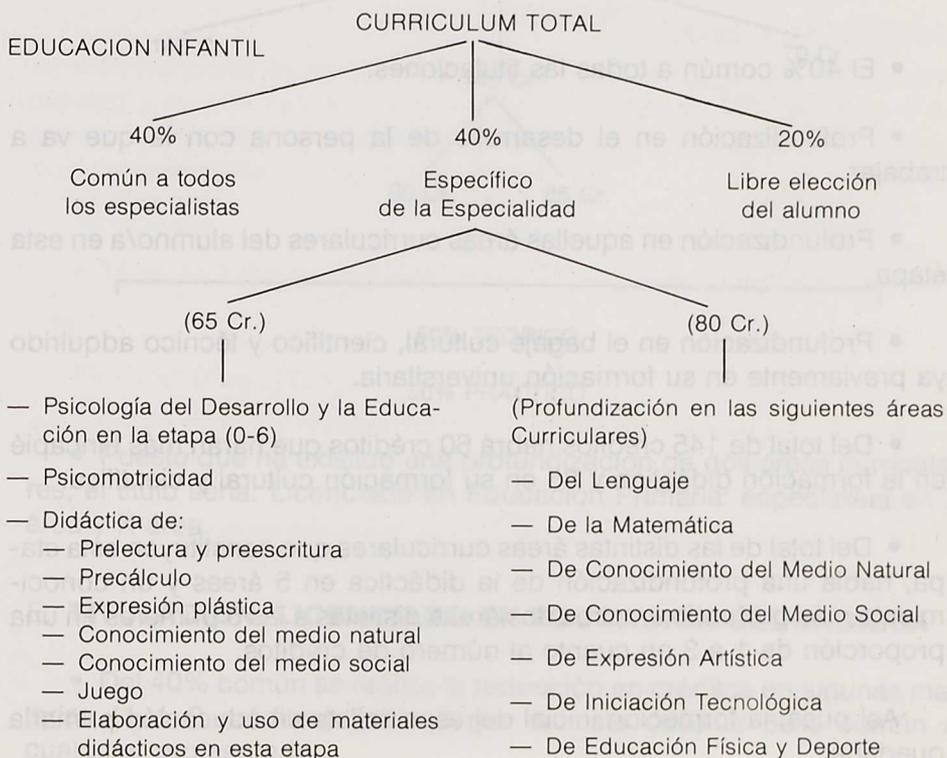
- Esta profundización viene dada para esta etapa educativa por el conocimiento del:

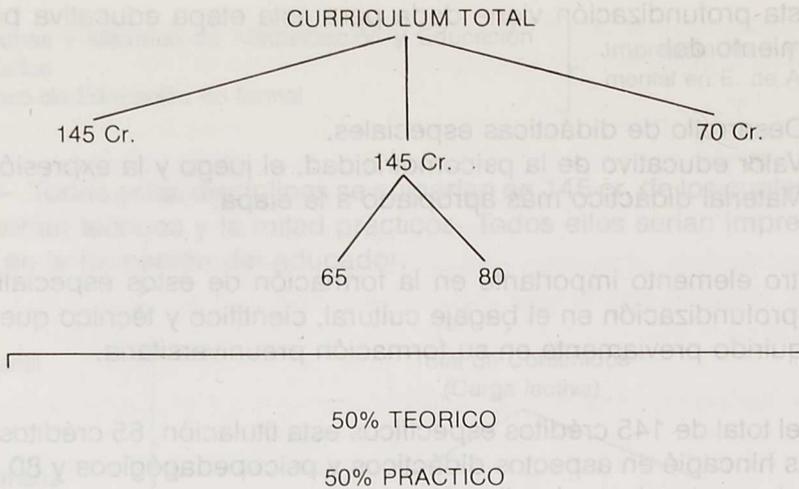
- Desarrollo de didácticas especiales.
- Valor educativo de la psicomotricidad, el juego y la expresión.
- Material didáctico más apropiado a la etapa.

- Otro elemento importante en la formación de estos especialistas será la profundización en el bagaje cultural, científico y técnico que hayan adquirido previamente en su formación preuniversitaria.

- Del total de 145 créditos específicos esta titulación, 65 créditos hacen más hincapié en aspectos didácticos y psicopedagógicos y 80 créditos lo hacen en la profundización de conocimientos en las distintas áreas curriculares.

Así pues, la formación inicial del especialista en EDUCACION INFANTIL, quedaría:

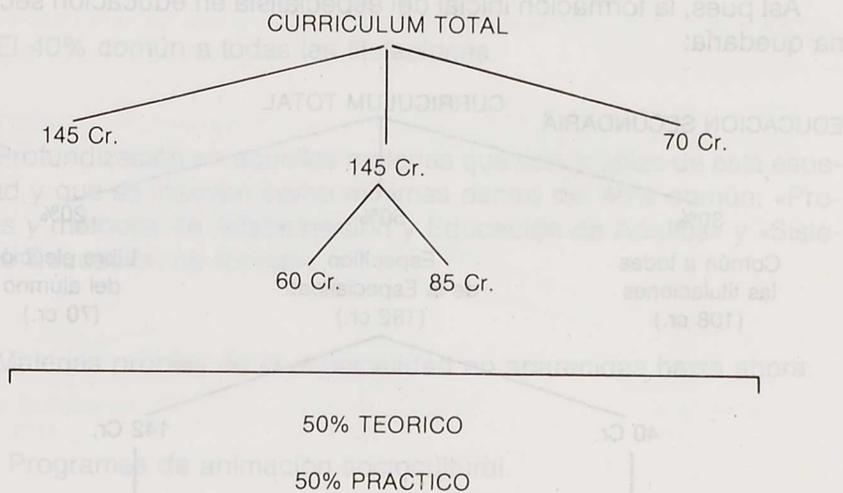
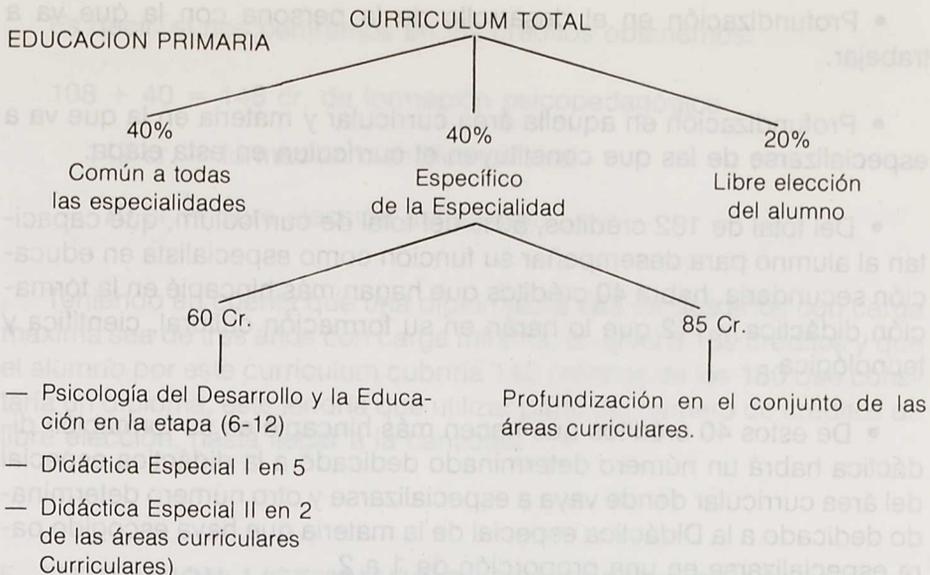




D. TITULACION: LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA

- El 40% común a todas las titulaciones.
- Profundización en el desarrollo de la persona con la que va a trabajar.
- Profundización en aquellas áreas curriculares del alumno/a en esta etapa.
- Profundización en el bagaje cultural, científico y técnico adquirido ya previamente en su formación universitaria.
- Del total de 145 créditos habrá 60 créditos que harán más hincapié en la formación didáctica y 85 en su formación cultural y científica.
- Del total de las distintas áreas curriculares que constituyen esta etapa, había una profundización de la didáctica en 5 áreas y un conocimiento más profundo en otras dos áreas distintas a las 5 primeras en una proporción de 1 a 3 en cuanto al número de créditos.

Así pues, la formación inicial del especialista en educación primaria quedaría:



- Puesto que ha existido una profundización de dos áreas curriculares, el título sería: Licenciado en Educación Primaria: especialista en X área y X área.

E. TITULACION: LICENCIADO EN EDUCACION SECUNDARIA

- Del 40% común se realiza la reducción en créditos en algunas materias (1 ó 2 créditos) hasta llegar en este caso al 30% común a cualquier profesorado.

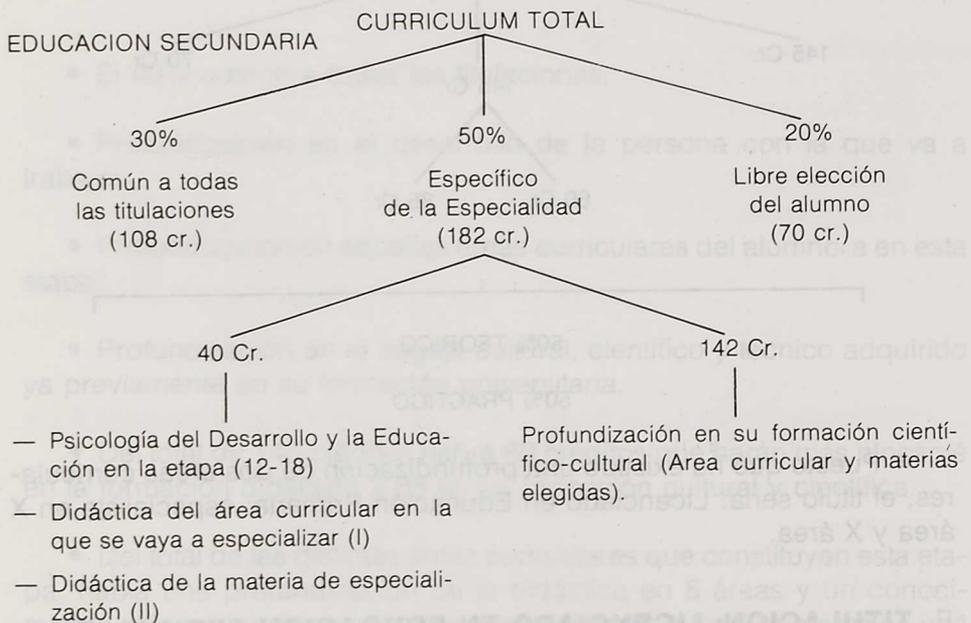
- Profundización en el desarrollo de la persona con la que va a trabajar.

- Profundización en aquella área curricular y materia en la que va a especializarse de las que constituyen el currículum en esta etapa.

- Del total de 182 créditos, 50% del total de currículum, que capacitan al alumno para desempeñar su función como especialista en educación secundaria, habrá 40 créditos que hagan más hincapié en la formación didáctica y 142 que lo harán en su formación cultural, científica y tecnológica.

- De estos 40 créditos que hacen más hincapié en su formación didáctica habrá un número determinado dedicado a la didáctica especial del área curricular donde vaya a especializarse y otro número determinado dedicado a la Didáctica especial de la materia que haya escogido para especializarse en una proporción de 1 a 2.

Así pues, la formación inicial del especialista en educación secundaria quedaría:



Es decir, si nos centramos en los créditos obtenemos:

108 + 40 = 148 cr. de formación psicopedagógica

142 cr. = formación científico-cultural

70 cr. = libre elección del alumno.

Teniendo en cuenta que una diplomatura sea de dos años con carga máxima sea de tres años con carga mínima, es igual a 180 créditos y que el alumno por este currículum cubriría 142 créditos de los 180 que constaría un diploma, este tendría que utilizar parte del número de créditos de libre elección, hasta llegar a la cantidad.

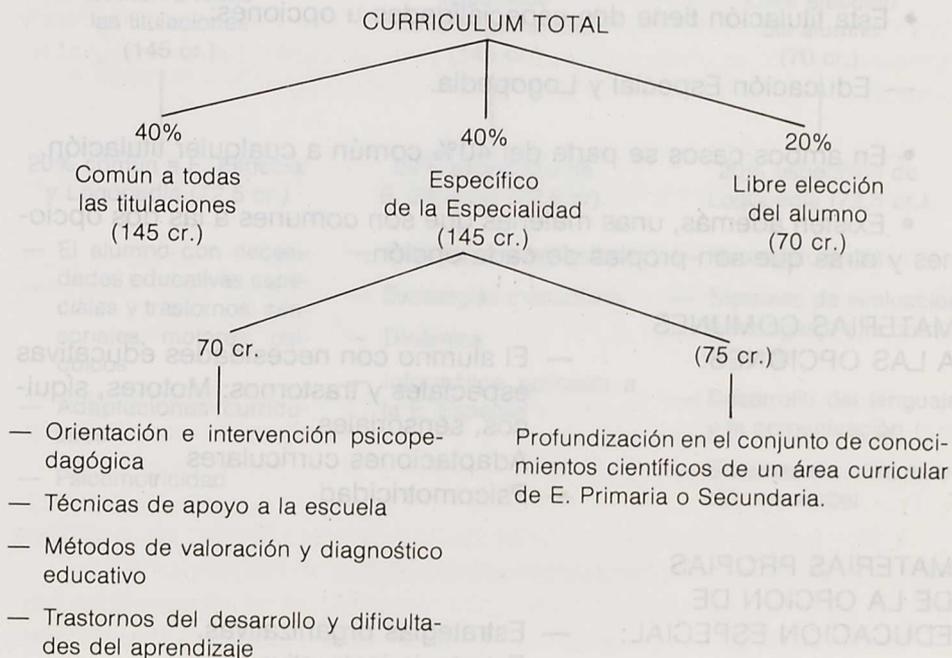
F. TITULACION: LICENCIADO EN EDUCACION DE ADULTOS

- El 40% común a todas las titulaciones.
- Profundización en aquellas materias que son propias de esta especialidad y que se insertan como mínimas dentro del 40% común: «Programas y métodos de Alfabetización y Educación de Adultos» y «Sistemas de Educación no formal».
- Materias propias de la especialidad no aparecidas hasta ahora:
 - Programas de animación sociocultural.
 - Formación laboral.
 - Didáctica especial en un área curricular de las que constituyen el currículum de E. Primaria y E. Secundaria Obligatoria.
- Profundización en los conocimientos culturales, científicos y tecnológicos que el alumno tiene ya adquiridos en su formación preuniversitaria.

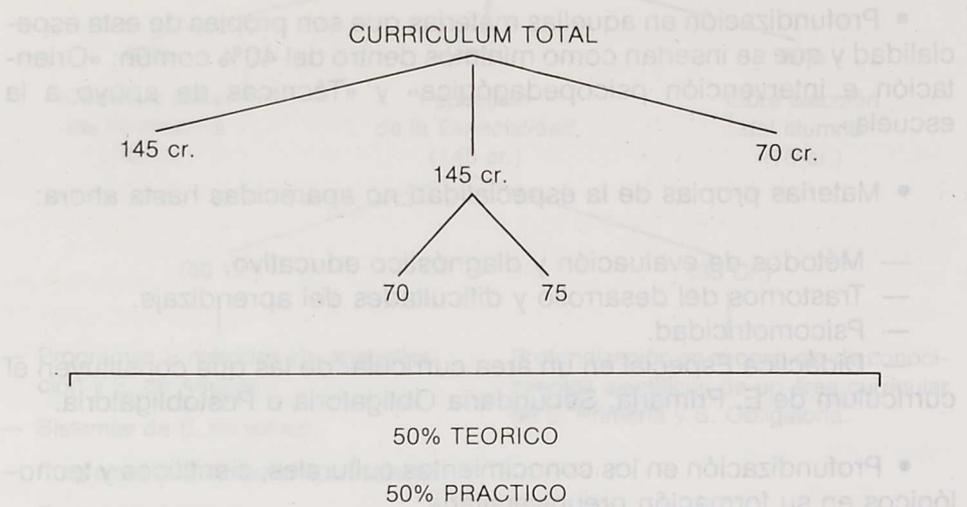
G. TITULACION: LICENCIADO EN ORIENTACION ESCOLAR Y PROFESIONAL

- El 40% común a todas las titulaciones.
- Profundización en aquellas materias que son propias de esta especialidad y que se insertan como mínimos dentro del 40% común: «Orientación e intervención psicopedagógica» y «Técnicas de apoyo a la escuela».
- Materias propias de la especialidad no aparecidas hasta ahora:
 - Métodos de evaluación y diagnóstico educativo.
 - Trastornos del desarrollo y dificultades del aprendizaje.
 - Psicomotricidad.
 - Didáctica Especial en un área curricular de las que constituyen el currículum de E. Primaria, Secundaria Obligatoria o Postobligatoria.
- Profundización en los conocimientos culturales, científicos y tecnológicos en su formación preuniversitaria.

Así pues, la formación inicial del especialista en Orientación escolar y profesional quedaría:



- Psicomotricidad
- Didáctica especial en un área curricular de las que constituyen E. Primaria o Secundaria.



H. TITULACION: LICENCIADO EN EDUCACION ESPECIAL

- Esta titulación tiene dos especialidades u opciones:
 - Educación Especial y Logopedia.
- En ambos casos se parte del 40% común a cualquier titulación.
- Existen además, unas materias que son comunes a las dos opciones y otras que son propias de cada opción.

MATERIAS COMUNES

A LAS OPCIONES:

- El alumno con necesidades educativas especiales y trastornos: Motores, síquicos, sensoriales.
- Adaptaciones curriculares
- Psicomotricidad

MATERIAS PROPIAS

DE LA OPCION DE EDUCACION ESPECIAL:

- Estrategias organizativas.
- Estrategia instructiva.

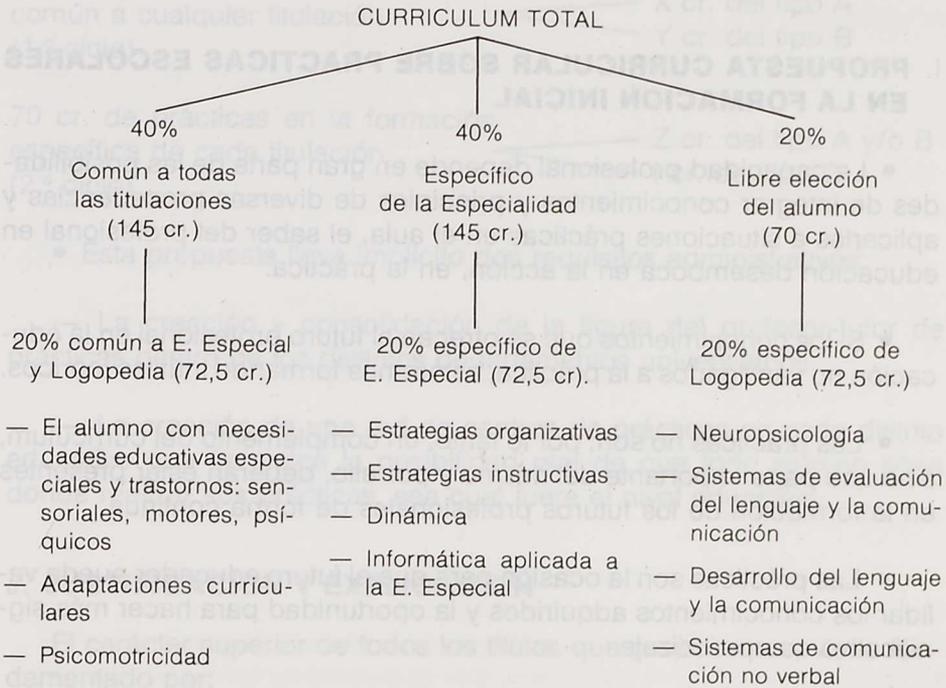
- Dinámica.
- Informática aplicada a E.E.

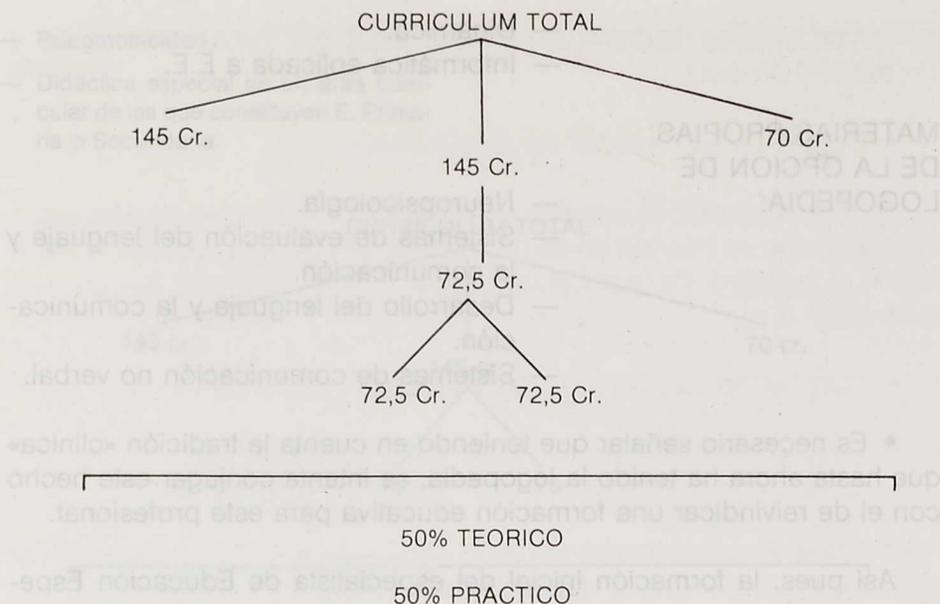
MATERIAS PROPIAS DE LA OPCION DE LOGOPEDIA:

- Neuropsicología.
- Sistemas de evaluación del lenguaje y la comunicación.
- Desarrollo del lenguaje y la comunicación.
- Sistemas de comunicación no verbal.

• Es necesario señalar que teniendo en cuenta la tradición «clínica» que hasta ahora ha tenido la logopedia, se intenta conjugar este hecho con el de reivindicar una formación educativa para este profesional.

Así pues, la formación inicial del especialista de Educación Especial quedaría:





I. PROPUESTA CURRICULAR SOBRE PRACTICAS ESCOLARES EN LA FORMACION INICIAL

- La capacidad profesional depende en gran parte de las posibilidades de integrar conocimientos y principios de diversas procedencias y aplicarlas a situaciones prácticas en el aula, el saber del profesional en educación desemboca en la acción, en la práctica.

- Si los conocimientos que se ofrecen al futuro profesional en la educación no van ligados a la práctica, estaremos formando inútiles teóricos.

- Las prácticas no son, por lo tanto, un complemento del currículum, sino una parte importante del mismo y por ello, deberán estar presentes en la formación de los futuros profesionales de forma continua.

- Las prácticas son la ocasión para que el futuro educador pueda validar los conocimientos adquiridos y la oportunidad para hacer más significativo su aprendizaje.

- Por todo lo explicitado, entendemos que el proceso de prácticas debe estar correctamente orientado y tutorado.

- En todas las propuestas de titulación que realizamos cuando nos

referimos al 50% de carga lectiva práctica, nos estamos refiriendo a la realización de las «prácticas» desde esta perspectiva.

- Distinguímos tres tipos de prácticas de formación inicial:

A) Observación y análisis de experiencias educativas.

B) Intervención en la realidad, compartiendo con el tutor del aula correspondiente, el trabajo diario, siempre bajo la orientación del tutor de prácticas.

C) Autonomía profesional en la docencia durante períodos determinados de tiempo.

- Del total de carga lectiva práctica que proponemos para cualquier titulación (140 cr.) repartidos en las etapas de formación común y específico, nuestra propuesta sería:

70 cr. de prácticas en la formación común a cualquier titulación (1.º ciclo)

X cr. del tipo A
Y cr. del tipo B

70 cr. de prácticas en la formación específica de cada titulación (2.º ciclo)

Z cr. del tipo A y/o B
I cr. del tipo C

- Esta propuesta lleva implícito dos requisitos administrativos:

— La creación y consolidación de la figura del profesor-tutor de prácticas dentro de los distintos departamentos universitarios.

— La creación de una red de centros de prácticas en cada distrito educativo que garantice la posibilidad real de que todo alumno tiene donde realizar sus prácticas, sea cual fuere el nivel educativo.

J. JUSTIFICACION Y EXPLICACION

El carácter superior de todos los títulos que proponemos, viene fundamentado por:

— La necesidad de integrar todos los estudios de la formación inicial del profesorado en la Universidad, puesto que es el nivel más alto de nuestro sistema educativo.

— La necesidad de tener un mismo nivel de formación para todo el profesorado que posibilite el Cuerpo Unico de Enseñantes.

La opción que elegimos para la duración temporal de las distintas licenciaturas se justifica por:

— El reducir al máximo posible, sin perjuicio para su formación la permanencia de los alumnos en la Universidad y posibilitar cuanto antes su incorporación al mundo laboral.

— La modificación que supone la aparición de hablar de una carga lectiva ligada al número de años de duración de los estudios. Esto supone, que no siempre estudios de más años van a tener más horas de formación, sino que puede ocurrir que con un año menos de formación se tenga la misma o mayor cantidad de horas de formación. Además hay que tener presente que no siempre más cantidad significa más calidad.

— El intento de homogeneización al número de años que consta en líneas generales la mayoría de los estudios universitarios en el marco de los países de la C.E.E.

La opción por la máxima carga lectiva durante estos 4 años se explica por:

— Garantizar una formación lo más completa posible.

— Equiparar la jornada lectiva con la jornada de trabajo o incluso con la jornada escolar.

— Posibilitar al máximo la realización de prácticas en educación.

Del total del curriculum de cualquier titulación propuesta, hay una distribución que es 40% + 40% + 20%. Esta distribución parte de los siguientes principios:

— Entre las disciplinas y contenidos en el ámbito de la CEE aquéllas que se refieren al estudio del hecho educativo, sus fundamentos, el estudio del sujeto de la educación, el proceso del aprendizaje, la teoría y práctica del curriculum, constituyen el componente formativo común a cualquier educador.

— Así pues el primer 40% garantiza el desarrollo del curriculum que se considera mínimo para formar educadores.

— Cada titulación o especialidad requiere unos conocimientos específicos que el educador va a necesitar en el ejercicio profesional en un ámbito concreto.

— El segundo 40% garantiza el desarrollo del curriculum que se considera mínimo para formar educadores en cada especialidad.

— Una concepción abierta del currículum lleva implícita la acción del alumno para configurar y cerrar su currículum.

— El 20% tendría como objetivo que el alumno pudiera terminar de configurar sus curriculum.

A pesar de que en las D.G.C. aparecen cuatro posibilidades de contenidos: TRONCALES, LIBRE ELECCION DEL ALUMNO, OBLIGATORIOS Y OPTATIVOS QUE PONE LA UNIVERSIDAD. Sin embargo, posteriormente sólo se desarrolla los tantos por ciento de los dos primeros tipos de contenidos.

Nuestra opción por contenidos TRONCALES Y DE LIBRE ELECCION supone que no van a existir contenidos que ponga cada universidad ni obligatorios ni optativos dentro del curriculum que forme a educadores, es decir, dentro del 80% configurado, tanto por lo común como por lo específico de cada titulación. Sin embargo, cada departamento dentro de cada universidad podría ofertar aquellas materias que estime oportunas y que el alumno dentro del 20% de su elección podrá tener en cuenta dentro de la oferta de toda la universidad.

Si una materia TRONCAL es aquella que se entiende necesaria para la formación de una titulación en cualquier parte, la troncalidad nos dará lo «obligatorio» y las materias que elija el alumno nos dará lo «optativo».

Cuando decimos que del total de la carga lectiva, tanto común como específica en cada titulación el 50% debe ser teórico y el 50% práctico nos estamos apoyando en:

— En Educación el COMO es en gran medida el QUE.

— En Educación la formación tiene una orientación clara de intervención, de tal forma que no puede haber ningún contenido que no tenga su aplicación en la práctica.

El desarrollo que hemos presentado en cuanto a las materias hay que entenderlo siempre como abierto, provisional y mínimo.

**JORNADAS SOBRE LA FORMACION INICIAL
DEL PROFESORADO**
Consell Escolar de Catalunya

PRESENTACION

La comisión permanente del Consell Escolar de Catalunya, en la sesión del 6 de abril de 1989, acordó celebrar una Jornada de debate y reflexión sobre lo que debería ser en el futuro —después de la implantación generalizada de la Reforma de las enseñanzas no universitarias— la formación inicial del profesorado.

En cumplimiento de este acuerdo, el pasado 7 de octubre se celebró en la sala de actos de la Escuela de Formación de «La Caixa» la citada jornada a la que asistieron, además de los miembros del Consell Escolar de Catalunya, unas 200 personas invitadas por su vinculación profesional o personal a la enseñanza y a la formación de los futuros enseñantes.

La organización de la sesión conllevó la constitución de cuatro mesas redondas:

- Mesa de educación secundaria obligatoria.
- Mesa de educación primaria.
- Mesa de secundaria obligatoria.
- Mesa de educación secundaria post-obligatoria.

Estas, que fueron coordinadas, cada una de ellas, por un moderador, todos ellos miembros de la subcomisión de formación del profesorado, de la comisión de ordenación del sistema educativo, del Consell Escolar de Catalunya, facilitaron la intervención de veintidós ponentes procedentes de distintos sectores interesados, así como la participación en el coloquio final de la totalidad del público asistente.

Posteriormente cada moderador redactó el resumen, que se presenta en este documento, y que no pretende más que reflejar las diversas opiniones expresadas, sin tener carácter de conclusiones.

El resumen de cada mesa intenta recoger los aspectos generales sobre los que pareció que había un consenso mayoritario, que en algunos casos fue casi absoluto. En este resumen no se recogen los aspectos que parecían ser opinión unidividual. Sin embargo, las ponencias exponen más detalladamente cuestiones que merecieron la atención de los asistentes y, por lo tanto, para tener una visión más global de la riqueza y la diversidad del debate, se deberán tomar en consideración.

Evidentemente, lo que presentamos es un documento abierto que tiene el valor de una reflexión densa, hecha en un marco de participación, como es propio del Consell Escolar de Catalunya, y que pretende hacer una aportación más a la Administración educativa ante el gran reto de definir un futuro educativo más adecuado al tiempo actual y a las expectativas de los ciudadanos.

Octavi Fullat i Genís

Presidente del Consell Escolar de Catalunya

MESA DE EDUCACION INFANTIL

1. Notas preliminares

Tanto los ponentes como los que participaron en el debate coincidieron y se congratularon de que la etapa de 0 a 6 años se considere en el proyecto de reforma como etapa educativa. Poner el acento en la educación significa un cambio de profundidad en el concepto, en el perfil y en la formación de los futuros profesionales, que las universidades deberán preparar para hacer realidad un sistema educativo de 0 a 18 años y en definitiva una escuela nueva.

Solamente uno de los participantes en el debate manifestó que posiblemente los auxiliares que trabajan en esta etapa no estarían de acuerdo en la definición inicial. Igualmente se manifestó el desacuerdo en que los auxiliares y trabajadores activos de las guarderías no hubiesen sido ponentes.

2. Características y formación del profesional

También se coincidió en que la futura formación inicial del profesional que se dedique a la educación infantil debería contemplar:

- Conocimiento riguroso y amplio del niño.
- Conocimiento de la escuela como lugar de vida colectiva.
- Desarrollo de los valores intrínsecos de la profesión.
- Desarrollo del pensamiento científico.
- Relación teoría y práctica.

En conclusión, el profesor de educación infantil deberá disfrutar de una formación que le permita diseñar, desarrollar, analizar y evaluar científicamente su propia práctica.

Es evidente que para proporcionar este bagaje es necesaria una formación a nivel universitario que, desde hace tiempo, se considera insuficiente en tres años.

No hay razones que justifiquen que la titulación del profesorado que se dedica a la educación del niño de 0 a 6 años deba ser de categoría diferente a la que se exige a los demás profesionales de la educación.

Se insistió, como elemento fundamental de la formación inicial, en la

necesidad de tener en cuenta la dialéctica entre teoría y práctica en proporciones parecidas y con un intercambio constante entre las escuelas Normales y los maestros, así como con las guarderías, con el fin de que, desde la realidad, se cuestionen y se hagan aportaciones de aspectos que la escuela plantea a diario.

En esta relación entre teoría y práctica se valoró como imprescindible el reconocimiento de la formación permanente como complemento y afirmación necesarios de la formación inicial.

3. Otras consideraciones

Durante el debate se situó la importancia para los actuales profesionales que se encontraban sin titulación del Plan Especial de Magisterio, así como del hecho de continuar su existencia por aquellos educadores que la están realizando o que han tenido que adecuar sus estudios para poderlo realizar.

Algunos ponentes expresaron en su intervención requerir un replanteamiento de la formación en las escuelas de maestros, no sólo a nivel de reforma de planes de estudios sino en relación con la vinculación que éstas deben mantener con los departamentos universitarios y con las escuelas infantiles, sin que hubiese aportaciones de coincidencia ni de desacuerdo por los asistentes.

El debate concluyó con una reflexión que pretendía poner énfasis en el concepto educativo de la etapa y en el reto que conllevaba para los profesionales de la educación y para la sociedad en general.

La moderadora:

Assumpta Baig.

Concejala de participación y relaciones laborales.

Ayuntamiento de Vilanova i la Geltrú.

Miembro del Consell Escolar de Catalunya.

MESA DE EDUCACION PRIMARIA

1. Nota preliminar

El primer punto en el que ha habido una clara coincidencia ha sido en el de la necesidad de formar un maestro de carácter generalista que, ante la disyuntiva planteada entre formación cultural y profesionalizada, la opción recae claramente en los aspectos profesionales, dada la dificultad de llevar ambos a cabo de forma completa y sin tener que confeccionar un currículum sobrecargado en exceso. Los núcleos troncales que deberían componer esta formación deberían estar integrados por una amplia base de didáctica y por un conjunto de materias básicas de las áreas psico-socio-pedagógicas.

2. Requisitos de la Formación Inicial

La presencia de la combinación entre práctica y teoría es otro de los elementos fundamentales que precisa esta formación, por lo que se señala la necesidad de complementarla con un período de inducción que sirva de complemento necesario a la formación inicial y que debería tener un componente eminentemente práctico. Esta iniciación del maestro novel, del mismo modo que el conjunto de prácticas a realizar durante la carrera, se debería llevar a cabo mediante profesorado en ejercicio, en escuelas de primaria, de forma que se favoreciese una mayor aproximación a la práctica concreta del aula y a la realidad escolar en general. Al mismo tiempo, esta presencia de profesorado en ejercicio, que la figura actual del asociado universitario permite, debería compartir su docencia en la universidad y en la escuela primaria, dando así una nueva vitalidad a los departamentos, los cuales recibirían una mayor retroalimentación (feedback) proporcionada por el contacto directo con esta docencia y, en consecuencia, ello también les permitiría un conocimiento mejor de la realidad escolar y de los problemas que conlleva.

Por otro lado, la realización de estas prácticas exigiría una plena colaboración por parte de la Administración, que debería fomentarlas mediante convenios con los centros educativos de enseñanza primaria de mejor calidad y los departamentos universitarios involucrados en la formación de maestros. Además, se debería favorecer la posibilidad real de colaboración de los maestros en ejercicio, dándoles las facilidades horarias requeridas, además de los incentivos necesarios de todo orden, con el fin de que los elementos mejor preparados tuviesen el máximo interés en prestar su colaboración en este tipo de actividad docente y formadora.

En relación al tema de la duración que debe tener la carrera de maestro, la mayoría opta por un período más largo y, en este caso, generalmente se pide la licenciatura, pero los que acepten el punto de partida de las ponencias iniciales y por tanto acepten la duración de tres años para este período de formación inicial, lo hacen sobre la base de creer factible solamente la formación profesionalizadora del maestro, pero no de los contenidos culturales generales o específicos. Así pues, la opinión mayoritaria se inclina, bien hacia la fórmula de la diplomatura de tres años de formación básica más uno o dos de especialidad (tres más medio), o bien están los que opten directamente por los cuatro/cinco años de una licenciatura.

De lo contrario, también se considera necesario que en algunos casos (especialmente en el de música y el de idiomas modernos) se pida el requisito de unos conocimientos previos en las respectivas materias antes de acceder a la carrera correspondiente.

3. Características y formación del profesor de esta etapa

Otro aspecto importante de cara a conseguir un alumnado más calificado debería ser su selección, hecha con criterios rigurosos de predisposición y competencia de cara a la futura práctica docente.

Una característica fundamental de la formación que deberían recibir los maestros de Catalunya debería ser el de la completa integración cultural dentro de nuestro ámbito, que conllevara un amplio conocimiento de las realidades culturales y sociales de nuestro pueblo y la posesión del pleno dominio de ambas lenguas oficiales.

Considerando positiva la troncalidad común de las titulaciones que permiten la enseñanza de 0 a 12 años, se cree también conveniente que haya una formación en el campo tutorial, como labor necesaria en el ejercicio de la profesión de maestro de estas etapas. Asimismo, de forma mayoritaria, se ha considerado que se debería favorecer la capacidad investigadora del maestro, de manera que ésta permitiese una reflexión crítica continuada sobre la propia práctica y la capacidad de actualización permanente de su formación.

Hay plena coincidencia en la necesidad de que la labor del maestro generalista en la escuela se vea complementada por la de maestros especialistas en campos diversos como el deportivo, el musical, el de idiomas modernos.... y, en los casos en los que la necesidad lo requiera,

por la de especialistas en educación especial o en problemas de audición y lenguaje.

Otro aspecto, no meramente simbólico, ha sido también la reivindicación del título tradicional de maestro para estos enseñantes, ante la denominación actual y la propuesta, de profesor.

El último punto de coincidencia que hay que remarcar, aunque no por su menor importancia, ha sido también la demanda de formación para los maestros en los aspectos de dirección y organización de centros educativos, no habiendo coincidencia sobre cual sería la mejor forma de llevarla a cabo debido a las implicaciones de carácter político y sindical que el tema conlleva.

El moderador

Josep M. Rotger

Presidente de la División de Ciencias de la Educación

Universidad de Barcelona

Miembro del Consell Escolar de Catalunya

MESA DE EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA

1. Notas preliminares (exigencias del nivel educativo actual)

Las comunicaciones correspondientes a la mesa de educación secundaria obligatoria coinciden en señalar como necesidades primordiales las exigencias de la reforma del sistema educativo, que en el nivel de secundaria obligatoria piden una formación adecuada para compaginar comprensividad y diversidad. El profesor deberá tener nuevas habilidades, que vayan más allá de la mera acumulación de conocimientos. Hay que preparar al profesorado de este nivel para realizar un trabajo de equipo en seminarios o departamentos en el que coincidan profesionales de distintas características, especialistas o generalistas.

Existe consenso en indicar que la formación inicial del profesorado es una pieza básica para la implantación de los rasgos característicos que debe tener en Catalunya el sistema educativo. Las directrices generales deberían ser muy flexibles en este punto, respetando un amplio margen para la adaptación a la situación autonómica propia, a las necesidades del país y a su larga tradición pedagógica.

Los profesores de secundaria obligatoria deben ser licenciados. No obstante, es preciso encontrar fórmulas transitorias que contemplen la situación y los derechos de los diplomados que actualmente imparten la enseñanza hasta los 14 años, promoviendo, a la vez, la existencia de claustros coherentes y sin tensiones externas al margen de la propia labor cotidiana.

2. Las propuestas presentadas a debate por el Consejo de Universidades

El consenso antes indicado se rompe en el momento de valorar las dos propuestas sometidas a debate. Hay posturas manifiestamente favorables a la alternativa del Grupo XV, próximas a la línea o modelo sugerido por la Ponencia (con matizaciones importantes) y otras abiertas a la posibilidad de propuestas mixtas o de síntesis. Con todo, es común la inquietud por la necesaria y urgente mejora de la actual situación caracterizada por una insuficiente y grave falta de profesionalización docente en este nivel. También es compartida la crítica al CAP y la convicción de que no es ningún modelo a seguir.

3. Las materias troncales en la formación inicial

Como señala explícitamente una comunicación, existe un consenso muy generalizado en torno a los núcleos troncales de la formación inicial y profesionalizadora del profesorado de secundaria obligatoria, la cual debería contemplar:

— Una formación de contenidos básicos y específicos, a la vez especializada y polivalente, que contemple la didáctica, las didácticas específicas y la investigación en este campo.

— Una formación psico-socio-pedagógica que capacite al docente de este nivel para realizar las funciones tutoriales y de orientación que debe realizar con plena competencia.

— Una experiencia de prácticas amplia y reflexionada a nivel teórico.

Al margen de fórmulas o modelos concretos, las directrices generales de los títulos oficiales que capaciten para la docencia deberían garantizar estos contenidos centrales; deberían permitir un amplio margen de optatividad para el ejercicio de la autonomía de las universidades y permitir el diseño de currículums abiertos. Las materias troncales, pues, deberían ser pocas y realmente básicas.

4. Los formadores de los profesores de secundaria obligatoria

Los formadores del profesorado de secundaria obligatoria deben ser profesores universitarios con preparación específica. Habría que contar con la colaboración de profesores de secundaria en activo, especialmente en las prácticas y las didácticas específicas, y promover su integración en equipos departamentales universitarios coherentes, que velen por la adecuada articulación entre teoría y práctica en la formación inicial.

También debemos hacer una mención específica a la situación propia del profesorado que impartirá enseñanzas técnico-profesionales y prácticas dentro de los módulos profesionales. Muchos de ellos podrían ser titulados de grado medio de enseñanzas técnicas con experiencia en el mundo de la industria. Hay que llamar la atención sobre el peligro de olvidar a este importante sector de profesores, clave para la buena marcha de la etapa secundaria obligatoria.

El moderador
Josep Ituarte

Presidente de Serveis Educatius de Catalunya
Miembro del Consell Escolar de Catalunya

MESA DE EDUCACION SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA

1. Nota preliminar

Muchos de los temas objeto de discusión y debate de esta mesa han quedado reflejados en la mesa precedente de secundaria obligatoria. Sin embargo, en este segmento de escolarización tiene una especial incidencia la formación profesional, tanto en los bachilleres, que tienen que dar una formación técnico-profesional de base, como en los módulos profesionales con contenidos claramente profesionalizadores que los configuren como un ciclo de escolarización terminal.

2. Puntos de acuerdo de los ponentes

La titulación del profesorado deberá ser de licenciado.

Importancia de la opción profesional en los contenidos curriculares de la licenciatura. (Evitar, en todo caso, que el acceso a la profesión docente sea en la práctica una segunda vía de acceso al mundo del trabajo, cuando han quedado agotadas las demás alternativas).

Los currículums deberán contemplar una formación psico-socio-pedagógica suficiente.

Las exigencias del alumnado y de la sociedad en general, pedirán al sistema educativo un profesional docente con capacidad para la tutoría y para la orientación profesional, y por lo tanto, con un conocimiento profundo de los rasgos característicos de la sociedad.

Gestión de la formación específica para la docencia a cargo de los departamentos universitarios y necesidad de que éstos disfruten de los recursos humanos y materiales suficientes para llevar a cabo esta labor.

Contar con la ayuda de los actuales profesores de secundaria en la formación específica para la docencia. Posibilidad, por lo tanto de compatibilizar la labor docente con colaboraciones específicas con los departamentos universitarios.

Insuficiencia de la configuración del actual CAP. En el caso específico de la formación profesional, en nuestro país hay poca tradición y en la actualidad no es un certificado obligatorio para la opción docente. Sin

embargo, se valora positivamente que en el caso de la formación profesional el CAP haya cubierto un vacío existente en la formación de un sector del profesorado.

Dominio de la lengua catalana y de los rasgos característicos de nuestra sociedad.

Hay que atender bien la formación humanística de los profesores especialmente los de tecnología.

Importancia de las prácticas de inmersión de los futuros docentes, con el apoyo de un tutor de prácticas que colabore con los departamentos universitarios.

Necesidad de colaboración universidad-empresa. Todos los ponentes creen en esta posibilidad, a pesar de que la falta de información por lo que se refiere a la administración educativa imposibilita la determinación del tipo de colaboración, condiciones exigibles a estos formadores específicos, etc.

No se cree conveniente la propuesta de una titulación diferenciada entre los profesores de secundaria obligatoria y los de secundaria post-obligatoria. En educación secundaria tanto si es obligatoria como no, el profesional docente debe tener el mismo tipo de formación inicial y sería bueno que el profesorado periódicamente impartiese docencia en ambos niveles con el fin de dar más coherencia al sistema.

3. Puntos de desacuerdo

Los ex-miembros de la Comisión XV apuestan decididamente por la incorporación de los contenidos profesionalizadores en el currículum de la misma licenciatura y creen necesaria la titulación diferenciada del resto de licenciados.

Desde los ICE se apunta la posibilidad de un curso específico añadido a los cuatro de licenciatura que, de hecho, convierte las titulaciones docentes en carreras de cinco años. No gusta demasiado la palabra «postgrado» aunque en la práctica se interpreta así.

Desde el público asistente se plantea la problemática de la doble formación inicial del profesorado conviviendo en un mismo centro docente y se apuntan problemas de remuneración y categorías profesionales diferenciadas.

4. Otras sugerencias

A pesar de que, como se señala al principio, la administración central no tiene una línea suficientemente definida en este segmento de escolaridad, se ve el peligro de perpetuar el actual sistema docente con dos opciones claramente diferenciadas: bachiller y formación profesional.

Un sector de opinión cree en la oportunidad histórica de hacer transformaciones lentas pero profundas en los sistemas de la formación inicial del profesorado y ve con preocupación la implantación de la reforma, si no hay una acción decidida de profesionalizar la formación inicial del profesorado.

El moderador

Albert Prado

Profesor de Formación Profesional

Economista

Miembro del Consell Escolar de Catalunya

Barcelona, octubre de 1989

SIMPOSIO INTERNACIONAL SOBRE HOMOLOGACION DE TITULOS DE PROFESOR DE EDUCACION BASICA EN LOS PAISES DE LAS C.E.

CONCLUSIONES APROBADAS EN LA SESION DE CLAUSURA, CELEBRADA EL DIA 2 DE JUNIO DE 1989

Dos consideraciones generales se deducen de las intervenciones de los participantes en este Simposio:

1. En primer lugar, el reconocimiento de la importancia de la educación obligatoria, en especial la educación primaria, para el desarrollo futuro de las personas, de los grupos sociales, de las naciones y de la propia Comunidad Europea. Se tiene la convicción de que la Comunidad Europea no será verdaderamente Europea hasta que no se conviertan en prioritarios los objetivos educativos comunes y consecuentemente se hagan los esfuerzos necesarios para lograrlos.

2. En segundo lugar, se parte de un hecho evidente, la gran diversidad de sistemas educativos y de contextos culturales, sociales y económicos.

Quando se plantea la posibilidad de la homologación de títulos de profesores de enseñanza de educación general básica en las Comunidades Europeas, ha de tenerse en cuenta la posibilidad de homologación de la formación e incluso de los enteros sistemas educativos considerando que se trata de un objetivo complejo a medio o largo plazo, lleno de dificultades. Pero hay que decir que homologación no significa unificación ni homogeneidad, que ni sería posible ni deseable significa la búsqueda de denominadores comunes, de convergencias y de analogías. En la dialéctica entre la diversidad y la unidad, parece evidente que el progreso sólo puede provenir del principio de analogía, que permite la inevitable y creadora diversidad al tiempo que la convergencia y la semejanza que posibilitan la cohesión y la marcha hacia adelante. En este contexto tiene sentido que todos trabajemos juntos, para que respetando nuestras peculiaridades, podamos fortalecer y extender nuestra acción a través de la homologación del sistema educativo y en concreto en nuestro caso de los títulos de profesores de Educación General Básica.



PRIMER PUNTO

1.º Los Estados Europeos distinguen en su regulación entre el derecho al trabajo y el derecho a competir en igualdad de condiciones para obtener un puesto de trabajo. Es a este último aspecto al que afecta la libre circulación y por consiguiente debería dar lugar a que se eliminasen todas las restricciones que existen para el ejercicio de este segundo derecho.

2.º La prueba de aptitud prevista en la directiva de la libre circulación no debería de aplicarse cuando se pretende ejercer la profesión docente en el sector público, ya que los sistemas nacionales de selección garantizan la idoneidad de los candidatos (reserva del representante griego).

3.º Se ha constatado que existen diferentes condicionamientos de tipo sociológico (religiosos, culturales, etc.) que pueden dificultar la movilidad de los profesores en el ámbito comunitario y que convendría remover.

4.º Algunos países comunitarios (Reino Unido, Irlanda, Dinamarca) otorgan un título único que permite ejercer la enseñanza en los niveles primario y secundario, lo que plantea una dificultad para regular la libre circulación de estas profesiones en la Comunidad Económica Europea, hasta tanto no se llegue al título único en el resto de los países.

5.º Para lograr que la libre circulación sea efectiva es necesario que se produzca un cambio de mentalidad.

6.º La actual disparidad de los sistemas de formación de profesorado dificulta la libre circulación por lo que debe procurarse una aproximación entre ellos que permita la homologación de títulos.

7.º Un medio eficaz para conseguir eliminar los obstáculos que existen para los profesionales de la docencia sería el promover medidas que fomentasen las características comunes que existan entre los europeos.

8.º También sería recomendable que durante la formación se exigiese que un período mínimo de esta se realizase en otro país comunitario.

SEGUNDO PUNTO

1.º No obstante las disparidades existentes entre los sistemas educativos de los distintos países del marco institucional en que debe situarse

la formación de profesores es la Universidad u otras instituciones análogas que permitan posibilidades formativas al máximo nivel.

2.º La presencia de la formación de profesores en la Universidad posibilita además una mejor formación de estos al adecuado complemento de la enseñanza de otras disciplinas de la oportuna perspectiva didáctica.

3.º Se hace necesaria una reflexión sobre el perfil de las instituciones responsables, dentro de la Universidad, de la formación de los docentes orientada a la mayor integración de las existentes.

TERCER PUNTO

1.º Respecto de las condiciones estructurales y del marco institucional y académico en que ha de desarrollarse el currículum de formación del profesorado, se considera deseable que sea la Universidad la institución responsable de dicha formación, que se extienda a cuatro años, que posibilite la obtención de un título de licenciado y que prepare al mismo alto nivel a todos los profesores que van a atender la enseñanza obligatoria.

Representantes de algún país, como Grecia, preferiría referir este punto solamente a la enseñanza primaria (de 6 a 12 años).

2.º El currículum que ha de seguir el profesorado de enseñanza obligatoria debe articular la adquisición del conocimiento científico y de la vida cultural, social, económica e industrial, con la adquisición del conocimiento y habilidades necesarias para una eficiente práctica profesional docente.

En consecuencia hay que coordinar e integrar, no meramente sumar, la formación teórica y práctica.

Hay que poner un especial énfasis en la apertura al conocimiento de la vida real, del mundo de la industria, del comercio, del sector público y de los sindicatos, en cuanto que constituye el contexto obligado de toda formación.

3.º No se puede renunciar al objetivo de alcanzar y manejar el mayor y el mejor conocimiento posible, lo que exige incluir en el currículum el conocimiento de las ciencias formales, de las ciencias básicas, así como de las nuevas tecnologías. Pero también se considera imprescindible

una formación psicosociopedagógica que permita al futuro profesor conocer las características psicológicas y psicosociológicas de los futuros alumnos, así como el proceso de adquisición de conocimientos, el proceso de desarrollo afectivo, personal e interactivo y las técnicas y estrategias más adecuadas para manejar la interacción enseñanza-aprendizaje.

4.º Frente a las alternativas extremas de una formación generalista sin especial preocupación por el nivel de los conocimientos y una formación rigurosamente especializada de alto nivel pero de ámbito restringido, se considera deseable incluir en el currículum materias que preparen a los futuros profesores para ser especialistas en alguna área o disciplina del conocimiento pero sin excluir un tronco común de materias que proporcione una sólida formación básica, lo que puede hacerse a lo largo de los cuatro años que se proponen.

5.º Respecto a la diferenciación del currículum de los profesores en función de las etapas educativas en las que van a enseñar; se reconoce la necesidad de una formación de igual nivel para todos, con algunas materias comunes para todos, pero básicamente ha de formarse con una orientación y unas exigencias específicas para cada una de las etapas.

6.º Con carácter general, se quiere dejar constancia de que el currículum ha de permitir aumentar el conocimiento al mismo tiempo que flexibilizarlo y adaptarlo a los distintos objetivos, circunstancias y contextos y ha de dotar a los futuros profesores de la capacidad para justificar qué enseñan y cómo lo enseñan.

Se ha de subrayar también con énfasis la importancia de la formación permanente y sobre todo de mantener viva una actitud innovadora frente a los retos del presente y del futuro.

Por último, y como conclusión general, se ha puesto de relieve la necesidad de constituirse en grupo de trabajo que continúe intercambiando información entre los participantes y que posibilite nuevas reuniones para seguir profundizando en el análisis de la situación y haciendo propuestas que faciliten la necesaria convergencia de los esfuerzos comunitarios en materia de formación del profesorado.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES
Secretaría General

