



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

LA REFORMA DE LOS GRADOS DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. ADAPTACIÓN O INNOVACIÓN.

Francisco Javier Ramos Pardo

Universidad de Castilla La Mancha

Departamento de Pedagogía

mailto: franciscoj.ramos@uclm.es

1. RESUMEN:

El objetivo de esta comunicación es analizar las diferencias existentes entre las universidades españolas en la formación inicial de los maestros, centrándonos para ello en la información recogida en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) relativa a las universidades que a fecha 20 de diciembre de 2011 impartían el título de graduado en Educación Primaria. Los resultados preliminares muestran que existen bastantes diferencias aunque estas diferencias quizá no sean todo lo amplias que cabría de esperar, ni de las universidades entre sí, ni de los modelos de formación inicial de los maestros.

2. ABSTRACT:

The aim of this paper is to analyze the differences between Spanish universities in initial teacher education, by focusing on the information contained in the Register of Universities, Centers and Degrees (RUCT) referring to universities that dated 20 December 2011 had the graduate degree in Elementary Education. Preliminary results show that there are many differences but these differences may not be as extensive as might be expected of universities with each other, nor among the models of teacher training.

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

3. PALABRAS CLAVE (lengua propuesta): Educación superior, Espacio Europeo de Educación Superior, formación inicial docente.

KEYWORDS (in English): Higher education, European Higher Education Area, Initial teacher training.

4. ÁREA DE CONOCIMIENTO: Ciencias Sociales y Jurídicas.

5. ÁMBITO TEMÁTICO DEL CONGRESO: Evaluación y calidad institucional.

6. MODALIDAD DE PRESENTACIÓN: Comunicación oral

7. DESARROLLO:

a) Objetivos

Esta comunicación se enmarca en un estudio que estamos llevando a cabo en la Universidad de Castilla La Mancha. El objetivo principal es analizar las diferencias que existen en la formación inicial de los maestros en España tras la adaptación de los estudios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), aunque aquí nos centraremos en los grados de Maestro de Educación Primaria. Una vez analizadas las principales diferencias, se hace una reflexión sobre si los nuevos planes educativos dan respuesta a la autonomía y especificidad de cada universidad y si permiten superar los puntos débiles de anteriores modelos de formación inicial del profesorado y si podrían suponer el cambio de paradigma en dicha formación inicial.

b) Descripción del trabajo

El denominado proceso de Bolonia ha supuesto un nuevo cambio en la organización de las enseñanzas universitarias y, por tanto, en todos los planes de estudio, incluidos los de maestro.

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

Con el EEES se aboga por un cambio en la relación de enseñanza y aprendizaje, cambio que ha de centrarse en tres aspectos básicos: el rediseño de los currículos, una metodología centrada en el aprendizaje de los alumnos (en vez de en la enseñanza del profesor) y el desarrollo de aprendizajes a partir del enfoque de competencias (Rué, 2007: 32). Los tres aspectos están íntimamente relacionados.

En este nuevo paradigma, todo título se diseña sobre la base de las competencias que debe alcanzar el perfil profesional correspondiente. El Ministerio primero formula las competencias básicas mínimas que se deben adquirir en cualquier título de Grado, y luego, cada título de grado propuesto por cada universidad, formula las competencias específicas que deben lograrse. En el caso de los títulos profesionalizadores, como los de maestro, el Ministerio también fija unas competencias específicas mínimas para esos títulos.

Tal y como se reconoce en el Real Decreto por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, la flexibilidad y la diversidad son los dos principios que guían la regulación de los nuevos planes de estudio, en cuya elaboración, las universidades tienen un gran margen de maniobra.

En el nuevo sistema, no existe una normativa semejante a las anteriores directrices generales propias salvo en el caso de los títulos conducentes a profesiones reguladas, como es el caso del título de maestro de educación primaria. E incluso en este caso, cada universidad propone su propio título, con su propia denominación, perfil, objetivos y competencias, su propia estructura de enseñanzas, sus propios contenidos, etc. Para la elaboración de un plan de estudios conducente a un título, cada universidad debe elaborar un proyecto o memoria de solicitud para la verificación de dicho título, que debe contener los siguientes aspectos: (1) Descripción del título, donde se refleja la denominación, la universidad solicitante y el centro, el tipo de enseñanza y el número de plazas ofertadas, (2) justificación, referentes externos e internos y procedimiento de elaboración, (3) objetivos y competencias, (4) condiciones de acceso y admisión de estudiantes, (5) estructura de las enseñanzas, organización de la movilidad de

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

estudiantes y descripción de los módulos o materias del plan de estudios, (6) personal académico, (7) recursos, materiales y servicios, (8) resultados previstos, (9) Sistema de Garantía de Calidad u (10) calendario de implantación.

Como maestro de educación primaria es una profesión regulada, las universidades deben respetar unos requisitos mínimos al elaborar la memoria de verificación. Dichos mínimos, regulados por la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, afectan fundamentalmente a tres aspectos de la memoria: denominación del título, objetivos y competencias y, por último, estructura de las enseñanzas.

Aun así, las denominaciones del título varían de una universidad a otra. Actualmente, en el Registro de Universidades, Centros y Títulos encontramos tres denominaciones distintas:

Graduado o Graduada en Educación Primaria (26 universidades)

Graduado o Graduada en Maestro de (o en) Educación Primaria (11 universidades)

Graduado o Graduada en Magisterio de (o en) Educación Primaria (3 universidades)

Respecto a las competencias, se fijan un mínimo de 12 competencias, más o menos detalladas, que todos los títulos de maestro deben incluir.

En lo que a la estructura del plan de estudios se refiere, se establecen tres grandes módulos de competencias, a los que se les asigna un mínimo de créditos, se señalan los submódulos que podrían contener y se describen otras competencias que dichos submódulos deben contribuir a alcanzar. La estructura modular sería la siguiente:

La regulación más detallada, por tanto, es la que atañe a las competencias, pues se describen competencias generales para el título y competencias para cada uno de los submódulos. La estructura del plan de estudios, aunque es objeto de regulación, sigue dejando mucho margen a

SECRETARÍA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

las universidades, pues: (1) a los submódulos no se les asigna créditos, por lo que su distribución será fijada por las universidades; (2) tampoco se concretan los módulos ni los submódulos en materias, asignaturas o áreas de conocimiento, quedando también a discreción de las universidades, (3) el número total de créditos regulados, de alguna manera, por el Ministerio es de 210, quedando los 30 restantes sin regulación, pudiendo las universidades asignar las competencias que consideren y establecer así sus propios itinerarios de especialización o menciones cualificadoras.

Método

Se trata de un estudio descriptivo basado en un análisis documental cualitativo realizado durante el año 2011. Los documentos que han servido de base para la comparación entre las distintas universidades han sido, fundamentalmente, su memoria de verificación del título de Maestro en Educación Primaria presentada a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y la información relativa a dicho título recogida en el RUCT y publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE).

El estudio realizado se ha estructurado en dos grandes bloques: a) perfil del graduado, objetivos y competencias y b) planificación de las enseñanzas.

Para la exploración del bloque del perfil del graduado, objetivos y competencias hemos analizado, además de las memorias, información procedente de otras fuentes como las páginas web de las propias universidades. En cuanto al bloque de planificación de las enseñanzas, como se verá en el apartado correspondiente, nos hemos basado en la información publicada en el RUCT además de las memorias disponibles, ya que es una información que permite un análisis bastante aproximado de dicho bloque y que nos ha permitido ampliar el número de universidades analizadas.



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

c) Resultados y conclusiones

Resultados

El análisis de la información se centró, en primer lugar, en el perfil del maestro que las distintas universidades propusieron y que, al no ser explícito en muchas de ellas, ha de inferirse del análisis de los objetivos fijados. La primera diferencia que llama la atención es precisamente los distintos objetivos fijados, aunque se pueden observar varios patrones en función de los documentos consultados para su formulación. Así, en las universidades que han tomado como punto de referencia el Libro Blanco, como por ejemplo la Universidad Jaume I o la de Sevilla, los objetivos descritos se relacionan con las funciones de enseñanza – aprendizaje. Esto es, sus objetivos son que el futuro maestro pueda: proporcionar la capacidad de organización de la interacción de cada alumno, actuar como mediador para que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos en un trabajo cooperativo del grupo, diseñar y organizar proyectos disciplinares e interdisciplinares y funciones de tutoría, orientación y evaluación de los estudiantes. Con algunas diferencias, estos objetivos se contemplan igualmente en las memorias de la Universidad Autónoma de Madrid y la de Castilla-La Mancha.

Adicionalmente, universidades como la Universidad de Vigo y la Universidad de Sevilla han tenido en cuenta los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria (Artículo 2 de la LEY ORGÁNICA 2 / 2006, de 3 de mayo), haciendo un mayor énfasis en funciones de tipo transversal como, por ejemplo, la importancia del desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos, el respeto de los derechos y libertades, la responsabilidad, la formación para la paz y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y otras, como la Universidad de Oviedo, atendiendo al artículo 16 de la citada ley, incluyen además la formación de profesionales que afiancen el desarrollo personal y bienestar, además de habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral y escrita, cálculo, habilidades sociales, hábitos de trabajo, creatividad, la capacitación para una acción educativa que integre las experiencias y

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

ritmos de aprendizaje de los alumnos y la preparación de profesionales críticos y comprometidos. La investigación educativa como objetivo está igualmente recogida en la Universidad de Sevilla y la Universidad de País Vasco.

Sin embargo, las Universidades de Salamanca, de Valencia y la Complutense de Madrid han optado por incorporar como objetivos las doce competencias que los alumnos deben adquirir durante el Grado de Maestro en Educación Primaria, según orden ECI, dejando a un lado, por tanto, los objetivos del título.

En segundo lugar, se han analizado también las competencias que los alumnos deben adquirir durante el Grado de Maestro en Educación Primaria. Se destaca aquí la confusión terminológica que se ha producido entre objetivos y competencias. En concreto, tomando como punto de partida la Orden ECI se observa que se incluyen los objetivos que los títulos deben cumplir enumerando doce competencias que los estudiantes deben adquirir. Desde nuestro punto de vista, esta falta de precisión ha provocado que algunas universidades, como veíamos anteriormente, las hayan considerado como objetivos y otras como competencias.

Precisamente las competencias son el elemento más regulado en los nuevos planes de estudio, lo que tiene su reflejo en que la mayoría de las Universidades se ciñan a las doce competencias establecidas por la Orden ECI, aunque en realidad podrían haber incluido más, puesto que dicha Orden regula requisitos mínimos. En este sentido, sólo la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Castilla-La Mancha añaden otras competencias generales específicas del Grado de Maestro en Educación Primaria. Por ejemplo, la Universidad Complutense de Madrid considera la importancia del autoaprendizaje, la capacidad de innovación y divulgación de hallazgos científicos y las leyes de igualdad efectiva de mujeres y hombres; la de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, y la de Fomento de la Educación y Cultura de la Paz. La Universidad Autónoma de Madrid, por su parte, incluye, entre otras, la importancia de promover el aprendizaje autónomo, la función tutorial, el respecto a las diferencias personales y culturales y

SECRETARÍA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

la dimensión ética del maestro. Finalmente, la Universidad de Castilla –La Mancha incluye competencias relacionadas con valores y práctica profesional, conocimientos y enseñanza.

En tercer lugar, con relación a la organización del plan de estudios, como ya se ha señalado, el Ministerio organizó el título de Maestro en Educación Primaria en tres grandes módulos de competencias: 1) formación básica; 2) formación didáctico y disciplinar y 3) practicum (compuesto por las prácticas externas y el trabajo de fin de grado). Estos tres bloques de competencias suman en cada título 210 créditos europeos. Por tanto, el módulo que no se ha regulado es el relativo a la Formación Complementaria, compuesto por 30 créditos de asignaturas optativas, y que pueden conducir al alumno a conseguir una mención cualificadora.

El análisis de las memorias muestra que todas las universidades han ofertado 60 créditos en el módulo de Formación Básica, excepto la Universidad Rey Juan Carlos, que le asigna 72 créditos, y la Universidad de las Illes Balears que asigna 66 créditos.

La Orden ECI fija tres submódulos de Formación Básica, si bien no les asigna número de créditos, quedando, por tanto, a discreción de las universidades. Dichos submódulos son: 1) Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, 2) Procesos y contextos educativos y 3) Sociedad, familia y escuela. Las universidades pueden añadir más submódulos.

Hay 6 universidades cuyo plan de estudios publicado en el BOE no estructura la Formación Básica en los submódulos de la Orden ECI. Dichas universidades son la Universidad de Alcalá, la Universidad de Salamanca, la Universidad Jaume I de Castellón, la Universidad Alfonso X El Sabio, la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid y la Universidad Internacional de la Rioja. En las cuatro primeras, el plan de estudios es la relación de asignaturas, sin estructurar en submódulos. En la Universidad Rey Juan Carlos la Formación Básica se organiza en dos módulos: Módulo de Conocimientos Básicos Comunes (de 24 créditos) y Módulo de Conocimientos Básicos de Rama (de 48 créditos). En la Universidad Internacional de la Rioja sólo hay un submódulo que coincide con el de la Orden ECI, el submódulo “Sociedad, familia y escuela”.

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

Las 31 universidades restantes analizadas sí distinguen los tres submódulos de la Orden ECI, y de ellas, 8 añaden otro u otros módulos más.

Respecto a los submódulos de Formación Básica de la Orden ECI, “Procesos y contextos educativos”, normalmente vinculado de forma predominante a la materia Educación, suele ser el submódulo al que la mayoría de las universidades (21 en total) le asignan el mayor número de créditos. Su número de créditos varía entre los 33 de la Universidad de Córdoba y los 12 de las Universidades de Castilla-La Mancha, La Laguna y Murcia. El valor modal son 24 créditos (10 universidades), seguido de 30 (9 universidades). El promedio son 23,6 créditos.

“Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”, normalmente vinculado de forma predominante a la materia Psicología, suele ser el submódulo que le sigue en número de créditos (13 universidades), si bien es el submódulo con más número de créditos en 3 universidades y en 7 universidades tiene el mismo número de créditos que “Procesos y Contextos Educativos”. El número de créditos varía de los 30 de la Universidad de las Islas Baleares a los 6 de la Universidad de la Laguna. El valor modal son 18 créditos (24 universidades). El promedio es de 18,5 créditos.

“Sociedad, familia y escuela” suele ser, de los tres submódulos de la Orden ECI, el tercero en número de créditos (19 universidades), aunque es el submódulo mayoritario en 3 universidades (Mondragón, Valladolid y Deusto). El número de créditos varía de los 28 de la Universidad de Mondragón a los 6 de las Universidades de Alcalá, La Laguna y Murcia. El valor modal son 12 créditos (17 universidades), seguido de 18 créditos (8 universidades). El promedio es de 14,3 créditos.

Como hemos dicho, 8 universidades añaden algún submódulo más. Son la Universidad de Castilla-La Mancha, la Universidad de Vigo, la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, la Universidad de Burgos, la Universidad de La Laguna, la Universidad de León, la Universidad de

LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

Murcia y la Universidad de Navarra. El número de créditos asignados fuera de los tres submódulos de la Orden ECI, varía entre los 36 de la Universidad de la Laguna y los 6 de las Universidades de Vigo y León. Las materias también varían de unas universidades a otras. Algunas introducen Comunicación, Historia o TIC's, otras añaden créditos de lenguas extranjeras, etc. La Universidad de La laguna es la que más materias introduce, añadiendo Economía, Geografía y Derecho.

TABLA I. Asignación de créditos por submódulos de competencias en el módulo de Formación Básica.

Submódulos	Máximo	Mínimo	Moda	Promedio
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	30	6	18	18,5
Procesos y contextos educativos	33	12	24	23,6
Sociedad, familia y escuela	28	6	12	14,3
Otros	36	0	0	3,8

Nota: Hay 5 universidades que no estructuran la Formación Básica en los submódulos de la Orden ECI.

En cuanto al módulo Didáctico y Disciplinar la normativa establece que el número de créditos debe ser como mínimo 100, y ese es el número de créditos que le han asignado la mayoría de las universidades (22 en total). Hay 7 universidades que le han asignado 102 créditos, seguramente para hacerlo múltiplo de 6, pues la inmensa mayoría juegan con ese número para fijar los créditos de las asignaturas. El máximo de créditos asignados a este módulo son 118, los de la Universidad Jaume I de Castellón.

Los submódulos o materias que fija la Orden ECI para el módulo Didáctico-disciplinar son 6: Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lenguas (donde se incluyen la lengua española, las lenguas de las comunidades autónomas y las lenguas extranjeras), Educación musical, plástica y visual (en un mismo módulo) y, por último, Educación Física. Al igual que

LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

ocurre con la Formación Básica, las universidades pueden añadir otros submódulos. Así lo hacen 4 universidades (Vigo, Rovira i Virgili, Mondragón, y Francisco de Vitoria).

Todas las universidades analizadas excepto 5, en su plan de estudios publicado en el BOE, estructuran la Formación Didáctica-Disciplinar en los submódulos o materias de la Orden ECI. Las excepciones son la de Alcalá, Salamanca, Jaume I de Castellón, Alfonso X El Sabio y Mondragón. En las cuatro primeras, el plan de estudios publicado consiste en la relación de asignaturas, sin estructurar en submódulos (aunque para nuestro estudio se han podido deducir el número de créditos asignados a los submódulos de la Orden ECI). En la Universidad de Mondragón, las Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Matemáticas se integran en un solo módulo de 31 créditos denominado “Enseñanza-Aprendizaje de ciencias experimentales, matemáticas y ciencias sociales y tecnología”.

“Aprendizaje y enseñanza de Lenguas” es mayoritario en todas las universidades excepto en la de Sevilla, Cardenal Herrera-CEU e Internacional de La Rioja, mientras que el relativo a Educación Física suele ser el de menos créditos (así es en 27 universidades). Ciencias Experimentales sólo es mayoritario en la Universidad de Sevilla, Ciencias Sociales en la Universidad Cardenal Herrera-CEU (por la inclusión de créditos de religión) y Educación musical, plástica y visual en la Universidad Internacional de La Rioja. Matemáticas y Educación Física no son mayoritarios en ninguna universidad, si bien Matemáticas suele ser el segundo en número de créditos (así es en 17 universidades). En la siguiente tabla se resume el análisis de cada submódulo:

TABLA II. Asignación de créditos por submódulos de competencias en el módulo Didáctico-disciplinar.

Submódulos	Máximo	Mínimo	Moda	Promedio
Ciencias Experimentales	24,5	6	12	15,0
Ciencias Sociales	30	12	12	15,6
Matemáticas	22	12	18	17,1
Lenguas	48	18	30	30,6

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2

LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

Lengua extranjera	24	0	6 y 12	9,8*
Educación musical, plástica y visual	30	9	12	14,5
Educación Física	15	6	6	9,0
Otros	12	0	0	0,8**

* En 4 universidades no se ha podido deducir el número de créditos asignados.

** Sólo 4 universidades asignan créditos a otros módulos

El módulo Practicum incluye dos submódulos, las Prácticas escolares y el Trabajo fin de Grado, la suma de los cuales debe ser como mínimo de 50 créditos. La mayoría de las universidades (28 en total) asignan esos 50 créditos; el resto (9 universidades), asignan más de 50 créditos: 4 universidades asignan 51 créditos, otras 4 asignan 54 créditos y 1 (la Universidad Rey Juan Carlos) 57 créditos, siendo éste el máximo de créditos asignado. El promedio son 50,7 créditos. Respecto a las Prácticas escolares, los créditos asignados varían entre 51 (Universidad Rey Juan Carlos) y 36 (Universidad Internacional de la Rioja). El valor modal son 44 créditos (16 universidades), seguido de 42 créditos (7 universidades). El promedio son 43,5 créditos.

La mayoría de las universidades organiza las prácticas en 3 asignaturas (16 universidades) o 2 asignaturas (14 universidades), aunque también hay quien las organiza en una sola asignatura (Universidad de Vigo), en 4 asignaturas (Universidad de Lleida, Universidad de Oviedo, Universidad Camilo José Cela y Universidad de Zaragoza) e incluso en 8 asignaturas (Universidad Pontificia de Comillas).

En el Trabajo fin de Grado los créditos asignados son 6 (24 universidades), 8 (5 universidades), 9 (3 universidades), 10 (2 universidad), 12 (2 universidades) o 14 (1 universidad). El promedio son 7,3 créditos.

TABLA III. Asignación de créditos en el módulo Practicum.

Módulo/Submódulos	Máximo	Mínimo	Moda	Promedio
Módulo Prácticum	57	50	50	50,7

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2

LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

Submódulo Prácticas escolares	51	36	44	43,5
Submódulo Trabajo fin de Grado	14	6	6	7,3

Como ya se ha dicho, de los 240 créditos que debe tener un título de maestro, hay 30 que no son objeto de ninguna regulación, correspondiendo a las universidades su distribución u organización en módulos y la asignación de competencias. Dichos créditos pueden destinarse a reforzar la Formación Básica, la Formación Didáctico-disciplinar o el Practicum, aumentando el número de créditos fijados por la Orden ECI, o pueden destinarse a introducir otros módulos, como las menciones o itinerarios de especialización. La mayoría de las universidades han empleado esos créditos para introducir la optatividad, normalmente organizada en menciones o itinerarios de especialización.

La única universidad que no tiene ningún crédito de carácter optativo es la Universidad Rey Juan Carlos, en la que los 30 créditos de formación complementaria se han distribuido entre los módulos fijados por la Orden ECI. Así, 12 de esos créditos se han empleado para aumentar la Formación Básica (de 60 a 72 créditos), 5 para la Didáctico-disciplinar (de 100 a 105 créditos), 7 para el practicum (de 50 a 57, donde se incluye las prácticas y el trabajo fin de grado) y 6 para el reconocimiento de créditos por participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación.

El resto de universidades analizadas sí tiene optatividad. Los créditos optativos varían de los 6 de la Universidad Católica San Antonio de Murcia y los 12 de la Universidad Jaume I de Castellón a los 30 de otras 19 universidades. Como 30 son los créditos sin regular, 30 es el máximo de créditos optativos del que puede constar el título. La mayoría de las universidades, por tanto, han optado por asignar los 30 créditos sin regular a la optatividad (19 universidades).

Todas las universidades analizadas excepto dos (la Universidad Jaume I y la Universidad Rey Juan Carlos) ofertan menciones o itinerarios de especialización. Cuando una universidad imparte



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

el título en varios centros, la oferta de menciones, así como los contenidos y la estructura de las mismas puede variar de un centro a otro. El mayor número de menciones ofertadas por un mismo centro corresponde a la Universidad Autónoma de Madrid y a la Universidad Internacional de Cataluña, con 12 menciones. El promedio de menciones por centro es de 4,4.

La estructura de las menciones varía de una universidad a otra. En lo que al número de créditos se refiere, la Orden ECI establece que las menciones tendrán un mínimo de 30 créditos y un máximo de 60. En seis de las universidades analizadas no se ha podido deducir la estructura de la mención. En el resto, la mayoría de las universidades (19 en total) fijan el número de créditos de la mención en 30. Las menciones con mayor número de créditos son las de la Universidad de Valladolid, con 60 créditos.

Las menciones, además de materias optativas, pueden incluir también materias de los otros módulos: Formación Básica, Didáctico-disciplinar y Prácticum. Hay menciones que sólo se componen de materias optativas. Esto ocurre en 6 de las universidades analizadas. Suele ser más frecuente que las menciones también incluyan una parte del prácticum, es decir, que vinculen una parte del prácticum a la mención. Este es el caso de 19 universidades, siendo 12 el número de créditos de prácticas que en mayor medida se suele vincular a la mención (6 universidades). Pero también hay menciones que incluyen, además de materias optativas, materias de Formación Básica y/o Didáctico-disciplinar, aunque es poco habitual (sólo 5 universidades). Por último, sólo hay dos universidades (la Universidad de Valladolid y la Universidad Cardenal Herrera-CEU) que vinculan el Trabajo fin de grado a la mención.

Las menciones relacionadas con las anteriores especialidades de maestro son las más numerosas. Dichas menciones son las relativas a la Lengua Extranjera (ofertada en 33 universidades), la Educación Especial (29 universidades), Educación Física (29 universidades), Música (25 universidades) y Audición y Lenguaje (10 universidades)

Conclusiones

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI
ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

La flexibilidad y la diversidad son los dos principios que guían la regulación de los nuevos planes de estudio, en cuya elaboración las universidades tienen un gran margen de maniobra. Cada universidad propone su propio título, con su propia denominación, perfil, objetivos y competencias, su propia estructura de enseñanzas, sus propias materias y sus propios contenidos. Como maestro de educación primaria es una profesión regulada, las universidades deben atenerse a unos requisitos mínimos en la elaboración de sus planes de estudios, mínimos que afectan fundamentalmente a tres aspectos: denominación del título, objetivos y competencias y, por último, estructura de las enseñanzas.

La regulación más detallada es la que atañe a las competencias, descritas en la orden ECI, verdaderos elementos aglutinadores de las memorias estudiadas. Aun así, las diferencias no son tan grandes, apareciendo frecuentemente los mismos documentos de referencia en las memorias de verificación. Las competencias no tradicionales, como por ejemplo la autonomía, el liderazgo o el trabajo en equipo no se han regulado por la orden ECI. Sólo algunas de ellas figuran en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y, en contadas ocasiones, se incluyen en las memorias.

La planificación de las enseñanzas está menos regulada, o es más flexible, siendo la parte en la que más diferencias aparecen. La especificidad de los distintos estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria se observa, principalmente, en el modelo de practicum adoptado y la cantidad y tipo de menciones ofertadas. No obstante, no parece haber distintos modelos de maestro en las diferentes universidades, pero sí distintos perfiles, al primar unos grupos de competencias sobre otros. Los planes de estudio elaborados por las universidades deberían permitir la comparabilidad entre sí. Dado que las competencias son el elemento central y básico sobre el que se construye el plan de estudios, las competencias deben ser el elemento que garantice dicha comparabilidad. Los requisitos mínimos fijan las competencias mínimas que deben ser alcanzadas. Lo que se regula, por tanto, no son materias, sino competencias. Los submódulos de la Orden ECI no son submódulos de materias, sino submódulos de competencias.

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

Por tanto no se entiende que algunas universidades no estructuren su plan de estudios en estos submódulos de competencias, ya que ello impide compararlas con el resto. Nosotros no defendemos la uniformidad en los planes de estudio sino la comparabilidad. Los planes de estudio publicados en el BOE y recogidos en el RUCT deberían ser comparables entre sí. Esto es algo que debería garantizar la normativa y la ANECA, en el proceso de verificación de los títulos, ya que puede contribuir a la calidad de los mismos y a la información y transparencia de cara al servicio que brindan a los ciudadanos.

Podemos concluir que las diferencias encontradas no son tan importantes como cabría esperar atendiendo a dos ejes de análisis. En primer lugar, si atendemos al grado de autonomía que cada universidad tiene, ya que, pese a las diferencias, se han encontrado bastantes similitudes no sólo en cuanto a estructura y planificación de las enseñanzas sino en cuanto a la propia justificación del título. En segundo lugar, el proceso de Bolonia debería servir para un cambio en el paradigma de la formación inicial de maestros. Desde hace tiempo, desde el ámbito académico se viene demandando la necesidad de un cambio en dicho paradigma en base a distintos estudios teóricos y prácticos en los que se han detectado mejoras a introducir en dicho proceso de formación inicial (Darling-Hammond, 2006; Korthagen, 2004; Korthagen y Kessels, 1999; Loughran, 2011; Zeichner, 2010) y la oportunidad que podría suponer la creación del EEES en este sentido (Rué, 2007). Sin embargo, da la impresión de que, en muchas ocasiones, los planes de estudio responden más a una adaptación a la norma o a un determinado lenguaje que a un intento real por cambiar el paradigma educativo y el modelo de formación del profesorado.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bieber, T. (2010). Europe à la Carte? Swiss convergence towards European policy models in higher education and vocational education and training. *Swiss Political Science Review*, 16(4), 773-800.

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI
ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81-92.
- de Mello, A. F., & Dias, M. A. R. (2011). Reflections of Bologna and Latin America: Problems and challenges. *Os reflexos de bolonha e a América Latina: Problemas e desafios*, 32(115), 413-435.
- Flores, M. A. (2011). Curriculum of initial teacher education in portugal: New contexts, old problems. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 461-470.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Lapostolle, G., & Chevaillier, T. (2011). Teacher training in France in the early 2010s. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 451-459.
- Loughran, J. (2011). On becoming a teacher educator. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 279-291.
- Macbeath, J. (2011). Education of teachers: The english experience. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 377-386.



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Investigación (2005). A framework for qualifications for the European Higher Education Area. Consultado el 20 de enero de 2012 en http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf

Neave, G. (2003). The Bologna declaration: Some of the historic dilemmas posed by the reconstruction of the community in Europe's systems of higher education. *Educational Policy*, 17(1), 141-164.

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE 312/2007 de 29 de diciembre de 2007).

REAL DECRETO 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (BOE 24/91 de 11 de octubre de 1991).

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE 260/2007 de 30 de octubre de 2007).

Rué, J. 2007. Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior. Madrid: Narcea.

Rué, J. (2008, Abril). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. Red U. Revista de Docencia Universitaria, numero monográfico 1 "Formación centrada en competencias". Consultado 20 de enero de 2012 en <http://www.red-u.org/img/anuncios/ml.htm>

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

Teichler, U. (2009). Sistemas comparados de educación superior en Europa. Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectiva de futuro. Barcelona: VI Congreso CIDUI - ediciones Octaedro.

Tuning Educational Structures in Europe (2007). Consultado el 20 de enero de 2012 en <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

Winterton, Delamare y Stringfellow, (2006), 'Typology of Knowledge, Skills and Competences: clarification of the concept and prototype', CEDEFOP Reference Series, 64, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities. Consultado el 20 de enero de 2012 en http://www.cpi.si/files/userfiles/Datoteke/Novice/EKO/Prototype_typology_CEFDEFOP_26_January_2005%201%20.pdf

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI
ISBN 978-84-695-4073-2