



REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

ISSN: 1138-1663; eISSN: 2386-7418 © UDC / Uminho
2015, Vol. 2, No. 1, 1-10. DOI: 10.17979/reipe.2015.2.1.680

La formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria en el marco del EEES

Teacher training of Kindergarden and Primary Education in the EEES framework

Julio Antonio González-Pienda, Juan Carlos San Pedro, Celestino Rodríguez, Rebeca Cerezo y Paloma González-Castro
Universidad de Oviedo

Resumen

En el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior la renovación de la metodología educativa se erige como un foco clave y fundamental para toda la Universidad española. En el caso de la Formación del Profesorado de Infantil y Primaria fue necesario el diseño de las titulaciones conforme al perfil profesional del maestro y determinar las competencias que dicho perfil integra. En el presente trabajo, se ejemplifica esta necesidad con un caso concreto de esta nueva formación en la recientemente creada Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. El objetivo se centró en describir primeramente, la estructura de las nuevas titulaciones de grado de la formación del profesorado, seguido de una descripción de aspectos de gestión, estructurales, etc., que acompañaron la transformación de los estudios. Las implicaciones derivadas del cambio producido, nos llevan a pensar en las posibilidades de mejora en la formación de los futuros maestros de infantil y primaria.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior; Formación del Profesorado; grado; maestro; infantil; primaria.

Abstract

Updating of the educational methodology to build the European Higher Education Area stands as a key goal to the Spanish universities. In the case of primary and kindergarten teacher training was necessary to design qualifications as the teacher's professional profile and identify the skills that make up that profile. The present work illustrates an example of this situation with a specific case of this new training carried out in the Faculty of Teacher Training and Education at the University of Oviedo. Firstly the structure of the new undergraduate degrees in teacher training is described followed by a description of management and structural aspects. The implications of the change lead us to think about the chance to improve the training of future primary and kindergarten teacher.

Keywords: European Higher Education Area; teacher training; degree; teacher; kindergarten; primary education.

Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y la innovación metodológica docente

El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) se inicia con la

declaración de La Sorbona de 1998 (MECyD, 2003), consolidándose y ampliándose con la declaración de Bolonia de 1999 en la que se insta a los estados miembros de la Unión Europea, para garantizar la calidad de la educación superior, a promover oportunidades de trabajo,

competitividad internacional e impulsar la cooperación europea. En el comunicado de Praga del 2001 se introducen líneas adicionales referentes a la mejora de la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida, aspectos que se deben fomentar mediante la participación activa de las universidades y de las instituciones de educación superior en el proceso de convergencia. Con todo ello, el Parlamento Europeo en su informe de 24 de mayo de 2002, expresó su apoyo incondicional a la creación de este espacio educativo común destacando su importancia y demandando el apoyo a los diferentes países e instituciones.

España, en su Ley Orgánica 6/2001 de Universidades asume en su título XIII la integración en el EEES. La Cumbre de Jefes de Estado celebrada en Barcelona en 2002 (MECyD, 2003) supone un hito importante en el proceso de construcción del EEES al establecer por un lado, las condiciones prácticas necesarias para garantizar la movilidad en los ámbitos de educación, investigación e innovación, y por otro al aprobar un programa de dirigido a garantizar la transparencia y equivalencia de los diplomas o cualificaciones (ECTs, suplementos a los diplomas y certificados, y el curriculum vitae europeo).

El seguimiento de la puesta en práctica de la convergencia europea en materia de educación superior se refleja a través de los diferentes informes que las universidades europeas presentan en las reuniones que los ministros de educación llevan a cabo cada dos años. Así en los informes (Tendencias IV, 2005; y Tendencias V, 2007) se muestran las respuestas de las instituciones al proceso de Bolonia, la incidencia de éste en el desarrollo institucional global y el grado de conciencia y apoyo para con estos cambios por parte de los diversos agentes académicos. Concretamente Tendencias IV resume en dos los factores de éxito para la puesta en marcha de Bolonia: centrarse en las necesidades de los estudiantes y en las competencias que deben desarrollar, así como establecer una mayor transparencia respecto a los estudios ofertados en términos de contenidos, metodología, resultados del aprendizaje y carga de trabajo. Sin embargo, el último informe (Tendencias V, 2007) también señala cómo, a pesar de entender el aprendizaje significativo como una prioridad fundamental del proceso, apenas existen evidencias de que las instituciones hayan tomado alguna acción estratégica para su estímulo y desarrollo. El informe sugiere aprovechar los cambios estructurales y las herramientas desarrollados en el proceso de Bolonia de forma adecuada y desarrollarlas para potenciar un aprendizaje flexible, centrado en el estudiante, así como profundizar al máximo en las posibilidades de movilidad.

Entre las medidas encaminadas a la construcción del EEES se encuentra el establecimiento europeo de transferencia de créditos (ECTs), un sistema que, centrado en el estudiante, define la carga de trabajo necesaria para la consecución de los objetivos del programa especificados en términos de resultados de aprendizaje y de las

competencias que se han de adquirir (art. 3 del RD 1125/2003, de 5 de septiembre). Siguiendo a Lasnier (2000), se entiende por competencia un saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente. La adopción del ECTS conlleva una reformulación conceptual profunda de la organización del currículum universitario mediante su adaptación a nuevos modelos de formación centrados en el aprendizaje del estudiante. Tendencias V (2007) señala que, a pesar de su amplio grado de implantación, existe una aplicación incorrecta o muy superficial en la mayoría de los casos. Este hecho nos sitúa ante la exigencia de orientar adecuadamente las programaciones y las metodologías docentes hacia el aprendizaje de los estudiantes y adecuar la planificación al tiempo real que pueden dedicar los estudiantes a la adquisición de las competencias.

La renovación de la metodología educativa se erige como un factor clave y fundamental en la construcción del EEES y en este sentido, en España la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad dependiente del Consejo de Coordinación Universitaria, (Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, Ministerio de Educación y Ciencia), establece en el 2006 una serie de propuestas para la renovación de las metodologías educativas y la forma de entender la Universidad, idea en la que se enmarca la propuesta de formación impulsada en la renovación de los planes de estudios de la Universidad de Oviedo y en concreto la nueva política de fusiones de centros entre los que se encuentra la Facultad de Formación del Profesorado y Educación que nos ocupa en este caso.

La construcción del EEES implica una transformación de sus principales protagonistas, las instituciones universitarias (Pozo y García, 2006). En este momento, el modelo educativo emergente plantea que, para que el proceso de aprendizaje sea eficaz, el propio alumno debe asumir la responsabilidad de organizar y desarrollar su propio trabajo académico. El proceso debe centrarse en el auto-aprendizaje del estudiante y resaltar el protagonismo de éste, no sólo en la adquisición de contenidos instrumentales y teóricos específicos, sino de una serie de competencias transversales que se reconocen como esenciales (Baños y Pérez, 2005).

Esta nueva re-conceptualización del aprendizaje, derivada del intento de adaptación a las directrices del Plan de Bolonia, implica diversos cambios tanto en los planes de estudio como en las metodologías de trabajo y evaluación que se han de seleccionar y desarrollar. Teniendo en cuenta la situación de partida, la adopción de un modelo educativo centrado en el alumnado y en el aprendizaje de competencias, hace necesaria la búsqueda y puesta en marcha de innovaciones desde el plano de la gestión y de los diseños de los planes de estudio educativos (Arraiz, Sabirón, Cortés, Bueno, y Escudero, 2006).

Según el Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (MECD 2003), los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán una clara orientación profesional y deberán proporcionar una formación en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales (relacionadas con la formación integral de las personas), y las competencias más específicas de cada titulación, posibilitando una orientación profesional mucho más completa y acertada. Por ello, en el caso que nos ocupa, los primeros pasos para el diseño de las titulaciones fueron encaminados a considerar y definir cada perfil profesional de egreso (Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Pedagogía) y determinar en consecuencia sus respectivas competencias, plasmándolas después en los diferentes libros blancos correspondientes a cada titulación. En estos documentos de referencia se abordaron las características subyacentes de cada perfil profesional así como su adecuación a los diferentes contextos y situaciones de trabajo y a partir de todo ello, pudieron definirse aquellas competencias específicas recogidas en cada materia en las que se implicaron, de forma integrada, tanto conocimientos, habilidades y destrezas como actitudes y valores.

Asimismo en la definición del perfil profesional específico de los diferentes educadores debe tenerse en cuenta la necesidad de colaboración estrecha con los otros compañeros y profesionales de la enseñanza. Aparece entonces la posibilidad -aprovechando la política de fusiones de centros-, de configurar un marco general común en el que integrar de forma dinámica los diferentes perfiles profesionales y la oportunidad de construir un proyecto docente común en el ámbito educativo; asimismo. Una estructura educativa semejante tiene como objetivo y reto la innovación e implicar a sus integrantes en el desarrollo de nuevas destrezas para promover y permitir adaptarse al cambio. Esto implica tender puentes entre los diferentes perfiles una formación menos especializada y enfocada a la consecución de la innovación educativa (Skrtric, Sailor y Gee, 1996).

Por otro lado la formación del profesorado necesita forzosamente de una relación colaborativa entre el sistema educativo, la universidad, los servicios sociales, la administración educativa y el sector privado. La colaboración entre la universidad y el sistema educativo debe protagonizar los programas de formación de educadores a fin de que estos identifiquen en la práctica, aquellas destrezas y competencias necesarias para realizar con éxito su tarea docente. Además, el sistema educativo debe ser el marco donde los futuros educadores puedan desarrollar adecuadamente procesos de análisis y reflexión, de intervención y de investigación en la propia acción (Simpson, Whelan y Zabel, 1993).

Considerando estas reflexiones sobre el aprendizaje y la adaptación al EEES, resulta evidente la necesidad de un

cambio determinante, desde las técnicas tradicionales de enseñanza hacia metodologías mucho más activas, fundamentadas principalmente en la responsabilidad del estudiante respecto a su propio aprendizaje y en la necesidad de que desarrolle su propia autonomía a la hora de aprender y de enfrentarse a los problemas (Gómez, García, y Villalba, 2005). Ello conlleva que los propios estudiantes participen en la regulación de su proceso educativo y en este sentido, es necesario ofrecerles la oportunidad de reconocer y de valorar sus avances, de rectificar sus ideas iniciales y de aceptar los errores como un inevitables pasos en el proceso de construcción del conocimiento (Sastre, 2004). Así pues y sin olvidar que sólo aquello que es evaluado es percibido por los estudiantes como realmente importante y que participando en la evaluación los alumnos desarrollan la capacidad de comprometerse en los procesos de autorregulación de sus propias actividades de aprendizaje, es preciso apostar por un modelo de evaluación formativa planteado como instrumento de aprendizaje (Bulwik, 2003).

La valoración y la integración de todos estos aspectos, intercomunicados estrechamente entre sí de forma efectiva en la práctica educativa real, parecían propiciar a su vez la creación de un marco organizativo e institucional integrado y compone el cimiento de la decisión de acercar entre si y en un único centro los formación de los diferentes perfiles profesionales relacionados con el ámbito educativo.

La nueva Formación del profesorado de Primaria e Infantil en la Universidad de Oviedo

La propuesta base de los títulos de Maestro en Educación Primaria e Infantil de la Universidad de Oviedo, que habilitan para el ejercicio de estas profesiones reguladas (Orden ECI/3857/2007), tiene su punto de partida en el Libro Blanco de Magisterio, en el que se detalla la importancia de esta formación y en donde se señala las directrices de inclusión de los siguientes bloques de materias:

- Bloque básico (Carácter Psico-Socio-Pedagógico)
- Bloque disciplinar (didácticas específicas y contenido disciplinar e interdisciplinar).
- Practicum.
- Optatividad.
- Menciones (especialización curricular).

Al finalizar sus estudios, dichos profesionales han de ser competentes en la tarea de facilitar la formación de los alumnos y alumnas de Infantil y Primaria, regulada por los Reales Decretos 1513/2006 (Educación Primaria) y 1630/2006 (Educación Infantil). El hecho de que estos dos nuevos grados sustituyeran a las seis diplomaturas de Magisterio ya existentes en la Universidad de Oviedo (Educación Primaria, Infantil, Musical, Física, Lengua Extranjera, Especial y Audición y Lenguaje) y que en el nuevo Real Decreto se señalara que en el caso de Primaria las enseñanzas mínimas se tratarían a través de las áreas de

conocimiento, hizo que se considerará adecuada la propuesta de que la oferta de menciones se identificara con dichas áreas de conocimiento y con las anteriores especialidades.

En muchas Universidades este proceso llevó a la configuración de nuevas menciones de muy diversa índole y justificación resultando un conjunto global muy heterogéneo. La publicación del Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñan sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, supuso un refrendo para las Universidades que como en el caso de la de Oviedo mantuvieron el criterio de especialización de los planes de estudios anteriores.

Planificación del plan de estudios de la titulación de Grado de Maestro de Educación Primaria en la Universidad de Oviedo

La propuesta de planificación del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo dentro de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación atiende a la normativa emanada del Ministerio de Educación, a las orientaciones de la Universidad de Oviedo y a la intención de recoger en un único plan de estudios un planteamiento integrador que contribuyera a una mejor formación de los maestros y maestras de educación primaria.

El actual plan de estudios se basa en el sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS), teniendo como equivalencia 25 horas por un crédito. Por tanto, la titulación de Grado Maestro en Educación Primaria de 240 ECTS supone un total de 6000 horas, entendidas éstas como la totalidad del trabajo del alumno para superar con éxito la titulación. Esta asignación horaria se divide en horas presenciales del alumno (asistencia a clases teóricas y prácticas, asistencia a laboratorios, talleres, tutorías grupales, etc.), que suponen el 40% de la carga total de la titulación, y horas no presenciales (dedicadas al estudio y trabajo individual y en equipo con otros compañeros) que supone el 60% restante.

Esta planificación conlleva que el curso académico tenga 60 créditos, divididos en dos semestres de 30 ECTS cada uno, lo que equivale a 1500 horas por curso. Se entiende que los temas de igualdad de género, igualdad de oportunidades, atención a alumnos con discapacidad y valores de la cultura de paz y democracia, tienen un carácter transversal y, por tanto, han de ser tratados en todas las materias y asignaturas de los diferentes módulos del grado.

En el desarrollo de la titulación la estructura adoptada ha sido por materias según consta en la Orden ECI/3857/2007, de tal manera que la organización del plan de estudios quedó resumida de la siguiente manera:

Bloque de Formación Básica (60 créditos)

Formado por tres materias, todas ellas vinculadas, salvo 2,5 de los créditos de la materia denominada Procesos y

Contextos Educativos, a materias de la rama de conocimiento de Ciencias Jurídicas y Sociales, a la que se adscribe el título de grado. A través de estas materias, y sus correspondientes asignaturas (Tabla 1), se pretende proporcionar a los estudiantes una formación psico-socio-pedagógica y filosófica que sienta las bases y sirva de marco para completar su formación didáctico-disciplinar y alcanzar las competencias referidas a la formación básica de los futuros maestros y maestras de educación primaria.

Tabla 1.

Asignaturas y materias del bloque de formación básica del grado de maestro en educación Primaria de la Universidad de Oviedo.

| Materias | Nº ECTS | Asignaturas y número de créditos |
|---|---------|---|
| Aprendizaje y desarrollo de la personalidad | 18 | Psicología del desarrollo (6) Psicología de la educación (6) Bases psicológicas de atención a la diversidad (6) |
| Procesos y contextos educativos | 30 | Teorías de la educación e historia de la escuela (6) Didáctica general (6) Organización y gestión del centro escolar (6) Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la educación (6) Educación en valores (6) |
| Sociedad, familia y escuela | 12 | Orientación educativa y tutoría (6) Estructura social y educación (6) |
| Total | 60 | |

En relación con estas materias, y sus respectivas asignaturas, se ha planificado de forma que las siguientes asignaturas sean comunes en las dos titulaciones de Educación Primaria y Educación Infantil, que se comentará en adelante:

1. Didáctica General.
2. Psicología del Desarrollo.
3. Psicología de la Educación.
4. Bases psicológicas de la atención a la diversidad
5. Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la educación.
6. Teorías de la Educación e Historia de la escuela.
7. Orientación educativa y tutoría.
8. Estructura social y educación.

Bloque de Formación Disciplinar y Didáctica (100 créditos)

A través de este grupo de asignaturas los estudiantes abordan contenidos de especial importancia para su formación como maestros y maestras: lengua, matemáticas, ciencias experimentales y sociales, educación musical, plástica y visual, así como educación física y lenguas extranjeras (Tabla 2). Estos conocimientos se completan con sus correspondientes didácticas específicas para proporcionar al futuro docente las competencias necesarias para desarrollar su profesión.

Tabla 2.
Asignaturas y materias del bloque de Formación Disciplinar y Didáctica del grado de maestro en educación Primaria de la Universidad de Oviedo.

| Materias | Nº ECTS | Asignaturas y Nº de créditos |
|--|------------|--|
| Enseñanza y aprendizaje de Ciencias Experimentales | 17 | Didáctica de las ciencias experimentales (6) Didáctica del medio natural y su implicación cultural (6) Ciencias ambientales (5) |
| Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales | 17 | Didáctica de las ciencias sociales (6) Desarrollo curricular de las ciencias sociales (6) Fundamentos de Geografía (5) |
| Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas | 18 | Matemáticas y su didáctica I: (6) Matemáticas y su didáctica II: (6) Matemáticas y su didáctica III: (6) |
| Enseñanza y aprendizaje de las Lenguas | 24 | Didáctica de la lengua : (6) Didáctica de la literatura: (6) Lengua extranjera: inglés I (6) Lengua francesa (6) Lengua y literatura (6) |
| Enseñanza y aprendizaje de Música, Plástica y Visual | 15 | Expresión plástica y su didáctica. (9) Música y su aplicación didáctica: (6) |
| Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física | 9 | Educación física y su didáctica (9) |
| Total | 100 | |

Bloque de Practicum y Trabajo Fin de Grado (50 créditos)

Este bloque comprende las prácticas externas que el alumno ha de realizar en centros de educación primaria y la exposición y defensa del Trabajo Fin de Grado ante un tribunal. En su conjunto forman 50 créditos que se distribuyen entre las dos siguientes Materias:

Las prácticas externas o *Practicum* suponen 44 créditos, de los cuales corresponde una media de 51'45% a las actividades presenciales y un 48'55% al trabajo individual y en equipo del estudiante. Esta materia se distribuye entre las siguientes asignaturas:

- Practicum I (8 créditos).
- Practicum II (12 créditos).
- Practicum III (12 créditos).
- Practicum IV (12 créditos).

Cuando señalamos las actividades presenciales, nos referimos tanto a la asistencia del alumno al centro de prácticas de educación primaria, como a su participación en los seminarios y talleres de formación organizados por la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, a través del Vice-decanato de Prácticas. Estos seminarios y talleres tienen lugar antes de la incorporación de los alumnos a los centros de prácticas, durante su estancia y al finalizar la misma. De esta manera, el contacto con los tutores de la Universidad y con especialistas que completan la formación de los estudiantes puede ser fluido y

constante, atendiendo a un mejor diálogo entre teoría y práctica. En este sentido, la materia de Practicum, a lo largo de sus cuatro asignaturas, está concebida como el eje de la titulación, puesto que ha de concebirse como un punto de referencia ineludible en la docencia del resto de las materias. En éstas se habrá de tener en cuenta las prácticas con la finalidad de orientar a ellas todo el corpus teórico para facilitar a los estudiantes el análisis de los contextos reales de la práctica educativa y poder tomar las decisiones más oportunas ante los problemas que puedan surgir. Asimismo, la experiencia acumulada en el Practicum, habrá de servir a los estudiantes para contrastar las teorías estudiadas y poder perfilarlas, pudiendo, además, proponer innovaciones a partir del conocimiento de lo existente.

En las cuatro asignaturas del Practicum los estudiantes contarán con la orientación de dos tutores o tutoras. Uno de ellos, docente del propio grado de maestro, será el Profesor/a Tutor/a, que tendrá la función de orientar al estudiante en la aludida articulación teoría-práctica, así como darle la formación necesaria para su periodo de prácticas y elaboración de documentos, visitarle y supervisar sus prácticas en el centro educativo y, por último, evaluarle. Además, cada estudiante contará con un Maestro/a Tutor/a, en el centro de prácticas al que sea asignado, que podrá variar para las diferentes asignaturas del Practicum. Su función es la orientación constante al estudiante para su adaptación al centro escolar y a las tareas en él encomendadas, que variarán en función del nivel del Practicum realizado. Así, el Practicum I comienza en segundo curso, con el periodo más breve pero más intenso, debido a la poca experiencia de los alumnos y como aproximación a la realidad escolar, y va ascendiendo progresivamente en exigencia y complejidad en el Practicum II, III y IV.

Los objetivos generales de las cuatro asignaturas del Practicum son los siguientes:

- Practicum I: Observación, análisis y apoyo a la docencia.
- Practicum II: Intervención educativa, progresiva y parcial.
- Practicum III: Intervención educativa, continua y global.
- Practicum IV: Consolidación profesional en diferentes áreas curriculares:
Opción A: Practicum ligado a Mención.
Opción B: Profundización curricular en Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio o Plástica.

Dentro de estas prácticas externas el alumno puede optar a realizar los 12 últimos créditos de Practicum IV (4º curso) vinculados a la Mención escogida.

La Materia *Trabajo Fin de Grado* comprende 6 créditos orientados a la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado ante una comisión. El estudiante tendrá un tutor o tutora, que imparta docencia en el título, que lo orientará y guiará durante la elaboración del trabajo y preparación de la defensa del mismo.

Bloque de Optatividad y Menciones (30 créditos)

El módulo de optatividad tiene una doble posibilidad, por un lado el estudiante puede escoger 30 créditos entre un catálogo compuesto por asignaturas optativas que complementan su formación básica y disciplinar de forma general y por otro, un posible itinerario de especialización en el que el estudiante puede escoger entre cinco bloques de 30 créditos de asignaturas optativas correspondientes a cada una de las menciones (Educación Física, Especial, Musical, Lengua Extranjera y Lengua Asturiana). Este itinerario debe complementarse con 12 créditos del Practicum IV ligado a mención y otorgará un perfil de especialización al título del estudiante, pudiendo, en la medida en que se lleguen a cursar diferentes bloques, adquirir a su vez, diferentes especialidades.

Planificación del plan de estudios de la titulación de Grado de Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Oviedo

En atención a lo expuesto en los Artículos 12, 13, 14 y 92 de la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, los egresados en la titulación de Maestro en Educación Infantil serán los responsables de la docencia en las etapas de Educación Infantil para contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños de 0 a 6 años. De igual manera, el maestro/a debe contribuir a que los niños y las niñas adquieran los contenidos educativos organizados en las siguientes áreas de conocimiento para el segundo ciclo de educación infantil:

1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
2. Conocimiento del entorno
3. Lenguaje: comunicación y representación

Desde la Facultad de Formación del Profesorado y Educación se entiendo que el maestro/a de educación infantil debía poseer dominio de las distintas materias propias del currículo de educación infantil y debía ser capaz de llevar a cabo una relación interdisciplinar que contribuya a ampliar los conocimientos de los niños y niñas. El trabajo en equipo con sus compañeros y su capacidad para la reflexión y mejorar su propia práctica y para la innovación, contribuirán, de manera definitiva, para sentar las bases de la formación a lo largo de la vida al tiempo que se mejora el nivel cultural de los niños y niñas. La empatía, la capacidad de observación para detectar problemas de aprendizaje y poder subsanarlos, el respeto a los distintos ritmos de aprendizaje de los niños, y el compromiso del docente con la profesión y la sociedad, han de ser, también, cualidades importantes que han de acompañar al futuro maestro/a así como el respeto a los Derechos Humanos.

El plan de estudios de Grado en Educación infantil en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, al igual que el Grado en Primaria se basa en el sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS), teniendo como equivalencia 25 horas por un crédito. Por tanto, la titulación de Maestro en Educación Infantil de 240 ECTS, supone un total de 6,000 horas, entendidas éstas como la totalidad del trabajo del alumno para superar con éxito la

titulación. Esta asignación horaria se divide en horas presenciales del alumno (asistencia a clases teóricas y prácticas, asistencia a laboratorios, talleres, tutorías grupales, etc.), que suponen el 40% de la carga total de la titulación, y horas no presenciales (dedicadas al estudio y trabajo individual y en equipo con otros compañeros) que supone el 60% restante. Esta planificación conlleva que el curso académico tendrá 60 créditos, divididos en dos semestres de 30 ECTS cada uno, lo que equivale a 1,500 horas por curso. Atendemos a la estructura por materias Orden ECI/3854/2007, de tal manera que la organización del plan de estudios queda resumida de la siguiente manera:

Bloque de Formación Básica (100 ECTS)

Los 100 créditos ECTS que la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de Diciembre adscribe al bloque de formación básica se estructuran en siete materias, todas ellas, salvo la denominada *Infancia, salud y alimentación* y 2,5 de los créditos de la materia denominada *Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, vinculadas a materias de la rama de conocimiento de Ciencias Jurídicas y Sociales, a la que se adscribe el título.

Cada una de las materias de este bloque de Formación Básica engloba una serie de asignaturas (Tabla 3), orientadas a alcanzar las competencias descritas en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de Diciembre.

Tabla 3.

Asignaturas y materias del bloque de formación básica del Grado de maestro en Educación Infantil de la Universidad de Oviedo.

| Materias | Nº ECTS | Asignaturas y Nº de créditos |
|--|---------|--|
| Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6) | 28 | Psicología del desarrollo (6) (AB) Psicología de la educación (6) (AB) Psicología de la educación psicomotriz (5) Didáctica general (6) (AB) Educación en valores(5) |
| Dificultades aprendizaje y trastornos del desarrollo | 18 | Bases psicológicas de atención a la diversidad. (6) (AB) Dificultades de aprendizaje (6) Trastornos del comportamiento (6) |
| Sociedad, familia y escuela | 18 | Estructura social y educación (6) (AB) Sociología de la educación (6) Orientación educativa y tutoría (6) (AB) |
| Infancia, salud y alimentación | 6 | Desarrollo, comportamiento y salud (6) (AB) |
| Organización del espacio escolar materiales y habilidades docentes | 6 | Organización y gestión de la escuela infantil (6) |
| Observación sistemática y análisis contextos | 12 | Observación y análisis en contextos educativos (6) (AB) TICs aplicadas a la educación(6) (AB) |
| La escuela en educación Infantil | 12 | Innovación y proyectos educativos en educación infantil (6) Teorías de la educación e historia de la escuela (6) (AB) |
| Total | 100 | |

Nota: AB=Asignaturas Básicas

La ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, establece para la titulación de Maestro en Educación Infantil un total de 100 ECTS dentro del bloque de materias básicas. No obstante, puesto que el REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre señala en el Artículo 12.5 que el plan de estudios deberá contener un mínimo de 60 créditos de formación básica, dentro del plan de estudios se han seleccionado aquellas asignaturas consideradas básicas (60 ECTS) para esta titulación, que son las que aparecen en negrita señaladas con las iniciales AB en la tabla 3. Por tanto, esas 10 asignaturas, que suman un total de 60 créditos ECTS, tienen la consideración de “Asignaturas Básicas” y se programan en los dos primeros cursos de la titulación a los efectos de garantizar la movilidad de los estudiantes entre grados de la misma rama de conocimiento.

Bloque de Formación Disciplinar y Didáctica (60 ECTS)

A través de las materias, y sus correspondientes asignaturas (Tabla 4), los estudiantes abordan contenidos de especial importancia para su formación como maestros/as: lengua, matemáticas, ciencias experimentales y sociales, educación musical, plástica y visual, así como educación física y lenguas extranjeras. Estos conocimientos se completan con sus correspondientes didácticas específicas para proporcionar al futuro docente de educación infantil las competencias necesarias para desarrollar su profesión.

Tabla 4.

Asignaturas y materias del bloque de Bloque de Formación Disciplinar y Didáctica del Grado de maestro en Educación Infantil de la Universidad de Oviedo.

| Materias | Nº ECTS | Asignaturas y Nº de créditos |
|---|---------|---|
| Aprendizaje de: las ciencias de la naturaleza, de las ciencias sociales, de la Matemática | 18 | Conocimiento del entorno social y cultural (6) Conocimiento del entorno natural y cultural (6) Desarrollo del pensamiento matemático y su didáctica (6) |
| Aprendizaje de las lenguas y lectoescritura | 18 | Didáctica de la comunicación oral y escrita (6) Didáctica de la literatura infantil (6) Lengua extranjera: inglés (6) Lengua extranjera: francés (6) |
| Música, expresión plástica y corporal | 24 | Expresión plástica y su didáctica (6) Expresión y desarrollo corporal (6) Desarrollo de la expresión musical (6) Laboratorio de expresión (6) |
| Total | 60 | |

Bloque de Practicum y Trabajo Fin de Grado (50 ECTS)

Este bloque se refiere las prácticas externas que el alumno ha de realizar en centros de Educación infantil y la exposición y defensa del Trabajo Fin de Grado ante un

tribunal. En su conjunto forman 50 créditos que se distribuyen entre dos Materias.

Las prácticas externas –o Practicum- suponen 44 créditos, de los cuales corresponde una media de 51’45% a las actividades presenciales y un 48’55% al trabajo individual y en equipo del estudiante, distribuidos entre las siguientes asignaturas:

- Practicum I: 8 créditos.
- Practicum II: 12 créditos.
- Practicum III: 24 créditos.

La materia de Practicum y sus correspondientes asignaturas suponen, así, uno de los elementos más importantes para la formación del docente. El mantenimiento del diálogo entre teoría y práctica, la vivencia en un centro escolar con sus peculiaridades, los problemas de convivencia, la planificación de acciones de enseñanza-aprendizaje, entre otros muchos aspectos a considerar, junto con la orientación constante de los tutores, contribuyen al desarrollo y adquisición de las correspondientes competencias necesarias para la formación docente.

En las tres asignaturas del Practicum los estudiantes contarán con la orientación de dos tutores o tutoras. Uno de ellos, docente del propio Grado de maestro, será el Profesor/a Tutor/a, que tendrá la función de orientar al estudiante en la aludida articulación teoría-práctica, así como darle la formación necesaria para su periodo de prácticas y elaboración de documentos, visitarle y supervisar sus prácticas en el centro educativo y, por último, evaluarle. Además, cada estudiante contará con un Maestro/a Tutor/a, en el centro de prácticas al que sea asignado, que podrá variar atendiendo a las diferentes asignaturas del Practicum.

Su función es la orientación constante al estudiante para su adaptación al centro escolar y a las tareas en él encomendadas, que variarán en función del nivel del Practicum realizado. Así, el Practicum I comienza en segundo curso, con el periodo más breve pero muy intenso, debido a la poca experiencia de los alumnos y como aproximación a la realidad escolar, y va ascendiendo progresivamente en exigencia y complejidad en los Practicum II y III.

La Materia de Trabajo Fin de Grado comprende 6 créditos orientados a la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado ante una comisión. El estudiante tendrá un tutor o tutora, que imparta docencia en el título, que lo orientará y guiará durante la elaboración del trabajo y preparación de la defensa del mismo. El Trabajo Fin de Grado tendrá como marco de referencia la futura normativa de la Universidad de Oviedo para la regulación del mismo”.

Bloque de Optatividad (30 ECTS)

El último bloque del Grado en Educación Infantil comprende 30 créditos de asignaturas optativas a elegir entre 16 asignaturas, de las cuales 10 son propias del título de Educación Infantil y 6 comunes para las titulaciones de Infantil y Primaria.

La Formación del profesorado en la Universidad de Oviedo, el proceso de unificación

En el marco de los objetivos del Campus de Excelencia Internacional (CEI) y una vez completado el proceso de elaboración de las memorias de verificación de sus titulaciones, la Universidad de Oviedo acometió en el 2010 el proceso de unificación de centros en el momento previo a la implantación de los nuevos estudios, buscando con ello adelantar la adecuación de su estructura institucional al EEES.

En abril de 2010 la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias acordó fusionar los centros de la Universidad de Oviedo en función de la tipología común de sus titulaciones. El 1 de julio de 2010 -fecha señalada en el Decreto 33/2010 de 14 de abril- nació la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo de la fusión de la Escuela Universitaria de Magisterio y de la Facultad de Ciencias de la Educación. Dos instituciones con vidas académicas y administrativas autónomas y que, aunque con edificios separados físicamente por escasos metros, desarrollaban culturas de gestión, docencia e investigación completamente diferentes. Esta nueva facultad contó con 1912 estudiantes en el año 2010-2011, y más de 2000 en el curso académico 2011-2012, disponiendo de dos edificios y un gran número de recursos en funcionamiento para actividades docentes, distribuidos entre los distintos espacios educativos, aulas y laboratorios.

Las premisas que determinaron la posibilidad del proceso de integración pueden resumirse en las siguientes:

- Campo educativo común y complementariedad de actores y objetivos.
- Referentes ya integrados en cuanto a los *partners* en los convenios de movilidad nacional e internacional.
- Convenios comunes con la administración autonómica para el desarrollo de prácticas e intervenciones en los diferentes ámbitos educativos.
- Coincidencia de Áreas y Departamentos implicados.
- Infraestructuras no redundantes y complementarias.
- Alumnado que cursaba estudios simultánea y sucesivamente en ambos centros.

La evolución de la matrícula en la antigua Facultad de Ciencias de la Educación había sido la observada en la tabla 5. El aumento observable en el 2º ciclo procede básicamente de incorporación de alumnado procedente de las titulaciones de Magisterio. La bajada de la demanda, sostenida y preocupante en los últimos cursos, generaba no solo el cuestionamiento de la titulación, sino también mayores limitaciones de presupuesto y de capacidad de inversión del centro. El vetusto edificio de la facultad disponía de suficientes espacios libres para ampliar su oferta académica, pero arrastraba carencias estructurales y de dotación tecnológica preocupantes en relación al resto de centros de la Universidad.

Tabla 5.

Evolución de alumnos matriculados en 1º y 2º ciclo en la antigua Facultad de Educación de la Universidad de Oviedo.

| Alumnado | Curso | | | | |
|----------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | 2004/05 | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 | 2008/09 |
| 1º ciclo | 60 | 69 | 45 | 34 | 36 |
| 2º ciclo | 41 | 36 | 24 | 52 | 30 |
| Total | 101 | 105 | 69 | 86 | 66 |

En el caso de la EU de Magisterio (con números clausus desde el curso 1992/3) la evolución de la matrícula y aspectos relacionados con la misma se pueden ver en la tabla 6. La demanda y la matrícula se ha ido incrementando debido a la presión social e institucional. También se ha observado un aumento paulatino en los alumnos procedentes de traslado desde otras titulaciones y en aquellos que simultaneaban estudios, sobre todo con las titulaciones de Psicología, Logopedia y Pedagogía. Sin embargo, la capacidad de admisión estaba limitada por la falta de espacios y capacidad en laboratorios y en aulas específicas, que incluso influía sobre la calidad de la formación del Profesorado en las diferentes titulaciones impartidas.

Tabla 6.

Evolución de alumnos matriculados, en lista de espera y del centro adscrito en la antigua Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Oviedo.

| Alumnado | Curso | | | | |
|----------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | 2004/05 | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 | 2008/09 |
| Matriculado | 1542 | 1552 | 1574 | 1595 | 1651 |
| En lista de espera | 310 | 354 | 444 | 560 | 509 |
| Absorbido por el centro adscrito | 352 | 422 | 497 | 639 | 696 |

Desde la correlación de los datos, se puede deducir la necesidad de racionalizar la oferta de matrícula, articular los espacios disponibles, las infraestructuras y favorecer la movilidad interna de los estudiantes centralizando la gestión y los trámites administrativos.

Aspectos contextuales de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Un actor principal en este proceso ha sido la situación de crisis imperante. Con independencia de los planteamientos estrictamente organizativos a nivel educativo y teniendo en cuenta la supervivencia económica y presupuestaria, se planteaban dos posibles opciones estratégicas:

- Disminución del tamaño de las estructuras institucionales en función de sus posibilidades reales de financiación.
- Reforzamiento ante la previsión del aumento de demanda procedente del desempleo con personas

necesitadas de formación, cualificación y nueva especialización. (situación común respecto al contexto universitario general pero mucho más acusada en el caso del ámbito de formación del profesorado por la importancia del sector educativo en el desarrollo del cambio social y en la resolución de la propia crisis.

No nos encontrábamos pues, en términos estrictamente empresariales, ante una unión presupuestaria o conglomerada, sino ante una opción estratégica (Lubatkin, 1983), con perspectivas de, mayor diversificación, mejor respuesta a la demanda, ampliación de los ámbitos de empleabilidad de los egresados y unificación de sinergias operativas de instituciones del mismo sector (Simpson, Whelan y Zabel, 1993).

La opción de un modelo de fusión parecía preferible a la posibilidad de absorción, opción mucho menos compleja y costosa (Collis y Montgomery, 2007), pero mucho más problemática en cuanto a la integración y posterior capitalización de los recursos humanos (Mace y Montgomery, 1962. p 3-4). La estrategia de fusión horizontal (combinación de empresas o instituciones que se ocupan de actividades estrechamente relacionadas destinadas al mismo contexto geográfico) buscaba como resultado la extensión de la matrícula y de la oferta educativa.

Pritchett (1985) identifica en los procesos de fusión categorías diferentes en función de la cooperación y de la aversión de los protagonistas ante la situación. Cuando es entendida (como así lo fue en este caso por los respectivos equipos directivos de cada uno de los centros) como un asalto o toma hostil de posición, se reducen las posibilidades de éxito o de supervivencia de la institución resultante. El mismo autor señala la percepción colectiva de apoyo institucional y financiero y la garantía de autonomía y de continuidad de las identidades previas en la institución resultante como condiciones para contrarrestar la aversión. El objetivo final de cooperación y coordinación queda determinado por el estilo de liderazgo, la transparencia y la política inclusiva respecto a funciones, actores y objetivos.

La nueva Facultad de Formación del Profesorado y Educación resultante aumento considerablemente el número de estudiantes, profesorado y las posibilidades de estudios a cursar, integrando todo los títulos de grado y master relacionados con el ámbito educativo y constituyéndose en el referente principal a nivel autonómico en el campo educativo, justamente en el momento de mayor exigencia en décadas a este respecto.

El contexto económico desfavorable trajo consigo una rebaja de presupuesto con respecto lo que disponían los anteriores centros. Esta reducción coincidió con el aumento de necesidades generadas por las nuevas modalidades docentes del EEES y su traducción en una mayor exigencia de espacios, recursos humanos, metodológicos, tecnológicos y materiales.

En ese contexto y como factor de atenuación de la aversión generada por el proceso, debe valorarse mayormente el esfuerzo del apoyo institucional que se tradujo en un aumento de la contratación del profesorado necesario para asumir la puesta en marcha de las nuevas titulaciones, el acometimiento de las obras imprescindibles de acondicionamiento de los espacios y la dotación y ampliación de los puestos de organización y gestión, tanto administrativa como académica.

El agravamiento de la crisis económica un año más tarde y las medidas de recorte presupuestario y de contratación impuestas al conjunto de la Universidad han servido de elemento de refutación de todo el proceso, de no haberse acometido en ese tiempo, la fusión tendría que haber esperado años hasta poder replantearse y la puesta en marcha de las nuevas titulaciones podría haberse visto seriamente comprometida.

Conclusiones: presente y futuro de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación.

Tras la Fusión se ha observado un aumento significativo de la matrícula en el Grado de Pedagogía (100 alumnos en 1º) que junto al mantenimiento de los nuevos Grados de Magisterio, aportaran en el medio plazo el aumento de masa crítica suficiente para el desarrollo de futuros postgrados y de programas de doctorado en el ámbito educativo.

La labor integrada en cuanto a la ordenación académica ha permitido racionalizar y optimizar la estructura de horarios y grupos, evitando redundancias y estableciendo líneas generales en cuanto a la tipología de las asignaturas (proporción de horas teóricas, prácticas, laboratorios y tutorías-grupales). De los más de 30 tipos de asignatura previstos en las memorias de verificación de los grados de la Facultad se ha simplificado en a menos de la mitad, lo que ha permitido construir una estructura más eficaz de planificación y de modulación.

De esta manera la oferta educativa ha podido ampliarse y dar cabida a los cursos de adaptación de las titulaciones de maestros a los grados de Infantil y Primaria. Este hecho permitió a la Facultad ser pionera y contar con los primeros graduados de estas titulaciones a nivel nacional, potenciando de esa manera sus posibilidades de empleo y promoción laboral.

La planificación docente compartida ha llevado a un mejor aprovechamiento y a la ampliación de los recursos tecnológicos de la nueva Facultad. La mayor capacidad de financiación de la antigua Escuela de Magisterio se ha combinado con la mayor disponibilidad de espacios de la Facultad de Ciencias de la Educación. De esta manera, la planificación simultánea del uso de las aulas de informática y de laboratorios para los diferentes titulaciones, grupos y desdobles ha permitido eliminar huecos de horario de forma casi inmediata y gracias a la mayor capacidad de cofinanciación del centro con Departamentos y

Vicerrectorados, acometer la configuración de nuevas aulas de informática, seminarios y laboratorios.

Por otro lado y una vez analizada la puesta en marcha de la Facultad, son tres cuestiones o necesidades las que han determinado la estructura de gestión y gobierno de la misma:

1. Los centros originarios adolecían de un porcentaje de movilidad en el alumnado muy inferior a la media de la universidad y muy lejos de los objetivos del CEI fijados en torno al 20%.
2. Las características, tamaño, complejidad y problemática de los prácticos de la Facultad hacen necesaria una ingente labor de gestión académica e institucional.
3. La puesta en marcha de las nuevas titulaciones ha obligado a poner en funcionamiento complejas y urgentes dinámicas de garantía de la calidad que nos dirijan hacia la verificación de las titulaciones.

Además de las figuras del Decanato y Secretaría de la Facultad, se ha apostado para el resto por no determinar los puestos en función de las titulaciones existentes sino por las áreas o problemáticas de actuación comunes a todas ellas. De esta manera, los Vicedecanatos de Calidad, Movilidad y Prácticas, han podido contar con el refuerzo específico del personal de administración y de becarios, lo que ha permitido un procedimiento de gestión mucho más eficaz. Asimismo, el establecimiento de comisiones de coordinación autónomas para cada titulación y la cooperación de todas ellas con el Vicedecanato de Ordenación Académica ha permitido configurar una estructura diagnóstica e integradora en el tratamiento específico de las problemáticas y condiciones de cada titulación así como el mantenimiento de las características identitarias de las mismas y de los centros originarios (Navas López y Guerras Martín, 2007).

Referencias

- ANECA (2008). PROGRAMA AUDIT, Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la Formación universitaria. Madrid.
- Arraiz, A., Sabirón, F., Cortés, A., Bueno, C., & Escudero, T. (2006). *El portafolio-etnográfico de evaluación de competencias*. En I Jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- Bulwik, M. (2003). La evaluación de los aprendizajes y el portafolios. *Revista chilena de Educación Científica*, 1(2), 12-15.
- Baños, J., y Pérez, J. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. *Educación médica*, 8(4), 216-225.
- Collis, D.J. y Montgomery, C.A. (2007). *Estrategia Corporativa*. Madrid. McGraw-Hill, 2ª edición.
- Gómez, E., García, M.G., y Villalba, G. (2005). *Una experiencia con el uso del portafolio del alumno en una asignatura de primer curso*. En XI Jornadas de la enseñanza de universitaria de la informática, Madrid, España.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal. Guérin.
- Lubatkin, M. (1983). Mergers and the Performance of the Acquiring Firma. *Academy of Management Review*, 8(2), 218-225.
- Mace, M.L. y Montgomery, G.G. (1962). *Management Problems of Corporate Acquisitions*. Harvard University. Boston, USA.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Madrid.
- Navas López, J.E. y Guerras Martín, L.A. (2007). *La Dirección Estratégica de la Empresa. Teoría y Aplicaciones*. Thomson-Civitas, Madrid, 4ª edición.
- Pozo, M.T., y García, B. (2006). El portafolios del alumnado: una investigación-acción en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 341, 737-756.
- Pritchett, P. (1985). *After the merger: Managing the shockwaves*. Homewood, Ill.: Dow Jones-Irwin.
- Sastre, P., (2004). Evaluación alternativa: el uso de portafolios en matemática en la universidad. En XVI Simposio Iberoamericano de enseñanza Matemática "Matemáticas para el Siglo XXI", Castellón, España.
- Simpson, R.L, Whelan, R.J., y Zabel, R.H. (1993). Special Personnel preparation in the 21st century: issues and strategies. *RASE (Remedial and Special Education)*. 14(2), 7-22.
- Skrtic, T.H.S., Sailor, W., y Gee, K. (1996). Voice, collaboration and inclusion. Democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education*. 17(3), 142-147.

Fecha de recepción: 8 de enero de 2015.

Recepción revisión: 4 de marzo de 2015.

Fecha de aceptación: 24 de marzo de 2015.