



DATOS ACTA

Reunión	Junta de Centro Extraordinaria
Fecha	16-marzo-2023
Lugar	Sala de Juntas

ORDEN DEL DÍA

1	Aprobación, si procede, de Alegaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, a los Proyectos de Orden por el que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestra/o en Educación Infantil y en Educación Primaria.
---	---

RELACIÓN DE ASISTENTES

Acebal Expósito, M ^a del Carmen
Calderón Almendros, Ignacio
Civila Salas, Amparo
García Ruiz, Carmen Rosa
Gutiérrez Pérez, Rosario
Leite Méndez, Analía E.
Leiva Olivencia, Juan José
López Fernández, Iván
Madrid Vivar, Dolores
Martín Gámez, Carolina
Ortiz Villarejo, Antonio Luis
Ramos Solano, Alba
Rivas Flores, José Ignacio

Sánchez Compañía, M ^a Teresa
Vaquero Cañestro, M ^a del Carmen

JUSTIFICAN SU AUSENCIA

Borda Crespo, Isabel
Hernández Molini, M ^a Concepción
Lavigne Cerván, Rocío
Mayorga Fernández, M ^a Josefa
Muñoz Gilbert, M ^a José
Ramos Lozano, M ^a Pilar
Ruiz Palmero, Julio
Valdivia Ruiz, Francisca
Zagalaz Cachinero, Juan



DESARROLLO DE LA REUNIÓN

Punto 1. Aprobación, si procede, de Alegaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, a los Proyectos de Orden por el que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestra/o en Educación Infantil y en Educación Primaria.

Información: La Sra. Decana informa que el jueves 2 de marzo mantuvo una reunión con el Consejo de Directores/as de Departamento, con motivo de los borradores de Orden del Ministerio de Universidades para los títulos de Grado en Ed. Primaria y en Ed. Infantil, siendo el acuerdo alcanzado la redacción de un documento conjunto de alegaciones del centro en relación con ambas órdenes.

Para ello, teniendo en cuenta que los tiempos de los que se ha dispuesto han sido muy limitados, la decisión unánime de todos/as los/as asistentes al Consejo, fue que el Decanato nombrase dos comisiones (una para cada Grado) formadas, respectivamente, por un miembro de cada departamento que, partiendo de su experiencia docente, investigadora y de gestión, pudiera aportar una visión de conjunto de ambos títulos.

A tal efecto, ambas comisiones han sido integradas por:

Grado en Ed. Primaria:

- Juan Lucas Onieva López, Profesor Titular del Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte, y Coordinador del Grado en Ed. Primaria.
- Angel Blanco López, Catedrático del Departamento de Didáctica de la Matemática, las Ciencias Sociales y las Ciencias Experimentales.
- Angel Pérez Gómez, Catedrático Emérito del Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Isabel Grana Gil, Profesora Titular y Directora del Departamento de T/H y MIDE.
- Gemma Rodríguez Infante, Profesora Contratada Doctora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Grado en Ed. Infantil:

- Ramón Romance García, Profesor Titular del Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte.
- Carmen Rosa García, Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Matemática, las Ciencias Sociales y las Ciencias Experimentales.
- Encarnación Soto Gómez, Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Ignacio Calderón Almendros, Profesor Titular del Departamento de Teoría e Historia y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- María Ángeles Goicoechea Rey, Profesora Colaboradora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, y Coordinadora del Grado en Ed. Infantil.

En relación a ambas comisiones, que deciden trabajar conjuntamente y acuerdan una estructura común para la elaboración de las alegaciones, es importante señalar que sus componentes no



han actuado como representantes de sus respectivas áreas, sino que se les solicitó que realizaran propuestas globales y afines al plan de estudios de cada título, y teniendo en cuenta las aportaciones que pudieran hacer las áreas de conocimiento que, en su caso, configuran los departamentos a los que pertenecen.

Por consiguiente, para agilizar su trabajo y que la alegación resultante fuese plural y sensible a la diversidad del centro, se les han facilitado los documentos (alegaciones, aportaciones, manifiestos...) elaborados y remitidos al decanato por las diferentes áreas de conocimiento, pudiendo contar con ellos durante el calendario de trabajo establecido para este proceso, que fue el siguiente:

6 de marzo	Constitución de las dos comisiones.
15 de marzo	Cierre del documento de alegaciones de cada grado.
16 de marzo	Aprobación, si procede, de las alegaciones en Junta de Centro.
16-17 de marzo	Remisión de alegaciones al Ministerio de Universidades.

Atendiendo a este cronograma, las alegaciones a ambos títulos fueron enviadas a los miembros de la Junta de Centro el miércoles 15 de marzo (Ver Anexos 1 y 2). Ambos documentos aportan sugerencias y orientaciones que se consideran relevantes para una reforma viable, sustantiva y sostenible, y consta de los siguientes apartados:

1. El proceso, es decir, abrir un periodo de diálogo sereno, riguroso y plural sobre el sentido y el contenido de la reforma, algo que se echa en falta en la orden del Ministerio de Universidades.
2. El sentido de una reforma sustancial de la formación del profesorado, estableciendo sugerencias sobre el perfil de las maestras y maestros en formación inicial y sus competencias profesionales.
3. Una estructura o marco curricular coherente con los retos y necesidades educativas actuales tanto en la selección de contenidos como en las estrategias metodológicas y procesos de evaluación.
4. Un análisis de los requisitos y condiciones necesarias para una adecuada formación inicial del profesorado.

En conclusión, se considera que el documento que presenta el Ministerio de Universidades no atiende adecuadamente a estos apartados, y se solicita la retirada de los Proyectos de Orden, puesto que imposibilita la discusión serena que había iniciado el Ministerio de Educación y Formación Profesional con el Documento para el debate "*24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*", (de Enero de 2022), y el inicio de un proceso de consulta a los agentes implicados para la elaboración de unos nuevos borradores.

Por último, se agradece y felicita a los miembros de las comisiones por el magnífico trabajo elaborado, con seriedad y rigurosidad.

A continuación, se procede a la votación siendo aprobadas por unanimidad.



Anexos:

- Anexo 1 Alegaciones Proyecto de Orden Ed. Infantil.
- Anexo 2 Alegaciones Proyecto de Orden Ed. Primaria.

No habiendo otros asuntos que tratar, se levanta la sesión; de todo lo cual, como Secretaria, doy fe.

Vº Bº LA DECANA

SECRETARIA

Dª Rosario Gutiérrez Pérez

Dª Dolores Madrid Vivar

Anexo 1



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



FACULTAD DE
CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga

Alegaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga al borrador para establecer los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Infantil.

Estas alegaciones se presentan como crítica constructiva, tanto a la forma en que se ha elaborado la propuesta, como a sus contenidos. Además, el documento aporta sugerencias y orientaciones que consideramos relevantes para una reforma viable, sustantiva y sostenible, y consta de los siguientes apartados:

1. **El proceso**, es decir, abrir un periodo de diálogo sereno, riguroso y plural sobre el sentido y el contenido de la reforma, algo que echamos en falta en la orden del Ministerio de Universidades.
2. **El sentido** de una reforma sustancial de la formación del profesorado, estableciendo sugerencias sobre el perfil de las maestras y maestros en formación inicial y sus competencias profesionales.
3. **Una estructura o marco curricular coherente** con los retos y necesidades educativas actuales tanto en la selección de contenidos como en las estrategias metodológicas y procesos de evaluación.
4. Un análisis de los requisitos y **condiciones necesarias para una adecuada formación inicial del profesorado.**

Como el documento que presenta el Ministerio de Universidades no atiende adecuadamente a estos apartados, **solicitamos la retirada del Proyecto de Orden, puesto que dinamita la discusión serena que había iniciado el Ministerio de Educación y Formación Profesional con el Documento para el debate “24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente”, de Enero de 2022, y que se reinicie el proceso siguiendo una dinámica similar** en sus diferentes dimensiones, convocando a los actores y agentes implicados.

1. Los procedimientos de las reformas de Titulaciones y Planes de Estudio

Somos conscientes de que la modificación de los planes de estudios de las titulaciones de maestro/a es compleja, y que necesariamente va a generar conflicto, ya que pone en cuestión el estado actual de los mismos, que alberga diferentes concepciones, lógicas e intereses. La construcción de esta propuesta no debe eludir el conflicto, sino entenderlo como parte inherente de la naturaleza humana y de las diferencias que la constituyen. El conflicto, entonces, se torna en una posibilidad de mejorar, en este caso, la formación inicial de los maestros y las maestras de Educación Infantil.

Sin embargo, el procedimiento llevado a cabo para la construcción del Proyecto de Orden no ha contemplado discusión alguna, no ha hecho partícipe a la comunidad universitaria ni a la educativa en general de este debate que ha de ser público. Más allá de la obviedad de que el profesorado y el alumnado universitario –así como la comunidad escolar– tienen importantes claves para dirigir los cambios hacia la mejora, hay abundante investigación acerca de la importancia de que la comunidad forme parte en la toma de decisiones sobre las políticas educativas. Estos hechos han sido completamente obviados a la hora de construir el Proyecto de Orden, lo que pone a las Facultades de Ciencias de la Educación a asumir acríticamente un reparto de créditos con límites nada razonados

ni debatidos. Es decir, saca al profesorado de dichas facultades del deseable debate acerca del sentido pedagógico de la reforma, y lo sumerge en un conflicto social sin sentido, desvinculado de la investigación educativa y la experiencia previa de la comunidad educativa y científica. Creemos necesario abrir procesos democráticos de participación y discusión que nos permitan construir reformas con sentido educativo compartido, que sintamos como propias porque parten y responden a inquietudes y necesidades de los implicados en ella.

Por estas razones, la **Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga solicita la retirada de la misma**. Además, ha detectado ausencias incomprensibles como la Sociología de la Educación, y una reducción significativa de los créditos de Psicología, Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, especialmente llamativa en las áreas de conocimiento de Didáctica de la Expresión Plástica, de las Ciencias Experimentales, de las Ciencias Sociales, de la Lengua y Literatura y de la Matemática. No entraremos en el análisis y crítica de las mismas, porque consideramos que deben ser objeto de un estudio y debate detenido en las Facultades de Ciencias de la Educación con todos los agentes implicados, al amparo del periodo de consulta y debate sosegado y riguroso que solicitamos.

2. El sentido de la formación inicial del profesorado

¿Cómo preparar al profesorado para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo? La reciente ley de educación LOMLOE refuerza la concepción competencial del currículum, lo que requiere una orientación también competencial de la formación de los docentes. ¿Pero qué implica esto realmente?

2.1. Nuevos desafíos

La educación se refiere, a nuestro entender, al proceso por el cual cada individuo y cada grupo humano construye de manera informada, libre y consciente su propia y elegida subjetividad para poder actuar con relativa autonomía en el contexto que le toca vivir. Será por tanto educativo, el aprendizaje que estimule y potencie en toda la ciudadanía sin excepción, el desarrollo singular, consciente y autónomo de su personalidad, a la vez que fomenta los grandes desafíos sociales a los que nos enfrentamos como humanidad, aglutinados en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos (Naciones Unidas, 2015). Educarse supone, por tanto, reconstruir tanto los modelos mentales conscientes y explícitos sobre la naturaleza, la cultura, los seres humanos y nosotros mismos, como de manera muy especial, los patrones, hábitos, creencias y mapas mentales subconscientes y tácitos que vamos construyendo desde la infancia, en virtud de las experiencias concretas que gobiernan nuestros deseos, interpretaciones, decisiones y reacciones automáticas en el escenario social que habitamos.

En consecuencia, consideramos que la responsabilidad del profesorado es promover los procesos educativos. Es decir, convertirse en profesionales del aprendizaje, que ayuden a cada aprendiz, a construir su proyecto personal, social y profesional hasta el punto óptimo de sus posibilidades en las circunstancias que vive. Entender al docente como tutor/a de personas que aprenden a investigar, experimentar y a vivir colaborativamente, no solo como tutor/a de disciplinas, es la clave de la nueva función del docente en esta era digital, global, tan compleja y turbulenta. La escuela se convierte así en un espacio de construcción social en el que toda la infancia aprende a vivir unida.

En el mismo sentido, consideramos que las cualidades humanas y competencias profesionales del docente contemporáneo, informado, sensible y responsable tienen tanto que ver con lo que el

docente es como con lo que el docente sabe y hace, sustentado en tres potentes ejes interconectados que constituyen su esencia como profesional: *pasión por el saber*, por *ayudar a aprender* y por *mejorar el mundo*. Entendemos las competencias como sistemas de recursos subjetivos de comprensión y acción que incluyen al mismo nivel y en interacción permanente conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores. Al respecto nos parece conveniente distinguir las siguientes cualidades humanas y competencias profesionales de los docentes, como constitutivas del perfil profesional deseado.

2.2. Cualidades humanas básicas y competencias profesionales docentes:

Si la educación pre- y obligatoria se propone formar una ciudadanía que tenga la:

- *Capacidad de comprender, utilizar, crear y comunicar de manera crítica y creativa el conocimiento. Dimensión científica y artística.*
- *Capacidad para vivir y convivir en grupos humanos cada vez más heterogéneos. Dimensión interpersonal ética y solidaria.*
- *Capacidad para pensar, vivir y actuar con autonomía. La construcción del propio proyecto vital. Dimensión intrapersonal.*

Se requieren profesionales que también las cultiven y que, además, desarrollen las siguientes competencias profesionales:

- *Capacidad para comprender fenómenos, procesos, situaciones y sistemas educativos complejos y cambiantes, en sus dimensiones natural y cultural, teniendo en cuenta a todo el alumnado sin excepción.*
- *Capacidad para, en colaboración, diseñar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículum, en su ámbito específico del conocimiento.*
- *Capacidad para crear potentes contextos y comunidades inclusivas y democráticas, de aprendizaje educativo. Esto requiere asociarse con las familias, pero también con otros agentes sociales más allá de la escuela, así como con otras escuelas.*
- *Capacidad para autorregularse y desarrollarse profesionalmente, en cooperación, aprendiendo de las diferencias a lo largo de toda la vida.*

2.3. Principios pedagógicos básicos para la formación de las cualidades y competencias docentes

El desarrollo de estas cualidades humanas y competencias profesionales suponen procesos y experiencias de aprendizaje profesional que requieren la interacción permanente de la teoría y la práctica, de la experiencia y la reflexión sobre ella. *Aprender a enseñar no es solo aprender modelos, estrategias y teorías. Es, sobre todo, aprender a conocer, pensar, sentir y actuar como docentes.*

Ello supone una secuencia interminable de ciclos de experimentación y reflexión en relación con el contexto donde se producen los fenómenos y los procesos pedagógicos. Un viaje continuo de la práctica a la teoría y viceversa, es decir procesos de teorización de la práctica y de experimentación de la teoría a lo largo y ancho de todo el currículum de la formación de docentes: la selección de contenidos, el desarrollo de metodologías para la generación de experiencias, diseño de contextos y escenarios de aprendizaje y elaboración de procedimientos de evaluación. Pero también la construcción de procesos dialógicos en los que los esquemas cognitivos y cartografías mentales, junto con las emociones que los sustentan, puedan ir transformándose a través de elaboraciones colectivas. En este sentido, la formación de maestros y maestras tiene que vincularse a las experiencias vitales de cada docente, en las que se arraigan.

Tomando en consideración las aportaciones más actuales de las Ciencias de la Educación, se dibujan varios ejes pedagógicos y didácticos fundamentales para construir una formación de docentes sensata, sensible, eficaz y responsable:

- Armonizar la personalización con la vivencia cooperativa en los procesos de aprendizaje.
- Cultivar de manera integrada tanto la actividad y la experimentación como la contemplación, la reflexión y el diálogo.
- Equilibrar la tutorización personal y grupal con la promoción de la autonomía y autorregulación de los aprendices.
- Compaginar el diseño cooperativo de escenarios, experiencias y comunidades de aprendizaje con el acceso ágil y oportuno a las aportaciones más sustantivas de las Ciencias, las Humanidades y las Artes.
- Promover la transformación didáctica de la estructura epistemológica de las disciplinas, para abordar los problemas, casos, situaciones y proyectos que retan la vida cotidiana de la compleja era global y digital que vivimos.
- Remover esquemas de pensamiento, emociones y acciones excluyentes, que impidan la construcción de una única escuela que albergue toda la diversidad humana y respete los Derechos Humanos.
- Potenciar el ejercicio de la docencia a través de procesos de investigación continuada sobre la práctica, adecuando con ello el trabajo docente a las necesidades del contexto social.
- Cultivar una pedagogía que promueva contextos educativos que potencien y reformulen la *enseñanza híbrida*. Una enseñanza en la que el escenario presencial y virtual se potencien mutuamente para promover un proyecto pedagógico flexible e inclusivo.

3. Estructura de la formación inicial de maestros/as

3.1. Aspectos generales

La propuesta de orden publicada por el Ministerio de Universidades, en la que se establecen los requisitos de verificación de los planes de estudio conducentes a la obtención del título para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Infantil, debe estar conectada con las evaluaciones de calidad que las titulaciones actuales han recibido en el conjunto de las universidades españolas en las que se imparte. El resultado puede arrojar información relevante para consensuar modelos formativos que respondan a las necesidades educativas del alumnado, a los problemas docentes y a crear marcos de competencias profesionales como recoge las Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes (2014/C 183/05. Diario Oficial de la Unión Europea. C183/22-25).

No hay coherencia entre la educación que queremos, la que se plantea en la LOMLOE para las etapas de la Educación Infantil y la formación inicial que recibiría el futuro profesorado. Consideramos que en la elaboración de este proyecto de desarrollo profesional se han incorporado de forma muy desigual los distintos ámbitos¹ en los que se fundamenta la formación de maestros y maestras. La

¹ Al objeto de dotar de fundamentación y coherencia la selección de contenidos de los grados de Maestra/o de Educación Infantil, consideramos que es imprescindible tener en cuenta los ámbitos básicos y específicos de los saberes que integran el territorio de las Ciencias de la Educación:

propuesta está excesivamente cerrada en el grado pues deja menos del 10% de los créditos a concretar por las Universidades para poder ajustar el plan de estudios a sus contextos y para que responda a las necesidades formativas del futuro profesorado.

3.2. Las competencias

La propuesta está articulada en torno a una serie de objetivos formativos a los que se asocian “competencias a adquirir” que en realidad son resultados de aprendizaje. De hecho, así se indica en la ficha de cada módulo y son las mismas para Educación Primaria.

Los cuatro objetivos formativos que se mencionan no recogen, ni mucho menos, todas las competencias que los futuros/as maestros/as tienen que comenzar a desarrollar durante toda su formación inicial.

¿Cuáles son, pues, las competencias generales del Grado de Maestra/o de Educación Infantil? Creemos que esta es una de las grandes lagunas de este proyecto, por lo que hemos considerado incorporar el punto 2 sobre el sentido y las competencias a desarrollar en la formación inicial.

3.3. La estructura de las enseñanzas

De la propuesta para el Grado en Educación Infantil se desprende la intención de crear un plan de estudio homogéneo. La orden se ha centrado en presentar una estructura modular, como suma de un conjunto de materias todas de 6 créditos, que supone un cambio radical respecto al actual. La orden de 2007 establecía como módulos la formación básica, la didáctico-disciplinar y el prácticum, con créditos a concretar en materias y asignaturas en cada centro.

Entendemos que no es posible incluir todos los problemas y nuevas necesidades educativas como módulos del plan de estudio porque se atomiza. Es por ello que, las nuevas necesidades educativas, algunas de las cuáles en realidad no son tan nuevas, tendrían que ser abordadas como contenidos inter y transdisciplinares, organizados en torno a problemas, casos, situaciones, etc. Esto supondría ampliar el plan de estudio hasta al menos los 300 créditos, de manera análoga a como ya está establecido en otras carreras profesionales de relevancia social equivalente.

Entre los elementos positivos de la nueva propuesta queremos destacar la apuesta por introducir la investigación-acción en el proceso formativo, aunque consideramos más coherente su vinculación con los módulos de Prácticas Externas y Trabajo fin de Grado, dando más relevancia a éste y vinculándolo expresamente al prácticum. De esta forma se podría trabajar sobre los problemas de la

-
- **Ámbito de las disciplinas fundamentantes:** Filosofía de la Educación, Historia de la Educación. Neurociencia y Psicología Evolutiva y de la Educación, Sociología, Política y Economía de la Educación.
 - **Ámbito propio de la Pedagogía:** (la Ciencia, el Arte y la Tecnología para potenciar el aprendizaje y el desarrollo educativo de los seres humanos en diferentes contextos y a lo largo de las diferentes etapas de la vida): Teoría de la Educación, Métodos de Investigación en Ciencias de la Educación, Didáctica General, (Diseño, desarrollo, evaluación e innovación de currículum), Organización Escolar, Nuevas Tecnologías y escenarios digitales para la educación, y Formación y desarrollo profesional del profesorado.
 - **Ámbito de las didácticas específicas:** Didáctica de la Matemática, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de la Expresión Plástica, y Didáctica de la Expresión Corporal.

práctica para profundizar en un sentido aplicado de la investigación educativa.

3.4. La metodología

Un aspecto importante en la formación del profesorado es la coherencia entre el modelo docente y el modelo didáctico que se pretende enseñar. A nivel metodológico, la orden no se pronuncia y deja ese aspecto a desarrollar por las universidades. El profesorado en formación inicial tendrá que vivenciar y reflexionar sobre las estrategias metodológicas y las actividades de enseñanza-aprendizaje que queremos que en el futuro sea capaz de desarrollar. Especialmente en los casos que no las han conocido en sus etapas de formación preuniversitaria. Al respecto, será necesario tener en cuenta los principios pedagógicos en los que se sustenta el actual currículum, así como la propuesta realizada en el segundo apartado.

En relación con ello es importante señalar que la estructura modular rígida propuesta puede tener una influencia negativa a la hora de desarrollar estrategias metodológicas y poder establecer relaciones entre la teoría y la práctica. La formación de maestros/as requiere la utilización de diversas metodologías, ya que las competencias y los contenidos a desarrollar son muchos y muy diversos, en su naturaleza y en su alcance. Por tanto, es difícil acotar el ¿cómo enseñar en la formación inicial de maestros/as? No obstante, no todas las respuestas a esta pregunta son válidas. Se cuenta con un buen número de enfoques didácticos y de estrategias metodológicas que la investigación y la innovación educativas han mostrado que son adecuados para el desarrollo de competencias profesionales del profesorado. Entre ellas podemos citar: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje y servicio, indagación, lesson study, estudios de caso, aprendizaje basado en proyectos, design thinking, gamificación, clase invertida o seminario socrático, etc.

Sin embargo y como señalan importantes investigaciones, tan necesario es proponer estrategias metodológicas para aprender, como generar espacios de reflexión para desaprender las rutinas, inercias y creencias, fuertemente consolidadas y en gran medida inconscientes y anacrónicas adquiridas en su larga experiencia escolar. Tal y como se sugiere en la reciente reforma del Gobierno de Gales, la formación del profesorado debe basarse en un aprendizaje que sea rigurosamente práctico e intelectualmente estimulante al mismo tiempo. La experiencia sin una formación sistemática no distingue a los buenos de los malos docentes y necesitamos entender que lo práctico no solo corresponde con lo que ocurre en la escuela sino también con lo que podemos generar con ella en relación con el contexto universitario. Este proceso de comprensión y re-construcción de lo que significa desarrollar el pensamiento práctico sólo es posible a través de un andamiaje coherente y acompañado que ayude al estudiante de docente a analizar las formas heredadas de enseñar y ayudar a aprender. Una formación basada en la investigación que se investiga a sí misma, a través de procesos cíclicos de reflexión y acción crítica, donde el alumnado y también los docentes implicados en la formación, analicen las experiencias educativas que se viven y promueven en la escuela y en la universidad.

La aportación más relevante, a nivel metodológico, es la propuesta de un Proyecto Interdisciplinar de Bloque (PIB) una aportación interesante al establecer que el alumnado tiene que hacer un trabajo interdisciplinar en cada semestre que involucra de forma integrada a todas las materias del plan de estudio que se estén cursando en ese espacio temporal. Consideramos que el tratamiento de problemas profesionales docentes debe ser el eje que articule y estructure estos trabajos interdisciplinares y, en la medida de lo posible, de muchas de las materias del plan de estudio para garantizar la coherencia interna y el enfoque competencial y aplicado de las materias cursadas.

3.5. La evaluación

El Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias, señala en el artículo 4 la coherencia que ha de haber entre objetivos formativos, competencias, resultados de aprendizaje y sistemas de evaluación. La propuesta ministerial no hace una mención específica a la evaluación, aunque sí incluye un buen número de resultados de aprendizaje para cada una de las materias. Estos resultados de aprendizajes están en muchos casos referidos a la práctica educativa y difícilmente podrán ser valorados en muchas de las materias del plan de estudio.

Una evaluación del desarrollo de competencias tendrá que centrarse en valorar, con criterios e instrumentos adecuados, el desempeño de dichas competencias involucrando al propio estudiante en el análisis detenido de su propio desarrollo de aprendizaje, no se trata de que localice el qué ha aprendido sino el proceso que le ha ayudado a aprender. Para ello la función tutorial y la retroalimentación son procesos clave que promueven una evaluación “cómo y para” el aprendizaje.

4. Requisitos y condiciones económicas y administrativas para una adecuada formación inicial del profesorado

4.1. Reconsiderar el carácter de máxima experimentalidad de los títulos de formación inicial docente y revisar la masificación actual de las aulas universitarias de formación inicial de maestros y maestras

Los estudios superiores se clasifican según los niveles de experimentalidad de las áreas de conocimiento encargadas de la docencia de las materias que componen el plan de estudios. Este índice de experimentalidad no solo afecta a las tasas de acceso sino a las organizaciones internas de las enseñanzas, la atención personalizada del alumnado y en algunas universidades incluso, a la contabilidad de las horas/créditos en la dedicación docente.

Históricamente, los estudios de educación se han situado y se sitúan en niveles que no permiten la atención personal, inclusiva y compleja que requiere la comprensión de los desarrollos educativos individuales en el entramado complejo del grupo del aula y de las dinámicas del centro. Los docentes han de aprender cómo cuidar y estimular los diferentes talentos, habilidades, actitudes, saberes, emociones e intereses diversificando la metodología, la organización del aula desde un proceso de evaluación personalizado, así como la comprensión de su labor en el proyecto educativo de la escuela e incluso más allá del centro.

Promover estos espacios de formación complejos y personalizados requiere la revisión de las condiciones y consideraciones actuales de la formación inicial del profesorado. Por una parte, promoviendo el trabajo coordinado del profesorado universitario, que necesita tiempos específicos para cuestionar, debatir y reconstruir la forma de diseñar, desarrollar y evaluar el currículum de las diferentes materias en un proyecto común, de acuerdo con los nuevos desafíos sociales, políticos y culturales, el avance del saber y las condiciones concretas en las que el alumnado construye el conocimiento. Para ello se requiere rediseñar las condiciones de los contextos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo una reducción sustancial de la ratio en los grupos actuales de formación (60-70 estudiantes de media). Las experiencias internacionales más exitosas contemplan grupos de docencia en torno a 30 estudiantes.

4.2. Igualar en todo el territorio español la equivalencia horas crédito tal y como se recogía en el espíritu de convergencia europea

En Andalucía encontramos situaciones diferenciales discriminatorias donde formarse como maestro y maestra de Educación Infantil puede ser sensiblemente diferente dependiendo de la Universidad

pública. Por ejemplo, un/a estudiante de Córdoba, Jaén, Granada o Sevilla del Grado de Maestro/a en Educación Infantil, accede a una formación presencial de 10/horas créditos (2.400 horas en total teniendo en cuenta que es un título de 240 créditos). En cambio, en Almería, Huelva y Málaga, sólo tiene acceso a 1.800 horas por los mismos 240 créditos matriculados y pagados (dado que el crédito se contabiliza a 7,5 horas). Lo que supone a efectos prácticos la contabilidad de una diplomatura encubierta, ahora bajo el paraguas de una titulación de grado. Pero además, como existen índices de experimentalidad para definir los agrupamientos de los estudiantes en las prácticas, que penalizan entre otras a las áreas de Ciencias de la Educación, se obstaculiza la imprescindible personalización de las enseñanzas en la formación del profesorado.

Por todo ello consideramos que ya es hora de revisar la anacrónica, arbitraria e injusta adjudicación de los índices de experimentalidad inferiores a las áreas de conocimiento de las Ciencias de la Educación y la arbitraria de las horas/crédito por su repercusión negativa en la calidad de la formación inicial del profesorado, así como los tratamientos arbitrarios de las horas/créditos en las diferentes universidades.

4.3. Priorizar la estabilidad del profesorado, crear condiciones básicas para la coordinación docente y promover la creación de comunidades profesionales con competencias en la formación inicial del profesorado

Otra de las exigencias y requisitos para el óptimo desarrollo de la formación de docentes hace referencia a la necesidad de superar la endémica inestabilidad y precariedad del profesorado de los departamentos de Ciencias de la Educación, que en la actualidad está alcanzando porcentajes insoportables. Esta precariedad e inestabilidad unida a la intensificación de la tarea docente, debido a la masificación de los grupos de estudiantes, provoca enormes dificultades en ~~para~~ el desarrollo de su tarea investigadora, imprescindible tanto para su quehacer docente como para conseguir las requeridas acreditaciones en su carrera profesional.

Otro requisito fundamental hace referencia a la necesidad de crear condiciones básicas para la coordinación docente en dos sentidos: en primer lugar y en el contexto universitario, necesitamos generar espacios de diseño y discusión de los ejes fundamentales del currículum que ofrecemos a los estudiantes para generar un discurso coherente, rico y sugerente pero no contradictorio, para lo que sería necesario contar con un horario lectivo centrado exclusivamente en estas tareas; y en segundo lugar, esta coordinación debe trascender la universidad y construir una comunidad educativa y formativa con docentes de escuela acreditados y cualificados que dispongan de tiempos, espacios y reconocimientos para el mejor desarrollo de las funciones de tutorización de los futuros docentes que se les encomienda. Este denominado “tercer espacio” de colaboración institucional requiere sin duda, un marco político que facilite la emergencia de un modelo independiente, profesional, equivalente y sostenible.

4.4. Acompañar la reforma sustancial de docentes con la financiación necesaria

No es posible desarrollar una reforma de la formación inicial de docentes que requiere una mayor atención al desarrollo de competencias profesionales de cada estudiante a coste “0”. Nuestro sistema universitario cuenta con una insuficiente dotación económica, como reconoce la exposición de motivos del Proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario (BOE nº 111-1 de 1 de julio de 2022). El compromiso recogido en el mismo es recuperar niveles de financiación pública y alcanzar, al menos, un 1% del PIB para reforzar la docencia y mejorar los procesos formativos.

Transformar y actualizar la formación inicial del profesorado no solo requiere modificaciones en

relación al qué estudiar sino, y fundamentalmente, al cómo y en qué condiciones. Y esto, sin presupuesto adecuado, no es posible o sería una forma de seguir dando sentido al proverbio de Lampedusa: *“que todo cambie, para que todo siga igual”*.

La formación inicial del profesorado en estos momentos exige un compromiso político importante, no solo para dignificar la percepción social sino para reconocerla como uno de los agentes clave de sostenibilidad, equidad y crecimiento de un país. La revisión de los planes de estudio puede ser un momento apropiado para llegar a acuerdos, converger en propuestas y valorar lo que merece la pena en la formación inicial a la luz de las experiencias e investigaciones. Supone una exigencia de generosidad y responsabilidad profesional ante todo para nosotros mismos como formadores de formadores, para afrontar con ilusión y compromiso la transformación de nuestro quehacer de modo que respondamos de la manera más satisfactoria a los inmensos, desafiantes y complejos retos de la educación en la era actual.

Anexo 2



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



FACULTAD DE
CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga

Alegaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga al borrador para establecer los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Primaria.

Estas alegaciones se presentan como crítica constructiva, tanto a la forma en que se ha elaborado la propuesta como a sus contenidos. Además, el documento aporta sugerencias y orientaciones que consideramos relevantes para una reforma viable, sustantiva y sostenible, y consta de los siguientes apartados:

1. **Los procedimientos** de las reformas de Titulaciones y Planes de Estudio. Consideramos necesario abrir un periodo de diálogo sereno, riguroso y plural sobre el sentido y el contenido de la reforma, algo que echamos en falta en el Proyecto de Orden del ministerio.
2. **El sentido** de una reforma sustancial de la formación del profesorado. Estableciendo sugerencias sobre el perfil de las maestras y maestros en formación inicial y sus competencias profesionales.
3. **Una estructura o marco curricular coherente** con los retos y necesidades educativas actuales, tanto en la selección de contenidos como en las estrategias metodológicas y procesos de evaluación.
4. **Un análisis de los requisitos y condiciones necesarias** para una adecuada formación inicial del profesorado.

Puesto que el documento que presenta el Ministerio de Universidades no atiende a estos apartados de forma adecuada, **solicitamos la retirada del Proyecto de Orden, que dinamita la discusión serena que había iniciado el Ministerio de Educación y Formación Profesional con el Documento para el debate “24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente”, de enero de 2022, y que se reinicie el proceso siguiendo una dinámica similar**, convocando a los actores y agentes implicados.

1. Los procedimientos de las reformas de Titulaciones y Planes de Estudio

Somos conscientes de que la modificación de los planes de estudios de las titulaciones de maestro/a es compleja, y que necesariamente va a generar conflicto, ya que pone en cuestión el estado actual de los mismos, que alberga diferentes concepciones, lógicas e intereses. La construcción de esta propuesta no debe eludir el conflicto, sino entenderlo como parte inherente de la naturaleza humana y de las diferencias que la constituyen. El conflicto, entonces, se torna en una posibilidad de mejorar, en este caso, la formación inicial de los maestros y las maestras de Primaria.

Sin embargo, el procedimiento llevado a cabo para la construcción del Proyecto de Orden no ha contemplado discusión alguna, ni ha hecho partícipe a la comunidad universitaria y educativa en general de este debate que ha de ser público. Más allá de la obviedad de que el profesorado y el alumnado universitario –así como la comunidad escolar– tienen importantes claves para dirigir los cambios hacia la mejora, hay abundante investigación acerca de la importancia de que la comunidad forme parte en la toma de decisiones sobre las políticas educativas. Estos hechos han sido completamente obviados a la hora de construir el Proyecto de Orden, lo que pone a las Facultades

de Educación a asumir acríticamente un reparto de créditos con límites nada razonados ni debatidos. Es decir, saca al profesorado de dichas facultades del deseable debate acerca del sentido pedagógico de la reforma, y lo sumerge en un conflicto social sin sentido, desvinculado de la investigación educativa y la experiencia previa de la comunidad. Creemos necesario abrir procesos democráticos de participación y discusión que nos permitan construir reformas con sentido educativo compartido, que sintamos como propias porque parten y responden a inquietudes y necesidades de los implicados en ella.

Además, la Facultad de Ciencias de la Educación **solicita la retirada del Proyecto de Orden**, porque ha detectado ausencias incomprensibles en su contenido, como la Sociología de la Educación, una reducción significativa de los créditos de Psicología, Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, y especialmente llamativa en las áreas de conocimiento de Didáctica de la Expresión Plástica, de las Ciencias Experimentales, de las Ciencias Sociales, de la Lengua y Literatura y de la Matemática. No entramos en el análisis y crítica de otros contenidos del Proyecto de Orden, porque consideramos que deben de ser objeto de un estudio y debate detenido en las facultades de Ciencias de la Educación y demás agentes implicados, al amparo del periodo de consulta y debate sosegado y riguroso que solicitamos.

2. El sentido de la formación inicial del profesorado

¿Cómo preparar al profesorado para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo? La reciente ley de educación LOMLOE refuerza la concepción competencial del currículum, lo que requiere una orientación también competencial de la formación de los docentes. ¿Pero qué implica esto realmente?

2.1. Nuevos desafíos

La educación se refiere, a nuestro entender, al proceso por el cual cada individuo y cada grupo humano construye de manera informada, libre y consciente su propia y elegida subjetividad para poder actuar con relativa autonomía en el contexto que le toca vivir. Será, por tanto, educativo el aprendizaje que estimule y potencie en toda la ciudadanía sin excepción, el desarrollo singular, consciente y autónomo de su personalidad, a la vez que aborda los grandes desafíos sociales de la humanidad, aglutinados en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos (Naciones Unidas, 2015). Educarse supone, por tanto, reconstruir tanto los modelos mentales conscientes y explícitos sobre la naturaleza, la cultura, los seres humanos y nosotros mismos, como de manera muy especial, los patrones, hábitos, creencias y mapas mentales subconscientes y tácitos que vamos construyendo desde la infancia, en virtud de las experiencias concretas que gobiernan nuestros deseos, interpretaciones, decisiones y reacciones automáticas en el escenario social que habitamos.

En consecuencia, consideramos que la responsabilidad del profesorado es promover los procesos educativos. Es decir, convertirse en profesionales del aprendizaje educativo, aquel que ayude a cada aprendiz, a construir su proyecto personal, social y profesional hasta el punto óptimo de sus posibilidades en las circunstancias que vive. Entender al docente como tutor/a de personas que aprenden a investigar, experimentar y a vivir colaborativamente, no solo como tutor/a de disciplinas, es la clave de la nueva función del/la docente en esta era digital, global, tan compleja y turbulenta. La escuela se convierte así en un espacio de construcción social en el que toda la infancia aprende a vivir unida.

En el mismo sentido, consideramos que las cualidades humanas y competencias profesionales del docente contemporáneo, informado, sensible y responsable tienen tanto que ver con lo que el docente es como con lo que el docente sabe y hace, sustentado en tres potentes ejes interconectados que constituyen su esencia como profesional: *pasión por el saber, por ayudar a aprender y por mejorar el mundo*. Entendemos las competencias como sistemas de recursos subjetivos de comprensión y acción que incluyen al mismo nivel y en interacción permanente conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores. Al respecto nos parece conveniente distinguir las siguientes cualidades humanas y competencias profesionales de los docentes, como constitutivas del perfil profesional deseado.

2.2. Cualidades humanas básicas y Competencias profesionales docentes:

Si la educación pre y obligatoria se propone formar una ciudadanía que tenga la:

- *Capacidad de comprender, utilizar, crear y comunicar de manera crítica y creativa el conocimiento. Dimensión científica y artística.*
- *Capacidad para vivir y convivir en grupos humanos cada vez más heterogéneos. Dimensión interpersonal ética y solidaria.*
- *Capacidad para pensar, vivir y actuar con autonomía. La construcción del propio proyecto vital. Dimensión intrapersonal*

Se requieren profesionales que también las cultiven y que, además, desarrollen las siguientes competencias profesionales:

- *Capacidad para comprender fenómenos, procesos, situaciones y sistemas educativos complejos y cambiantes, en sus dimensiones natural y cultural, teniendo en cuenta a todo el alumnado sin excepción.*
- *Capacidad para, en colaboración, diseñar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículum, en su ámbito específico del conocimiento.*
- *Capacidad para crear potentes contextos y comunidades inclusivas y democráticas, de aprendizaje educativo. Esto requiere asociarse con familias, pero también con otros agentes sociales más allá de la escuela, así como con otras escuelas.*
- *Capacidad para autorregularse y desarrollarse profesionalmente, en cooperación, aprendiendo de las diferencias a lo largo de toda la vida.*

2.3. Principios pedagógicos básicos para la formación de las cualidades y competencias docentes

El desarrollo de estas cualidades humanas y competencias profesionales suponen procesos y experiencia de aprendizaje profesional que requieran la interacción permanente de la teoría y la práctica, de la experiencia y la reflexión sobre ella. *Aprender a enseñar no es solo aprender modelos, estrategias y teorías. Es, sobre todo, aprender a conocer, pensar, sentir y actuar como docentes.*

Ello supone una secuencia interminable de ciclos de experimentación y reflexión en relación con el contexto donde se producen los fenómenos y procesos pedagógicos. Un viaje continuo de la práctica a la teoría y viceversa, es decir procesos de teorización de la práctica y de experimentación de la teoría a lo largo y ancho de todo el currículum de formación de docentes: la selección de contenidos, el desarrollo de metodologías para la generación de experiencias, diseño de contextos y escenarios de aprendizaje y elaboración de procedimientos de evaluación. Pero también la construcción de procesos dialógicos en los que los esquemas cognitivos y cartografías mentales, junto con las emociones que los sustentan, puedan ir transformándose a través de elaboraciones colectivas. En

este sentido, la formación de maestros y maestras tiene que vincularse a las experiencias vitales de cada docente en las que se arraigan.

Tomando en consideración las aportaciones más actuales de las ciencias de la educación, se dibujan varios ejes pedagógicos y didácticos fundamentales para construir una formación de docentes sensata, sensible, eficaz y responsable:

- Armonizar la personalización con la vivencia cooperativa en los procesos de aprendizaje.
- Cultivar de manera integrada tanto la actividad y la experimentación como la contemplación, la reflexión y el diálogo.
- Equilibrar la tutorización personal y grupal con la promoción de la autonomía y autorregulación de los aprendices.
- Compaginar el diseño cooperativo de escenarios, experiencias y comunidades de aprendizaje con el acceso ágil y oportuno a las aportaciones más sustantivas de las ciencias, las humanidades y las artes.
- Promover la transformación didáctica de la estructura epistemológica de las disciplinas, para abordar los problemas, casos, situaciones y proyectos que retan la vida cotidiana de la compleja era global y digital que vivimos.
- Remover esquemas de pensamiento, emociones y acción excluyentes, que impiden la construcción de una única escuela que albergue toda la diversidad humana y respete los derechos humanos.
- Potenciar el ejercicio de la docencia a través de procesos de investigación continuada sobre la práctica, adecuando con ello el trabajo docente a las necesidades del contexto.
- Cultivar una pedagogía que promueva contextos educativos que potencien y reformulen la *enseñanza híbrida*. Una enseñanza en la que el escenario virtual y el presencial se potencien mutuamente para promover un mismo e inclusivo proyecto pedagógico.

3. Estructura de la formación inicial de maestros/as

3.1. Aspectos generales

La Propuesta de Orden publicada por el Ministerio de Universidades, en la que se establecen los requisitos de verificación de los planes de estudio conducentes a la obtención del título para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Primaria, debe estar conectada con las evaluaciones que las titulaciones actuales han realizado en el conjunto de las universidades españolas en las que se imparte. El resultado puede arrojar información relevante para consensuar modelos formativos que respondan a las necesidades educativas del alumnado, a los problemas docentes y crear marcos de competencias profesionales como recoge las Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes (2014/C183/05. Diario Oficial de la Unión Europea. C183/22-25).

No hay coherencia entre la educación que se necesita en las primeras etapas educativas y la formación inicial que recibiría el futuro profesorado. Consideramos que en la elaboración de este proyecto de desarrollo profesional se han incorporado de forma muy desigual los distintos ámbitos en los que se fundamenta la formación de maestros y maestras. La propuesta está excesivamente cerrada en ambos Grados pues deja menos del 10% de los créditos a concretar por las Universidades para poder ajustar el plan de estudios a sus contextos y para que responda a las necesidades formativas del futuro profesorado.

3.2. Las competencias

La propuesta está articulada en torno a una serie de objetivos formativos a los que se asocian “competencias a adquirir” que en realidad son resultados de aprendizaje. De hecho, así se indica en la ficha de cada módulo y son las mismas para Educación Primaria.

Los cuatro objetivos formativos que se mencionan no recogen todas las competencias que los futuros/as maestros/as tienen que comenzar a desplegar durante su formación inicial.

¿Cuáles son, pues, las competencias generales del Grado de Maestra/o de Educación de Educación Primaria? Creemos que esta es una de las grandes lagunas de este proyecto, por lo que hemos considerado incorporar el apartado sobre el sentido y las competencias a desarrollar en la formación inicial.

3.3. La estructura de las enseñanzas

De la propuesta para ambos Grados se desprende la intención de crear un plan de estudio homogéneo. El Proyecto de Orden presenta una estructura modular, como suma de un conjunto de materias, todas de 6 créditos, que supone un cambio radical respecto a los planes de estudio actuales. La Orden de 2007 establecía como módulos la formación básica, la didáctico-disciplinar y el prácticum, con créditos a concretar en materias y asignaturas en cada universidad.

Entendemos que no es posible incluir todos los problemas y nuevas necesidades educativas como módulos del plan de estudio porque se fragmentan. Es por ello que las nuevas necesidades educativas, algunas de las cuáles en realidad no son tan nuevas, tendrían que ser abordadas como contenidos inter y transdisciplinares, organizados en torno a problemas, casos, situaciones, etc.

En relación con las menciones, partimos de que en el Grado de Educación Primaria tenemos que formar maestras/os generalistas. “Las enseñanzas oficiales de Grado, como ciclo inicial de las enseñanzas universitarias, tienen como objetivo fundamental la formación básica y generalista del y la estudiante” (Artículo 13.1 del Real Decreto 822/2021). Esto supondría incorporar los contenidos correspondientes de las menciones en el curriculum común del Grado ampliando éste, al menos hasta los 300 créditos, de manera análoga a como ya está establecido en otras carreras profesionales de relevancia social equivalente.

Entre los elementos positivos de la nueva propuesta queremos destacar la apuesta por introducir la investigación-acción en el proceso formativo, aunque consideramos más coherente su vinculación con los módulos de Prácticas Externas y Trabajo fin de Grado, dando más relevancia a éste y vinculándolo expresamente al prácticum. De esta forma se podría trabajar sobre los problemas de la práctica para profundizar en un sentido aplicado de la investigación educativa.

3.4. La metodología

Un aspecto importante en la formación del profesorado es la coherencia entre el modelo docente y el modelo didáctico que se pretende enseñar. A nivel metodológico, el Proyecto de Orden no se pronuncia y deja ese aspecto a desarrollar por las universidades. El profesorado en formación inicial tendrá que vivenciar y reflexionar sobre las estrategias metodológicas y las actividades de enseñanza-aprendizaje que queremos que en el futuro sea capaz de desplegar. Especialmente en los casos que no las han conocido en sus etapas de formación preuniversitaria. Al respecto, será necesario tener en cuenta los principios pedagógicos en los que se sustenta el actual currículum, así como la propuesta realizada en el segundo apartado.

En relación con ello es importante señalar que la estructura modular rígida propuesta puede tener una influencia negativa a la hora de desarrollar estrategias metodológicas y poder establecer relaciones entre la teoría y la práctica. La formación de maestros/as requiere la utilización de diversas metodologías, ya que las competencias y los contenidos a desarrollar son muchos y muy diversos, en su naturaleza y en su alcance. Por tanto, es difícil acotar el ¿cómo enseñar en la formación inicial de maestros/as? No obstante, no todas las respuestas a esta pregunta son válidas. Se cuenta con un buen número de enfoques didácticos y de estrategias metodológicas que la investigación y la innovación educativas han mostrado que son adecuados para el desarrollo de competencias profesionales del profesorado. Entre ellas podemos citar: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje y servicio, indagación, lesson study, estudios de caso, aprendizaje basado en proyectos, design thinking, gamificación, clase invertida o seminario socrático, etc.

Sin embargo y como señalan importantes investigaciones, tan necesario es proponer estrategias metodológicas para aprender, como generar espacios de reflexión para desaprender las rutinas, inercias y creencias, fuertemente consolidadas y en gran medida inconscientes y anacrónicas adquiridas en su larga experiencia escolar. Tal y como se sugiere en la reciente reforma del Gobierno de Gales, la formación del profesorado debe basarse en un aprendizaje que sea rigurosamente práctico e intelectualmente estimulante al mismo tiempo. La experiencia sin una formación sistemática no distingue a los buenos de los malos docentes y necesitamos entender que lo práctico no solo corresponde con lo que ocurre en la escuela sino también con lo que podemos generar en relación con ella desde el contexto universitario. Este proceso de comprensión y re-construcción de lo que significa desarrollar el pensamiento práctico sólo es posible a través de un andamiaje coherente y acompañado que ayude al estudiante de docente a analizar las formas heredadas de enseñar y ayudar a aprender. Una formación basada en la investigación que se investiga a sí misma, a través de procesos cíclicos de reflexión y acción crítica, donde el alumnado y también los docentes implicados en la formación, analicen las experiencias educativas que se viven y promueven en la escuela y en la universidad.

La aportación más relevante, a nivel metodológico, es la propuesta de un Proyecto Interdisciplinar de Bloque (PIB), una aportación interesante al establecer que el alumnado tiene que hacer un trabajo interdisciplinar en cada semestre que involucra de forma integrada a todas las materias del plan de estudio que se estén cursando en ese espacio temporal. Consideramos que el tratamiento de problemas profesionales docentes debe ser el eje que articule y estructure estos trabajos interdisciplinares y, en la medida de lo posible, de muchas de las materias del plan de estudio para garantizar la coherencia interna y el enfoque competencial y aplicado de las materias cursadas.

3.5. La evaluación

El Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias, señala en el artículo 4 la coherencia que ha de haber entre objetivos formativos, competencias, resultados de aprendizaje y sistemas de evaluación. El Proyecto de Orden no hace una mención específica a la evaluación, aunque sí incluye un buen número de resultados de aprendizaje para cada una de las materias. Estos resultados de aprendizajes están en muchos casos referidos a la práctica educativa y difícilmente podrán ser valorados en muchas de las materias del plan de estudio.

Una evaluación del desarrollo de competencias tendrá que centrarse en valorar, con criterios e instrumentos adecuados, el desempeño de dichas competencias involucrando al propio estudiante en el análisis detenido de su propio desarrollo de aprendizaje, no se trata de que localice el qué ha aprendido sino el proceso que le ha ayudado a aprender. Para ello la función tutorial y la retroalimentación son procesos clave que promueven una evaluación “cómo y para” el aprendizaje.

4. Requisitos y condiciones económicas y administrativas para una adecuada formación inicial del profesorado

4.1. Reconsiderar el carácter de máxima experimentalidad y revisar la masificación actual de las aulas universitarias de formación inicial de maestros y maestras

Los estudios superiores se clasifican según los niveles de experimentalidad de las áreas de conocimiento encargadas de la docencia de las materias que componen el plan de estudios. Este índice de experimentalidad no solo afecta a las tasas de acceso sino a las organizaciones internas de las enseñanzas, la atención personalizada del alumnado y en algunas universidades incluso, a la contabilidad de las horas/créditos en la dedicación docente.

Históricamente, los estudios de educación se han situado y se sitúan en niveles que no permiten la atención personal, inclusiva y compleja que requiere la comprensión de los desarrollos educativos individuales en el entramado complejo del grupo del aula y de las dinámicas del centro. Los docentes han de aprender cómo cuidar y estimular los diferentes talentos, habilidades, actitudes, saberes, emociones e intereses diversificando la metodología, la organización del aula desde un proceso de evaluación personalizado, así como la comprensión de su labor en el proyecto educativo de la escuela e incluso más allá del centro.

Promover estos espacios de formación complejos y personalizados requiere la revisión de las condiciones y consideraciones actuales de la formación inicial del profesorado. Por una parte, promoviendo el trabajo coordinado del profesorado universitario, que necesita tiempos específicos para cuestionar, debatir y reconstruir la forma de diseñar, desarrollar y evaluar el currículum de las diferentes materias en un proyecto común, de acuerdo con los nuevos desafíos sociales, políticos y culturales, el avance del saber y las condiciones concretas en las que el alumnado construye el conocimiento. Para ello se requiere rediseñar las condiciones de los contextos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo una reducción sustancial de la ratio en los grupos actuales de formación (60-70 estudiantes de media). Las experiencias internacionales más exitosas contemplan grupos de docencia en torno a los 30 estudiantes.

4.2. Igualar en todo el territorio español la equivalencia horas crédito tal y como se recogía en el espíritu de convergencia europea

En Andalucía encontramos situaciones diferenciales discriminatorias donde formarse como maestro y maestra de educación primaria puede ser sensiblemente diferente dependiendo de la Universidad pública. Por ejemplo, un/a estudiante de Córdoba, Jaén, Granada o Sevilla del Grado de Maestro/a en Primaria, accede a una formación presencial de 10/horas créditos (2.400 horas en total teniendo en cuenta que es un título de 240 créditos). En cambio, en Almería, Huelva y Málaga, sólo tiene acceso a 1.800 horas por los mismos 240 créditos matriculados y pagados (dado que el crédito se contabiliza a 7,5 horas). Lo que supone a efectos prácticos la contabilidad de una diplomatura encubierta, ahora bajo el paraguas de una titulación de grado, donde, además, estos índices no permiten en Ciencias de la Educación agrupamientos que permitan la personalización de la enseñanza.

Por todo ello consideramos que ya es hora de revisar la anacrónica, arbitraria e injusta adjudicación de los índices de experimentalidad inferiores a las áreas de conocimiento de Ciencias de la Educación y la arbitraria reducción de las horas/crédito por su repercusión negativa en la formación inicial del profesorado.

4.3. Priorizar la estabilidad del profesorado, crear condiciones básicas para la coordinación docente y promover la creación de comunidades profesionales con competencias en la formación inicial del profesorado

Otra de las exigencias y requisitos para el óptimo desarrollo de la formación de docentes hace referencia a la necesidad de superar la endémica inestabilidad y precariedad del profesorado de los departamentos de Ciencias de la Educación, que en la actualidad está alcanzando porcentajes insoportables. Esta precariedad e inestabilidad, unida a la intensificación de la tarea docente debido a la masificación de los grupos de estudiantes, provoca enormes dificultades para el desarrollo de su tarea investigadora, imprescindible tanto para su quehacer docente como para conseguir las requeridas acreditaciones en su carrera profesional.

Otro requisito fundamental hace referencia a la necesidad de crear condiciones básicas para la coordinación docente en dos sentidos: en primer lugar y en el contexto universitario, necesitamos generar espacios de diseño y discusión de los ejes fundamentales del currículum que ofrecemos a los estudiantes para generar un discurso coherente, rico y sugerente pero no contradictorio, para lo que sería necesario contar con un horario lectivo centrado exclusivamente en estas tareas; y en segundo lugar, esta coordinación debe trascender la universidad y construir una comunidad educativa y formativa con docentes de escuela acreditados y cualificados que dispongan de tiempos, espacios y reconocimientos para el mejor desarrollo de las funciones de tutorización de los futuros docentes que se les encomienda. Este denominado “tercer espacio” de colaboración institucional requiere sin duda, un marco político que facilite la emergencia de un modelo independiente, profesional, equivalente y sostenible.

4.4. Acompañar la reforma sustancial de la formación de docentes con la financiación necesaria

No es posible desarrollar una reforma de la formación inicial de docentes que requiere una mayor atención al desarrollo de competencias profesionales de cada estudiante a coste “0”. Nuestro sistema universitario cuenta con una insuficiente dotación económica, como reconoce la exposición de motivos del Proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario (BOE nº 111-1 de 1 de julio de 2022). El compromiso recogido en el mismo es recuperar niveles de financiación pública y alcanzar, al menos, un 1% del PIB para reforzar la docencia y mejorar los procesos formativos.

Transformar y actualizar la formación inicial del profesorado no solo requiere modificaciones en relación al qué estudiar sino, y fundamentalmente, al cómo y en qué condiciones. Y esto, sin presupuesto adecuado, no es posible o sería una forma de seguir dando sentido al proverbio de Lampedusa: *“que todo cambie, para que todo siga igual”*.

La formación inicial del profesorado en estos momentos exige un compromiso político importante, no solo para dignificar la percepción social sino para reconocerla como uno de los agentes clave de sostenibilidad, equidad y crecimiento de un país. La revisión de los planes de estudio puede ser un momento apropiado para llegar a acuerdos, converger en propuestas y valorar lo que merece la pena en la formación inicial a la luz de las experiencias e investigaciones. Supone una exigencia de generosidad y responsabilidad profesional ante todo para nosotros mismos como formadores de formadores, para afrontar con ilusión y compromiso la transformación de nuestro quehacer de modo que respondamos de la manera más satisfactoria a los inmensos, desafiantes y complejos retos de la educación en la era actual.