

# OS PLANS DE ESTUDOS DE FORMACIÓN INICIAL DO PROFESORADO NO MARCO DO EEES. ¿QUE HAI DE NOVO?

**M<sup>a</sup> Montserrat Castro Rodríguez**

Universidade da Coruña – España

[mcastror@udc.es](mailto:mcastror@udc.es)

## Resumo

A recente implantação de uma reforma dos planos de estudo dentro do Espaço Europeu de Educação Superior, converteu numa oportunidade de reflexão sobre a formação inicial do professorado no âmbito universitário galego e espanhol. No presente artigo, apresentam-se algumas reflexões sobre as nossas vivências surgidas durante o período de debate e desenho da nova proposta, assim como as primeiras impressões que surgem em pleno desenvolvimento dos planos de estudo nas salas de aulas universitárias e depois da primeira promoção de mestres que recebem a sua formação inicial universitária depois dessa reforma educativa.

## Palavras-chave

Plano de estudos; Formação inicial de professores; Reforma educativa; Bolonha; Ensino universitário

## Abstract

The recent introduction of a reform of the plans of study in the European Space of Superior Education, turned into an opportunity of reflection on the initial training of the teaching staff in the Galician and Spanish university area. In the present article, some reflections on our experiences risen during the period of debate and design of the new proposal, as well as the first impressions that rise in full development of the plans of study are presented in the university classrooms and after being titled the first promotion of future teachers that receive their initial training university student after the reform.

## Keywords

Plan of studies, Initial training; University reform; Bolonia; University teaching

## Résumé

La récente implantation d'une réforme des plans d'étude dans l'Espace Européen d'Éducation Supérieure, s'est convertie en une opportunité de réflexion sur la formation initiale du professorat dans le domaine universitaire galicien et espagnol. Dans le présent article, quelques réflexions sur nos expériences surgies pendant la période de débat et création de la nouvelle proposition, aussi bien que des premières impressions qui surgissent en plein

se présentent du développement des plans d'étude dans les salles universitaires et après s'être intitulé la première promotion de maîtres qui reçoivent leur formation initiale universitaire après la réforme.

## Mots-clés

Plan d'études; Formation initiale; Réforme universitaire; Bologne; Enseignement universitaire

## Resumen

La reciente implantación de una reforma de los planes de estudio dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, se ha convertido en una oportunidad de reflexión sobre la formación inicial del profesorado en el ámbito universitario gallego y español. En el presente artículo, se presentan algunas reflexiones sobre nuestras vivencias surgidas durante el período de debate e diseño de la nueva propuesta, así como las primeras impresiones que surgen en pleno desarrollo de los plans de estudio en las aulas universitarias y después de titularse la primera promoción de maestros y maestras que reciben su formación inicial universitaria tras la reforma.

## Palabras claves

Plan de estudios; Formación inicial del profesorado; Reforma universitaria, Bolonia; Enseñanza universitaria

## Resumo

A recente implantación dunha reforma dos plans de estudo dentro do Espazo Europeo de Educación Superior, converteuse nunha oportunidade de reflexión sobre a formación inicial do profesorado no ámbito universitario galego e español. No presente artigo, preséntanse algunhas reflexións sobre as nosas vivencias xurdidas durante o período de debate e deseño da nova proposta, así como as primeiras impresións que xorden en pleno desenvolvemento dos plans de estudo nas aulas universitarias e tras titularse a primeira promoción de mestres e mestras que reciben a súa formación inicial universitaria trala reforma.

## Palabras claves

Plan de estudos; Formación inicial do profesorado; Reforma educativa; Bolonia; Ensino universitario

# Introdución

As reformas educativas, sexan do ensino non universitario ou universitario, deben xurdir froito das reflexións, diálogo e da necesidade de dar respostas integrais para superar os problemas, satisfacer as demandas que emerxen en sociedades que cambian de modo vertixinoso, na procura permanente da mellora da calidade da educación, e, por extensión, a mellora da calidade de vida de toda a sociedade, sen exclusións, acadando cada vez maiores niveis de equidade e a normalización da vida de todos cidadáns e cidadás.

A reforma dos plans de estudos para a formación inicial do profesorado das distintas etapas educativas que xorde ao amparo do plan Bolonia, ten como un dos seus obxectivos básicos contribuír á creación dun Espazo Europeo para a Educación Superior (EEES), chega á universidade española como unha oportunidade interesante para debater e deseñar unha proposta de formación que se axeite ás necesidades da escola do século XXI (García Suárez, 2006). Para moitos colectivos de profesorado das distintas etapas universitarias, en boa medida pola publicidade das autoridades gubernamentais, entendíase que ía ser unha oportunidade para a o debate e a construción colectiva, na que participaran os distintos axentes da comunidade educativa, tanto dende a propia universidade como dende a escola, rompendo deste xeito a case tradicional maneira de deseñar os plans de estudos no estado español. Sen embargo, o desenvolvemento do proceso non respondeu ás expectativas iniciais e, de novo, o profesorado atópase cunha importante e fonda reforma, que se desenvolveu con moita celeridade e sen tempo para a negociación repousada, cun novo plan de estudos que debe implementar con distintas valoracións de partida, na que se está usando un novo vocabulario ou con un clásico, pero “adequado” aos novos tempos ou ao que se lle adxudican novas acepcións.

No curso 2012-2013, graduáronse as primeiras promocións de futuros docentes. Neste artigo reflexiónase sobre os procesos de deseño e planificación dos novos plans de estudo, pero tamén analízanse algúns dos elementos que van xurdindo no proceso de implementación que se está experimentando na actualidade.

---

## 1. A dilemas da universidade ante a elaboración dun novo plan de estudos para formación inicial do profesorado

A formación inicial do profesorado no ensino básico en España segundo algúns autores ten a súa orixe na década dos anos trinta do século XIX (Nieto Díez, 2004). Calquera acontecer, problema ou avaliación que afecte ao sistema educativo relaciónanse coa formación do profesorado, tanto inicial como continua ou permanente. Fullan (2002, p. 122) chega a dicir “A educación do profesorado segue tendo a honra de ser ao mesmo tempo o peor problema e a mellor solución da educación”.

Nunha revisión dos traballos editados en España previo e durante o deseño dos novos plans de estudo de formación inicial do profesorado, identifícanse importantes problemas que dificultan a elaboración de propostas formativas que sexan adecuadas ás necesidades profesionais que identifican o marco educativo actual. Nieto Díez (2004) presenta as seguintes:

- Pseudoautonomía universitaria. Tradicionalmente atribúeselle aos gobernos un forte intervencionismo na elaboración dos plans. Esta implicación gobernamental responde a un interese de algúns sectores que demandan a existencia dunha tronalidade común entre todas as universidades, reducindo e subsidiando a autonomía universitaria a decisións mínimas como a oferta de materias

optativas ou de poder elixir ofertar uns itinerarios ou outros.

- O condicionante económico. Habitualmente as reformas non veñen acompañadas de dotación económica.
- Intereses persoais. A elaboración dos plans soe estar condicionada por intereses particulares individuais ou colectivos que pouco teñen que ver coas necesidades de formación.
- Os enfoques diferenciais entre “culturalistas e didactistas”. Os primeiros máis centrados en dotar ao profesorado do coñecemento científico das materias e o segundo do seu uso didáctico.
- A implantación dos créditos. A tradición española caracterizábase pola identificación de horas de traballo semanais. A implantación dun modelo europeo incorpora os créditos<sup>1</sup> como unidades organizativas que fan referencia ao traballo presencial e non presencial do alumnado e do profesorado, o que introduce complexidade á hora da planificación docente.
- A formación de “xeralistas e especialistas”. A introdución dalgunhas especialidades nos últimos anos puxo de relevo a importancia de materias como Educación Física (EF), Música (EM) que ata o momento eran moi desconsideradas dentro da escola. Esta mellora no seu status destas materias foi obxecto de controversia entre distintos sectores sociais e científicos. O que para uns significaba unha mellora cualitativa o recoñecemento das contribucións destas áreas de coñecemento no desenvolvemento individual e colectivo do alumnado, para outros era unha redución dos contidos “tradicionalmente válidos” na escola.

A estes hai que engadir outros argumentos como os de Carlos Marcelo (2009) que afirma que as institucións universitarias encargadas da formación inicial do profesorado teñen entre os seus principais problemas a burocratización, ademais de que imparten un saber excesivamente teórico, produciuse unha forte fragmentación do coñecemento e por outra banda, existe unha escasa conexión coas escolas.

É *vox populi* que profesorado debe posuír unha formación para dar resposta ás necesidades contextuais que van xurdindo e fálase da alta porcentaxe de docentes de todas etapas educativas que non se adaptan ás novas demandas do sistema educativo. No contexto do sistema educativo galego e español, ao noso ver esa falta de adaptabilidade do profesorado pode ter xustifi-

ficacións moi diverxentes. Por exemplo:

- a. No estado español existe unha longa tradición de que as transformacións lexislativas en educación veñen “impostas” dende o propio estado, sen ter en consideración aos profesionais en exercicio, provocando o seu rexeitamento.
- b. Cambios lexislativos permanentes e en tempo escasos entre si, que non permite avaliar os resultados duns para impoñer outros.
- c. Contradicións ideolóxicas entre unhas propostas e outras, con cambios contundentes e a carencia dun sentir xeral dos fins e do sentido dos sistema educativo.
- d. As reformas dos plans de estudos e das propias medidas lexislativas que afectan a todas as etapas do sistema educativo, con frecuencia, non van acompañadas de formación inicial e continua do profesorado.

Por tanto, a formación, tanto inicial como continua ou permanente do profesorado vén tinguida de inestabilidade e de importantes obstáculos ao longo da historia.

---

## 2. A escola e universidade, ¿parella de feito ou de dereito?

A esta situación, hai que lle engadir as importantes e tradicionais diferenzas entre a escola e a universidade. Son constantes as referencias dos autores sobre o distanciamento entre ambas institucións, isto é:

- a. Dende a escola demándase que o novo profesorado estea máis formado de acordo coas necesidades reais da propia institución escolar. E dende a universidade, arguméntase que a pesar de que o ensino superior se forma aos futuros docentes dende unha perspectiva que tenta ser innovadora, na práctica non se obteñen os resultados previstos ou desexados (Montero Mesa, 2006)
- b. A escola atribúe á formación inicial do profesora-

do unha posible descontextualización, debido a que as innovacións que promove carecen de viabilidade nas aulas e nos centros escolares. Pola contra, a universidade argúe a falta de iniciativa dende unha parte do profesorado en activo que se resiste á introducción de propostas sen telas experimentado.

- c. A falta de compromiso da escola coa formación inicial, que segundo o profesor Jaume Martínez Bonafé (2007) leva a entender a posición dos docentes ante a implantación dun novo plan de formación “Habrà que reconocer que sorprende un poco más la escasa preocupación que esta cuestión merece entre los propios profesores, sus asociaciones profesionales, los movimientos de renovación pedagógica y las organizaciones sindicales. Parecería que el problema de la formación es casi de exclusiva preocupación de la institución universitaria encargada de impartir/vender los títulos académicos, en el interior de una dinámica institucional claramente corporativa”.
- d. Con frecuencia, entre os mestres e as mestras en activo, no noso país, non hai unha cultura de dar a coñecer as súas experiencias de ensino-aprendizaxe, nin reflexións. A universidade galega ao igual ca distintos colectivos profesionais, especialmente Movimentos de Renovación Pedagóxica (MRPs), levan facendo un esforzo importante para difundir as experiencias novidosas, creando espazos de expresión e de presentación de vida das aulas e dos centros á sociedade, co fin de aproveitar ese coñecemento no proceso de formación inicial do profesorado.

### 3. O plan de formación que precede ao plan Bolonia

O plan de formación vixente coa chegada do plan Bolonia, dátase coa a raíz da reforma do ensino non universitario que se leva a cabo na década dos anos noventa do século XX. Esta reforma tivo a súa resposta cunha nova proposta de formación inicial do profesorado que abre as portas a unha formación inicial baseada nas especializacións do Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP), Lingua Estranxeira (LE), Educación Física (EF), Educación Musical (EE), Educación Especial (EE-PT) e Audición e Linguaxe (AL). Unha proposta formativa nova que segue sendo amplamente deficitaria, en especial, debido á escasa duración da diplomatura e a inxente cantidade de materias que debía cursar o alumnado. A excesiva segmentación, a veces, non deixaba oportunidade a unha formación máis globalizada.

---

### 4. A controversia dun Espazo Europeo de Educación Superior (EEES)

A implantación dun novo modelo de formación do profesorado dentro do EEES resulta moi interesante para a propia universidade pero tamén para moitos outros colectivos e axentes sociais (Sánchez, Gairín,

2008; Sánchez, 2009). Esta sinerxía entendíase como unha oportunidade de mellora ao mesmo tempo que xorde o temor dun efecto globalizador mal comprendido e homoxeneizador que nace ao par dun interese relacionado coa mobilidade e intercambio científico do profesorado e do alumnado no marco europeo. Ese carácter homoxeneizador pode poñer en risco a limitada autonomía universitaria e atraer posibles efectos devastadores como poden ser a descontextualización da oferta, xestionada a partir de elementos comúns que por exceso de intervención, afonden e mesmo dificulten a xa historicamente malograda autonomía universitaria.

Outro aspecto de especial relevancia como é o substrato dunha ideoloxía neoliberal, o que Lander (2006) citado por Jiménez Sanz, A. (2012) denomina “ciencia neoliberal” na que parece que se asenta o EEES. Unha connotación que se reflicte non só no uso dun vocabulario con marcada connotación economicista senón tamén polo forte influxo dos indicadores que ofrecen organismos internacionais coma OCDE ou da propia Comisión de las Comunidades Europeas (2007, p. 4) na toma de decisións na política e planificación educativa dos diferentes países, que para autores como Fernández Rodríguez (2009) pretenden situar o ensino universitario para responder a criterios “mercantilización”, “descapitalización” e “xeo-cultura do sistema-mundo do capitalismo académico”. Que ademais produce segundo Jurjo Torres (2012) un déficit democrático no sistema educativo: porque non se xera debate sobre as súas finalidades, os contidos obrigatorios veñen impostos de xeito autoritario e transmítese unha dimensión burocrática do traballo docente, que apoia nunha linguaxe psicoloxicista e tecnocrático (educación personalizada, obxectivos operativos, competencias), que substitúen a expresións como xustiza social, democracia, desigualdades sociais, emancipación.

## 5. A confección dun plan para a formación inicial do profesorado dende a perspectiva do EEES

### a. Proceso de elaboración

Ante as expectativas iniciais de que a nova reforma puidera ser unha oportunidade para consensuar unha proposta formativa, sen embargo, o seu desenvolvemento resúmese na recepción dunha sucesión de directrices emitidas unilateralmente dende o Ministerio de Educación e a propia Consellería de Educación. Baixo un pretexto de diálogo, as instancias gubernamentais organizaron xuntanzas, especialmente cos representantes das universidades, para informar das decisións tomadas e en poucas ocasións tiñan en consideración as demandas e necesidades da institución educativa. Gimeno Sacristán (2010), Viñao (2010) e Martínez Bonafé (2010) atribúenlle a esta forma de legislar, un carácter fortemente tecnocrático, no que as decisións son adoptadas dende instancias gubernamentais sen ter en consideración a comunidade educativa.

Dende o noso punto de vista, as facultades víronse acometidas a tomar medidas e decisións fortemente dirixidas dende estancias gubernamentais, pero que debían asumir ou adecuar ao seu propio contexto, medidas difíciles de comprender ou entender ou de dubidosa adecuación e viabilidade. Todo elo condicionado polo rol que xogaron as Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) e no noso caso a Axencia Galega para a Calidade do Sistema Universitario Galego nos proceso de homoxeneización e homologación de títulos.

Aínda nesta situación, as tres facultades de CC. da Educación de Galicia mantiveron conversas e acordos entre elas e tamén procuraron implicar a outros colectivos, como MRPs. Non obstante, a sensación entre o profesorado é a de ter escaso marxe de toma de decisións que pouco ou nada ten que ver cos anuncios propagandísticos gubernamentais en aras da autonomía universitaria, máis ben trocada pola súa imposición lineal.

#### b. Estrutura e organización

O alumnado que desexa titularse como mestre ou mestra para a EI ou EP terá que cursar o grao que lle corresponde a cada. En ambos casos, terá que cursar 240 créditos ECTS ao longo dos 4 cursos académicos (60 ECTS por cuatrimestre os tres primeiros cursos, e 36 e 24 os primeiros de 3º e 4º), incluíndo o practicum (que se distribúe entre 3º e 4º curso cunha carga de créditos de 9 e 36 créditos respectivamente) e o Traballo de Fin de Grao (TFG), a realizar no último cuatrimestre de 4º, con 6 créditos.

O título final será de mestre xeralista en EI ou EP, pero no caso desta última etapa educativa, terá a posibilidade de estudar unha mención. As mencións ofertadas pola facultade de CC. da Educación da UDC son 3, Educación Física, Educación Especial e Especialización Curricular, con optativas que suman para a primeira 30 créditos e para as dúas últimas 34,5. A priori, é aquí onde as distintas facultades puideron facer un uso relativo da autonomía, pois a oferta duns itinerarios ou mencións ou outros, dependeu fundamentalmente dos recursos humanos que tiña cada institución, pois a oferta das materias optativas está condicionada a que non haxa que integrar novo profesorado, senón que será o xa existente o encargado de impartila. No caso da UDC, ofértanse estas mencións moi condicionados porque nos plans antigos impartíanse as diplomaturas de AL e EF.

Hai materias que formando parte das mencións asumidas por cada facultade, son de oferta obrigatoria e que terán que cursar todo o alumnado, mentres que as

	Infantil	Primaria	Secundaria
Titulación	Grao	Grao	Grao específico +Máster en educación
Cursos	4	4	1
Prazas ofertadas	120	120	200
Optatividade Mencións/ Itinerarios	4 optativas	Mencións <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Física</li> <li>• Educación Especial</li> <li>• Especialización curricular</li> </ul>	Itinerarios <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencias Experimentais</li> <li>• Tecnoloxía</li> <li>• Educación Física</li> <li>• Xeografía e Historia</li> <li>• Docente en Servizos</li> <li>• Formación e Orientación Laboral</li> <li>• Sector Primario e Secundario</li> <li>• Lingua e literatura galega</li> <li>• Lingua e literatura castelá</li> <li>• Linguas estranxeiras</li> <li>• Música</li> <li>• Artes Plásticas e Visuais</li> <li>• Orientación Educativa</li> </ul>
Organización dos créditos segundo o tipo de materia			
Formación básica	60	60	
Obrigatorias	102	102	42
Optativas	27	27	
Practicum	45	45	12
TFG ou TFM	6	6	6
Total	240	240	

Táboa 1. Organización dos plans de formación do profesorado de EI, EP e secundaria na Universidade da Coruña. Fonte: Elaboración propia

optativas serán elixidas en función da mención cursada por cada estudante. As materias obrigatorias adscritas a cada mención, son cursadas por todos os discentes nos dous primeiros cursos do grao, e as optativas desenvólvense nos dous últimos cursos do grao tras ter participado no practicum.

A inclusión de materias vinculadas á algunha das mencións como obrigatorias e por tanto que han de ser cursadas por todo alumnado responde a un principio subxacente a todo o plan de estudos: o futuro docente debe ter unha formación ampla e global, o máis completa posible, co obxectivo teña unhas competencias mínimas para incluír as achegas de todos os ámbitos do coñecemento na planificación e desenvolvemento dos procesos de ensino-aprendizaxe.

Con respecto ás materias optativas, o alumnado poderá elixir dúas materias en 3º e 4º respectivamente, pero sempre dentro da mesma mención, e computando 18 créditos ECTS ao rematar o grao. No grao de EI, nos segundos cuatrimestres de 3º e de 4º terán que seleccionar materias de carácter optativo de 4,5 créditos ECTS.

### c. Modelo de formación

En España, dende o marco universitario vénse desenvolvendo un intenso debate sobre as características dun novo modelo de formación inicial. Son moitas as propostas realizadas (Pérez Gómez, 1992; Gimeno Sacristán, 1999; Fernández Rodríguez, 2009). En todo caso, o plan de estudos segundo a opinión do profesor Ángel Pérez Gómez (2010, p. 21), debe proporcionar ao alumnado a dimensión “de vivir desde la etapa de formación inicial la complejidad, la incertidumbre y la tensión de la vida real del aula, del centro escolar y de la comunidad educativa arropados por una efectiva y activa cooperación entre iguales y tutorizados, cuando fuere necesario, por profesionales expertos que acompañan y orientan su formación y su actuación, provocando la reflexión sobre la situación, sobre ellos mismos, sobre su actuación, y sobre las consecuencias de la acción”, que sintetiza moitas das opinións recollidas por distintos autores ao longo do proceso de elaboración e de planificación do novo plan de estudos xurdidos nos últimos tempos.

De acordo coas directrices de institucións e organismos internacionais, segundo o Real Decreto 1044/2003, do 1 de agosto relativo ao Suplemento Europeo do Título de formación do profesorado de EI e EP, o novo plan de estudos que nace ao albor do EEES debe aglutinar oito campos: campo pedagóxico, campo psico-sociolóxico, campo lingüístico, campo matemático, campo social e natural, campo artístico, campo da actividade física e campo práctico. Analizando a estrutura dos actuais

plans de estudo pódese observar como os campos realmente serviron para ir inxerindo as distintas asignaturas. Uns plans de estudos que avogan fundamentalmente pola formación xeralista do profesorado en detrimento da formación especializada.

Nunha revisión da documento e lexislación que xurde ao amparo da nova reforma educativa, entendemos que non hai unha proposta explícita do modelo profesional que se quere potenciar dende a formación inicial. Máis ben a proposta final confórmase como contraditoria. A presentación das competencias como eixe básico do modelo de formación, podería entenderse con unha intención globalizada e interconectada entre as diferentes áreas ou ámbitos de coñecemento, non obstante, a súa organización e redacción induce a unha mensaxe de eclecticismo, derivando a unha aparente asociación entre áreas e coñecemento e competencias.

Se comparamos as competencias propostas polo Ministerio de Educación, tomadas do EEES, coas suxestións que o profesorado en activo, autores (Montero Mesa, 2006; Bolívar, 2008) e organismos internacionais consideran que se debe incorporar á formación inicial dos futuros docentes, aparentemente a maioría están recollidos, pero con carencias importantes como o escaso fincapé no seu liderado na promoción do traballo crítico, creativo, innovador, emancipador, etc que propicia que moitos autores e autoras falen de que novamente estamos ante un modelo tradicional de formación inicial que persiste na presente reforma, pois as competencias e o modelo en xeral están baseados nunha concepción epistemolóxica escolástica, que responde, como recolle Ángel Gómez Pérez (2010) citando a Bulloughy Gitlin, 2001; Russelly McPherson, 2001, a unha lóxica de racionalidade cartesiana, lineal, que integra unha mestura de idealismo inxenuo e mecanicismo técnico.

### d. Formación xeralista vs formación especializada

Dende o noso punto de vista, un dos cambios importantes que se producen coa chegada dos novos plans de estudos da formación inicial do profesorado, ten que ver coa discordia entre formación xeralista e especializada. Tendo en conta a proposta do Ministerio de Educación e as memorias das propias facultades de educación galega, preténdese que a formación do docente xeralista de EI e EP como o eixe básico de formación, non sendo este o caso do profesorado de Educación Secundaria. Isto é estase apostando por especialistas xenéricos en ambas etapas, en principio, orientadas a unha formación básica global, na que o futuro docente estea capacitado e con formación en

todos os ámbitos e áreas de cada etapa, intentando responder deste xeito ao carácter globalizador que deberían ter ambas etapas.

Fronte ao modelo anterior no que o futuro docente que pretendía formarse para traballar en EI e EP tiña a opción de realizar directamente as especializacións xeralistas en ámbalas dúas etapas, ou ben as consideradas especialidades vinculadas á EP (EF, EM, LE, AL e EE-PT). Quen quería exercer as funcións da titoría e impartir as áreas de coñecemento que non estaban dentro das especialidades optaba pola xeralista. Desta maneira, o alumnado que accede ás facultades de CC. da Educación para formarse como mestres ou mestras teñen que elixir dende un primeiro momento cal vai ser a súa área de especialización, xeralista ou especialista.

Os docentes das especialidades, funcionalmente nos centros, podían impartir docencia en EI nalgúns ocasións, sen embargo, con carácter xeral e no sentir de moito profesorado en exercicio ou mesmo na formación inicial, estaban máis próximas ao profesorado de EP. Quizás porque a globalización se sentiu máis achada á EI cá EP. En Galicia, a incorporación das áreas específicas á EI nas aulas é moi dispar e entendíase máis dende unha perspectiva de “liberalización” do profesorado titor que das propias achegas das áreas específicas á formación da infancia neste estadio evolutivo. a incorporación oficial de especialistas á EI prodúcese en boa media coa chegada dos especialistas de lingua estranxeira. No resto das áreas específicas, o profesorado especialista podía impartir docencia en EI se voluntariamente o consideraba, máis ben atendendo a necesidades organizativas e por “equidade” no reparto horario de todo o centro.

Co novo plan de estudos, preténdese superar esta situación e perséguese formar ao futuro profesorado de competencias xerais que lle permitan responder de xeito global ás necesidades de cada etapa. Por este motivo, a proposta final da formación inicial do profesorado de EI e EP co novo plan de estudos, propón dúas titulacións: Titulado en mestre/a de EI e titulado en mestre de EP.

En ámbolos dous títulos, os dous primeiros cursos do grao e parte de 3º pretende proporcionar ao futuro docente formación fundamental e complementará esa formación xeral cunha máis específica en función da optatividade e das mencións que cursa. Neste senso, a oferta de optativas depende en boa medida das posibilidades ou intereses de cada facultade.

En EP, apostouse pola introdución de mencións, que sen chegar a ser especialidades como eran en plans

anteriores, pretende capacitar ao profesorado en áreas e ámbitos específicos. Neste sentido, as distintas facultades galegas realizaron unha planificación das mencións, co fin de conseguir unha oferta e distribuída xeograficamente.

Tras a finalización da primeira promoción, presúmese que as mencións en pouco contribúen á formación especializada, debido á reducida carga no plan de estudos, pois cada mención supón para o alumnado cursar 18 créditos en materias optativas do ámbito. En nestes intres a especialización máis ben se acadou a través dos másters que se están implantando, o que podería ser un exemplo máis da privatización do ensino na etapa obrigatoria, debido aos importantes custos que supón para os estudantes.

A decisión de implantar mencións, coincide coa falta de determinación da administración educativa, tanto dende o goberno estatal, como dende o autonómico galego, por exemplo, non se sabe se se manterá a actual organización dos centros en base a especialidades (Gimeno Sacristán, 2010), de cal vai ser o rol dos “especialistas” dentro dos centros, ignórase se haberá oferta de prazas para a provisión de especialistas nos centros como era ata a actualidade ou pola contra promoverase dentro do actual corpo de profesorado a especialización... O actual goberno deseñou unha nova proposta lexislativa que afecta de forma moi especial a todo o sistema educativo. A LOMCE, que así se denomina a lei aprobada recentemente no congreso dos deputados reduce de forma considerable o protagonismo acadado polas especializacións, agás no caso do profesorado de lingua estranxeira e de relixión. A presenza das áreas de expresión plástica e musical, de EF... loitan nas últimas reformas educativas por non desaparecer da oferta obrigatoria, reducíndose a oferta ao alumnado a unha sesión semanal.

A necesidade de persoal especializado en distintos ámbitos debe estar plenamente sustentada, como mínimo, nunha planificación e desenvolvemento das propostas educativas dende unha perspectiva multidisciplinar ou interdisciplinar que so pode acadarse cunha forte aposta polo traballo cooperativo do profesorado. Quizás o peso dunha forte presenza de ensino individualista e personalista do profesorado na nosa historia educativa dificultou o proceso, ao mesmo que a falta de aposta política pola creación e fomento dunha cultura profesional colaborativa, eivou en boa medida as importantes achegas positivas que elo podería proporcionar para dar resposta dende unha perspectiva globalizadora ao ensino, especialmente no obrigatorio.

### e. A organización dos tempos

Un cambio relevante vén dado pola organización das horas de clase na universidade. Por unha parte, o recoñecemento explícito da conceptualización teórico-práctica das distintas áreas de coñecemento. Por outra, a visualización do que son tempos presenciais e non presenciais do alumnado e do profesorado.

A distribución das horas presenciais do alumnado e do profesorado, organízanse en clases expositivas, ás que asiste todo o alumnado da materia e onde se traballan os aspectos teóricos da temática. Nas interactivas, distribúense grupos de estudantes da materia, en torno a 20 persoas, e trabállanse aspectos teórico-prácticos.

Entre os aspectos positivos da nova proposta, atópase a “obrigatoriedade” de que o docente universitario e o alumnado entendan a materia como un ente de coñecemento que engloba contidos conceptuais pero tamén procedementais e axiolóxicos, co obxectivo de que o futuro docente sexa competente para o exercicio da profesión mediante os coñecementos que achegan os distintos ámbitos científicos, e que esixe un dominio dos contidos conceptuais da materia, pero tamén do seu uso e consideración na posta en práctica dun proxecto docente dentro das aulas e dos centros educativos, etc.

A preparación da materia implica o uso de tempos individuais e colectivos, presenciais e non presenciais. Cada docente presenta unha guía docente, onde ademais das competencias, contidos, etc. aparecen explicitamente as metodoloxías de traballo que se usarán na aula, así como a duración de cada unha delas. Cada asistente compartirá co resto do alumnado a asistencia ás clases e a realización de traballos en equipo, pero tamén contará tempo explícito para o traballo individual.

### f. O practicum

A tradición dos estudos de CC. da Educación en relación ao practicum é moi importante e retrotráese ás primeiras iniciativas de formación do profesorado do noso país. Co actual plan de estudos, existe un recoñecemento importante á estadía nos centros educativos durante un período considerable. En 3º curso, os estudantes permanecen nun centro educativo durante o mes de febreiro e en 4º, a extensión é de 4 meses, que se corresponde co primeiro cuadrimestre do curso. Durante estes períodos, a inmersión nos centros é total, o que lle permite ao alumnado coñecer e participar de primeira man na vida dun centro escolar. En moitas ocasións, este período e mesmo “laboratorio” de investigación que conflúe no TFG.

Neste caso a formación do futuro profesorado de secun-

daria, segue sendo deficitaria, o seu período de practicum é moi reducido, cunha duración de 12 créditos. Un déficit moi importante, tendo en conta que, tradicionalmente se vén falando da falta de formación pedagóxica, didáctica, filosófica, psicolóxica, sociolóxica deste colectivo que, posiblemente teña unha importante incidencia no seu desenvolvemento profesional.

### g. Traballo de Fin de Grao (TFG) e o Traballo de Fin de Máster (TFM)

A incorporación da realización dun TFG é outro dos aspectos máis novidosos desta reforma educativa, especialmente para o ámbito das CC. da Educación. Esta práctica xa era bastante común en España na áreas tecnolóxicas. Na UDC, o curso 2012-2013 rematou a primeira promoción de titulados e tituladas nos graos de educación, que tiveron que defender os seus TFG. O proceso en si non resultou doado, debido en boa medida á falta de tradición e ás incertezas coas que se atopou o alumnado e a profesorado, pero tamén porque novamente as esixencias gubernamentais aceleraron os procesos, dando ás universidades escasos marxes de reflexión e debate sobre esta nova modalidade de traballo. Sen embargo, unha vez tida a primeira experiencia de dirección e avaliación dos TFG, as conclusións son moi enriquecedoras, sobre todo neste momento inicial de implantación do plan. Todo o proceso de dirección, realización, defensa, avaliación, etc introduce importantes elementos para o debate dentro das facultades, que se van dende a reflexión sobre contidos, metodoloxías, experiencias, etc. a traballar ao longo do grao, como aspectos organizativos, de selección de temáticas, de uso de recursos, de aproximación a novidosos ou mesmo pouco estudados campos de coñecemento, etc.

O TFG convértese nunha oportunidade de enriquecemento non so para o profesorado universitario porque lle permite reflexionar e tomar decisións sobre o traballo individual e colectivo de todo o equipo docente, senón que consideramos que resulta moi interesante para o alumnado, aínda que tamén é certo, segundo opina o estudantado, a súa realización exerce un plus de presión. Neste primeiro curso, a falta dun referente foi unha das dificultades do proceso.

O TFM na práctica vén a resultar un avance despois do TFG. Téñase en conta que o Máster de Secundaria vén a significar a especialización no ámbito das CC. da Educación de profesionais doutros ámbitos do coñecemento que desexan ampliar os seus estudos co fin de acadar unha cualificación profesional que lle permita desenvolver un traballo a partir dos coñecementos dunha especialización concreta no ámbito escolar.

# Conclusións

Se facemos unha valoración global do deseño e implantación dos novos plans de estudos xurdidos ao albor do EEES, destaca a gran complexidade de todo o proceso, debido en boa medida ás expectativas e necesidades existentes. Enténdase que non é doado facer unha valoración complexa, porque aínda nos atopamos nas primeiras fases de implementación do novo plan de estudos. Algúns dos cambios máis importantes sitúanse no ámbito organizativo pero tamén se producen trocos importantes na cultura formativa que afecta tanto a profesorado como a alumnado universitario, e de difícil en práctica, motivada pola complexidade das iniciativas a desenvolver. Unha dificultade que aumenta debido ao escaso marxe temporal coa que constantemente se tomaron as decisións e a súa posta en funcionamento. Pero quizás o maior impedimento coa que se atopou esta reforma está sendo a simultaneidade coa fonda e grave crise económica que vive o país e que afecta fundamentalmente aos recortes en recursos humanos.

A infraestrutura profesional que demanda esta reforma é moi importante. Téñase en conta o aumento considerable dos tempos do profesorado, debido ao número de horas que lle corresponde a cada materia semanalmente; a variedade metodolóxica e a organización das clases teóricas e prácticas; as actividades de coordinación entre profesorado; o aumento significativo do número de horas para o seguimento do traballo autónomo e colectivo; a dirección e a avaliación dos TFG, entre moitos outros aspectos. Pola contra, ademais de non incorporar novos docentes, prodúcese unha redución de profesorado, que obriga a un aumento considerable do traballo do persoal en activo. O exceso de clases, combinado coa introdución constante e inmediata posta en funcionamento de novas propostas que xorden a cotío, xúntase coa redución de tempo para a función investigadora do profesorado, outra das novas esixencias, está orixinando na universidade galega e española un estado de malestar e mesmo se augura que poida ter efectos negativos na formación do alumando.

Para o alumnado está supoñendo un cambio moi significativo, pola novidade das prácticas de ensino-aprendizaxe que se están poñendo en práctica, que lle esixen atender a unha inxente cantidade de actividades e traballos, e non só de clases.

Posiblemente, un dos problemas coas que se atopa o

alumnado e o profesorado o ser capaces de adecuar os contidos abordados aos tempos e ás formas de poder traballalos, respondendo aos principios de autonomía, independencia, capacidade de iniciativa, actitude crítica e con inquiredanzas de coñecemento que, a priori, deben ser prioridade no marco deste novo plan de estudos.

---

## Notas

<sup>1</sup> Cada crédito equivale a 25 horas teórico-prácticas.

---

## Referencias

- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *REDU*, 6 (2), 1-23. Recuperado o 20/10/2013, disponible en <http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/view/70>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2007). *Comunicación de la comisión al consejo y al parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Recuperado o 24/10/2013, disponible en <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:ES:PDF>
- Fernández Rodríguez, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (21).
- García Suárez, J.A. (2006). *¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior?*. Barcelona: Universidad.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). Lo que se ha hecho en nombre de Bolonia en la formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 398, 82-86.
- Jiménez Sanz, A. (2012). *La formación inicial del profesorado de educación. Análisis político del discurso sobre las prácticas docentes en la Universidad Española*. Valladolid: Universidad.
- Marcelo García, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-56.
- Marcelo García, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambio. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, 49-68.
- Martín del Pozo, R., De Juanas Olivas, A. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *REIFOP*, 12 (3), 59-69. Recuperado o 22/10/2013, disponible en <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/138>
- Martínez Bonafé, J. (2007). *Las Reformas en la Formación Inicial del Profesorado y su debate social. Documento presentado no Consejo Escolar del Estado. 1 de junio 2007*. Recuperado o 23/10/2013, disponible en [www.ub.edu/obipd/](http://www.ub.edu/obipd/)
- Martínez Bonafé, J. (2010). Luces y sombras en el título de grado de educación social. *Cuadernos de Pedagogía*, 398, 91-93.
- Montero Mesa, M<sup>a</sup> L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: El papel clave de la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 66-86.
- Nieto Díez, J. (2004). Presente y futuro de los planes de estudio de formación del profesorado español. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 169-177.
- Real Decreto 1044/2003, do 1 de agosto, BOE do 11 de setembro de 2003.
- Sánchez, P. (2009). Formación del profesorado no universitario y espacio europeo de educación superior. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 10, 1-14.
- Sánchez, P. e Gairín, J. (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: ICE de la UCM.
- UNESCO. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Viñao Frago, A. (2010). El grado de pedagogía: entre la realidad y el deseo. *Cuadernos de Pedagogía*, 398, 87-90.