

# LOS PLANES DE ESTUDIO EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. UN ESTUDIO EMPÍRICO PARA CONOCER DE DÓNDE VENIMOS Y ADÓNDE VAMOS

---

*Alicia Benarroch Benarroch (coord.)*<sup>1</sup>

*Ángel C. Mingorance Estrada*

*Juan Jesús Ortiz de Haro*

*Ana M.<sup>a</sup> Rico Martín*

Comisión de Mejora de la Titulación de Maestro:  
Especialidad de Educación Primaria  
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla

Recibido: 25 febrero 2009/ Aceptado: 2 mayo 2009

## *RESUMEN*

Ante los cambios estructurales y metodológicos que suponen las nuevas titulaciones del Grado de Magisterio surgidas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en este artículo establecemos la comparación de los contenidos formativos de los distintos planes de estudio desde que se constituyó la Escuela Universitaria de Formación del profesorado de EGB de Melilla hasta la propuesta del Libro Blanco de Magisterio (ANECA, 2005); y recogemos la valoración del futuro plan de estudio del Grado de Maestro de Educación Primaria por parte de los colectivos vinculados: profesores de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, maestros en ejercicio y alumnos en el último año de sus estudios de Magisterio, al mismo tiempo que nos informan sobre sus necesidades formativas en las didácticas específicas.

*Palabras Clave:* EEES, currículo formativo, formación de profesores, maestros de escuela primaria, didácticas específicas.

## *ABSTRACT*

Given the structural and methodological changes that suppose the new Degrees of Teacher's Formation emerged in the European Higher Education Area (EHEA), in this

<sup>1</sup> Dirección de contacto: aliciabb@ugr.es

article we compare the formative contents of the curricula since it was constituted the University School of Formation of Melilla until the proposal of White Book of Teaching in 2005. Also, we have investigated the valuation of the future curricula of formation of primary school teachers on the part of the following groups: teachers of the Faculty of Education and Humanities of Melilla, teachers of primary schools and pupils in the latter year of his studies, at the same time as they inform us about his specific formative needs.

*Keywords:* EHEA, formative curricula, formation of teachers, primary school teachers, specific subjects.

## 1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

En el proceso de creación de un Espacio Común de Educación Superior en Europa, las distintas titulaciones españolas se han visto sometidas a un importante proceso de reforma, que en gran parte, ha recaído en las correspondientes Comisiones Académicas de Titulación, en las que un grupo de profesores, alumnos y personal de administración y servicios han de elaborar unas propuestas de planes de estudios para ser evaluadas por instancias superiores (sus propias Juntas de Facultad, los vicerrectorados de grado correspondientes y, en último extremo, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación).

En el caso de la titulación de Maestro de Educación Primaria, además del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, contamos con unas directrices comunes a todo el Estado Español, establecidas en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre. En ella, por fin se da cobertura legal a la tan demandada reivindicación histórica de la ampliación temporal de estos estudios y se establece una estructura formativa modular sintetizada en la siguiente tabla:

Módulo		Créditos ECTS
De formación básica	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	60
	Procesos y contextos educativos	
	Sociedad, familia y escuela	
Didáctico-disciplinar	E-A de las Ciencias Experimentales	100
	E-A de las Ciencias Sociales	
	E-A de las Matemáticas	
	E-A de las Lenguas	
	E-A de la Expresión Musical, Plástica y Visual	
	E-A de la Educación Física	
Prácticum		50

Tabla 1. Módulos formativos del grado de Educación Primaria

Los profesores que estamos involucrados en el proceso de elaboración del futuro plan de estudios nos preguntamos si esta estructura es una continuación de la que ya se venía impartiendo en los precedentes planes, o si, por el contrario, supone un cambio importante. Asimismo, nos gustaría conocer la opinión de los distintos colectivos involucrados afectados por el cambio en la titulación.

Con estas inquietudes, los objetivos concretos de este estudio son:

1. Valorar el futuro plan de estudios de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla en el contexto histórico de la formación del profesorado realizada en la misma desde que pasó a ser Escuela Universitaria. En este sentido, se ponderarán:
  - Las cargas psicopedagógica, didáctico-disciplinar y práctica que se han venido impartiendo en los sucesivos planes de estudios desde 1977.
  - Dentro de la dedicación a la formación didáctico-disciplinar, la carga destinada a cada una de las didácticas específicas que conforman el plan de estudios.
  - Como consecuencia de lo anterior, se comparará asimismo la formación recibida en las materias:
    - i. Que ayudan a conseguir competencias específicas comunes orientadas a la docencia de las cuatro áreas del currículum (Lengua, Matemáticas, Ciencias, Geografía e Historia, y Educación Artística y Plástica).
    - ii. Que ayudan a obtener competencias de conocimiento básico de otras áreas del currículum (Lengua Extranjera, Educación Musical, Educación Física) distintas a las del itinerario propio de la Educación Primaria.
2. Introducir en las comparaciones anteriores los porcentajes adjudicados por la comisión de expertos encargada de elaborar el Libro Blanco de Magisterio (ANECA, 2005).
3. Indagar en la perspectiva que profesores de la Facultad, maestros en ejercicio y alumnos en la fase final de sus estudios, tienen acerca de sus necesidades formativas en las didácticas específicas.
4. Alcanzar un reparto de créditos para la elaboración del nuevo plan de estudios de la Facultad, por el que se han de precisar los contenidos establecidos en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, en la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Para alcanzar los objetivos 1 y 2, se valorará la distribución en créditos realizadas por la mencionada Orden ECI/3857/2007 en el contexto de los planes de estudios impartidos en nuestra Facultad desde que fuera centro universitario, y se incluirá en esa comparación la propuesta realizada en el Libro Blanco de la Reforma del Magisterio (ANECA, 2005). Para los objetivos 3 y 4, se realizará un estudio empírico de opinión de los profesionales de la Educación Primaria, de los profesores implicados en el proceso formativo y de los alumnos que egresan de la titulación.

Es evidente que estamos ante un proceso de reforma lo suficientemente importante como para convenir la oportunidad de realizar cuantos estudios puedan orientarnos en la concreción de estas directrices legales.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN GENERAL

El 25 de mayo de 1998, los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron en la Sorbona una Declaración instando a la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, éste sería el primer paso de un proceso político de cambio a largo plazo de la enseñanza superior en Europa<sup>2</sup>. Como seguimiento de aquel encuentro, el 19 de junio de 1999, los Ministros de Educación de treinta países europeos firmaron la **Declaración de Bolonia** para la construcción de un sistema educativo europeo de calidad. Para ello, se destacan dos **principios fundamentales**: La nueva concepción de las titulaciones basada en las competencias profesionales; y la nueva organización y gestión curricular orientada al aprendizaje activo del estudiante.

En estos momentos, tras las diferentes Cumbres Ministeriales que se han sucedido (Bolonia 1999, Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005 y Londres 2007)<sup>3</sup>, la ambición de este proyecto común requiere establecer claramente el alcance de una titulación, definida según las competencias que desarrolla. Estas competencias varían dependiendo de las instituciones y de sus autonomías y de las necesidades sociales del entorno, pero siempre están suficientemente determinadas. Como consecuencia, en todos los países del EEES se lleva a cabo

<sup>2</sup> Dos años antes de la Declaración de la Sorbona, y como antecedente de la misma, a petición de la UNESCO, la *Comisión Internacional para la educación del siglo XXI* elabora un informe donde se describen las líneas maestras por las que transcurrirá el desarrollo de la educación en los próximos veinte años a nivel mundial, este documento –*Informe Delors*– tomaría el nombre de quien presidiría la Comisión, Jacques Delors.

<sup>3</sup> Estas cumbres dieron lugar a los siguientes documentos:

- The European Higher Education Area (1999). Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna, 19 de June.
- The European Higher Education Area (2001). Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Prague, 19 de May.
- The European Higher Education Area (2003). Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19 September.
- The European Higher Education Area (2005). Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Bergen, 19 May.
- The European Higher Education Area (2007). Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. London, 18 May.

El próximo encuentro será acogido por los países del Benelux en Leuven/Louvain-la-Neuve los días 28 y 29 de abril de 2009, donde se pretende presentar un informe detallado para conocer aspectos tales como el incremento de la empleabilidad; el EEES en su contexto global y el balance del proceso, basándose en informes nacionales, listo para la Cumbre Ministerial de 2009, realizando un análisis cualitativo, especialmente en relación con la movilidad, el proceso de Bolonia en un contexto global y sobre los aspectos sociales.

una redefinición de las titulaciones según las competencias implicadas, que todo estudiante universitario debe dominar al término de sus estudios, y la carga total de trabajo para el estudiante, contemplada a manera de créditos ECTS, considerados éstos como una nueva forma de valoración de la actividad académica que permite el reconocimiento internacional.

Por parte del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2003) –actual Ministerio de Educación– se ha llevado a cabo la elaboración de un Documento Marco para la inclusión del Sistema Universitario Español en el EEES. A partir de este marco normativo, se comienzan a elaborar las normas correspondientes a la utilización del Sistema de Créditos (RD 1125/2003, de 5 de septiembre), la emisión por las Universidades del Suplemento al Diploma de las Titulaciones actuales (RD 1044/2003, de 1 de agosto) y la homologación de planes de estudio y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (RD 49/2004, de 19 de enero).

En este contexto, una red de universidades españolas realizó un trabajo de sumo interés al recabar la opinión de los expertos sobre los perfiles y las competencias profesionales, así como las sugerencias relativas a los puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora de la estructura actual de las titulaciones de Maestro. Participaron cuarenta y cuatro universidades y se consideró la opinión de los profesionales (maestros, directores e inspectores), la de la Administración Educativa (tanto del MEC como de las Consejerías de Educación) y las de las organizaciones sindicales y profesionales de renovación pedagógica, como eje del análisis de la situación actual y elemento básico del diseño para el nuevo modelo. El resultado de dicho trabajo fue el Libro Blanco para el Título de Grado de Magisterio (ANECA, 2005).

En este sentido, los principales resultados con respecto a la titulación de maestros en sus diversas especialidades, ponen de manifiesto cuatro líneas de reflexión:

- Las respuestas de todos los colectivos demandan de manera unánime para los maestros una formación más generalista como tutores y con el fin de conseguir también una mayor diversidad de acceso a distintos puestos de trabajo.
- Las actuales especialidades se consideran necesarias, no apreciando rechazo sino más bien la conveniencia de reforzar su apoyo, aunque matizado, según los casos.
- La formación práctica es al mismo tiempo punto fuerte y punto débil de los títulos actuales y su incremento aparece en numerosas propuestas de mejora.
- Los diferentes colectivos consultados expresan también que los maestros deben tener una titulación idéntica en extensión a las demás titulaciones de Grado, tomando como referencia la titulación de los profesores de Educación Secundaria. Las respuestas que señalan que en tres años pudieran conseguir la formación suficiente son apenas testimoniales; por el contrario abundan las opiniones solicitando expresamente un Grado, a semejanza de las actuales licenciaturas, para todas las titulaciones de Educación.

En función de estas líneas de reflexión, el grupo de trabajo de la ANECA (2005) se propuso considerar el siguiente esquema de alternativas, compatibles en mayor o menor medida con los datos disponibles:

- A) Títulos de Maestro (240 créditos) orientados hacia la etapa o modalidad educativa, centrado en las características del alumno de los niveles de Educación Infantil y Primaria y, en su caso, Educación Especial. Los graduados adquirirían plenas competencias específicas como tutores y como profesores especialistas, mediante itinerarios, en una de las especialidades propuestas por la LOE (2006).
- B) Cinco Títulos de Maestro (240 créditos) orientados hacia las actuales especialidades de Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Infantil y Educación Especial, sobre la base de las titulaciones actuales y reforzando la formación en todas las titulaciones de las competencias como tutor y como profesor generalista (Matemáticas, Lengua, Sociales, Experimentales...), así como las competencias específicas como tutores y profesores especialistas.
- C) Un único título de Grado Común (240 créditos) para todas las titulaciones de Magisterio que tendría competencias profesionales generales como docente en Educación Infantil y Primaria. La formación en las especialidades se adquiriría en los Postgrados.
- D) Siete titulaciones de grado (240 créditos) correspondientes a las actuales especialidades, o alguna menos, como la fusión de Educación Especial y Audición y Lenguaje, o alguna más como Educación Artística, integrando Música. Los graduados adquirirían competencias específicas en su titulación y sólo de iniciación como tutores, excepto en Educación Primaria y Educación Infantil.

Un primer análisis de los miembros de la Red, reunidos en pleno, determinó que las dos alternativas menos compatibles con los datos deberían descartarse. En consecuencia, se decidió que todas las universidades, a través de sus representantes, se pronunciaran sobre las opciones descritas, considerándose como las más adecuadas con los resultados del informe sobre la opinión de los profesionales, las dos primeras. La mayoría de los cuarenta y cuatro representantes de la universidades (exactamente treinta y cinco de ellos, es decir un 80%,) refrendaron la opción A), mientras que sólo cuatro se manifestaron expresamente por la opción B) –un 9%–, no pronunciándose otras cinco universidades por ninguna de las dos alternativas. De estas últimas, una Universidad –La Laguna– rechazó todo el proyecto y renunció a pronunciarse.

En consecuencia con este amplio acuerdo, se identifican cinco perfiles profesionales, que se pueden agrupar en torno a dos titulaciones:

1. Maestro de Educación Infantil (EI). Docente de perfil generalista para esta etapa, debido a las características educativas derivadas del principio de globalización de la actividad docente en esta etapa que aparece recogido en la LOE, tanto en la Educación Infantil de 0-3 años y de 3-6 años.
2. Maestro de Educación Primaria (EP). Docente de (a) perfil generalista, con competencias específicas como docente en las áreas del currículo de Educación Artística (Expresión Plástica), Matemáticas, Lengua, Ciencias, Geografía e Historia, más (b) el perfil de especialización realizado mediante itinerarios en una de las siguientes áreas del currículo oficial:

- Educación Física (EF)
- Lengua Extranjera (LE)
- Educación Musical (EM)
- Necesidades Educativas Específicas (incluye las actuales competencias de los docentes de Educación Especial y de Audición y Lenguaje: NEE)

Estos perfiles se corresponden con las especializaciones de Maestro reflejadas en la LOGSE de 1990 y en la LOE de 2006, actual legislación educativa.

### 3. ANTECEDENTES

Como consecuencia de la construcción del EEES, una de las acciones encaminadas fue la promoción de intercambio de experiencias exitosas de evaluación de la calidad de la Educación Superior, con el objetivo de conocer, perfeccionar y buscar la convergencia en modelos de evaluación e instrumentos metodológicos europeos. En consonancia, bajo la iniciativa del Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada, el Plan Andaluz de Calidad de Universidades (PACU) para el periodo 2001-2006 y el Proyecto Institucional de Evaluación de la mencionada Universidad, integraron la evaluación de la Titulación de Maestro Especialista en Educación Primaria de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla correspondiente al curso 2004-2005.

El principal objetivo de esta evaluación fue verificar y mejorar los procedimientos de autorregulación que la Titulación tiene establecidos para promover la calidad de la enseñanza, mediante la detección de los puntos fuertes y débiles de cada una de las cinco dimensiones en las que se estructuraba la Guía de Autoevaluación que debía seguirse: Planificación, Programa de Formación, Recursos, Desarrollo de la Enseñanza y Calidad de los Resultados.

Los responsables de esta Autoevaluación de la Titulación constituyeron el Comité Interno de Evaluación (CIE), que hoy continúa casi en su totalidad como Comisión del Plan de Mejora de la Titulación, cuyos componentes son los autores del presente trabajo, y que al mismo tiempo se ven involucrados en el Equipo Docente encargado de diseñar el Plan de Estudios del futuro título de Grado de Maestro en Educación Primaria en esta Facultad.

### 4. NUESTRO CONTEXTO

La Titulación de Maestro (y sus diferentes especialidades) surge al amparo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), que en su capítulo II dedicado a la Educación Primaria, en el artículo 16, dice que “*la Educación Primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel*”, y continúa “*la enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas*

*extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, será impartidas por maestros con la especialización correspondiente*". Estas palabras suscitaron una gran demanda social y laboral por realizar dichos estudios en casi todas las especialidades de la Titulación de Maestro, excepto en la Especialidad de Educación Primaria, donde tal demanda tardó en producirse, como muestra la estadística de alumnos matriculados en los últimos ocho cursos académicos. Concretamente, no es hasta la determinación de los dos títulos de Grado oficiales, Infantil y Primaria, que el número de alumnos comienza a incrementarse.

CURSO	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
<b>Nº DE ALUMNOS</b>	20	27	17	18	22	18	33	84

Tabla 2. Evolución del número de alumnos en Educación Primaria

El escaso número de alumnos de la Especialidad de Educación Primaria, frente a las restantes, se explica por la situación laboral de los mismos, caracterizada porque a lo largo de estos años no ha existido en los procedimientos selectivos de acceso al Cuerpo de Maestros, convocatoria de plazas de Primaria.

En este sentido, en el proceso de Autoevaluación de la Titulación se preguntó a los profesores y a los propios alumnos del curso 2004-05 por los *posibles motivos por los que en los últimos años la Especialidad de Primaria contaba con muy pocos alumnos matriculados*, a lo que respondieron tanto los primeros (66,66%) como los segundos (71,42%) que el motivo más relevante era la falta de expectativas profesionales (AA. VV. 2005: 87). De hecho, en los dos cursos precedentes a la elaboración de este trabajo, 2006-07 y 2007-08, como consecuencia de la determinación de la Titulación de Maestro Especialista en Educación Primaria como uno de los dos títulos de Grado oficiales dentro del EEES, esta Titulación en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla ha experimentado cambios importantes: ha aumentado considerablemente el número de alumnos que la cursa y se ha proyectado la implantación de la experiencia piloto del crédito europeo ECTS que se iniciará en el curso 2008-09 con el primer año de la Titulación.

## **5. COMPARACIÓN DEL REPARTO MODULAR DE CRÉDITOS DEL PLAN ECTS CON LOS ANTERIORES PLANES DE ESTUDIOS Y CON LA PROPUESTA DEL LIBRO BLANCO**

Con objeto de ubicar nuestro trabajo en el transcurso de los estudios de la formación de maestros de Educación Primaria en Melilla, conviene hacer una revisión de la carga lectiva de los contenidos formativos comunes de los planes de estudios precedentes al actual para lo que, a continuación, comentaremos cada uno brevemente.

En 1932 se crea la Escuela Normal del Magisterio de Melilla por transformación de la Sección del Magisterio de la Escuela General y Técnica a través del Decreto de 14 de enero de 1932. En 1945 pasa a denominarse Escuela de Magisterio según la Ley



de Educación Primaria de 17 de julio de 1945. No es hasta 1971, con la Ley General de Educación, que se convierte en Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB, con estudios de tres años de duración y especialidades, primero, de Filología, Ciencias y Ciencias Humanas para la formación de maestros de 2ª etapa de EGB; después, de Educación Preescolar y Educación Física. Este Plan de 1971 estaba constituido por asignaturas comunes, de especialidad y optativas.

Hasta 1977 el MEC no establece las directrices generales de aquel Plan de 1971, dando paso al de **1977** (BOE nº 151, de 25 de junio de 1977, y nº 78, de 1 de abril de 1991). Este último contempla tres años de formación de profesores de EGB, con una carga de asignaturas comunes, orientadas a la docencia en los ciclos inicial y medio, y otra por especialidades, dirigidas al ciclo superior de EGB. En Melilla estas especialidades eran Filología, Ciencias, Ciencias Humanas, Educación Preescolar y Educación Física.

En 1991 se establece el título universitario de Maestro con las diferentes especialidades que se cursan actualmente (RD 1440/1991, de 30 de agosto; BOE nº 244, de 11 de octubre de 1991), entre las que encontramos las de Maestro-Especialista en Educación Primaria; aparece un nuevo sistema de valoración del estudio: el crédito (equivalente a diez horas), y diferentes tipos de asignaturas: troncales, obligatorias de universidad, optativas y de libre configuración. A raíz de este RD se elabora, en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, **el Plan de Estudios de 1993** (BOE nº 17, de 20 de enero de 1994), que contempla las siete especialidades siguientes: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Musical, Educación Física, Audición y Lenguaje y Educación Especial, aunque las dos últimas no se legislarán hasta 1996 para empezar a cursarse durante el año académico 1997-98. Este Plan será revisado por el Real Decreto 779/1998, de 30 de abril (BOE nº 104, de 1 de mayo de 1998), que modifica las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial.

En 2001 se procederá a la adaptación del Plan de Estudios de Maestro-Especialista en Educación Primaria mediante la Resolución de 17 de diciembre de **2001** (BOE nº 14, de 16 de enero de 2002), que ordena la adecuación del plan de estudios a las nuevas normativas y así, con ligeras modificaciones, queda establecido de manera definitiva el actual Título de Maestro en la Especialidad de Educación Primaria, para la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Obviamente este Plan pretende cumplir los objetivos de formación de la Titulación al cubrir conocimientos disciplinares, psicológicos, pedagógicos y metodológicos, pero al realizarse la Autoevaluación de la Titulación en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, correspondiente al curso 2004-05, el mismo obtuvo una valoración deficiente (AA.VV. 2005: 97) en cuanto a la formación específica de las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Educación Artística, y se consideró la necesidad de mejorar la adecuación de las metas formativas y objetivos de la Titulación a las demandas del mercado, más aún estando en puertas de la convergencia europea.

En estos momentos nos hallamos en proceso de elaboración de un nuevo Plan de Estudios de acuerdo con el sistema de créditos europeos para el Título oficial de Grado de Maestro en Educación Primaria, con un número de créditos total de 240 y duración

de los estudios de cuatro años, similar a otras titulaciones del entorno europeo. Las directrices generales comunes a todo el Estado Español para este Título oficial, están establecidas en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, fuertemente influenciada por la propuesta del **Libro Blanco para la Reforma de Magisterio** (ANECA, 2005). En consecuencia, surge –como se señala en páginas anteriores– la determinación de dos títulos de Maestro, de 240 créditos (180 de contenidos formativos comunes), orientados a las etapas de Educación Infantil y Primaria. El maestro orientado a esta última será un docente de perfil generalista, con competencias específicas como docente en las áreas del currículo de Educación Artística (Expresión Plástica), Matemáticas, Lengua, Ciencias, Geografía e Historia, más el perfil de especialización realizado mediante itinerarios en una de las siguientes áreas del currículo oficial: Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Musical y Necesidades Educativas Específicas (o Educación Especial).

En la estructura de todos estos planes de estudios podemos diferenciar dos grandes bloques de contenidos formativos, los comunes, que tradicionalmente constituían las materias troncales, establecidas por las directrices generales propias de cada Título, y las obligatorias específicas determinadas por cada universidad; y los contenidos no comunes, referidos a asignaturas optativas o de libre configuración.

El objeto de estudio de este artículo son los contenidos formativos comunes a los que atenderá el nuevo Plan de Estudios del Título oficial de Grado de Maestro de Educación Primaria, surgido del EEES, y dentro de ellos las materias didáctico-disciplinares. Para establecer una comparación entre los diferentes planes de estudios de esta Titulación en Melilla, los contenidos formativos se han estructurado en cuatro bloques:

1. Bloque psicopedagógico general.
2. Bloque didáctico-disciplinar I, que incluye la formación en las cinco áreas del currículum que imparte un maestro de Primaria: Lengua y literatura y su didáctica, Didáctica de las Matemáticas, Ciencias Experimentales y su Didáctica, Ciencias Sociales y su Didáctica y Educación Plástica.
3. Bloque didáctico-disciplinar II, referido a materias que, aun siendo de formación para el futuro maestro de Primaria, en su profesión no será responsable de su docencia al ser impartidas por especialistas: Idioma Extranjero y su Didáctica, Música y Educación Física.
4. Prácticum, o prácticas de enseñanza desempeñadas en centros educativos de Primaria.

Como observamos en la tabla 3, se coteja la carga lectiva que los diferentes planes conceden a cada bloque de contenido formativo común. Esta carga está reflejada en forma de horas destinadas por curso y de porcentajes respecto al total de este tipo de contenidos. Aparecen, asimismo, el número de horas de formación no común y la duración, en esa misma medida de tiempo, de los estudios de Magisterio. La diferencia del tiempo dedicado a la carrera en los tres primeros planes de estudios (1977, 1993 y 2001) es importante respecto a los dos últimos, el que pertenece al nuevo sistema de ECTS y la propuesta del Libro Blanco, teniendo en cuenta que en aquéllos la extensión total era

de tres años (190 créditos) mientras que en estos últimos es de cuatro cursos académicos (240 créditos).

Como evidencia la tabla 3, el Plan de 1977 es muy diferente al resto: carece de contenidos formativos no comunes y la carga lectiva del bloque didáctico-disciplinar II es mucho mayor. Por otra parte, en la tabla no se contempla toda la carga de especialización que estaría dedicada a la formación para el 2º ciclo de la EGB (cursos 7º y 8º), sino solamente las asignaturas comunes que presenta el Plan.

CONTENIDOS PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE ED. PRIMARIA EN MELILLA										
PLANES DE ESTUDIOS	1977		1993		2001		ECTS		Propuesta Libro Blanco	
	h/ curso	% de CFC	h/curso	% de CFC	h/ curso	% de CFC	h/ curso	% de CFC	h/ curso	% de CFC
CONTENIDOS FORMATIVOS COMUNES										
BLOQUE PSICOPEDAGÓGICO GENERAL	420	26,3%	420	30,0%	495	31,6%	600	29,0%	420	23,3%
BLOQUE DIDÁCTICO DISCIPLINAR I	615	38,6%	560	40,0%	637.5	40,7%	1000	48,0%	1020	56,70%
BLOQUE DIDÁCTICO DISCIPLINAR II	210	13,2%	100	7,0%	112.5	7,2%			60	3,30%
PRÁCTICUM	350	21,9%	320	22,0%	320	20,4%	500	24,0%	300	16,70%
TOTAL CFC	1595	100,0%	1400	73,7%	1565	82,4%	2100	87,5%	1800	75,0%
CONTENIDOS FORMATIVOS NO COMUNES	0	0,0%	500	26,3%	335	17,6%	300	12,5%	600	25,0%
CARGA LECTIVA TOTAL DE CARRERA	1595	-	1900	-	1900	-	2400	-	2400	-

Tabla 3. Distribución de los contenidos formativos en los planes de estudios para la formación de Maestros de Educación Primaria en Melilla

Si observamos los porcentajes de carga formativa común del primer bloque de contenidos, de carácter psicopedagógico, constataremos que la propuesta realizada en el plan ECTS es muy similar a la que se venía impartiendo en la Facultad en los últimos años, y bastante superior a la propuesta del Libro Blanco y al plan de 1977.

Si se considera el bloque didáctico-disciplinar conjuntamente (I y II), de la tabla 3 se extrae que las cargas docentes que le corresponden son 51,8%, 47,0%, 47,9%, 48% y 60,0% respectivamente para los planes de 1977, 1993, 2001, ECTS y del Libro Blanco. Esto permite hacer la lectura de que la propuesta realizada en el plan de los ECTS es muy similar a la que se venía impartiendo en la Facultad en los últimos años, y bastante inferior a la propuesta del Libro Blanco y al plan de 1977.

Si se analizan los dos bloques didáctico-disciplinares por separado, se puede inferir que el primero de ellos, presenta durante los últimos años una carga docente bastante estable, ligeramente superior al plan de 1977 y muy inferior a la defendida en la propuesta del Libro Blanco. Por el contrario, el bloque didáctico-disciplinar II, que también presenta una carga docente bastante estable en los últimos años, es muy inferior a la del plan de 1977 y muy superior a la defendida en la propuesta del Libro Blanco. Aunque aún no se ha establecido la carga docente específica que en el plan ECTS se le va a dar a cada uno de estos bloques didáctico-disciplinar, es de esperar que la tendencia general establecida en el párrafo superior y caracterizada por ser bastante inferior a la propuesta del Libro Blanco se deba a la inferioridad del bloque didáctico-disciplinar I y no tanto del II.

En lo que concierne al Prácticum, el futuro plan ECTS presenta una carga docente mayor que todos los planes de estudios impartidos hasta la actualidad. También es bastante mayor que la carga adjudicada en la propuesta del Libro Blanco.

En definitiva, se podría concluir que el plan de estudios que ha de surgir con el EEES va a tener un reparto de créditos bastante similar al que se viene desarrollando en nuestra Facultad en los últimos años, con una ligera disminución para el bloque psicopedagógico a favor de un incremento en el Prácticum. Comparado con la propuesta del Libro Blanco, su carga docente es bastante superior en el bloque psicopedagógico y en el Prácticum a costa de una reducción en el bloque didáctico-disciplinar (previsiblemente para el bloque didáctico disciplinar I).

Quizás convenga destacar aquí que estas tendencias no vendrían a mejorar una de las debilidades mostradas en el actual proceso formativo, destacada en el proceso de evaluación de la titulación (AA.VV. 2005: 97), citada más arriba, por la que se obtuvo una valoración deficiente en la formación específica de las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Educación Artística. Siempre es posible acudir al número de horas reales que el incremento de años de la futura titulación posibilita, para tener la esperanza de solucionar esta debilidad.

Una vez analizada la repartición de los contenidos formativos comunes según los diferentes planes de estudios, nos interesa, seguidamente, cómo se distribuyen las materias que conforman los contenidos de los bloques didáctico-disciplinares, sobre todo los del bloque I.

En la tabla 4 no quedan reflejadas estas materias en la propuesta del Libro Blanco, donde no se llegan a definir, ni en el futuro plan de estudios del sistema ECTS, pues en el momento de la elaboración de este estudio se está trabajando en este aspecto, siendo precisamente éste un objetivo de este trabajo.

Dentro del bloque didáctico-disciplinar I, la tabla refleja el leve aumento de créditos que han tenido en el transcurso de los planes las áreas de Lengua y de Matemáticas en comparación con las de Ciencias Experimentales y Sociales que han vivido un mayor crecimiento de su carga lectiva, sobre todo desde el Plan de 1977. La materia que mayor pérdida ha sufrido ha sido la de Educación. Plástica, que ha pasado del 23,6% de las horas de contenidos formativos comunes en el Plan de 1977 a sólo el 3,0% en el Plan actual, de 2001.

Respecto al bloque didáctico-disciplinar II, el idioma extranjero se ha mantenido casi igual en los dos planes en que se contemplaba esta materia (1993 y 2001). Tanto la Música como la Educación Física han ido perdiendo peso en el devenir de la formación de maestros de Primaria en Melilla, sobre todo la primera materia. Esto lo reflejaba ya la tabla 3 donde observábamos la pérdida global de créditos del bloque didáctico-disciplinar II.

DISTRIBUCIÓN DE LOS CONTENIDOS FORMATIVOS DIDÁCTICO-DISCIPLINARES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE ED. PRIMARIA EN MELILLA										
PLANES DE ESTUDIOS	1977		1993		2001		ECTS		Propuesta Libro Blanco	
	h/ curso	% de CFC	h/ curso	% de CFC	h/ curso	% de CFC	h/ curso	% de CFC	h/ curso	% de CFC
<b>CONTENIDOS FORMATIVOS COMUNES</b>										
BLOQUE DIDÁCTICO DISCIPLINAR I	615	-	560	-	637,5	-	-	-	1020	56,70%
Lengua y Literatura y su Didáctica	180	21,8%	140	21,2%	170	22,7%	?	?	-	-
Didáctica. de las Matemáticas	180	21,8%	100	15,2%	135	18,0%	?	?	-	-
Ciencias Experimentales y su Didáctica.	30	3,6%	140	21,2%	155	20,7%	?	?	-	-
Ciencias Sociales y su Didáctica.	30	3,6%	120	18,2%	155	20,7%	?	?	-	-
Educación Plástica	195	23,6%	60	9,1%	22,5	3,0%	?	?	-	-
BLOQUE DIDÁCTICO DISCIPLINAR II	210	-	100	-	112,5	-	-	-	60	3,30%
Idioma Extranjero y su Didáctica.	0	0,0%	40	6,1%	45	6,0%	?	?	-	-
Música	120	14,5%	20	3,0%	22,5	3,0%	?	?	-	-
Educación Física	90	10,9%	40	6,1%	45	6,0%	?	?	-	-
TOTAL CFC	825 h/ carrera	51,8%	660	47,0%	750 h/ carrera	47,9%	1000	48,0%	1080	60%

Tabla 4. Distribución de los contenidos formativos didáctico-disciplinarios en los planes de estudios para la formación de Maestros de Educación Primaria en Melilla

## 6. ESTUDIO EMPÍRICO

A continuación, se describirá el estudio de opinión que los distintos colectivos implicados en la formación del maestro tienen sobre el “reparto” de los 100 créditos didáctico-disciplinares entre las distintas didácticas específicas.

### *Protocolo para la recogida de datos*

Para conocer la opinión que los distintos colectivos implicados en la formación del maestro tienen sobre el “reparto” de los 100 créditos didáctico-disciplinares entre las didácticas específicas, se administró un cuestionario a tres muestras formadas por:

- Profesores de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, en representación de los formadores de maestros.
- Maestros en ejercicio en colegios de Melilla, en representación de los maestros expertos de nuestra ciudad.
- Alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla que se encuentran finalizando sus estudios en los momentos en que se administró el cuestionario y que, en consecuencia, se hallan cursando el período de prácticas en los colegios de la ciudad donde éstas se realizan.

La intención fue conseguir una muestra lo más representativa posible de las poblaciones que conforman los distintos colectivos, y, para tal fin, se repartieron los siguientes cuestionarios:

- Un cuestionario por profesor de la Facultad, lo que supuso un total de 58 cuestionarios.
- Un cuestionario por maestro en activo en los colegios de Educación Primaria de Melilla, lo que supuso un total aproximado de 500 cuestionarios, repartidos entre los centros que se detallan a continuación: Anselmo Pardo, Constitución, Eduardo Morillas, España, Hipódromo, Hispano Israelita, Juan Caro, León Solá, Mediterráneo, Real, Reyes Católicos, Velázquez, Enrique Soler, La Salle-El Carmen y Nuestra Sra. del Buen Consejo. El formato del instrumento coincidía básicamente con el de los profesores y únicamente se añadieron algunas preguntas relacionadas con el plan de estudios y especialidad cursada durante su formación inicial.
- Un cuestionario por alumno en prácticas de la Facultad, lo que supuso un total de 65 cuestionarios. En este caso, el cuestionario añadía, a la pregunta básica común para todos los encuestados, una cuestión para identificar la especialidad del alumno.

Para la solicitud de la cumplimentación de los cuestionarios, se utilizaron las siguientes vías:

- En el caso de los profesores de la Facultad, se les envió un mensaje electrónico solicitándoles colaboración. Para favorecer la libre expresión, se optó por hacerlo anónimo.
- Para los maestros en ejercicio, se solicitó la colaboración de los miembros del equipo directivo de los colegios tras el preceptivo permiso que la Dirección Provincial del MEPSyD en Melilla.
- Para los alumnos en prácticas, se contó con la colaboración de los profesores coordinadores de las mismas en las diversas especialidades, que, corresponsablemente, tuvieron a bien acceder a pasar los cuestionarios en el curso de los seminarios finales.

### ***Instrumento para la recogida de datos***

El instrumento utilizado para la recogida de datos básicamente es, con ligeras variantes que no afectan al contenido, el que figura en el anexo 1. Consta de tres partes:

- A) Una explicación que debe ser leída por el encuestado antes de proceder al reparto de créditos solicitado. En ella, tras una introducción, que trata de dar sentido a la petición del reparto, figura la petición concreta, y una nota aclaratoria sobre la docencia que habrá de impartir el Maestro de Primaria.
- B) Una tabla que debe ser cumplimentada con el reparto de los 100 créditos entre las áreas de conocimiento establecidas por ley. En el área de Idioma Extranjero y su Didáctica se añade una nota a pie de página para advertir al lector del requisito legal según el que *“al finalizar el grado, los estudiantes deberían saber expresarse en alguna Lengua extranjera según al nivel B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas”*<sup>4</sup>.

<b>NOMBRE:</b>	
Áreas de conocimiento	Número de créditos
Ciencias Experimentales y su Didáctica (Medio Natural)	
Ciencias Sociales y su Didáctica (Medio Social)	
Matemáticas y su Didáctica	
Lengua y Literatura y su Didáctica	
Educación Musical, Plástica y Visual	
Idioma Extranjero y su Didáctica	
Educación Física y su Didáctica	
<b>Suma de créditos</b>	<b>100</b>

<sup>4</sup> MECD (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Subdirección general de Cooperación Internacional.

C) Finalmente, un apartado en el que se da la posibilidad al encuestado de expresarse con libertad:

*Si crees que en la formación del Maestro de Primaria hay otras necesidades o carencias importantes y no contempladas, indícalas el recuadro siguiente.*

### **Muestra**

Con la intención de presentar las características básicas de la muestra de nuestro estudio, recogemos en las tablas siguientes los datos obtenidos tras la aplicación y registro de la información.

	<b>N muestral</b>	<b>N poblacional</b>	<b>N muestral/ N poblacional</b>
<b>Profesores de la Facultad</b>	21	58	36%
<b>Alumnos de la Facultad</b>	22	65	34%
<b>Maestros en ejercicio</b>	205	500	41%
<b>TOTAL ENCUESTADOS</b>	248	623	40%

Tabla 5. Descripción de la Muestra objeto de estudio

<b>Puestos de trabajo ocupados</b>			
Tutor de Primaria			45,0
Maestro de Música			2,1
Maestro de Educación Física			4,7
Maestro de Idioma			7,9
Maestro de Educación Especial			7,3
Otra (¿cuál? _____)			33,0
<b>Plan de Estudios de 1971</b>		<b>Plan de estudios de 1994</b>	
Ciencias	14,7	Primaria	7,9
Humanas	10,7	Infantil	13,0
Filología	9,6	Educación Musical	2,8
Preescolar	9,6	Educación Física	11,3
		Lengua Extranjera	8,5
		Ed. Especial	5,6
		Audición y Lenguaje	6,2

Tabla 6. Datos sobre los maestros en ejercicio (N=178 validos, 28 perdidos)

### **Resultados globales**

La distribución de los 100 créditos entre las áreas didáctico-disciplinares realizada por todos los encuestados (N=248) aporta los resultados globales que se recogen a continuación (Tabla 7).



N= 248	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Coefficiente de variación
CIENCIAS EXPERIMENTALES	0,5	25,0	14,145	4,0014	28,3%
CIENCIAS SOCIALES	0,5	22,0	13,677	3,8965	28,5%
MATEMÁTICAS	8,0	35,0	20,645	4,9875	24,2%
LENGUA Y LITERATURA	8,0	40,0	21,788	6,0167	27,6%
ED. MUSICAL PLÁSTICA VISUAL	0,0	56,0	9,641	4,6029	47,7%
IDIOMA EXTRANJERO	0,0	40,0	11,665	6,1147	52,4%
EDUCACIÓN FÍSICA	0,0	30,0	8,278	4,3965	53,1%

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de la muestra global (N= 248)

Algunos aspectos destacables son:

- a) Como era de esperar, no se adjudica la misma carga formativa a las distintas áreas didáctico-disciplinares, siendo las más demandadas Lengua y Literatura (Media = 21,782), seguida de Matemáticas (Media = 20,645). Un segundo grupo en orden de importancia formativa lo ocupan Ciencias Experimentales (Media = 14,145) y Ciencias Sociales (Media = 13,677). En último lugar, se sitúan las áreas correspondientes a especialidades, y así Idioma Extranjero (Media = 11,665), Educación Musical, Plástica y Visual (Media = 9,641) y Educación Física (Media = 8,278) son las que ocupan los últimos lugares.
- b) Pero quizás el resultado más llamativo de todos sea la alta dispersión de opiniones en un aspecto que debería ser básico en la formación inicial del profesorado. Esta dispersión, que queda patente en los altos valores relativos de los coeficientes de variación, se puede observar en la última columna de la tabla anterior. El coeficiente de variación es una medida de dispersión relativa de los datos y se calcula dividiendo la desviación típica muestral por la media y multiplicando el cociente por 100. Su utilidad estriba en que nos permite comparar la dispersión o variabilidad de dos o más grupos. En la tabla se observa que este dato es especialmente alto para Educación Musical, Plástica y Visual, Idioma Extranjero y Educación Física.

Desde nuestro punto de vista, este resultado está asociado a la incertidumbre que hay respecto a las competencias docentes que el futuro maestro habrá de asumir en el ejercicio de su profesión. Los encuestados que apuesten porque también se deberán hacer cargo de estas enseñanzas, les adjudicarán cargas formativas mayores que los que las eliminen de sus competencias docentes.

En el caso del Idioma Extranjero, esta alta dispersión también revela de algún modo la incertidumbre ocasionada en esta materia ante el requisito legal de satisfacer el nivel B1 en todos los egresados. Así, los encuestados que hubieran apostado por considerar esta formación inmersa en el mismo plan de estudios, probablemente le hayan adjudicado una carga relativa mínima de 18 créditos, mientras que los que la

hubieren considerado responsabilidad del estudiante y de la Universidad, pero no del plan de estudios específico para la formación de maestros, han podido incluso no adjudicarle ningún crédito.

Si se considera como válidos únicamente aquellos casos cuyos resultados quedan dentro del margen Media  $\pm$  Desviación Típica para todas las materias, de los 248 encuestados, quedan aproximadamente la quinta parte, exactamente 51 casos, que arrojan los siguientes resultados

N = 51	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Coefficiente de variación
CIENCIAS EXPERIMENTALES	12,0	18,0	15,157	1,4195	10,0%
CIENCIAS SOCIALES	10,0	18,0	14,608	2,0502	14,0%
MATEMÁTICAS	16,0	25,0	20,324	2,3491	11,6%
LENGUA Y LITERATURA	16,0	25,0	20,245	2,3588	11,7%
ED MUSICAL PLÁSTICA VISUAL	6,0	12,0	9,598	1,3857	14,4%
IDIOMA EXTRANJERO	7,5	15,0	11,059	2,3230	21,0%
ED FISICA	5,0	12,0	9,088	1,7740	19,5%

Tabla 8. Estadísticos descriptivos para una muestra global centralizada

La tabla anterior nos parece interesante si lo que se pretende obtener de esta investigación es la *opinión más consensuada*, que quedaría reflejada por los valores medios mostrados en la misma. En ellos, se detecta mejor los tres grupos de materias que parecen conformar la formación inicial del maestro desde el punto de vista didáctico-disciplinar, a saber, Matemáticas y Lengua, en primer lugar, con la quinta parte de los créditos totales cada una de ellas; Ciencias Experimentales y Sociales, en segundo lugar, con algo menos de la sexta parte cada una de ellas, y, por último, las materias que parecen que van a estar asociadas a menciones, con la décima parte de los créditos para cada una de ellas. De ser así, el reparto en créditos que más se ajusta a esta opinión consensuada es el de 20, 20, 15, 15, 10, 11, 9, respectivamente, para Matemáticas, Lengua, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Educación Musical, Plástica y Visual, Idioma Extranjero y Educación Física.

### ***Resultados por colectivos***

A continuación, se van a desglosar los resultados según el estatus profesional de los encuestados, a saber profesores de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, alumnos que se encuentran realizando el Prácticum y por tanto a punto de finalizar sus estudios, y, por último, maestros en ejercicio.

*Profesores de la Facultad (N= 21)*

N = 21	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Coefficientes de variación
CIENCIAS EXPERIMENTALES	9,0	25,0	14,786	4,7264	31,9%
CIENCIAS SOCIALES	9,0	20,0	14,024	3,7265	26,6%
MATEMÁTICAS	10,0	30,0	18,667	4,1392	22,2%
LENGUA Y LITERATURA	15,0	30,0	20,310	3,5654	17,6%
ED MUSICAL PLÁSTICA VISUAL	5,0	20,0	10,476	3,8291	36,6%
IDIOMA EXTRANJERO	7,0	25,0	14,524	5,5553	38,2%
ED FISICA	0,0	14,0	7,167	3,4472	48,1%

Tabla 9. Estadísticos descriptivos de la muestra de profesores de la facultad (N= 21)

Si se comparan los resultados de este colectivo con los de la muestra total, se detectan ligeras diferencias dignas de comentar:

- La primera de ellas es cierta disminución en la dispersión de los resultados, mostrada por los menores coeficientes de variación, lo que parece mostrar una postura gremial ante los restantes colectivos.
- Otro dato destacable es el incremento en la carga formativa adjudicada al Idioma Extranjero, que alcanza el nivel de las Ciencias Experimentales y Sociales, lo que podría asociarse a la alta sensibilización de este colectivo con la importancia del Idioma Extranjero.
- Otro hecho peculiar es que la consideración igualatoria que en la muestra global se detectaba entre la Educación Musical, Plástica y Visual, Idioma Extranjero y Educación Física, en el caso de la muestra de profesores, se rompe, resultando favorecido el Idioma Extranjero a costa de la Educación Física y quedando en medio la Educación Musical, Plástica y Visual. Creemos que los motivos que fundamentan esta discriminación están relacionados con las competencias docentes del futuro maestro, pues, en el epígrafe de la Educación Musical, Plástica y Visual hay una parte de Plástica que carece de mención independiente, aspecto éste que no le sucede al epígrafe de la Educación Física.

Considerados como válidos únicamente aquellos casos cuyos resultados quedan dentro del margen “Media  $\pm$  Desviación Típica” para todas las materias, de los 21 profesores encuestados, quedan aproximadamente la quinta parte, exactamente 7 casos, que arrojan los siguientes resultados:

<b>N = 7</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>	<b>Coefficientes de variación</b>
CIENCIAS EXPERIMENTALES	16,0	18,0	17,429	0,9759	5,56%
CIENCIAS SOCIALES	12,0	18,0	16,571	2,2254	13,4%
MATEMÁTICAS	16,0	24,0	18,857	2,5448	13,5%
LENGUA Y LITERATURA	16,0	24,0	18,857	2,5448	13,5%
ED MUSICAL PLÁSTICA VISUAL	6,0	12,0	9,143	1,7728	19,4%
IDIOMA EXTRANJERO	9,0	14,0	10,429	1,6183	15,5%
ED FISICA	6,0	10,0	8,571	1,2724	14,8%

Tabla 10. Estadísticos descriptivos de la muestra centralizada de profesores de la Facultad (N = 7)

De esta tabla se puede extraer la opinión más consensuada entre los profesores, que podría ser la reflejada por los valores medios de la misma, a saber, 19, 19, 17, 17, 10, 9, 9, respectivamente para Matemáticas, Lengua, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Idioma Extranjero, Educación Musical, Plástica y Visual y Educación Física.

*Alumnos de la Facultad (N= 22)*

<b>N= 22</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>	<b>Coefficientes de variación</b>
CIENCIAS EXPERIMENTALES	10,0	22,0	13,273	4,1310	31,1%
CIENCIAS SOCIALES	10,0	22,0	13,727	4,3004	31,3%
MATEMÁTICAS	10,0	22,0	16,318	4,1677	25,5%
LENGUA Y LITERATURA	10,0	22,0	16,545	3,9367	23,8%
ED. MUSICAL, PLÁSTICA y VISUAL	4,0	25,0	12,000	4,6188	38,5%
IDIOMA EXTRANJERO	4,0	30,0	14,909	5,8628	39,3%
ED. FISICA	4,0	30,0	14,591	6,2538	42,9%

Tabla 11. Estadísticos descriptivos de la muestra de alumnos de la Facultad (N= 22)

En este colectivo, el aspecto más destacable es la escasa discriminación entre áreas, lo que lleva a la desaparición de los tres grupos formados con los resultados globales. En este caso, a todas las materias se les adjudica un número similar de créditos, aunque, entre las pequeñas diferencias, cabe destacar que el Idioma Extranjero y la Educación Física son valoradas por encima de Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales.

Si damos validez sólo a aquellos casos cuyos resultados quedan dentro del margen “Media ± Desviación Típica” para todas las materias, de los 22 alumnos encuestados, no queda ningún caso, lo que muestra la alta dispersión y variabilidad en las opiniones de los alumnos.

**Maestros en ejercicio (N= 205)**

N= 205	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Coefficiente de variación
CIENCIAS EXPERIMENTALES	,5	25,0	14,173	3,9133	27,6%
CIENCIAS SOCIALES	,5	22,0	13,637	3,8864	28,5%
MATEMÁTICAS	8,0	35,0	21,312	4,8767	22,9%
LENGUA Y LITERATURA	8,0	40,0	22,502	6,1064	27,1%
ED. MUSICAL, PLÁSTICA y VISUAL	,0	56,0	9,302	4,6078	49,5%
IDIOMA EXTRANJERO	,0	40,0	11,024	6,0264	54,7%
ED. FISICA	,0	20,0	7,715	3,6699	47,6%

Tabla 12. Estadísticos descriptivos de la muestra de maestros en ejercicio (N= 205)

Este colectivo, como es lógico, dado el reparto no equitativo de la muestra, es el que ofrece unos resultados más similares a ella, de modo que aquí se repiten los rasgos generales que fueron definidos para el global de los encuestados, a saber:

- A pesar de las amplias dispersiones generales en los resultados, es posible señalar dos grupos de materias, en las que éstas marcan las diferencias. Ambos grupos están ocupados por Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua, en las que la dispersión es más baja, y Educación Musical, Plástica y Visual, Idioma Extranjero y Educación Física, en las que la dispersión se dispara.
- En cuanto al peso ponderado atribuido a las materias, es en este colectivo donde mejor se aprecia la apuesta por los tres grupos de materias: Matemáticas y Lengua, con una carga docente mayor a la quinta parte del total a repartir para cada una; Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales, con valores ligeramente inferiores a la séptima parte; y, por último, Idioma Extranjero, Educación Musical, Plástica y Visual, y Educación Física, con valores progresivamente menores, algo distanciados de los anteriores.

Tomando como válidos únicamente aquellos casos cuyos resultados quedan dentro del margen “Media ± Desviación Típica” para todas las materias, de los 205 maestros encuestados, quedan aproximadamente la quinta parte, exactamente 44 casos, que arrojan los siguientes resultados:

N= 44	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Coefficiente de variación
CIENCIAS EXPERIMENTALES	12,0	17,0	14,795	1,1119	7,5%
CIENCIAS SOCIALES	10,0	17,0	14,295	1,8625	13,0%
MATEMÁTICAS	17,0	25,0	20,557	2,2599	11,0%
LENGUA Y LITERATURA	16,0	25,0	20,466	2,2809	11,1%
ED MUSICAL PLÁSTICA VISUAL	6,0	12,0	9,670	1,3248	13,7%
IDIOMA EXTRANJERO	7,5	15,0	11,159	2,4155	21,6%
ED FISICA	5,0	12,0	9,170	1,8393	20,1%

Tabla 13. Estadísticos descriptivos de la muestra centralizada de maestros (N= 44)

En ellos, se muestra de modo más evidente la opinión más consensuada de los maestros en ejercicio, que podría resumirse, siguiendo la columna de las medias de los valores, en 20, 20, 15, 15, 11, 10, 9, respectivamente para Matemáticas, Lengua, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Idioma Extranjero, Educación Musical, Plástica y Visual, y Educación Física.

### **Comparación entre colectivos**

Antes de finalizar, nos interesa enfrentar la distribución de los créditos realizada por los distintos colectivos. Las comparaciones entre las variables se han realizado utilizando el procedimiento ANOVA de un factor, siendo dicho factor la variable cualitativa correspondiente a la profesión, habiendo realizado la prueba de homogeneidad de varianzas que nos asegure la igualdad de las mismas para los distintos niveles del factor.

Didácticas específicas	Total muestra N = 248	Profesión		
		Profesor N = 21	Maestro N = 205	Alumno N = 22
Ciencias Experimentales	14,145 (4,0014)	14,786 (4,7264)	14,173 (3,9133)	13,273 (4,1310)
Ciencias Sociales	13,677 (3,8965)	14,024 (3,7265)	13,637 (3,8864)	13,727 (4,3004)
Matemáticas *	20,645 (4,9875)	18,667 (4,1392)	21,312 (4,8767)	16,318 (4,1677)
Lengua y literatura*	21,788 (6,0167)	20,310 (3,5654)	22,502 (6,1064)	16,545 (3,9367)
Ed musical, plástica visual*	9,641 (4,6029)	10,476 (3,8291)	9,302 (4,6078)	12,000 (4,6188)
Idioma extranjero*	11,665 (6,1147)	14,524 (5,5553)	11,024 (6,0264)	14,909 (5,8628)
Ed física*	8,278 (4,3965)	7,167 (3,4472)	7,715 (3,6699)	14,591 (6,2538)
*Diferencias significativas a nivel de significación de 0.05				

Tabla 14. Comparación valores medios (desviación típica) para cada colectivo

En Ciencias Experimentales y en Ciencias Sociales, los datos son indicativos de un elevado grado de homogeneidad entre los tres colectivos estudiados. Solamente hemos encontrado diferencias significativas a nivel de significación de 0,05 en los casos siguientes:

- a. En Matemáticas, los Maestros asignan más carga formativa que los profesores de Facultad, siendo el diferencial positivo de 2,6455 y bastante más que los alumnos del Prácticum, siendo en este caso el diferencial positivo de 4,9940.
- b. En Lengua, los profesores de Facultad y los Maestros asignan más carga formativa que los alumnos, siendo el diferencial positivo de 3,7641 en el primer caso y de 5,9570 en el segundo caso.

- c. En Educación Musical, los alumnos asignan más carga formativa que los Maestros, siendo el diferencial positivo de 2,6976.
- d. En Idioma Extranjero, los profesores de Facultad y los alumnos asignan más carga formativa que el maestro, siendo el diferencial positivo de 3,4994 y 3,8847 respectivamente.
- e. En Educación Física, los alumnos asignan más carga formativa que los profesores de Facultad y que los Maestros, siendo el diferencial positivo de 7,4242 y 6,8763 respectivamente.

## 7. CONCLUSIONES

Según todos los colectivos estudiados, la carga formativa requerida por el futuro maestro de Educación Primaria debe distribuirse de modo no uniforme entre las distintas áreas didáctico-disciplinares, siendo la distribución más consensuada la que distingue tres grupos de materias:

- Matemáticas y Lengua, con un número de créditos mayor de 20;
- Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales, con un número de créditos de 15; y
- las que van a asociadas a menciones específicas, como Idioma Extranjero; Educación Musical, Plástica y Visual; y Educación Física, a los que se les adjudica 11, 10 y 9 créditos respectivamente.

Lo anterior no debe verse como una postura consensuada. La dispersión en los resultados es muy alta, especialmente en las cargas docentes adjudicadas a las materias del bloque didáctico-disciplinar II (Idioma Extranjero; Educación Musical, Plástica y Visual; y Educación Física). Presumiblemente, las posturas de los encuestados serían más homogéneas si, desde las altas instancias ministeriales, se clarificaran las competencias docentes que el futuro maestro habrá de asumir en el ejercicio de su profesión.

Entre colectivos, el de profesores de la Facultad es el que más afina en su distribución. Distingue entre Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales, adjudicándole más créditos a la primera; asimismo, rompe con el triunvirato formado por las materias asociadas a menciones, adjudicándole al Idioma Extranjero muchos más créditos que a la Educación Musical, Plástica y Visual y a ésta más que a Educación Física. Posiblemente lo anterior indica la alta sensibilización de este colectivo con el Idioma Extranjero así como con el hecho de que el bloque de Educación Musical, Plástica y Visual incluye la formación en dos materias de la Educación Primaria, mientras que el de Educación Física incluye a una sola.

Por el contrario, los alumnos de la titulación son los que menos afinan en su distribución, y, por tanto, hacen un reparto mucho más uniforme de los 100 créditos.

Los maestros en ejercicio, por último, son los que más clara tienen la distribución de las materias en los tres grupos mencionados, probablemente por el paralelismo que éstos tienen en la carga docente real impartida por ellos en el desempeño de su profesión.

La conclusión más evidente de este estudio empírico es la necesidad de que, antes de elaborar una propuesta de un plan formativo de futuros maestros, estuvieran clarificadas las relaciones entre esta formación inicial y los requerimientos para los procedimientos selectivos de acceso al Cuerpo de Maestros, aspecto éste que, en los momentos actuales, aún abre muchas incógnitas para los que estamos inmersos en esta tarea de fuerte responsabilidad social. Se podría dar el caso, por ejemplo, de que maestros formados en una mención fueran posteriormente habilitados para impartir clases de materias de otra, lo que conduciría, en un ejercicio de corresponsabilidad, a realizar una distribución básica común más ecuánime entre todas ellas.

Con respecto a la distribución de los créditos establecida en las directrices actuales por las que han de regirse los futuros planes de estudio de Educación Primaria (ORDEN ECI/3857/2007), se ha demostrado en este trabajo que es bastante similar al establecido en nuestra Facultad en los planes de estudio vigentes desde el año 1993, y que están bastante alejados de la propuesta del Libro Blanco. Concretamente, en ellos se apuesta por una carga docente bastante superior en el bloque psicopedagógico y en el Prácticum a costa de una reducción en el bloque didáctico-disciplinar (especialmente en el bloque didáctico-disciplinar I, que incluye la formación en las cinco áreas del currículum impartidas por un maestro de primaria: Lengua, Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Plástica). Consideramos una lástima que un estudio tan riguroso como el del Libro Blanco no haya sido tenido más en cuenta a la hora de realizar esta distribución.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2005). *Evaluación de las Titulaciones: Maestro Especialista en Educación Especial, Educación Infantil y educación Primaria (Facultad de Educación y Humanidades de Melilla)*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro blanco para el Título de Grado de Magisterio*. Madrid: ANECA.
- Delors, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2001).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (Documento-Marco). Madrid.
- Orden de 13 de junio de 1977 (M.º Educación y Ciencia), por las que se establecen las directrices para la elaboración de planes de estudio en las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica. (BOE nº 151, de 25 de junio de 1977).



- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. (BOE nº 312, de 29 de diciembre de 2007).
- Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. (BOE nº 244, de 11 de octubre de 1991).
- Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio; 2347/1996, de 8 de noviembre, y 614/1997, de 25 de abril. (BOE nº 104, de 1 de mayo de 1998).
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título (BOE nº 218, de 11 de septiembre de 2003).
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (BOE nº 224, de 18 septiembre de 2003).
- Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre la homologación de planes de estudio y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE nº 19, de 22 de enero de 2004).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE nº 260, de 30 octubre de 2007).
- Resolución de 14 de febrero de 1991, de la Universidad de Granada, por la que se hacen públicos los Planes de Estudio de Maestro, especialidad de Educación Primaria, que se impartirán en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica de Granada, Jaén, Ceuta, Melilla y Almería. (BOE nº 78, de 1 de abril de 1991).
- Resolución de 21 de diciembre de 1993, de la Universidad de Granada, por la que se hace público el Plan de Estudios de Maestro, Especialidad de Educación Primaria, que se impartirá en la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Melilla, dependiente de esta Universidad. (BOE nº 17, de 20 de enero de 1994)
- Resolución de 17 de diciembre de 2001, de la Universidad de Granada, por la que se ordena la publicación de la adaptación del Plan de Estudios de Maestro-Educación Primaria, que se imparte en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, de esta Universidad. (BOE nº 14, de 16 de enero de 2002).

## ANEXO: Cuestionario aplicado a los profesores

Estimado/a Profesor/a de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla:

Para la elaboración de los Planes de Estudio de Primaria, en la Comisión de Titulación de Grado de Primaria, creemos importante conocer la opinión de todos los compañeros de la Facultad (también se va a administrar una encuesta a Maestros en ejercicio) pues todos estamos implicados en la formación de maestros.

La orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, de la que tenemos que partir, adjudica 60 créditos a la formación psicopedagógica, 100 a la didáctico-disciplinar y 50 al Prácticum. Los 30 créditos restantes (en total, son 240) son para los itinerarios o menciones que se aprueben.

Te pedimos que nos ayudes, con tu opinión, a establecer el tiempo que en la formación de los futuros maestros de Primaria, debemos dedicar a cada una de las áreas disciplinares que se indican en la tabla adjunta. Considerando que el número de créditos a distribuir entre estas áreas es de 100, cumplimenta la tabla asignando a cada área, en la casilla correspondiente, el número de créditos que consideras adecuado de manera que la totalidad, la suma, sea 100 créditos.

Como en la actualidad, ten en cuenta que los futuros Maestros de Primaria impartirán docencia en las áreas de: Conocimiento del Medio Social y Natural, Matemáticas, Lengua Española y Plástica. Las áreas de Educación Física, Idioma y Música la seguirán impartiendo especialistas.

<b>NOMBRE:</b>	
<b>Áreas de conocimiento</b>	<b>Número de créditos</b>
<i>Ciencias Experimentales y su Didáctica (Medio Natural)</i>	
<i>Ciencias Sociales y su Didáctica (Medio Social)</i>	
<i>Matemáticas y su Didáctica</i>	
<i>Lengua y Literatura y su Didáctica</i>	
<i>Educación Musical, Plástica y Visual</i>	
<i>Idioma extranjero y su Didáctica</i>	
<i>Educación Física y su Didáctica</i>	
<b>Suma de créditos</b>	<b>100</b>

Si crees que en la formación del Maestro de Primaria hay otras necesidades o carencias importantes y no contempladas, indícalas el recuadro siguiente.

Es importante que respondas pronto. Puedes hacerlo por e-mail (aliciabb@ugr.es) o dejando la encuesta en mi buzón personal. Muchas gracias.

La Orden mencionada dice textualmente que “*al finalizar el grado, los estudiantes deberían saber expresarse en alguna lengua extranjera según al nivel B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*”.