

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS NUEVOS TÍTULOS DE GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: QUÉ PERFIL PROFESIONAL Y QUÉ MODELO DE APRENDIZAJE

Francisco Javier Ramos Pardo
Universidad de Castilla la Mancha
FranciscoJ.Ramos@uclm.es

Mercedes Ávila Francés
Universidad de Castilla La Mancha
Mercedes.Avila@uclm.es

Laura Jiménez Márquez
Universidad de Castilla La Mancha
Laura.Jimenez@uclm.es

Resumen

El objetivo de esta comunicación es analizar las diferencias existentes entre las universidades españolas en la formación inicial de los maestros, centrándonos para ello en los objetivos y competencias del título y la planificación de enseñanzas. Para ello se analizaron las memorias de verificación de los títulos de maestro de primaria presentadas a ANECA de 12 universidades. Los resultados preliminares muestran que existen grandes diferencias, por un lado, entre los objetivos generales de título, que a su vez quedan plasmadas en las competencias propuestas y, por otro lado, en el número y tipo de menciones ofertadas y la distribución de las prácticas en los distintos periodos académicos.

1. Introducción: las competencias, elemento clave del nuevo paradigma educativo y de los nuevos títulos

Aunque ya se ha señalado en distintos contextos, por diversos autores y en documentos de distinta finalidad y alcance, que las competencias son un concepto confuso, también parece evidente que son uno de los conceptos clave para entender el proceso de Bolonia. Y no lo son sólo, o fundamentalmente, porque sea un concepto en torno al cual se articulan los nuevos planes de estudio enmarcados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), sino, sobre todo, porque hacen referencia a un nuevo paradigma de enseñanza universitaria. Lo que empezó siendo un intento de homogeneizar la estructura de los estudios universitarios de manera que fueran “entendibles” por todos los estados miembros, se convirtió en la búsqueda de un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje en la universidad, que debería poner al estudiante en el centro del proceso educativo. En este sentido, la autonomía y la autogestión del aprendizaje del estudiante deben convertirse en características esenciales de los sistemas educativos.

La razón de ser del cambio de modelo educativo responde fundamentalmente a las transformaciones sociales y productivas que se vienen observando desde la segunda mitad del siglo pasado. Rué (2008) sintetiza algunas de las diferencias fundamentales entre el paradigma hasta ahora dominante y el enfoque por competencias.

Cuadro 1. Rasgos distintivos del enfoque de formación dominante y el de competencias

| <i>Ámbito considerado</i> | <i>Prioridades</i> | |
|---|---|--|
| | <i>Enfoque dominante</i> | <i>Enfoque por competencias</i> |
| El referente de la formación | La reproducción y aplicación del conocimiento generado. I+D | La aportación del conocimiento desarrollado al crecimiento, al desarrollo, a la innovación. I+D+I |
| Foco o eje de la formación | Los programas académicos. | Los estudiantes, sus competencias y el desarrollo de sus funcionalidades personales. |
| Acceso dominante al conocimiento | Enfoques transmisivos Lógico-deductivos. Racionalidad intelectual. | Enfoques socio-constructivistas. Importancia de lo emocional, de lo social y lo cognitivo. Aprender en y sobre la acción. |
| Contextos formativos | Aulas, reales, virtuales. División entre tiempos, espacios académicos y de profesionalidad aplicada. | Aulas, contextos sociales y profesionales. Casos, problemas y situaciones vitales. |
| Concepción del conocimiento | Dualidad teoría/ práctica. Prioridad de la abstracción y la aplicación. Especialización. | Integración teoría y acción práctica. Importancia de lo contextual. Integración diversidad de puntos de vista. Innovación |
| Concepto de logro académico | Adaptación a la norma. | Generación de modalidades complejas de saber. Capacidad de transferencia. |

| | | |
|--|---|--|
| Evaluación | Normativa, en relación a lo transmitido. Sumativa, final. | Criterial, en relación a los desarrollos alcanzados. De proceso y sumativa final. |
| Orientación de la formación, (sentido de agencia de los formadores) | Estandarizada, de acuerdo con las normativas oficiales. | De acuerdo con las intencionalidades y habilidades docentes de los que la proponen. |
| Función central exigida al estudiante | Adaptativa | Sentido de la propia responsabilización. Cooperación. Reflexividad. Autoevaluación. |

Fuente: Rué, J. (2008)

Existen distintas definiciones de competencias con distintos matices, aunque en su mayoría se relacionan con lo que el estudiante va a saber, comprender y ser capaz de llevar a la práctica. Se recogen tres concepciones de distintos documentos oficiales:

1. En el Marco de Cualificaciones para el EEES, los resultados de aprendizaje, en los que se incluyen las competencias, se consideran los resultados globales del aprendizaje. Estos consisten en “declaraciones de lo que una persona debe conocer, entender y/o ser capaz de hacer al final de un período de aprendizaje”.
2. El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente define competencia como aquella “demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal; en el Marco Europeo de Cualificaciones, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía”.
3. En el proyecto Tuning se describen como “una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades. La promoción de estas competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias cubren forma en varias unidades de curso y son evaluadas en diferentes etapas”.

Aunque vemos como la confusión que se menciona anteriormente sobre el concepto de competencias parte, incluso, de los organismos oficiales, algunos autores plantean un modelo que intenta ser una síntesis de distintas tipologías y que aporte algo de consenso.

Cuadro 2. *Tipología unificada de los Conocimientos, Hábitos y Competencias, (KSCs)*

| Conceptual | Ocupacional | Personales |
|--------------------|------------------------------------|---|
| | Competencias cognitivas | Meta-competencias |
| Operacional | Competencias funcionales (hábitos) | Competencias sociales (actitudes y comportamientos) |

Fuente: Winterton, Delamare y Stringfellow (2006)

En un nuevo paradigma de educación superior, cada una de las áreas señaladas por Winterton, Delamare y Stringfellow tiene su papel en el proceso educativo del estudiante. Por tanto, no sólo los conocimientos sino los hábitos, los comportamientos y las meta-competencias deben ser objeto de la acción educativa.

2. Regulación de los títulos de Grado en Maestro

El denominado proceso de Bolonia ha supuesto un nuevo cambio en la organización de las enseñanzas universitarias y, por tanto, en todos los planes de estudio, incluidos los de maestro. Con el EEES se aboga por un cambio en la relación de enseñanza y aprendizaje, cambio que ha de centrarse en tres aspectos básicos: el rediseño de los currículos, una metodología centrada en el aprendizaje de los alumnos (en vez de en la enseñanza del profesor) y el desarrollo de aprendizajes a partir del enfoque de competencias (Rué, 2007: 32). Los tres aspectos están íntimamente relacionados.

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

Tal y como se reconoce en el Real Decreto por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, la flexibilidad y la diversidad son los dos principios que guían la regulación de los nuevos planes de estudio, en cuya elaboración, las universidades tienen un gran margen de maniobra. En el modelo anterior, salido tras la LRU de 1983, los planes de estudio eran objeto de una mayor regulación. Aunque su elaboración correspondía también a las universidades, primero se fijaban las directrices generales comunes, aplicables a todos los planes de estudio conducentes a cualquiera de los títulos universitarios oficiales, y después las directrices generales propias de cada título. Ambas se fijaban a través de reales decretos. El Consejo de Universidades era quien proponía los títulos universitarios oficiales y las directrices generales propias de cada título. Éstas incluían la denominación del título, los objetivos, el perfil profesional del titulado, la estructura cíclica y la duración máxima y mínima de cada ciclo y las materias troncales, así como unos descriptores de los contenidos de las mismas, los créditos de enseñanza teórica y práctica de cada materia troncal y su vinculación a una o varias áreas de conocimiento. A las universidades les correspondía fijar las materias obligatorias y optativas y, por tanto, sus contenidos, número de créditos teóricos y prácticos y el área o áreas de conocimiento a las que se vinculaban.

En el nuevo sistema, no existe una normativa semejante a las anteriores directrices generales propias salvo en el caso de los títulos conducentes a profesiones reguladas, como es el caso del título de maestro de educación primaria. E incluso en este caso, cada universidad propone su propio título, con su propia denominación, perfil, objetivos y competencias, su propia estructura de enseñanzas, sus propios contenidos, etc. Para la elaboración de un plan de estudios conducente a un título, cada universidad debe elaborar un proyecto o memoria de solicitud para la verificación de dicho título, que debe contener los siguientes aspectos: (1) Descripción del título, donde se refleja la denominación, la universidad solicitante y el centro, el tipo de enseñanza y el número de plazas ofertadas, (2) justificación, referentes externos e internos y procedimiento de elaboración, (3) objetivos y competencias, (4) condiciones de acceso y admisión de estudiantes, (5) estructura de las enseñanzas, organización de la movilidad de estudiantes y descripción de los módulos o materias del plan de estudios, (6) personal académico, (7) recursos, materiales y servicios, (8) resultados previstos, (9) Sistema de Garantía de Calidad u (10) calendario de implantación.

Como maestro de educación primaria es una profesión regulada, las universidades deben respetar unos requisitos mínimos al elaborar la memoria de verificación. Dichos mínimos, regulados por la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, afectan fundamentalmente a tres aspectos de la memoria: denominación del título, objetivos y competencias y, por último, estructura de las enseñanzas.

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

- Graduado o Graduada en Educación Primaria (26 universidades)
- Graduado o Graduada en Maestro de (o en) Educación Primaria (11 universidades)
- Graduado o Graduada en Magisterio de (o en) Educación Primaria (3 universidades)

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

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

Tabla 1. *Estructura Modular del Plan de Estudios*

| Módulos | Créditos | Submódulos |
|-------------------------|----------|---|
| Formación básica | 60 | Aprendizaje y desarrollo de la personalidad |
| | | Procesos y contextos educativos |
| | | Sociedad, familia y escuela |
| Didáctico y disciplinar | 100 | Ciencias experimentales |
| | | Ciencias sociales |
| | | Matemáticas |
| | | Lenguas |
| | | Educación musical, plástica y visual |
| | | Educación física |
| Practicum | 50 | Prácticas en centros escolares |
| | | Trabajo fin de grado |

La regulación más detallada, por tanto, es la que atañe a las competencias, pues se describen competencias generales para el título y competencias para cada uno de los submódulos. La estructura del plan de estudios, aunque es objeto de regulación, sigue dejando mucho margen a las universidades, pues: (1) a los submódulos no se les asigna créditos, por lo que su distribución será fijada por las universidades; (2) tampoco se concretan los módulos ni los submódulos en materias, asignaturas o áreas de conocimiento, quedando también a discreción de las universidades, (3) el número total de créditos regulados, de alguna manera, por el Ministerio es de 210, quedando los 30 restantes sin regulación, pudiendo las universidades asignar las competencias que consideren y establecer así sus propios itinerarios de especialización o menciones cualificadoras.

3. Estudio comparativo de los títulos de Grado de Maestro en Educación Primaria

3.1. Elección de la muestra.

En la Web del Registro de Universidades, centros y Títulos (RUCT), a fecha de 28 de febrero de 2011, hay 40 títulos de grado publicados en el BOE que habilitan para la profesión de maestro en educación primaria en 41 universidades españolas (pues hay un título que es co-impartido por dos universidades), y otros 11 están en proceso de tramitación, lo que suman un total de 51 títulos de grado en 52 universidades.

De ellos, 36 títulos son impartidos por universidades públicas y 15 por universidades privadas.

Aunque el proyecto de investigación intentará tomar en consideración a todas las universidades españolas que han implantado o están en vías de hacerlo el Grado de Maestro en Educación Primaria, para este trabajo se decidió seleccionar una muestra de 12 universidades. Para realizar dicha selección, se emplearon fundamentalmente tres criterios. En primer lugar, evidentemente sólo se tuvieron en cuenta las universidades que ofertan el Grado de Maestro en Educación Primaria. El segundo requisito fue que dichas universidades tuvieran publicada la creación de dicho título en el BOE, con el fin de tener la seguridad de que las memorias de verificación de sus títulos no vayan a sufrir ninguna modificación fundamental. Por último, se priorizaron las universidades con más visibilidad en base a dos rankings internacionales de universidades en su última edición (año 2010): el Academic Ranking of World Universities (ARWU), elaborado originalmente por la Universidad Jiao Tong de Shangai y en la actualidad por la ShangaiRanking Consultancy y el Ranking Web de Universidades del Mundo, elaborado por el Laboratorio de Cibermetría del Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC y basado en la presencia científica en la web.

De las universidades españolas que cumplían los primeros dos criterios (existencia del grado y publicación en el BOE), se eligieron aquéllas que ocupaban las primeras posiciones del ranking ARWU en su última edición o en alguna de sus ediciones anteriores aunque se situasen en posiciones inferiores en el Ranking Web del CSIC, debido al reconocido prestigio e influencia internacionales de dicho ranking. No obstante, el Ranking Web del CSIC, basado en la presencia en la web, permitió ampliar la muestra de 9 a 12 universidades.

Por tanto, tomando en consideración todos los criterios mencionados con anterioridad, las universidades analizadas han sido: (1) Universidad Complutense de Madrid; (2) Universidad Autónoma de Madrid, (3) Universidad de Valencia, (4) Universidad de Sevilla, (5) Universidad de Murcia, (6) Universidad del País Vasco, (7) Universidad de Salamanca, (8) Universidad de Valladolid, (9) Universidad de Oviedo, (10) Universidad de Vigo, (11) Universidad Jaume I y (12) Universidad de Castilla La Mancha.

3.2. Resultados del estudio

El análisis de las memorias se centró, en primer lugar, en el **perfil del maestro** que las distintas universidades propusieron y que, al no ser explícito en muchas de ellas, ha de inferirse del análisis de **los objetivos** fijados. La primera diferencia que llama la atención es precisamente los distintos objetivos fijados, en función de los documentos consultados para su formulación. Así, en las universidades que han tomado como

punto de referencia el Libro Blanco, como por ejemplo la Universidad Jaume I o la de Sevilla, los objetivos descritos se relacionan con *las funciones de enseñanza – aprendizaje*. Esto es, sus objetivos son que el futuro maestro pueda: proporcionar la capacidad de organización de la interacción de cada alumno, actuar como mediador para que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos en un trabajo cooperativo del grupo, diseñar y organizar proyectos disciplinares e interdisciplinares y funciones de tutoría, orientación y evaluación de los estudiantes. Con algunas diferencias, estos objetivos se contemplan igualmente en las memorias de la Universidad Autónoma de Madrid y la de Castilla-La Mancha.

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

Sin embargo, las Universidades de Salamanca, de Valencia y la Complutense de Madrid han optado por incorporar como objetivos las doce competencias que los alumnos deben adquirir durante el Grado de Maestro en Educación Primaria, según orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, dejando a un lado, por tanto, los objetivos del título.

En segundo lugar, se han analizado también las **competencias** que los alumnos deben adquirir durante el Grado de Maestro en Educación Primaria. Precisamente, éste es el elemento más regulado, lo que se plasma en que la mayoría de las Universidades se ciñan a las doce competencias establecidas por la Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre. En este sentido, sólo la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Castilla-La Mancha añaden otras competencias generales específicas del Grado de Maestro en Educación Primaria. Por ejemplo, la Universidad Complutense de Madrid considera la importancia del autoaprendizaje, la capacidad de innovación y divulgación de hallazgos científicos y las leyes de igualdad efectiva de mujeres y hombres; la de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, y la de Fomento de la Educación y Cultura de la Paz. La Universidad Autónoma de Madrid, por su parte, incluye, entre otras, la importancia de promover el aprendizaje autónomo, la función tutorial, el respecto a las diferencias personales y culturales y la dimensión ética del maestro. Finalmente, la Universidad de Castilla –La Mancha incluye competencias relacionadas con valores y práctica profesional, conocimientos y enseñanza.

En tercer lugar, con relación a la **organización del plan de estudios**, como ya se ha señalado, el Ministerio organizó el título de Maestro en Educación Primaria en tres grandes módulos de competencias: 1) formación básica; 2) formación didáctico y

disciplinar y 3) practicum (compuesto por las prácticas externas y el trabajo de fin de grado). Estos tres bloques de competencias suman en cada título 210 créditos europeos. Por tanto, el módulo que no se ha regulado es el relativo a la Formación Complementaria, compuesto por 30 créditos de asignaturas optativas, y que pueden conducir al alumno a conseguir una mención cualificadora.

El análisis de las memorias muestra que todas las universidades han ofertado 60 créditos en el módulo de *Formación Básica*. Sin embargo, el *Módulo Didáctico y Disciplinar* varía entre 99 y 118 créditos. En concreto, la Universidad Jaume I amplía este módulo a 118 créditos debido a que ha reducido la Formación Complementaria de 30 a 12 créditos y no oferta menciones cualificadoras. El módulo de *Formación Complementaria*, que permite a los alumnos conseguir una mención, se compone, en la mitad de las universidades, de un total de 30 créditos con asignaturas optativas. Igualmente, la mayoría oferta un total de 50 créditos de *Practicum*. En concreto, la mayoría de las universidades asigna 44 créditos a las prácticas externas, siendo el número mínimo de créditos 30 y el máximo 48 y, en 11 de las 12 universidades el trabajo de fin de grado se compone de un total de 6 créditos, con excepción del de la Universidad del País Vasco que asciende a 12 créditos.

Tabla 2. Estructura Modular y créditos asignados

| | UC M | UM | USA L | UVIG O | UV A | UA M | US | UP V | UOV I | UJI | UV | UCLM |
|----------------------|---------|-----|----------|-----------|---------|---------|----|---------|----------|-----|----|------|
| Fbásica | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| Obligatorias | 100 | 100 | 100 | 102 | 102 | 102 | 10 | 100 | 100 | 118 | 99 | 102 |
| Optativas | 30 | 30 | 30 | 24 | 27 | 27 | 30 | 38 | 30 | 12 | 30 | 24 |
| Prácticas externas | 44 | 44 | 44 | 48 | 45 | 45 | 44 | 30 | 44 | 44 | 45 | 48 |
| Trabajo Fin de grado | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 12 | 6 | 6 | 6 | 6 |

Con respecto a la cantidad de menciones consideradas por las once universidades que ofertan esta posibilidad, el número oscila desde un mínimo de 2 menciones en la Universidad Complutense de Madrid a 12 propuestas por la Universidad Autónoma de Madrid.

Analizando los tipos de menciones, se observa que la mayoría de ellas han seguido manteniendo las que formaban parte de las especialidades del antiguo plan de estudios de Diplomado en Maestro de Educación Primaria. Esto es, las cinco menciones más ofertadas son: a) Educación Musical (11 universidades); b) Educación Física (10); c) Lenguas Extranjeras (10); d) Educación Especial (10; nótese que se han considerado las nomenclaturas de menciones tales como Necesidades Específicas de apoyo educativo y apoyo a la diversidad, Apoyo a la inclusión educativa o Educación inclusiva); y e) Audición y Lenguaje (4).

Sin embargo, además de las menciones citadas anteriormente, se pueden encontrar otras muchas que son específicas de algunas universidades. En concreto, sólo 3 universidades ofertan menciones en Lengua castellana y literatura, en Matemáticas, en Entorno, naturaleza y sociedad y en Orientación y Tutoría. Igualmente, 2 incluyen en el plan de estudios las menciones en Nuevas Tecnologías de la Información, en Arte, en Profundización curricular y en Educación Intercultural. Por último, las menciones de Lengua de Signos, Lengua asturiana, Lengua Euskara y Educación Religiosa Escolar sólo pueden cursarse en una universidad.

Por último, por lo que respecta al practicum, hay dos modelos posibles a adoptar. El primero de ellos consiste en repartir los créditos de las prácticas externas a lo largo de los distintos cursos, de modo que las prácticas sean una actividad educadora que contribuya igualmente a la adquisición de las competencias. Este modelo ha sido adoptado por 11 de las 12 universidades. Con respecto a la distribución de los créditos por cursos, 5 de ellas reparten el practicum entre dos cursos académicos: aproximadamente 18-20 créditos en el tercer curso y 24 créditos en cuarto curso. Las 6 restantes universidades han distribuido el practicum en tres periodos. El más breve, que comprende aproximadamente entre 8-9 créditos, se cursa durante el segundo año (excepto en una de ellas, la Universidad de Valencia, que se comienza en el segundo semestre del primer año), un segundo periodo de mayor duración en el tercer curso de grado y, por último, el periodo de prácticas más largo se reserva para el cuarto año

Sin embargo, una de las universidades (i.e., Universidad de Vigo) ha optado por un modelo de practicum concentrado en un único año, por lo que han ubicado los 48 créditos de prácticas externas y el trabajo de fin de grado en el cuarto año de grado.

Tabla 3. Modelo de practicum adoptado: curso / semestres / créditos

| | UCM | UM | USAL | UVIGO | UVA | UAM | US | UPV | UOVI | UJI | UV | UCLM |
|---------------------------------|--------------|----------|------------|--------------|-----------|------------|------------|--------------|------------|-----------|-------------|-----------|
| 1ºCurso Semestre Créditos | | | | | | | | | | | 6c | |
| 2ºCurso Semestre Créditos | 3-4s : 8c | 3s -- | | | | 4s: 10c | | 3-4s: 9c | 3s: 8c | | | |
| 3ºCurso Semestre Créditos | 5s: 6c | 5-6s | 6s. 20c | | 6s 20c | 5s: 12c | 6s. 30c | 5-6s: 11c | 6s: 12c | -- 18c | -- 16.5c | 5s 18c |
| 4ºCurso Semestre Créditos | 8s: 30c | 8s | 8s: 24c | 7-8s. 48c | 8s 24c | 8s: 27c | 8s. 14c | 7-8s: 18c | 8s: 24c | -- 26c | -- 22.5c | 8s 24c |

4. Conclusiones

- Las competencias, si bien son un concepto confuso que ni siquiera está suficientemente consensuado desde los propios organismos oficiales, son el elemento fundamental en torno al cual se articulan los nuevos planes de estudio en el marco del EEES.
- La flexibilidad y la diversidad son los dos principios que guían la regulación de los nuevos planes de estudio, en cuya elaboración las universidades tienen un gran margen de maniobra. Cada universidad propone su propio título, con su propia denominación, perfil, objetivos y competencias, su propia estructura de enseñanzas, sus propias materias y sus propios contenidos.
- Como maestro de educación primaria es una profesión regulada, las universidades deben atenerse a unos requisitos mínimos en la elaboración de sus planes de estudios, mínimos que afectan fundamentalmente a tres aspectos: denominación del título, objetivos y competencias y, por último, estructura de las enseñanzas.
- La regulación más detallada es la que atañe a las competencias, descritas en la orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, verdaderos elementos aglutinadores de

las memorias estudiadas. La planificación de las enseñanzas está menos regulada, siendo la parte en la que más diferencias aparecen.

- Las competencias no tradicionales, como por ejemplo la autonomía, el liderazgo o el trabajo en equipo no se han regulado por la orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre. Sólo algunas de ellas figuran en el REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y, en contadas ocasiones, se incluyen en las memorias.
- La especificidad de los distintos estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria se observa, principalmente, en el modelo de practicum adoptado y la cantidad y tipo de menciones ofertadas.

5. Bibliografía

ANECA (2004): *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. Vol. 1*. Consultado el 15 de marzo de 2010 en http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Investigación (2005). A framework for qualifications for the European Higher Education Area. Consultado el 28 de febrero de 2011 en http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf

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

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

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

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

Rué, J. (2008, Abril). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, numero monográfico 1 "Formación centrada en competencias"*. Consultado 28 de febrero de 2011 en <http://www.red-u.org/img/anuncios/m1.htm>

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

Tuning Educational Structures in Europe (2007). Consultado el 28 de febrero de 2011 en <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

Winterton, Delamare y Stringfellow, (2006), 'Typology of Knowledge, Skills and Competences: clarification of the concept and prototype', CEDEFOP Reference Series, 64, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities. Consultado el 28 de febrero de 2011 en http://www.cpi.si/files/userfiles/Datoteke/Novice/EKO/Prototype_typology_CEDEFOP_26_January_2005%201%20.pdf

6. Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- ¿Han conseguido las universidades españolas reflejar en sus planes de estudios conducentes al Grado en Maestro de Educación Primaria un nuevo modelo de aprendizaje - enseñanza en educación superior?
- ¿Se ha plasmado dichos planes el perfil de maestro que quieren formar, reconociendo y potenciando al alumno como agente autónomo de su formación?
- ¿Tratan las universidades de desarrollar las competencias no tradicionales que las instituciones y los empleadores reclaman de sus graduados, tales como habilidades sociales, el liderazgo, el trabajo en equipo, etcétera...?