

LA NUEVA FORMACIÓN DE MAESTROS EN ESPAÑA...,

¿lo estamos haciendo bien?

JAVIER M. VALLE

Universidad Autónoma de Madrid

jm.valle@uam.es

España fue uno de los primeros países europeos en dar carácter universitario a la formación inicial de maestros (EGIDO, 2011). Fue con la Ley General de Educación de 1970 (LGE)¹, todavía franquista, que establece la exigencia de una Diplomatura de tres años para ser maestro en el nivel de Enseñanza General Básica (el nivel educativo obligatorio, de 6 a 14 años de edad).

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR...

LAS REFORMAS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN ESPAÑA

Posteriormente, ya en democracia, la aprobación en España de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) establece en 1990 una reforma por la que desaparece la Enseñanza General Básica de la LGE y, en mayor armonía con el resto de nuestros vecinos, se implementa una Educación Infantil de 0 a 6 años de edad (no obligatoria) y una Educación Primaria de 6 a 12 años de edad, de carácter obligatorio. Esos cambios estructurales en el sistema educativo obligan a plantear una nueva formación inicial para quienes serán profesores en esos niveles de enseñanza. En 1991 se establece la reforma². No dista mucho del anterior modelo, por cuanto la formación inicial de maestros mantiene su carácter de diplomatura y su duración de tres años. No obstante, hay reformas en las especialidades y en el currículo. Se determinan siete especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje.

¹ Ley 14/1970, de 4 de agosto, general de educación y financiación de la reforma educativa, *Boletín Oficial del Estado (BOE)* de 6 de agosto de 1970; correcciones de errores en *BOE* de 7 de agosto de 1970; y de 10 de mayo de 1974. Modificada por Ley 30/1976, de 2 de agosto, *BOE* de 3 de agosto de 1976.

² 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 propias de los planes de estudio conducentes a su obtención. *Boletín Oficial del Estado (BOE)* de 11 de octubre de 1991.

La formación inicial de un maestro, por muy relevante que sea, no lo es todo... Y puede que ni siquiera sea lo más importante. Es decisivo conectarla con una fase de inducción, al inicio de la carrera profesional docente y con una buena formación permanente.



Javier M. Valle.

La primera especialidad debería ocuparse de la enseñanza en el nivel de Educación Infantil. La segunda, de la enseñanza en el nivel de Educación Primaria con carácter general. El resto de las especialidades formaba maestros especializados en áreas que se consideraban de singularidad concreta y necesitadas de un maestro con una cualificación particular para enseñar en ellas.

El currículo se organiza en materias troncales, comunes en todas las universidades de España; obligatorias, que eran establecidas por cada universidad pero tenían carácter obligatorio para sus estudiantes; optativas, también determinadas por la universidad para esa titulación pero de elección opcional para los alumnos; y de libre configuración, que el alumno podría cursar, incluso, de diferentes titulaciones.

Tras las reformas de 1990, hemos sido testigos hace poco de un nuevo punto de inflexión en la formación de maestros en España. Diversos aspectos contextuales van a determinar a partir del año 2000 las nuevas reformas que en la actualidad están siendo implementadas en nuestro país.

Por un lado, la Declaración de La Sorbona (1998)³ y la Declaración de Bolonia (1999)⁴ ponen en marcha el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)⁵, cuya pretensión era contar en el curso 2010-2011 con la armonización de los estudios superiores en los países que se integraran en dicho EEES. Dichos estudios superiores debieran contar en todos los países con una estructura semejante basada en tres niveles: Grado, Máster y Doctorado. Ello obligaba en nuestro país, firmante de la Declaración de Bolonia, a reformar todos los estudios de las titulaciones universitarias y, por ende, también la de maestro.

³ CONFERENCIA EUROPEA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1998), *Declaración de La Sorbona*, declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de Educación Superior Europeo, a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido, reunidos en La Sorbona, París, el 25 de mayo de 1998.

⁴ CONFERENCIA EUROPEA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1999), *Declaración de Bolonia. El Espacio Europeo de la Educación Superior*, declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.

⁵ Actualmente toda la información sobre el Espacio Europeo de Educación Superior puede seguirse prácticamente en tiempo real en su página oficial: <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>

La nueva ley de educación de 2006, la Ley Orgánica de Educación (LOE)⁶, ratificó en su art. 100.4 que “la formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en la presente ley se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica”. La necesidad de la reforma era evidente y debía hacerse, además, ya no tardando mucho, puesto que en 2010 debían estar en marcha las nuevas titulaciones.

Con esa determinación, se aprueba en España la reforma general de las titulaciones universitarias en 2007⁷. Para los Grados se establece una carga académica de 240 créditos del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (Créditos ECTS), lo que suponen cuatro años y un total de 6.000 horas de trabajo total del estudiante. Para los másteres se establecen 60 o 120 créditos ECTS, es decir, 1 o 2 años de duración. En este nuevo modelo, son las universidades las encargadas de diseñar los planes de estudio. Dicho diseño debe hacerse conforme a unas directrices del Ministerio de Educación para aquellas titulaciones que habiliten para un ejercicio profesional. Y, en cualquier caso, debe estar verificado por la Agencia Nacional de Calidad y Evaluación (ANECA), mediante comités de expertos formados por personalidades independientes de reconocido prestigio en el campo profesional y académico del título que se trate.

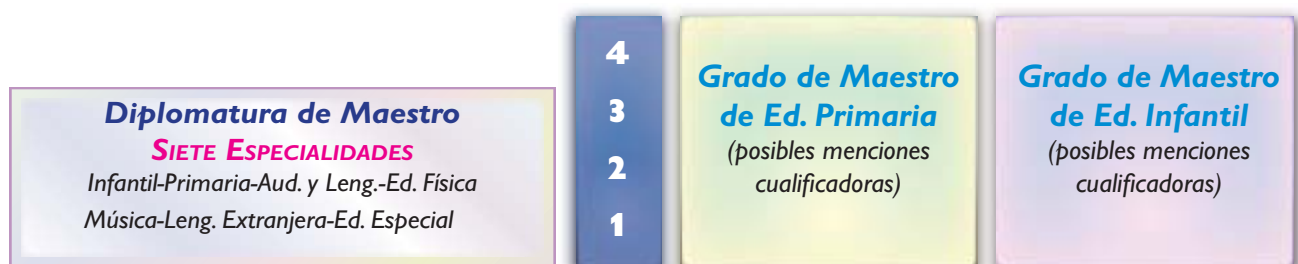
A partir de entonces, se establecen por parte del Ministerio de Educación las mencionadas directrices para las titulaciones que habilitan para el ejercicio profesional. El mismo año de 2007 ven la luz las referidas a las titulaciones de maestro⁸. Los cambios son de calado.

⁶ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado (BOE)* de 4 de mayo de 2006.

⁷ Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado (BOE)* de 30 de octubre de 2007.

⁸ Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por 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 Infantil. *Boletín Oficial del Estado (BOE)* de 29 de diciembre de 2007; Orden ECI/3855/2007, de 27 de diciembre, por 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. *Boletín Oficial del Estado (BOE)* de 29 de diciembre de 2007.

Gráfico 1. Transformación de la Diplomatura de Maestro (1991) en los Grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro y de Educación Primaria (2007)



Fuente: elaboración propia.

Según las nuevas directrices, la antigua Diplomatura de Maestro con siete especialidades se convierte ahora en dos Grados: un Grado de Maestro de Educación Infantil y un Grado de Maestro en Educación Primaria. Eso sí, dentro de cada uno de ellos, al ser grados, pasan de 3 a 4 años de duración. Estos cambios estructurales se aprecian el gráfico 1.

Con ser el más llamativo, y probablemente el más significativo, el cambio estructural no es el único. Las modificaciones en el currículo son también de gran importancia. Las directrices del Ministerio determinan una serie de competencias que deben ser adquiridas en cada uno de los grados de maestro. Ello evoca un giro importante en el planteamiento curricular de la formación inicial de maestros, asumiendo plenamente el paradigma de aprendizaje por competencias.

Las competencias que se establecen para los maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria son muy semejantes, pero presentan matices cuyo interés nos lleva a reflejar aquí unas y otras. Las competencias señaladas para los maestros en cada uno de los grados se muestran en los cuadros 1⁹ y 2¹⁰.

⁹ Orden ECI/3854/2007, 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 Infantil. *Boletín Oficial del Estado (BOE)* de 29 de diciembre de 2007.

¹⁰ Orden ECI/3855/2007, 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. *Boletín Oficial del Estado (BOE)* de 29 de diciembre de 2007.

Para la adquisición de esas competencias los procesos de aprendizaje deben organizarse en una serie de módulos:

- Módulo de Formación Básica: atiende a cuestiones fundamentales de pedagogía, psicología, didáctica, sociología, organización escolar, legislación y política educativa...
- Módulo Didáctico Disciplinar: referido a los contenidos que constituyen el currículo de cada uno de los niveles educativos donde estos maestros ejercerán su profesión docente y, sobre todo, la didáctica de esos contenidos específicos.
- Módulo de Prácticas: exige la realización de una formación de carácter práctico en centros escolares que conecte la teoría con el despliegue real de las competencias adquiridas. Además, las directrices dan un margen de créditos a la optatividad de tal forma que en sus planes concretos, cada universidad podrá establecer menciones cualificadoras específicas.

Para ambas titulaciones de maestros estos módulos son los mismos. No obstante, las materias en que se organizan varían sensiblemente y también las competencias concretas que deben adquirirse dentro de cada uno de esos módulos. Varía también el peso mínimo que cada uno de esos módulos tiene en el total de la formación de cada título de maestro. La distribución de esos pesos mínimos para cada uno de ellos en cada titulación se muestra en la tabla 1.

Cuadro 1. Competencias de los maestros de Educación Infantil

1.	Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2.	Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones, cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3.	Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4.	Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
5.	Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
6.	Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
7.	Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.
8.	Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
9.	Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
10.	Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.
11.	Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
12.	Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Cuadro 2. Competencias de los maestros de Educación Primaria

1.	Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
2.	Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3.	Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
4.	Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
5.	Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
6.	Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
7.	Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
8.	Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
9.	Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
10.	Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
11.	Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
12.	Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

El peso mínimo del *Módulo de Formación Básica* es mayor en la titulación de Maestros de Educación Infantil que en la de Educación Primaria. En ésta, la necesidad de una mayor profundización en contenidos disciplinares podría justificar esa diferencia.

Metodológicamente, el nuevo modelo competencial imprime a las enseñanzas otros cambios que tampoco son menores. La enseñanza se centra más en el alumno, se despliegan en mayor medida metodologías participativas y de aprendizaje cooperativo, y se emplean con mayor asiduidad tecnologías digitales de

la información tales como plataformas de aprendizaje que complementan la docencia personal directa en el aula.

Todos cambios derivados de la última reforma están aún en vías de implementación. Habrá que esperar un tiempo para valorarlos...

2. ¿LO ESTAMOS HACIENDO BIEN CON LA REFORMA?

En efecto, habrá que esperar para ver si esta reforma es capaz de ofrecer a los futuros maestros las competencias necesarias para desempeñar su profesión en estos tiempos, acordes con los lineamientos

Tabla 1. Organización en módulos de los planes de estudio de las titulaciones de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria

	Módulo de Formación Básica	Módulo Didáctico Disciplinar	Módulo de Prácticas	Resto (Posibles menciones)	
Maestro de Educación Infantil	100 ECTS	60 ECTS	50 ECTS	30 ECTS	Créditos ECTS
	2.500 h.	1.500 h.	1.250 h.	750 h.	Horas de trabajo del estudiante
	41,6 %	25 %	20,9 %	12,5 %	%
Maestro de Educación Primaria	60 ECTS	100 ECTS	50 ECTS	30 ECTS	Créditos ECTS
	1.500 h.	2.500 h.	1.250 h.	750 h.	Horas de trabajo del estudiante
	25 %	41,6 %	20,9 %	12,5 %	%

Fuente: Elaboración propia a partir de:

- Orden ECI/3854/2007, 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 Infantil. *Boletín Oficial del Estado (BOE)* de 29 de diciembre de 2007.
- Orden ECI/3855/2007, 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. *Boletín Oficial del Estado (BOE)* de 29 de diciembre de 2007.

de la Unión Europea y en sintonía con otros modelos de formación inicial de maestros de nuestro entorno europeo.

La reforma continúa una tradición que desde hace cincuenta años viene suscribiendo nuestro país: procurar la mejora de dicha formación, buscando adecuarla, con mayor calidad, a las necesidades sociales y educativas de cada momento.

Particularmente, los cambios emprendidos a finales de la primera década de este siglo han sido propiciados por el imperativo de nuestra incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, que ha supuesto una gran oportunidad para reflexionar sobre qué maestro queremos en una España del siglo XXI integrada en una Europa del conocimiento y cómo podemos diseñar unos títulos que lo formen acorde a esas expectativas.

Los cambios más significativos pueden definirse en unas pocas claves: prolongación de la formación inicial de los maestros en un año, alcanzando un total de 240 créditos ECTS y una duración de cuatro años; adecuación de las titulaciones a los niveles de enseñanza en donde se ejercerá la profesión; diseño curricular con un claro enfoque basado en el paradigma de las competencias; balance entre la formación de fundamenta-

ción pedagógica y la de contenido didáctico-disciplinar; metodologías cooperativas centradas en el aprendizaje del alumno; e incremento de las horas dedicadas a la formación de carácter práctico.

En Europa no existe un modelo único de formación inicial de los maestros, pero podemos reflexionar sobre cómo tanto nuestra trayectoria en esta cuestión como las últimas reformas nos sitúan o no en línea con las tendencias mayoritarias que se vislumbran en el continente.

Por una parte, tenemos un modelo de formación inicial de maestros concurrente, tanto en la Educación Infantil como en la Primaria, que combina la formación disciplinar con las cuestiones didáctico-pedagógicas. Esto es así en la mayoría de los países europeos (mapa 1).

Además, los estudios que conducen a las respectivas titulaciones son de carácter superior universitario y de una duración de cuatro años. También el peso de la formación profesional-pedagógica, que en nuestro caso sería el equivalente a la del Módulo de Formación Básica, presenta unos porcentajes alrededor de la media del resto de países europeos.

Mapa 1. Modelos de Formación Inicial de los Maestros de Educación Infantil y Primaria en Europa



Fuente: EACEA, EURYDICE, EUROSTAT (2009): Key Data on Education in Europe. 2009 Edition. Brussels, EURYDICE, p. 150.

Cuadro 3. Competencias profesionales del docente

1. Competencias disciplinares: referidas a la gestión del conocimiento relativa la disciplina que se enseña.
2. Competencias pedagógicas: referidas al desempeño como profesional de la docencia.
3. Competencias para la integración de la teoría y la práctica: referidas a la investigación, la generación de nuevo conocimiento, la aplicación del conocimiento a la vida real y la capacidad de conectar y dotar al conocimiento teórico con su vertiente aplicada.
4. Competencias de cooperación y colaboración: referidas al trabajo con colegas de su centro y de otros centros, nacionales o extranjeros; a la integración de su quehacer en la comunidad socio-educativa de contexto; y a la interacción educativa con padres y tutores.
5. Competencias de aseguramiento de la calidad: referidas a la búsqueda constante de la mejora y la eficiencia docente y escolar mediante la adecuada evaluación de su propio trabajo y de los procesos educativos del centro.
6. Competencias de movilidad: referidas a la promoción del intercambio internacional y el trabajo en redes tanto de sí mismo como de sus alumnos.
7. Competencias de liderazgo: referidas a la dirección de equipos pedagógicos, de investigación, de gestión.
8. Competencias de aprendizaje permanente: referidas a estar continuamente aprendiendo para estar actualizado tanto en su disciplina como en su desempeño profesional-pedagógico.

Fuente: Reelaboración propia, a partir de ideas de:

UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ (2009). *Teacher Education Curricula in the EU. Final Report*. Tender n.º EAC/10/2007: Education and Training 2010. Three studies to support School Policy Development. Lot 2. Finland, *Finnish Institute for Educational Research*, pp. 52-53.

Además, las doce competencias que se señalan para los maestros de infantil y de primaria en las directrices del Ministerio español de Educación se acercan bastante a las que se asumen como propias del desempeño del docente en la mayoría de los países europeos (cuadro 3).

Todo ello nos sitúa en las tendencias europeas mayoritarias.

Sin embargo, el peso de nuestras prácticas (un 21% aproximadamente) no parece estar en línea con la recomendación europea de equilibrar la formación teórica y la práctica, lo que nos obligaría

a tener un 50% aproximadamente del tiempo dedicado a las prácticas. Y además, no existe en nuestro país la fase de cualificación en el puesto de trabajo (tabla 2). Creo que estos son los aspectos en los que tenemos mucho camino que recorrer para seguir mejorando.

Si bien no existe un modelo de formación único, ni cabe siquiera decir cuál puede ser el mejor (ya que como se ha visto en cada país hay uno diferente según su variado contexto y su tradición cultural e histórica), para esa mejora, la mirada supranacional que nos aportan las recomendaciones de la Unión Europea



Tabla 2. Países que cuentan con fase final de cualificación en el lugar de trabajo: niveles de los maestros a los que afecta, año de implantación y meses de duración

País	Maestros a los que afecta	Año de inicio de la medida	Duración de la fase de cualificación
Alemania	Primaria	1900	18-24 meses
Reino Unido	Primaria	1906	12 meses
Francia	Infantil y Primaria	1952	12 meses
Portugal	Infantil y Primaria	1970	12 meses
Eslovenia	Infantil y Primaria	1996	10 meses
Chipre	Infantil y Primaria	1999	7 meses
Países Bajos	Infantil y Primaria	2001	5 meses
Turquía	Infantil y Primaria	No disponible	12 - 24 meses
Estonia	Infantil y Primaria	No disponible	12 meses
Irlanda	Infantil y Primaria	No disponible	12 meses

Fuente: Elaboración propia a partir de:

- Comisión Europea (2002). *Temas clave de la educación en Europa* (vol. 3). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Madrid: MEC, pp. 100 y 103.
- EACEA, EURYDICE, EUROSTAT (2009): *Key Data on Education in Europe. 2009 Edition*. Brussels, EURYDICE, p. 159.

nos puede ofrecer una hoja de ruta muy útil¹¹. De esas recomendaciones, quiero destacar las que considero más significativas.

No podemos olvidarnos que en la actual sociedad del conocimientos, toda titulación debe diseñarse teniendo presente el Paradigma del Aprendizaje Permanente. Eso significa ser conscientes de que la formación inicial no lo es todo... Y puede que ni siquiera sea lo más importante. Es decisivo conectarla con una fase de inducción, al inicio de la carrera profesional docente y con una buena formación permanente.

Por otra parte, en este contexto cambiante de aprendizaje constante, hay que formar al maestro no como un depositario que transmitirá conocimientos, sino como un gestor de experiencias de aprendizaje que inducirán a otros a adquirir competencias. Cambia el qué y cambia el cómo. No transmite sino que incita a la adquisición; no trabaja con conocimientos solamente, sino con competencias, que suponen el despliegue en situaciones lo más reales posibles de un desempeño que integre conocimientos, destrezas y actitudes..., no en un “poder hacer” (ser capaz de)..., sino en un “se ha hecho” (ha demostrado hacerlo).

En este planteamiento, se hace imprescindible trabajar desde las competencias clave, considerándolas precisamente eso, claves, llaves, que nos abrirán las puertas al aprendizaje de competencias más complejas. No son básicas en el sentido de fundamentalmente suficientes; sino que son ineludiblemente necesarias pero necesariamente insuficientes.

Para todo ello, potenciar la formación práctica del futuro maestro resulta algo urgente para nuestro modelo. Y no creo que haya mejor forma de hacerlo que estableciendo la fase de formación inicial en el puesto de trabajo que ya es propia de otros muchos países europeos. Y, además, promoviendo que ese puesto de trabajo esté en conexión directa con una sociedad globalizada y digital. ■

Para saber más

- UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ (2009), *Teacher Education Curricula in the EU. Final Report*. Tender n.º EAC/10/2007: Education and Training 2010. Three studies to support School Policy Development. Lot 2. Finland, *Finnish Institute for Educational Research*, pp. 52-53.
- PÉREZ SERRANO, M. (coord.) (2011), “50º aniversario de los estudios de magisterio”. *Tendencias Pedagógicas*, n.º 18. Madrid: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Facultad de Formación de profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.
- TORRE PUENTE, J. C. (coord.) (2012), *Educación y nuevas sociedades. La formación inicial del profesorado de infantil y primaria*. Madrid: ACISE (FIUC) Universidad Pontificia Comillas.

¹¹ Hay varias Fuentes interesantes al respecto. Sirvan, al manos, los siguientes ejemplos:

- EUROPEAN COMMISSION (2007), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2007), conclusiones del Consejo y de los representantes de los gobiernos de los Estados Miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, n.º 300/6, de 12 de diciembre de 2007.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2009), conclusiones del Consejo, de 26 de noviembre de 2009, sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, n.º 302/04, de 12 de diciembre de 2009.