

Los Máster de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia: una apuesta por el desarrollo profesional de los maestros

ANTONIO DE PRO BUENO
Coordinador de los Máster. Universidad de Murcia

Algunos elementos que justifican la realización de los Máster

Se está produciendo un cambio profundo en la estructura de los estudios universitarios y, en poco tiempo, dejaremos las licenciaturas, las diplomaturas o los estudios de primer y segundo ciclos y daremos paso a los títulos de Grado, Máster y Doctorado; entre paréntesis figuran los años aproximados de duración. En la Figura 1 se recoge de forma sintetizada esta evolución.

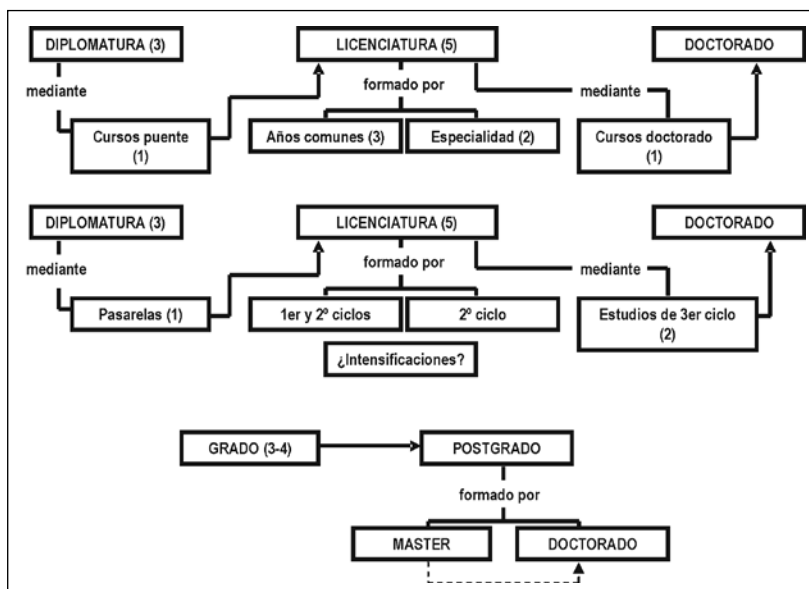


Figura 1

Entendemos que la “vieja estructura” de tres años comunes y dos de especialidad se sustituyen por el Grado y los Máster que de éste se deriven. En el caso de las titulaciones de Maestro deberíamos tener los títulos de grado que correspondan y los estudios de especialización que se consideren. En este contexto, nos planteamos: ¿tiene sentido proponer uno o varios máster en la formación de profesores de Educación Infantil y Educación Primaria?

La respuesta inmediata es que sí. Hemos estado demasiado tiempo en una situación anómala en la universidad y las consecuencias no han sido las deseables (entre otras, por ejemplo, que nuestros alumnos no podían alcanzar el grado de doctor si no cursaban otros estudios “ajenos” a la titulación de maestro). Si la evolución de los restantes estudios va a ser un grado y varios máster, hemos aprendido que, para bien o para mal, hay que moverse en las mismas coordenadas que los demás.

Pero, además, para responder no sólo por motivos estratégicos, vamos a referirnos brevemente a tres aspectos.

a) Estado de la formación inicial los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria

En primer lugar, pensamos que lo razonable sería tener definida la formación inicial de los maestros antes de lanzarnos a la tarea de proponer unos estudios de especialización. Sin embargo, problemas ajenos a nuestra voluntad y que no vienen al caso, nos han obligado a “invertir” el proceso. En cualquier caso, no partimos de cero.

Carro (2004) realizó un informe de los veinticinco países europeos para estudiar cómo se pueden adecuar las titulaciones de maestro al Espacio Común de Educación Superior. Aunque hay sensibles diferencias en algún dato con otras revisiones, es justificable por las continuas reformas curriculares existentes. En cualquier caso, no resultan relevantes. Entre las ideas centrales quisiéramos destacar las siguientes:

- actualmente hay países en los que la duración de estos estudios es de tres años (Austria, Bélgica, España, Irlanda y Luxemburgo), de cuatro años (Chequia, Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Grecia, Holanda, Hungría, Letonia, Malta, Polonia, Portugal y Reino Unido) y de cinco o más años (Alemania, Italia, Lituania y Francia, en éste después de cursar tres en otros estudios)

- en cuanto a las titulaciones, hay quienes mantienen un sólo título de Maestro (Irlanda y Holanda); otros contemplan los títulos de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria (Alemania, Bélgica, Dinamarca, Francia, Malta, Portugal y Reino Unido), aunque las diferencias son mínimas en algunos sistemas; hay quienes mantienen las dos titulaciones y ofertan postgrados para especializarse (Austria, Grecia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Holanda, Hungría y Polonia) o contemplan itinerarios más especializados (Chequia, Chipre, Eslovenia, Finlandia e Italia); resultan minoritarios quienes mantienen títulos de especialistas (España, Estonia, Polonia y Suecia)
- en cuanto a la duración de las Prácticas de Enseñanza, los hay de 1-3 meses (Bélgica, Chequia, España y Polonia), entre 3-6 meses (Austria, Dinamarca, Estonia, Francia, Hungría, Irlanda, Lituania y Luxemburgo), entre 6-12 meses (Chipre, Eslovaquia, Finlandia, Grecia, Holanda, Italia, Letonia, Malta, Portugal, Reino Unido y Suecia) y más de 1 año (Alemania y Eslovenia)

En esta visión global sólo quisiéramos destacar dos hechos. Por un lado, la heterogeneidad de la situación de partida va a hacer muy complejo el proceso de Convergencia Europea; muchos elementos se deben cambiar y desconocemos la voluntad de hacerlo. Por otro, queremos destacar que la situación de España es minoritaria en los tres indicadores y, desde nuestra perspectiva, para mal: menor duración de los estudios, existencia de títulos de especialistas (somos ¡los únicos! que formamos a la vez para ser maestros generalistas y especialistas) y menor duración del periodo de Prácticas de Enseñanza...

Parece que la nueva situación va a cambiar mucho estos planteamientos. Se nos anuncian dos títulos –Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria– de carácter generalista. También se modifica la duración: el estudiante deberá cursar 240 créditos europeos (alrededor de cuatro años). Y se dice que se va a hacer una apuesta más decidida por el Practicum; sobre todo, reconociendo la figura de los tutores. Incluso, circularon algunos “borradores avanzados” de las directrices finales y todo ello nos hace tener una visión aproximada de cómo quedarán los grados correspondientes.

En cualquier caso, no podemos olvidar que estamos ante unos títulos profesionales y, como tales, resulta imposible plantear una formación

que cubra gran parte de las necesidades que tenga un maestro. Pensamos que es necesario retomar los contenidos formativos desarrollados durante el periodo de formación inicial y redefinir su significado cuando el docente, una vez completados sus estudios de grado, pasa a ser responsable de un aula.

b) Estado de la formación permanente de los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria

Como hemos visto, nuestro sistema de formación inicial de Maestros (sobre todo, de Educación Primaria) ha sido tan singular que ha generado una situación desconcertante; por ejemplo, hay profesores especialistas, que tuvieron una escasa formación inicial en métodos de enseñanza de la lecto-escritura o de iniciación a la matemática, y que imparten docencia en el primer ciclo de Primaria; profesionales que tienen la responsabilidad de un aula con menos de tres meses de Prácticas de Enseñanza... La presumible desaparición paulatina de especialidades va a exigir un esfuerzo de las Administraciones para mejorar la formación de unos profesionales que no fueron formados para sus labores que deberán realizar.

Pero, con independencia de estas circunstancias específicas, no debemos olvidar cómo está este tema en el entorno en el que vamos a converger. Si observamos los datos de la Red Eurydice (2005), encontramos que hay países en que la formación permanente es obligatoria (Grecia y Alemania); otros tienen elementos obligatorios y voluntarios (Austria, Finlandia, Luxemburgo, Holanda, Noruega...); y hay contextos donde es voluntaria pero se considera un deber profesional (Italia y Portugal). En algunos se ha fijado un tiempo anual mínimo y en otros es voluntaria pero está vinculada a la promoción profesional (Francia, Polonia, Portugal, Eslovenia y Bulgaria) o al aumento salarial.

Por otro lado, se han puesto en marcha iniciativas para apoyar a los profesores noveles (Alemania, Reino Unido, Noruega...), siendo obligatoria en algunos casos (Reino Unido, Polonia, Grecia, Italia...) Parece que se ha tomado conciencia de la importancia de estos profesionales en los procesos de innovación y, sobre todo, de que presentan necesidades formativas diferentes a las de aquellos que tienen una serie de años de experiencia docente.

Como podemos ver, en Europa, encontramos una gran diversidad en

los sistemas de formación permanente y, mucho más probablemente, en las acciones ofertadas. Hay una multiplicidad de tradiciones educativas nacionales que van a resultar muy resistentes a cambiar con motivo de la Convergencia. Aunque, con algunas excepciones, parece que el profesorado actual está formado en culturas localistas y paradójicamente tiene por delante un horizonte profesional duradero (la media de edad en España es de 39 años, similar a la de Portugal).

Por otro lado, hay un desequilibrio en cuanto a oferta y demanda con relación al número de profesores disponibles. Hace ya unos años Imbernón (1994) señalaba que hay países con un exceso de profesores (Dinamarca, España, Italia...), pero en otros empieza a detectarse un cierto déficit (Alemania, Grecia, Luxemburgo, Portugal, Reino Unido...) Si se empiezan a derribar las fronteras laborales, las necesidades de formación crecerán en los maestros españoles (y no sólo habrá que mejorar las competencias lingüísticas).

Todo este panorama respalda la importancia de apostar por la actualización, el perfeccionamiento, el intercambio y la movilidad, y la mayor profesionalización del maestro en ejercicio. Así lo han entendido en la Unión Europea, en la que la FPP ha pasado de ser una actividad auxiliar a ser una línea prioritaria de actuación. No sabemos, sin embargo, si este reconocimiento en los documentos irá acompañado de una auténtica voluntad política para llevarlo a la práctica.

En nuestro contexto educativo, creemos que se dio un paso importante con la creación de los CEPs (actualmente Centro de Profesores y Recursos o denominaciones similares según la Comunidad Autónoma) pero éste no resulta incompatible con una oferta de formación realizada por las universidades a través, entre otras actividades, de unos máster que permitan profundizar en aspectos y cuestiones relacionados con la práctica profesional.

De hecho, en un reciente estudio realizado en nuestra Comunidad Autónoma (2004) aparecen datos sobre un diagnóstico del profesorado de la Región de Murcia de cara a la elaboración de un Programa Trienal de Formación que conviene comentar:

- a) la edad media de los participantes resulta interesante: hay que decir que casi el 60% de la muestra se sitúa entre los 26 y los 45 años. Si esta proporción se mantiene en la población, estamos hablando de un porcentaje nada despreciable de profesionales a los que aún les quedan muchos años para la jubilación. En este tiempo, lógica-

mente tendrán a su cargo un gran número de niños y adolescentes con características, conductas, intereses, etc. muy cambiantes y formarán parte de contextos educativos y curriculares muy diferentes a los actuales. ¿Son suficientes los conocimientos, que sin duda tienen en estos momentos, para dar una respuesta adecuada a los retos escolares y las transformaciones sociales de los próximos años? ¿Puede permitirse un sistema el “envejecimiento intelectual” de sus profesores?...

- b) la distribución por experiencia docente es llamativa: hay casi un 20% de profesores principiantes (menos de 5 años de experiencia profesional) y un 50% que llevan más de 15 años. ¿Tienen las mismas necesidades formativas? ¿Se está facilitando la incorporación de los nuevos docentes con actividades específicas de formación? ¿Cómo encajan los elementos innovadores aquellos que llevan tanto tiempo trabajando en “su aula” de la misma manera?... Es decir, hay un sector importante del profesorado que precisa de una oferta formativa más personalizada, más diversificada, que le permita un desarrollo profesional adecuado a su práctica educativa.
- c) llama la atención que una cuarta parte no haya asistido a actividades formativas en el último año. Si consideramos el alto número que se ha ofertado y que ha existido “un tirón” por el reconocimiento institucional de los sexenios, ¿cómo podemos interpretar esta “abstención”? ¿Por qué un docente deja de tener ilusión por “estar al día” en los conocimientos innovadores de su profesión?...

Pero también es verdad que es mucho mayor el porcentaje de participación (más del 75% en estas etapas educativas). De hecho se dice en el documento: “...los educadores de la región mantienen su interés por el reciclaje y la formación continua independientemente de su experiencia. El interés se modula y se matiza pero no desaparece...” (ob.cit.,p.8) Parece ponerse de manifiesto un interés nada despreciable del colectivo por su formación. ¿Puede ignorar la universidad las necesidades de unos titulados a los que capacitó profesionalmente? ¿Es suficiente la oferta que hacen otras instituciones para atender la demanda existente? ¿Qué distancia hay entre lo que se ofrece y lo que se necesita?...

Por último, no debemos olvidar la exigencia legal que recientemente

se aprobó (más bien se nos recordó). De hecho, la Ley Orgánica de la Educación (2006), en su Artículo 102, dice:

2. *Los programas de formación permanente deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros...*
3. *Las Administraciones educativas promoverán... Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación*

Para hacer reales estos ideales, pensamos que hay que facilitar una oferta amplia, bien pensada y articulada, próxima a los problemas y necesidades reales de los maestros, con una utilidad claramente percibida por los asistentes, con contenidos diversificados y no reiterativos, con itinerarios, y con un modelo claro del modelo de maestro que se quiere. Todo ello, sin olvidar que debe ser reconocida institucionalmente como parte de la actividad profesional, aunque en este trabajo no incidamos en ello.

c) Lo que demandan los usuarios de los programas y actividades de formación

Entre los resultados del estudio que hemos aludido de nuestra Comunidad Autónoma (2004), podemos identificar las temáticas de formación más reclamadas por el profesorado entrevistado. En Educación Infantil y en Educación Primaria, eran: Educación en valores. Disciplina; Aplicación de las TIC; Comunicación oral y escrita; Matemáticas; Educación para la paz y la salud; y Atención a la diversidad y tutoría.

Aunque el cuestionario utilizado presentaba indudables carencias, es interesante observar que los entrevistados ponen un énfasis especial en mejorar su competencia profesional en la enseñanza de algunas materias curriculares y en la realización de tareas muy próximas a su labor diaria. Creemos que esta demanda no es exclusiva de la Región de Murcia y que probablemente sea compartido por gran parte de la comunidad educativa del estado. En este sentido, compartimos con el documento que, para dar respuesta a las necesidades de formación del profesorado, se les debe preparar para:

- Planificar los distintos niveles de concreción curricular
- Actualizar e innovar en la metodología y las didácticas de las áreas y asignaturas
- Mantener actualizada la preparación científica
- Saber motivar al alumnado
- Disponer de estrategias para individualizar los procesos educativos y atender a la diversidad
- Resolver conflictos y mantener la convivencia en el aula
- Evaluar los procesos de aprendizaje y de enseñanza
- Mantener la adecuada coordinación en el seno del equipo docente

Pero, además, de estos u otros temas, nuestra experiencia nos dice que los maestros asistentes no sólo se mueven por estos conocimientos sino que quieren:

- Conocer “cosas concretas” para hacer en su aula o en su centro. Durante mucho tiempo algunos formadores se han escondido en el “no doy recetas” para no hacer más explícito qué querían decir. Creemos que presentar ideas, experiencias o propuestas fundamentadas no excluye la reflexión, el debate, la crítica, la adaptación a una circunstancia concreta, la aportación de sugerencias... y, sobre todo, permite comprender mejor de qué se está hablando.
- Conocer nuevas ideas que sean viables. Podría considerarse una prolongación de lo anterior pero tiene “más calado”; en efecto, la viabilidad se aprecia cuando se ensaya. Debemos, pues, no sólo presentar una información concreta sino dar la oportunidad a los asistentes de llevarla a la práctica, reflexionar sobre su aplicación, discutirla, completarla, valorarla... Esto no sólo se debe contemplar en una asignatura –del tipo de las Prácticas de Enseñanza– sino que debe estar presente en todos los conocimientos que se pongan en juego.
- Aprender en un buen clima. Estamos hablando de actividades de formación de profesionales que tienen un bagaje personal, unos aprendizajes y una experiencia docente. Si queremos partir de sus problemas y necesidades reales para apoyarnos en ellos en la construcción de nuevos conocimientos, debemos crear situaciones en las que los intercambios de ideas sean “lo habitual”. Por otro lado, pensamos que, cuando se trabaja sobre lo que nos gusta, lo académico no tiene que ser distante.
- Aclarar qué hacer con el nuevo currículum. Este objetivo debería

tener un carácter coyuntural pero, dado el encadenamiento de reformas que se da en nuestro contexto educativo, parece que resulta “obligado” que las actividades de formación hagan alguna alusión a cómo situar los conocimientos y experiencias que se comparten con los maestros asistentes en el nuevo contexto curricular del momento.

- Conocer lo que hacen otros compañeros en este o en otros contextos. Creemos que los propios asistentes a una actividad de formación tienen un potencial formativo que se puede usar como contenido de formación. Hay muchas ideas y experiencias muy útiles que se quedan entre las paredes de las aulas y de los centros. Muchas veces las soluciones de los problemas la encuentras antes en las aportaciones de otros compañeros que en la lectura de un libro o en las explicaciones de un especialista.
- Apreciar utilidad al tiempo y al esfuerzo dedicado a las tareas que realicen. Nuestro sistema educativo no se ha caracterizado por considerar la formación en la dedicación horaria de los maestros ni por un reconocimiento significativo en concursos, traslados, promoción profesional, etc. En este contexto, parece que la “recompensa” mayor la va a recibir de la utilidad personal que perciba el asistente en relación con la actividad realizada, lo que nos exige más, si cabe, a los profesores y organizadores de los cursos correspondientes.

De todo ello, surge lo que a modo de ideario constituye algo más que una declaración de intenciones en los dos máster: “De cada sesión, el asistente debe llevarse: una cuestión, una duda, una idea y una satisfacción”.

Descripción de los Máster de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia

Como hemos dicho, la oferta que realiza la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia se centra en dos títulos oficiales:

Máster “Docencia e innovación en Educación Infantil y Educación Primaria”

Máster “Investigación en la Educación Infantil y Educación Primaria”

Ambos tienen un carácter profesionalizador, lo que resulta obvio si consideramos las reflexiones realizadas en el apartado anterior y el tipo de estudios en los que se enmarcan. Ahora bien, mientras el primero

se dirige a profundizar en aspectos profesionales, el segundo pretende iniciar a la investigación en estas etapas educativas. Vamos a describirlos más detenidamente.

A) MÁSTER “DOCENCIA E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA”

Como hemos señalado, el Máster “Docencia e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria” está dirigido a los profesionales de estos niveles educativos, que cursarán el título de Grado de Maestro de Educación Infantil o Maestro de Educación Primaria, o cualquiera de las actuales diplomaturas o titulaciones de primer ciclo de Maestro en todas sus especialidades. Por lo tanto, se trata de un programa completo de formación permanente del profesorado que va a girar en torno a tres elementos:

- a) la reflexión sobre la situación actual de la práctica docente (creencias, preocupaciones, problemas, logros...);
- b) el acceso a las aportaciones que se realizan en la innovación e investigación educativas (tendencias actuales, nuevos recursos y medios, novedades curriculares...);
- c) y la puesta en práctica y valoración de planteamientos, propuestas o enfoques alternativos (viabilidad, exigencias, diseño, aplicación y evaluación...).

Pero, además, al participar profesores en ejercicio, creemos que otro contenido importante en esta actividad de formación es el intercambio de ideas, planteamientos y experiencias entre los asistentes, ya que aportan un conocimiento sobre la realidad educativa, que difícilmente podemos encontrar en los manuales y publicaciones sobre estas temáticas, pero que indudablemente forman parte del programa.

Objetivos generales del Máster

Los objetivos generales que nos proponemos en el Máster son los siguientes:

- Reflexionar sobre la situación actual de la Educación Infantil y la Educación Primaria, identificando los logros y los problemas más relevantes
- Conocer las tendencias actuales de la innovación e investigación

en cada una de las áreas de conocimiento implicadas, discutiendo su compatibilidad con las creencias y teorías explícitas del profesorado, y valorando su viabilidad en nuestro contexto.

- Conocer y analizar estrategias y técnicas que nos permitan mejorar la integración curricular, la coordinación docente, la convivencia escolar y la atención a la diversidad
- Profundizar en la problemática que tienen, en estos niveles educativos, el aprendizaje de cada ámbito del conocimiento (lectura, matemática, estudio del medio...) valorando los avances realizados en cada caso.
- Conocer y analizar estrategias para llevar al aula las áreas trasversales del currículum: Educación para la Salud, Educación Medio Ambiental, Educación para el Consumo, Educación para la Paz y Educación para la Igualdad, valorando su papel en la enseñanza obligatoria de los ciudadanos.
- Analizar la incidencia de las TICs, de la prensa, de la radio, de la televisión y del cine en estas edades, y conocer técnicas para crear materiales de enseñanza o estrategias para usar estos recursos en las aulas de estas etapas educativas
- Reflexionar sobre el papel de la orientación y acción tutorial en estos niveles educativos y conocer, aplicar y valorar técnicas, planes y programas en estos ámbitos
- Diseñar, aplicar y valorar actividades, unidades didácticas o proyectos innovadores en cada una de las áreas curriculares y trasversales, o en los ámbitos de coordinación, integración o tutorización, reflexionando sobre su utilidad en la práctica e identificando sus logros, limitaciones y planes de mejora

Materias, descriptores y número de créditos

En base a estos objetivos, determinamos los conocimientos que podían formar parte del programa de formación y consiguientemente las materias en torno a las que se articularían. En la Figura 2 se explicitan, señalando el número de créditos y el área o áreas a las que están vinculadas.

Materia	Áreas vinculadas
Coordinación de la docencia y atención a la diversidad en Educación Infantil y Educación Primaria (5 créditos)	Didáctica y Organización Escolar
Aportaciones en el ámbito psicológico para la Educación Infantil y Primaria (5 créditos)	Psicología Evolutiva y Educación
Docencia e innovación de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil y Primaria (5 créditos)	Didáctica de la Lengua y Literatura
Docencia e innovación de la Didáctica de la Matemática en Educación Infantil (5 créditos)	Didáctica de la Matemática
Docencia e innovación de la Didáctica de la Matemática en Educación Primaria (5 créditos)	Didáctica de la Matemática
Docencia e innovación de la Didáctica de las Ciencias Experimentales en Educación Infantil y Primaria (5 créditos)	Didáctica de las Ciencias Experimentales
Docencia e innovación de la Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil y Primaria (5 créditos)	Didáctica de las Ciencias Sociales
Docencia e innovación de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras (inglés y francés) en Educación Infantil y Primaria (5 créditos)	Didáctica de las Lenguas Extranjeras (francés e inglés)

Materia	Áreas vinculadas
Docencia e innovación de la Didáctica de la Expresión Plástica en Educación Infantil y Primaria (5 créditos)	Didáctica de la Expresión Plástica
Docencia e innovación de la Didáctica de la Educación Musical en Educación Infantil y Primaria (5 créditos)	Música; Didáctica de la Expresión Musical
Docencia e innovación de la Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil y Primaria (5 créditos)	Didáctica de la Expresión Corporal
Educación para la sostenibilidad en Educación Infantil y Educación Primaria (5 créditos)	Didáctica de las Ciencias Experimentales; Teoría e Historia de la Educación
Nuevos recursos y medios en Educación Infantil y Educación Primaria (5 créditos)	Didáctica y Organización Escolar; Teoría e Historia de la Educación
Orientación y acción tutorial en Educación Infantil y Educación Primaria (5 créditos)	MIDE
PRÁCTICAS EN CENTROS DE ENSEÑANZA (15 créditos)	Todas las áreas de conocimiento con presencia en el Máster

Figura 2

Todas las materias –excepto Prácticas en Centros de Enseñanza- tienen los mismos créditos y un carácter optativo. La asignatura Prácticas en Centros de Enseñanza tiene carácter obligatorio y, por sus características, un número de créditos superior a las demás.

Hemos de decir que cronológicamente primero identificamos los contenidos que debíamos abordar, se definieron los descriptores y posteriormente se agruparon en las materias correspondientes. En la Figura 3 se recogen los de una de ellas.

<p>Coordinación de la docencia y atención a la diversidad en Educación Infantil y Primaria (5 créditos)</p> <p>Reflexiones sobre los problemas de coordinación y atención a la diversidad en la Educación Infantil y en la Educación Primaria.</p> <p>Integración curricular: análisis, planificación, implementación y evaluación</p> <p>Ambiente de aprendizaje, gestión del aula y calidad de la educación.</p> <p>Pertenencia y vinculación al aula y al centro escolar.</p> <p>Normas y conflictos de convivencia: prevención, gestión y resolución.</p> <p>Comunicación y colaboración profesional. Trabajo en equipos docentes y multi-profesionales.</p> <p>Planes y programas como instrumentos de coordinación docente.</p> <p>Coordinación entre padres y maestros.</p> <p>Aulas y escuelas inclusivas. Diferenciación del currículum y agrupamiento de alumnos.</p> <p>Enseñanza y aprendizaje en contextos y situaciones de pluralidad lingüística.</p> <p>Alumnado con altas habilidades.</p>
--

Figura 3

Como puede comprenderse, este listado de temáticas que no son tratadas en los programas de formación inicial o que precisan de una revisión y profundización cuando el maestro está en ejercicio, no surgen de “las áreas” sino de un diagnóstico común de las necesidades que pretendemos atender.

En el caso de materias vinculadas a las didácticas específicas los esfuerzos de coordinación han sido grandes, como puede verse si comparamos los descriptores de la Figura 4.

<p>Docencia e innovación de la Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria (5 créditos)</p> <p>Reflexión sobre la situación actual de la enseñanza de la lengua.</p> <p>Principales dificultades del aprendizaje en este ámbito.</p> <p>Tendencias actuales en la innovación de la enseñanza de la lengua en estas etapas educativas.</p> <p>Simultaneidad y globalización de la lectura y la escritura.</p> <p>Madurez lecto-escritora.</p> <p>Métodos de enseñanza de lecto-escritura.</p> <p>Diseño y secuenciación de actividades y de estrategias de enseñanza para el aprendizaje de la Lengua en estos niveles educativos.</p> <p>Evaluación de la práctica educativa.</p> <p>Estudio de casos</p>	<p>Docencia e innovación de la Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil y Primaria (5 créditos)</p> <p>Reflexión sobre la situación actual de la enseñanza de las ciencias sociales.</p> <p>Principales dificultades del aprendizaje en este ámbito.</p> <p>Tendencias actuales en la innovación en la enseñanza de las ciencias sociales en estas etapas educativas.</p> <p>Visión social de las ciencias sociales.</p> <p>Ciencias Sociales, ciudadanía y multiculturalidad.</p> <p>La naturaleza y la diversidad de las ciencias sociales.</p> <p>El niño y los contenidos de ciencias sociales.</p> <p>Diseño y secuenciación de actividades y de estrategias de enseñanza para el aprendizaje de las ciencias sociales en estos niveles educativos.</p> <p>Evaluación de la práctica educativa.</p> <p>Estudio de casos prácticos.</p>
--	--

Figura 4

Es decir, respetando las singularidades propias de cada materia, se ha pensado en compartir pautas y criterios en la selección y secuenciación de los contenidos.

Por último, señalaremos que, para obtener el título de este Postgrado, los matriculados deben realizar 60 créditos: 45 entre los que se ofertan con carácter optativo y los 15 de Prácticas en Centros de Enseñanza (que, como veremos, incluye una Memoria Final).

Prácticas

En un Máster de especialización profesional parece casi obligado que exista una materia de estas características que permita trasladar a situaciones reales otros contenidos “más teóricos”, ya sea para “visualizar” ideas o experiencias como para “ensayarlas y valorarlas”. Sin embargo, hemos de decir que las Prácticas en Centros de Enseñanza no pueden ser la única materia que profesionalice el programa ni una tapadera para cubrir otras carencias formativas.

En nuestro caso, en todas las materias, se va a estar en contacto, de una forma más o menos directa, con la realidad de las aulas y los centros. De hecho, hemos podido ver muchos descriptores del tipo: estudio de casos prácticos, problemas de aprendizaje del alumnado, diseño de actividades y estrategias de enseñanza, programas de coordinación docentes, planes de acción tutorial, etc. Todos ellos tienen una proximidad inequívoca a la praxis educativa y, en muchos casos, precisará la realización de entrevistas a niños y niñas, la búsqueda de información o documentación en las escuelas, la visita a centros o instituciones educativas, el análisis de clases previamente grabadas o, incluso, la presencia real en los centros para ensayar y valorar alguna propuesta concreta. Para nosotros, este es un primer nivel de acercamiento a la práctica que debe estar presente en el desarrollo de todas las asignaturas.

Ahora bien, además, hemos incluido una asignatura, con carácter obligatorio, que se desarrollará fundamentalmente en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. Con ella, se pretende poner en juego, de forma más sistemática y estructurada, algunos de los conocimientos teórico-prácticos de algunas de las materias cursadas.

En el desarrollo de las Prácticas en Centros de Enseñanza el maestro en formación permanente debe llevar a cabo un Proyecto en el que diseñe, aplique y evalúe una secuencia de actividades, una unidad didáctica

o un proyecto, con un marcado carácter innovador, en estos niveles educativos. Fruto de esta experiencia, deberá realizar una Memoria Final, en la que no sólo describa la experiencia realizada sino reflexione sobre sus resultados, analice sus puntos débiles y fuertes, valore sus posibilidades futuras, etc.

El Proyecto estará relacionado con alguna de las materias cursadas en el Máster y dirigido por uno de los profesores de dicha materia. Antes del comienzo del curso se ofertan un listado de proyectos concretos para que puedan ser elegidos por los asistentes en función de sus apetencias e intereses.

En los casos en que el maestro esté en ejercicio, realizará las Prácticas en Centros de Enseñanza en su propia aula o centro. Creemos importante el mayor acercamiento posible entre realidad y actividad de formación y esta decisión es una prueba de ello. Además, el hecho de ser el responsable académico supone un factor clave para avanzar en su desarrollo profesional.

Cuando el maestro no disponga de un aula o centro donde desarrollar su labor, se le asignará uno, dentro de un Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación de la Región de Murcia y la Universidad de Murcia para la realización de este tipo de actividades. Por último, en los casos que se realice esta materia en el extranjero, se regirá por lo establecido en los convenios de colaboración y protocolos que se establezcan al efecto.

B) MÁSTER “INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA”

Como hemos señalado, el Máster “Investigación en la Educación Infantil y Educación Primaria” está dirigido también a los profesionales de estos niveles educativos, que cursaron el título de Grado de Maestro de Educación Infantil o Maestro de Educación Primaria, o cualquiera de las actuales titulaciones de Maestro. Con él queremos atender una reivindicación histórica: que los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria puedan adquirir el máximo reconocimiento académico en la universidad.

Pero, a pesar de su carácter de iniciación a la investigación, se trata de un programa de formación permanente del profesorado, que se apoya en los tres pilares que comentábamos en el otro máster: reflexión sobre

la práctica educativa, acceso a las tendencias actuales en los campos seleccionados, y puesta en práctica y valoración de nuevas ideas, experiencias, enfoques o planteamientos.

Objetivos generales del Máster

Los objetivos generales que nos proponemos son los siguientes:

- Reflexionar sobre la situación actual de la Educación Infantil y la Educación Primaria, identificando los logros y los problemas más relevantes
- Conocer las tendencias actuales de la innovación e investigación en cada una de las áreas de conocimiento implicadas, discutiendo su compatibilidad con las creencias y teorías explícitas del profesorado, y valorando su viabilidad en nuestro contexto.
- Conocer las líneas prioritarias de la investigación en los ámbitos psicopedagógicos y en el de las didácticas específicas, identificar los elementos relevantes del proceso de investigación educativa y conocer las líneas y proyectos de los grupos de investigación de la Universidad de Murcia en este ámbito
- Conocer los fundamentos, métodos y técnicas de la investigación educativa, utilizándolas en el diseño, aplicación, valoración y comunicación de un trabajo de investigación en el ámbito de la Educación Infantil y de la Educación Primaria
- Diseñar, aplicar y valorar actividades, unidades didácticas o proyectos innovadores en cada una de las áreas curriculares y transversales, o en los ámbitos de coordinación, integración o tutorización, reflexionando sobre su utilidad en la práctica e identificando sus logros, limitaciones y planes de mejora
- Diseñar, elaborar y defender un trabajo de investigación original en cualquiera de los ámbitos de los contenidos del Máster.

Materias, descriptores y número de créditos

En base a estos objetivos, determinamos los conocimientos que podían formar parte del programa y consiguientemente las materias en torno a las que se articularían. En la Figura 4 se explicitan, señalando el número de créditos y el área o áreas a las que están vinculadas.

Materia	Áreas vinculadas
Contribuciones de la investigación en el ámbito psicopedagógico en la Educación Infantil y en la Educación Primaria (5 créditos) (Obligatoria)	MIDE; Psicología Evolutiva y de la Educación
Contribuciones de la investigación de las didácticas específicas en la Educación Infantil y en la Educación Primaria (5 créditos) (Obligatoria)	Didáctica de la Lengua y Literatura; Didáctica de la Matemática; Didáctica de las Ciencias Experimentales; Didáctica de las Ciencias Sociales; Didáctica de la Expresión Dinámica
Metodologías para la investigación en Educación Infantil y Educación Primaria (10 créditos) (Obligatoria)	MIDE; Didáctica de la Lengua y Literatura; Didáctica de las Ciencias Experimentales
TESIS DE MAESTRÍA (30 créditos)	Todas las áreas de conocimiento con presencia en el Máster

Figura 5

Además el estudiante debe cursar dos cursos optativos entre los ofertados en el Máster “Docencia e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria”; estos deberían ser afines al proyecto de Tesis de Maestría que vaya a realizar.

En este caso, incluimos como descriptores “Líneas de trabajo de los grupos de investigación de la Universidad de Murcia en este ámbito”. Queremos que los maestros y maestras se incorporen a proyectos y líneas que tenemos en nuestra Universidad. No se trata de “ámbitos imposibles” de trabajo o de investigaciones que se hacen en otros contextos. Pretendemos ofrecer trabajos reales que les facilite la elección y realización posterior de la Tesis de Maestría o, en su caso, de Doctorado. Creemos importante que los maestros conozcan “de primera mano” los problemas, las estrategias de investigación, los resultados, las limitaciones, los pasos a seguir, etc. En la Figura 6 se recogen los de uno de los cursos.

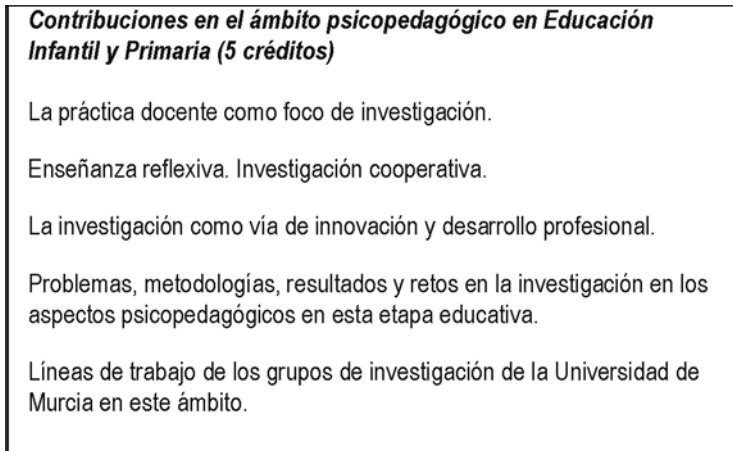


Figura 6

Para obtener el título de este Postgrado, los matriculados deben realizar 60 créditos: 10 entre los que se ofertan con carácter optativo, los 20 obligatorios y los 30 de la Tesis de Maestría.

Ahora bien, si quiere continuar sus estudios de Doctorado, debe completar los créditos correspondientes para llegar a los que establezca la normativa existente. Si no los tuviera, podrán cursar más cursos de los ofertados con carácter optativo hasta completar los exigidos o bien realizar el Máster "Innovación docente en Educación Infantil y Educación Primaria".

Tesis de Maestría

En un Máster de tipo investigador parece casi obligado que exista una materia de estas características que permita poner en práctica de forma integrada conocimientos desarrollados en otros cursos.

En las asignaturas obligatorias, hemos insistido en descriptores como "Problemas, metodologías, resultados y retos en la investigación en los aspectos psicopedagógicos en esta etapa educativa", "Estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de información: cualitativa y cuantitativa", "Estrategias de análisis documental", "Organización, tratamiento y análisis de datos"... para que los asistentes visualicen de una forma real la estructura, los problemas, los fundamentos, los diseños, las estrategias, etc. presentes en una investigación de Edu-

cación Infantil y Educación Primaria. En todas ellas, se pretende que identifiquen, diseñen, elaboren, etc. de la forma en que lo hacen los investigadores en estos ámbitos.

En el desarrollo de Tesis de Maestría el maestro en formación permanente debe llevar a cabo una investigación en el que diseñe, aplique y evalúe una experiencia original e inédita sobre temas y problemas, propios de estos niveles educativos. El trabajo estará relacionado con alguna de las materias cursadas en el Máster (como obligatorias o como optativas) y dirigido por profesores doctores de dicha materia. Fruto de esta actividad investigadora, deberá realizar una Memoria Final, en la que describa los problemas, el marco teórico, el diseño de la investigación, los resultados, las conclusiones y las sugerencias sobre los siguientes.

La Comisión Académica del Master elaborará una propuesta amplia de posibles trabajos al comenzar el curso, teniendo en cuenta las preferencias de los asistentes y las posibilidades reales de las áreas y departamentos universitarios. Una vez elegida la temática por el interesado, se asignarán los profesores que actuarán como directores de los trabajos. Al finalizar el mismo, esta Comisión nombrará un Tribunal para valorar la memoria y su defensa.

A modo de epílogo

Aunque se ha trabajado (reflexionado, discutido, consultado...) mucho en el diseño de estos programas de formación, sabemos que la puesta en práctica del mismo nos obligará a realizar ajustes. Estos pueden afectar a actividades o contenidos concretos de cada materia, a desdoblamientos o agrupamientos de asignaturas, a la reducción o ampliación de créditos de otras, etc. Es una propuesta experimental, abierta a la mejora. Pero, para hacerlo posible, es preciso la participación activa de los asistentes y de los ponentes en el Plan de Calidad que hemos diseñado como complemento fundamental de ambos Máster y al que haremos referencia en una próxima publicación.

Referencias bibliográficas

- Carro, L. (2004). *Informe de los Grados de Magisterio en los 25 países de la Unión Europea*. Universidad de Valladolid
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA de la CARM (2004). *Plan Trienal de Formación del Profesorado 2004-2007*. Murcia

Los Máster de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia:
una apuesta por el desarrollo profesional de los maestros

ANTONIO DE PRO BUENO

Imbernón, F. (1994). *Modelos de formación, innovación y profesionalización en diversos países europeos*. Madrid: MEC.

MEC (2006). *Ley Orgánica de la Educación*. Madrid: MEC.

RED EURYDICE (2005). *Las cifras clave de la Educación en Europa*. Bruselas: Comisión Europea

Se puede tener más información sobre estos estudios en la Secretaría de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia:

Tlfno. 968363919

e-mail: posgradoseduca@um.es

www.um.es/facuedu/



Apertura del Posgrado, el pasado 15 de octubre, en la Facultad de Educación de la UMU/ Foto: Luis Urbina