

LA PROFESIÓN DE MAESTRO DESDE LA DIMENSIÓN COMPETENCIAL

Isabel Cantón Mayo
Ruth Cañón Rodríguez
Universidad de León

Resumen

En este artículo presentamos en primer lugar una aproximación conceptual de la figura del maestro, a lo largo de la historia, y de su profesión docente analizando los requisitos que debe cumplir cualquier ocupación para ser considerada una verdadera profesión y exponiendo las características que le confieren a la enseñanza la categoría de profesión. En segundo lugar, debido a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), revisaremos las competencias que deben alcanzar los estudiantes de los Grados de Maestro para ser considerados unos profesionales de la enseñanza, desde una perspectiva técnica y normativa.

Palabras clave:

Profesión - profesional – maestro – enseñanza - competencias

Abstract

In this paper, first, a conceptual approach to the figure of the teacher, throughout history, the teaching profession and analyzing the requirements to be met by any occupation to be considered a true profession and exposing the features that confer the status of the teaching profession. Second, due to the implementation of the European Higher Education Area (EHEA), review the competences to be achieved by students in Grades Teacher to be considered a professional education from technical and policy perspective.

Key words:

Profession – professional – teacher – teaching - competences.

1. INTRODUCCIÓN

Acercarse a la figura del maestro y profesionalización como docente es una tarea compleja y difícil. Sin pretender una evolución diacrónica de la profesión de maestro, de su consideración, de sus funciones y de los requisitos para acceder a la profesión, este artículo pretende un acercamiento de tipo conceptual, categorizando las distintas visiones que del maestro nos han dado autores relativamente próximos. A ellas añadimos la nuestra considerando que los maestros han vivido pocas épocas doradas en las que han sido las personas sabias de la tribu, con una posición medianamente valorada en la sociedad, pero, sobre todo, los maestros han sufrido un gran desprestigio social, debido a las diferentes fluctuaciones históricas y a su función en todas ellas.

Si remontamos sus orígenes (en el Museo hitita de Ankara hay una tablilla en escritura jeroglífica que contiene datos de un discípulo al que su maestro le toma la lección) con Mesopotamia, Egipto, Grecia o Roma ya en la Edad Antigua encontramos que los primeros maestros, (González Pérez, 1993), en torno al S. V. A.C., eran esclavos (de ahí el nombre de pedagogos) entre los que estaban también los sofistas, (del griego *sophía*, "sabiduría" y *sophós*, "sabio" que era quién hacía profesión de enseñar la sabiduría) profesores itinerantes que instruían a los jóvenes a cambio de una remuneración económica, de manera que la labor docente era considerada una profesión a través de la cual los sofistas se ganaban, escasamente, la vida. En cambio, en la sociedad romana el maestro carecía de reconocimiento social y era visto más como niñoero que como pedagogo, cuando no era un esclavo, debía buscarse otro oficio remunerado para poder subsistir puesto que la labor docente no era reconocida como oficio ni profesión. La enseñanza primaria en Roma era básicamente familiar.

En la Edad Media la Iglesia es la institución escolar por excelencia con las escuelas monacales y catedralicias (Cantón, 2004); los maestros eran monjes que enseñaban básicamente la lectura y la escritura para la copia y dibujos de filigranas en los manuscritos. Destaca también en esta larga época la labor educativa de los musulmanes y de los judíos ya que por medio de ellos nos llegaron los libros clásicos griegos y latinos traducidos.

En la Edad Moderna es importante la labor de los maestros en la Reforma Protestante y en las escuelas de la Contrarreforma. Las primeras, impulsadas por Lutero darán lugar a la escuela popular que desemboca en la escuela pública. La Contrarreforma es un movimiento de regeneración y renovación de la Iglesia acuciada por los avances de la Reforma protestante. La Contrarreforma estuvo fuertemente controlada y dirigida por la Compañía de Jesús que pretendía un conocimiento amplio que daba lugar a un nuevo modelo de escuela culta y elitista. Los siglos XVII y XVIII constituyen los inicios

de la Didáctica, sobre todo en Alemania y a nivel general con las Escuelas de Hamburgo (Cantón, 2004). Los maestros están poco preparados y también poco valorados en esta amplia etapa.

En el S. XIX, desde que tuvo lugar la institucionalización del Sistema Educativo (Ley Moyano de 1857), se va perfilando la profesión de maestro, sobre todo a raíz de las aportaciones de la Institución Libre de enseñanza con Giner y Cossío. “Dame al maestro y os dejo todo lo demás...” decía Cossío. O también: El mejor maestro para la más pequeña escuela.... El maestro pasó a ser el referente cultural en los pueblos y aldeas más pequeñas. Mal pagados y poco considerados llegaron a Segunda República donde los cursillos sustituyeron a las tradicionales oposiciones. En la Guerra Civil y en la posguerra, la depuración del Magisterio fue tan grande que se habilitaron maestros con sólo pasar una sencilla prueba (Ortega y Velasco, 1991). Su labor de tipo entre académico y social era poco valorada por oposición a la de los Profesores de Instituto que impartían clase sólo a los alumnos que iban a acceder a los estudios y trabajos profesionales cualificados. Estos maestros, hijos de clase medias rurales y urbanas y de trabajadores cualificados, que tenían una mala dotación económica y cultural debido a que no podían vivir de su profesión han sido, como afirman Ortega y Velasco (1991), el modelo profesional predominante durante largo tiempo en nuestra historia. Los maestros se veían como de una clase social inferior, tanto por su extracción social, como por la labor que desempeñaban aislados en escuelas y pueblos diseminados y sin contacto entre ellos. Su paso por las escuelas rurales era un trampolín para llegar, ya cercana la edad de jubilación, a desarrollar su tarea en las ciudades. De ahí que la enseñanza primaria (sus contenidos y funciones), tuviera un marco de referencia básicamente rural y agrario.

Las cosas cambiaron notablemente en el último tercio del S. XX. Se inicia la dignificación del Magisterio cuando las Escuelas Normales pasan a integrarse en la Universidad, dando a los maestros una formación amplia y paralelamente homologando su sueldo con otros funcionarios del Estado de idéntica formación y trabajo. Como consecuencia de la Ley General de Educación de 1970, en 1972 (Decreto 1381/1972 de 25 de mayo) las Escuelas Normales se integran en la Universidad como Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica. En 1974 una huelga general consiguió duplicar el sueldo de los maestros y posteriormente la dignificación del maestro ha sido constante. Finalmente, ya en los años finales del S. XX las Antiguas Escuelas Universitarias se transforman en Facultades de Educación al impartir no sólo la Diplomatura de Maestro, sino las Licenciaturas de Pedagogía, Psicopedagogía y otras. A partir de 2010 la implantación progresiva de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria homologan definitivamente los estudios de Maestro con las antiguas Licenciaturas y con los títulos de cualquier otra Facultad. Hoy los estudiantes

de esta carrera tienen un perfil de procedencia heterogénea y fundamentalmente de clases medias y acomodadas. Curiosamente, alumnos licenciados por las Facultades tradicionales (Geografía, Historia, Inglés, etc.) al terminar sus estudios miran hacia las Facultades de Educación y terminan haciéndose Maestros para poder transitar por todo el Sistema Educativo. En todo caso, los estudiantes Licenciados antiguos y los modernos Titulados de Grado por el sistema Europeo de Bolonia, deben pasar por un Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, si quieren opositar a Profesores de Enseñanza (Cantón, 2010).

Centrándonos en la actualidad, el papel de los maestros ha cambiado de nuevo para adaptarse a las exigencias de la sociedad de la información. Ello ha derivado en que el maestro ya no es un mero transmisor de conocimientos, perezcosos, y de fácil acceso para el alumnado, sino que como señala Marqués (2000), debe ayudar a que sea el alumnado el que logre aprender autónomamente dentro de la cultura actual que vivimos de cambio, que promueva un desarrollo cognitivo y personal mediante actividades que sean críticas y aplicativas y que tengan en cuenta las características del alumnado. La idea es capacitar a los alumnos para que sean capaces de construir su propio conocimiento adquiriendo un papel activo en su proceso de enseñanza, abandonando el papel de meros receptores de información.

Quizás el cambio más destacado en la función docente es el paso del maestro competencial (LGE, 1970) al maestro mediador de los aprendizajes del alumnado (LOGSE 1990 y LOE, 2006). Este profesional según Tébar (2003), es un experto que domina y planifica los contenidos que quiere transmitir y establece una serie de metas con el objetivo de que su alumnado sea capaz de construir las habilidades necesarias para poder llegar a ser autónomo en su aprendizaje. Es decir, debe lograr aprendizajes significativos, organizar el contexto en el que el alumnado ha de desarrollarse, potenciando su interacción con los materiales y el trabajo colaborativo y compartiendo experiencias de aprendizaje con su alumnado, a la vez que atiende a las diferencias individuales de cada uno de ellos. Por lo tanto, el maestro mediador es el que enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué.

Desde hace años se ha venido manteniendo un debate sobre si la enseñanza es o no realmente una profesión. Según Ferreres e Imbernón (1999), al tratarse de una actividad laboral de carácter social es difícil establecer los límites entre lo profesional y lo no profesional, debido a la variedad de los sujetos implicados, a las actividades laborales que han de desarrollar y a los contextos en las que deben realizarlas.

Este debate se ha abordado comparando a la enseñanza con las profesiones clásicas, como son la Medicina o el Derecho, para demostrar si cumple con las mismas condiciones o recoge los rasgos considerados típicos de una profesión. Teniendo en cuenta lo expuesto, en la actualidad no resulta

extraño referirse a la enseñanza como una profesión y por lo tanto considerar a los docentes como profesionales de la enseñanza. Por eso, consideramos necesario delimitar lo que se entiende por ocupación y por profesión.

2. EL CONCEPTO DE PROFESIÓN

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE)¹, el término profesión proviene del latín *professio-onis* y alude a *la acción y efecto de profesar*, que a su vez significa ejercer una ciencia, un arte, un oficio, y se refiere etimológicamente a un acto subjetivo a través del cual una persona se entrega de forma pública a una determinada actividad. La profesión es entendida como la “*actitud, declaración, acto de voluntad, toma de decisiones*” (Cardona Andújar, 2008:319), que desde la semántica se ha convertido la profesión en sinónimo de actividad laboral, ocupación, trabajo o cargo y desde donde debe enfocarse el análisis que diferencie la profesión de un oficio u ocupación en función de unos determinados criterios.

Para Imbernón (1999), el término profesión posee diferentes significados en función de la labor profesional y según las estructuras sociales y el contexto en el que se lleve a cabo, por lo que no hay una única definición que sea universal de dicho término. Una revisión de diferentes autores (Cardona Andújar, 2008; Fernández Enguita, 1990; Gimeno y Pérez 1993, Hoyle, 1980; Imbernón, 1999; Marcelo y Vaillant, 2001; Marcelo, 2009; Schulmeyer, 2002; Eraut, 1994), muestran que la dificultad señalada antes para definir lo que es una profesión reside en que no existe una única lista de rasgos profesionales que la caractericen, puesto que las existentes no hacen más que reflejar la visión que tiene el autor que las elabora. Esto es aplicable tanto al concepto de maestro como a cualquier otra profesión, reglada o no.

Para Fernández Enguita (1990), los rasgos que caracterizan a una profesión son los siguientes:

- Competencia o cualificación en un campo de conocimientos.
- Vocación o sentido de servicio a sus semejantes.
- Licencia o exclusividad en su campo de ejercicio.
- Independencia o autonomía, tanto frente a las organizaciones como frente a los clientes.
- Autorregulación o regulación y control ejercido por el propio colectivo profesional.

La profesión se configura a través de una serie de rasgos presentados como elementos diferenciados, cercanos al ámbito personal y social. Por su parte Hoyle (1980), se inclina más hacia la dimensión social:

¹ Diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición. Real Académica Española http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=profesión

- Una profesión es una ocupación que realiza una función social crucial.
- El ejercicio de esta requiere un grado considerable de destreza.
- Esta destreza o habilidad se ejerce en situaciones que no son totalmente rutinarias, sino en las que hay que manejar problemas y situaciones nuevas.
- Aunque el conocimiento que se adquiere a través de la experiencia es importante, este saber de receta es insuficiente para atender las demandas y los profesionales han de disponer de un cuerpo de conocimientos sistemático.
- La adquisición de este cuerpo de conocimientos y el desarrollo de habilidades específicas requiere un período prolongado de educación superior.
- Este período de educación y entrenamiento supone también un proceso de socialización de los valores profesionales.
- Estos valores tienden a centrarse en la preeminencia de los intereses de los clientes y en alguna medida se hacen explícitos en un código ético.
- Como las destrezas basadas en el conocimiento se ejercen en situaciones no rutinarias, es esencial para el profesional tener la libertad para realizar sus propios juicios respecto a la práctica apropiada.

Aplicando los presupuestos anteriores a la profesión docente, Blat y Marín (1980), señalan que:

“profesor es el que se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de las culturas (en Marcelo, 1995: 207).

Basándonos en esta definición comprobamos que el docente en la actualidad, ya no es el actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se presenta como un “mediador” que debe ayudar a su alumnado para que aprenda a construir su propio conocimiento, como bien recoge Marcelo (2001). Ello da lugar a unas características específicas sobre las condiciones de trabajo profesionales del profesor que lo asemejan más a las ocupaciones.

2.1. LA PROFESIÓN DE MAESTRO

Anteriormente hemos reflejado que el debate existente sobre si la enseñanza es o no una profesión ha sido abordada comparándola con los rasgos típicos de las profesiones clásicas, como la medicina o el derecho recogidos por Guerrero Serón (2003), basándose en el modelo construido

desde el funcionalismo y considerando la medicina como la profesión por excelencia:

- Que preste un servicio vital o básico a la sociedad
- Que sea desempeñada por facultativos que hayan elegido dicha profesión por vocación y que constituya su actividad principal y que sea a tiempo completo.
- Que se ejerza “*en un marco autónomo y acotado, sobre la base de la licencia que concede un saber sistemático y especializado, transmitido por miembros de la profesión, adquirido durante un periodo largo de tiempo, en una institución universitaria y reconocido legalmente mediante la institución del mandato para el ejercicio profesional*”, (Guerrero Serón, 2003:309).
- Que posea una *organización corporativa* de derecho público (Colegio o Asociación Profesional), que regula política, jurídica, económica y fiscalmente al colectivo profesional, lo protege del control externo, e interviene activa y directamente en las normas de formación y acceso a la profesión.
- Que elabore una *subcultura profesional*, con terminología y prácticas comunes, y una ideología, el profesionalismo que sirve de mecanismo de justificación de los intereses del grupo y de defensa frente a los clientes.
- Que disfrute de un *prestigio social* y de unos emolumentos elevados

Según estas premisas. ¿Puede considerarse la enseñanza una profesión? ¿Sólo una semiprofesión? Si consideramos todos los indicadores profesionales señalados es muy dudoso que pueda considerarse el ser maestro una profesión. Son muchos los autores (Etizoni, 1960; Fernández Enguita, 1990; Carr y Kemis, 1988; Marcelo, 1995; Moral Santaella, 1998), que consideran que la enseñanza no presenta todos estos rasgos y se refieren a ella como una “semi-profesión” y a los docentes como “no profesionales” o “semi-profesionales”.

Etizoni (1960), lo argumenta al señalar que los docentes “*tienen una formación más corta, un status menor, un cuerpo de conocimiento menos especializado y una menor autonomía*” (en Guerrero Serón, 2003:309). Con respecto a la formación hoy en día con la implantación del EEES no se puede justificar esa diferencia en la formación inicial de los maestros al haberse equiparado en duración al resto de titulaciones y cumplir con el mismo fin, el de formar en competencias. También está estructurado el cuerpo de conocimientos y las competencias atribuidas a la profesión en los documentos ministeriales de la Reforma de los grados. El conocimiento especializado es compartido con otros profesionales de la enseñanza pero puede sintetizarse en la capacidad de diseñar la enseñanza, impartirla y evaluarla, con los

requerimientos técnicos que ello supone. El grado de autonomía personal es cada vez menor, aunque se desenvuelve en grupos que sí son ciertamente autónomos. Freidson (1994), por su parte entiende que una ocupación para ser considerada una profesión, debe controlar su propio trabajo y organizarse a través de unas instituciones con una ideología de servicio y cualificación experta. De esta manera, ante la definición dada por Etizoni (1960), propone que lo más importante es el control sobre el propio trabajo, la autonomía técnica que es lo que realmente determina el status profesional, aunque en el caso de las semi-profesiones se consiga de forma incompleta.

Otro de los aspectos argumentados por Etizoni (1960), es que las semi-profesiones están burocratizadas y feminizadas es decir, que dependen de una estructura jerarquizada y que al estar desempeñadas en su mayoría por mujeres se da una falta de compromiso y de centralidad, puesto que deben atender además las tareas del hogar. Aquí encontramos una debilidad fundamental, ya que el magisterio es una profesión eminentemente femenina y con tendencia creciente en ese sentido. El 79 % del profesorado de Educación Primaria en Castilla y León es femenino y en Educación Secundaria el 67%.

Con respecto a la cultura, Marcelo (1995), echa en falta en la docencia una cultura común a todos los docentes y que se transmita a los futuros profesores, señalando que el proceso de socialización que tiene lugar durante las prácticas no se atiende sistemáticamente desde las instituciones formadoras.

En lo que atañe al prestigio social, Fernández Enguita (1990), señala que existe una pérdida progresiva de la imagen social de los docentes al señalar que las opiniones de éstos solo son válidas dentro de la institución escolar en la que desempeña su trabajo docente.

Desde nuestro punto de vista, coincidimos con diversos autores (Altarejos, 1988; Carr y Kemis, 1998; Cobo, 2001; Gervilla, 1988), en señalar que aunque en su origen la enseñanza quizá no fuese una verdadera profesión, actualmente mantiene todas las características propias de las profesiones:

- La enseñanza es la encargada de transmitir la cultura y los valores sociales a las generaciones jóvenes de acuerdo a las demandas de la sociedad.
- Aporta un beneficio social al permitir que toda la sociedad pueda beneficiarse del ejercicio profesional.
- En la enseñanza como señala Sánchez Lissen (2009), siempre ha estado unida al valor de la vocación, aunque además de ello existan otros factores como los económicos, sociales y académicos que les lleven a elegir esta profesión a los aspirantes a maestros.
- Es una profesión que se convierte en la actividad principal y en el medio de vida de quienes la desempeñan.

- Para desempeñar la enseñanza, los futuros docentes deben cursar sus estudios universitarios, tras los cuales recibirán el título universitario que les acredite para el desempeño profesional docente.
- En España se cuenta con diversas asociaciones o sindicatos que defienden los intereses del cuerpo docente.
- En la profesión docente se cuenta con un terminología propia, al igual que en la medicina, referida a la temática de la enseñanza.
- Los docentes disfrutan de un prestigio social y una buena remuneración en tiempos de crisis.

Guerrero Serón (2007), señala que es así como se crea una jerarquía dentro de las ocupaciones según el grado de autonomía que cada actividad consiga. En el caso de la enseñanza observa una diferencia entre la enseñanza universitaria y la enseñanza primaria y secundaria basada en un diferente grado de autonomía, consecuencia del diferente grado de formación y especialización existente entre ambas. Mientras que para desempeñar la labor docente en la universidad es necesario tener el doctorado, para la enseñanza secundaria es necesario tener una licenciatura y para la enseñanza primaria una diplomatura, aunque como hemos mencionado anteriormente actualmente la formación inicial de las carreras universitarias se han equiparado.

Esta división también es percibida en función de la relación de los distintos niveles del profesorado con el conocimiento, encontrándonos con dos tipos de profesiones dentro de la enseñanza (Guerrero Serón, 2003), la profesión científica y erudita desempeñada por los docentes universitarios que presenta un alta grado de autonomía al aplicar sus propios conocimientos y con la profesión práctica que es la de los profesores de primaria y secundaria, cuyo grado de autonomía es menor al no poder aplicar su conocimiento libremente, sino que debe ser contextualizado por las instancias políticas, sociales y escolares de la sociedad en la que se desarrolle.

De esta manera la enseñanza es considerada una profesión, aunque dependiendo del nivel en el que se desarrolle será más científica o práctica y contará con un mayor o menor prestigio social.

Además, con el paso del tiempo y la implantación de las diferentes reformas educativas la enseñanza también ha ido cambiando como afirma Marcelo (2001), aunque para algunos ha ido retrocediendo hacia una desprofesionalización, motivada por la pérdida progresiva de autonomía y control interno, y para otros avanzando hacia una reprofesionalización por la necesidad de ampliar las tareas asignadas a los docentes, a causa de los cambios y necesidades de la actual sociedad.

Nosotros nos situamos en la segunda línea, porque hoy en día con la introducción de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación y con la implantación del Espacio Europeo de Educación

Superior (EEES), se están viviendo tiempos de cambio, que requieren nuevas competencias profesionales en los docentes, para que puedan ajustar su enseñanza a las actuales demandas de la sociedad.

Por ello, entendemos que si la enseñanza es una profesión los docentes son profesionales de la enseñanza, de hecho en las memorias de verificación de los Grados, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria, se especifica que el objetivo fundamental de estos títulos es la de formar profesionales de la enseñanza, entendiendo por profesionalidad la *“expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ella, que constituyen lo específico de ser profesor”* (Gimeno, 1993:54). Es decir, a través de la profesionalización de la enseñanza se intenta que alcancen niveles más altos de calidad, de competencia y colaboración, pero como señalan Ferreres e Imbernón (1999), es imposible lograr dicha profesionalización si antes no se profesionaliza su preparación.

Si la enseñanza es una profesión, nos interesa conocer ahora cuáles son las competencias necesarias que deben adquirir los futuros docentes, durante su formación inicial, para convertirse en profesionales de la enseñanza.

3. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO

Actualmente, se habla de una formación basada en competencias, que conlleva una serie de cambios y transformaciones en la educación, entre los que se encuentra que el conocimiento teórico ya no es el foco de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje sino que lo es el desempeño integral de actividades y problemas.

Para acercarnos al concepto de competencias seguimos a varios autores. Así Perrenoud (2004:11) afirma que competencia representa “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos”; Hipkins (2006: 87), afirma que “las competencias incluyen habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para presentar las demandas de la tarea”; Goñi Zabala (2007: 87), niega que la competencia deba abarcar habilidades, afirma que competencia es la capacidad “para enfrentarse con éxito a una tarea en un contexto determinado”, y Blanco (2007) defiende una idea de competencia profesional, señala que toda competencia “integra conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores” (2007: 36). Zabalza lo discute así: “Admitamos que la palabra competencia y los contenidos semánticos que alberga son heterogéneos, aunque todos ellos coincidentes en que lo que expresa una competencia es la capacidad de un sujeto” Habría que preguntar si hace referencia a la capacidad tal como la entienden Amartya Sen y Martha

Nussbaum en su último trabajo. (“Creating Capabilities: The Human Development Approach”).

Cuando hablamos de competencias nos referimos a un término polisémico que ha sido conceptualizado por diversos autores (Bunke, 1994; Fernández, 2005; Gerrero, 1999; González y Wagenaar, 2003; Kane, 1992; Kellerman, 2001; Levi-Leboyer, 1996; Loonier, 2000; OIT, 2000; Perrenoud, 2004; Prieto, 2002), entre los cuales se encuentran González y Wagenaar (2006), que las definen como una combinación dinámica de los atributos (conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades), que describen tanto los resultados del aprendizaje, de un programa educativo, como lo que el alumnado es capaz de demostrar al final de un proceso educativo.

Otro de los focos de estudio en torno a las competencias reside en determinar que taxonomía es la más adecuada para diferenciar los distintos tipos que se deben contemplar en la formación inicial de los graduados debido, como bien recoge Fernández- Salinero (2006), a la infinidad de clasificaciones existentes.

Entonces la competencia es un término polisémico que significa ir más allá de la asimilación del conocimiento, exige saber buscarlo, seleccionarlo, comprenderlo, etc.; implica centrarnos más en cómo aprende el alumnado teniendo en cuenta no sólo la enseñanza presencial sino también su aprendizaje autónomo, que es uno de los objetivos perseguidos con el proceso de convergencia europeo.

El tener que formar ahora al profesorado en competencias se produce un cambio de paradigma de formación ha repercutido en las instituciones universitarias, que se han visto en la necesidad de modificar sus planes de estudio para adaptarlos al Espacio Europeo de Educación (EEES) y a sus respectivas declaraciones (Declaración de Bolonia, 1999; Comunicado de Praga, 2001; Comunicado de Berlín, 2003; Comunicado de Bergen, 2005; Comunicado de Londres, 2007; Comunicado de Louvain-la-Neuve, 2009 y el Comunicado de Budapest- Vienna, 2010), con el fin de equiparar la formación universitaria a nivel internacional a través de la creación de un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) y mediante la búsqueda de una identidad común de los títulos Universitarios.

Esto significa que se debe formar a los graduados en función de las demandas del mercado laboral para que sean capaces de adquirir, además de conocimientos y destrezas profesionales, las competencias necesarias para convertirse en profesionales flexibles capaces de adaptarse a nuevos ámbitos de desarrollo profesional.

Para poder guiar a las instituciones universitarias ante la consecución de estas metas se han realizado varios estudios entre los que se encuentra el

*Proyecto Tuning*², considerado uno de los estudios más ambiciosos emprendidos en Europa.

Este proyecto “*empezó a desarrollarse dentro del amplio contexto de reflexión sobre educación superior que se ha impuesto como consecuencia del acelerado cambio de la sociedad*” (González y Wagenaar, 2003:25), con el fin de desarrollar los resultados de aprendizaje, expresados en competencias (conocimientos, comprensión y habilidades) que deben alcanzar los graduados tras completar sus estudios, situando la visión competencial en un punto central dentro de la formación universitaria.

Ante esta variedad, el *Proyecto Tuning* (González y Wagenaar, 2003), reflejado en la propuesta de la ANECA para la coordinación y organización de los diferentes planes de estudio de la Unión Europea, realizó un estudio consultando a posgraduados, empleadores y académicos, con el fin de definir las competencias que deben alcanzar los estudiantes al finalizar su proceso de formación, clasificándolas en dos grandes grupos:

- *Genéricas*: que deben adquirir los estudiantes universitarios en función de la cultura y estilo de vida de la Institución de Educación Superior y que son comunes para todos los graduados independientemente del área de estudio.
- *Específicas*: que están vinculadas a cada área temática, es decir las propias de cada titulación.

Partiendo de estos dos grandes grupos de competencias González y Wagenaar (2003) y Cebreiro y Fernández (2003), recogen otras sub-competencias incluidas en ellos:

- Competencias genéricas:
 - Competencias instrumentales, que son las que tienen un carácter de herramienta con una finalidad procedimental, y entre las que se incluyen las habilidades cognoscitivas, las capacidades metodológicas, las destrezas tecnológicas y las destrezas lingüísticas.
 - Competencias interpersonales, que tienden a facilitar y favorecer los procesos de interacción social y de cooperación, entre las que se encuentran las habilidades interpersonales y la capacidad de trabajar en equipo.
 - Competencias sistémicas, que son las que permiten al sujeto ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan, es decir, permiten al individuo tener la visión de totalidad.

² Proyecto piloto financiado por la Comisión Europea dentro del programa Sócrates-Erasmus, iniciado en Europa en el año 2000. Para más información consultar <http://www.unideusto.org/tuning>

- Específicas, que hacen referencia a los siguientes ámbitos, tras adaptar los genéricos a los campos y desempeño de las nuevas actuaciones (Eurydice, 2002; González y Wagenaar, 2003; Medina Rivilla, 2004):
 - Demandas socio-profesionales y empresariales en el campo-título.
 - Desarrollo del conocimiento y creación de nuevas formas de resolver los problemas en el campo/titulación y área de saber.
 - Análisis de situaciones de complejidad con el desarrollo de la carrera y solución de problemas socio-laborales.
 - Estrategias de intervención y desarrollo de proyectos innovadores en el campo profesional.
 - Dominio del metalenguaje del área y creación de un discurso empático-creativo en el campo.

Teniendo en cuenta que el *Proyecto Tuninig*, a pesar de introducir un lenguaje común para describir los objetivos de los planes (González y Wagenaar, 2003), dota de flexibilidad y autonomía a las instituciones para la elaboración de los planes de estudio, vamos a describir cuales son las competencias que se requieren, en el ámbito de la educación, para formar futuros profesionales de la enseñanza tomando como referente los planes de estudio de la Universidad de León para los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria.

3.1. LAS COMPETENCIAS EN LOS GRADOS DE MAESTRO

Tomando como referente las directrices para los nuevos planes de Grado de Educación Primaria e Infantil diseñados según las pautas marcadas en el artículo 12.9 del citado Real Decreto 1393/2007 de 29 de Octubre (BOE nº 260, de 30/10/2007), éstos deberán diseñarse con el objetivo final de que el alumnado adquiera las competencias necesarias para ejercer la profesión docente.

Pérez García (2008), revisa diferentes estudios sobre los tipos de competencias que han de adquirirse para ser Maestro. Entre ellos destacan los estudios de Zabalza (1994, 1996), que sugiere varios tipos de competencias que los futuros maestros deben perfeccionar en los centros educativos de formación (competencias transversales, las propias de la práctica, las vinculadas a la práctica y las relacionadas con la capacidad reflexiva y crítica); la propuesta de Pollard y Tann (1997), que hacen referencia a las competencias relacionadas con el contenido de lo que los maestros tienen que enseñar, relativas a la actuación en clase (comunicación, metodología, dirección de la clase, evaluación), relativas a la escuela y al profesionalismo; la investigación de la ANECA (2005), que señala como competencias: saber, saber hacer, saber estar y saber ser; y la propuesta de Perrenoud (2004), que diseña diez grandes grupos de competencias para concretar la profesionalidad

deseable, siempre dentro del escenario para un nuevo oficio docente en los tiempos actuales.

En esta síntesis Pérez García (2008), pone de manifiesto la diferencia entre lo que es una competencia (aplicación de los saberes adquiridos por los docentes) y la capacidad (el saber), porque ser capaz no significa ser competente, lo que unido a los grandes cambios propiciados en su mayor parte por las Nuevas Tecnologías, justifica la adquisición y la necesidad de nuevas competencias profesionales por los futuros docentes, para que puedan ajustar su enseñanza a las actuales demandas de la sociedad.

En concreto, en nuestro país el Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre (BOE nº 260, de 30 de Octubre de 2007), resalta la necesidad de que el alumnado universitario adquiera competencias a través de los nuevos planes de estudios, dotando de una gran importancia al desarrollo de competencias profesionales y a la necesidad de que los estudios universitarios sean capaces de habilitar y capacitar en el desempeño de actividades de carácter profesional.

Por otra parte, establece la preocupación y orientación del sistema hacia la empleabilidad de los graduados. En sus preliminares el Real Decreto antes citado afirma que *“La nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados al tiempo que cumple con el objetivo de garantizar su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera profesional de los empleados públicos”*.

Para conseguirlo, los estudiantes de los Grados de Maestro deberán conseguir alcanzar unas competencias genéricas transversales, comunes a todos los graduados independientemente de la titulación que estén cursando y que son recogidas en el Anexo 1, apartado 3.2. del citado Real Decreto 1393/2007 de 29 de Octubre (BOE nº 260 de 30/10/2007):

- Que los estudiantes hayan demostrado **poseer y comprender conocimientos en un área de estudio** que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- Que los estudiantes sepan **aplicar sus conocimientos a su trabajo** o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la **elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas** dentro de su área de estudio.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de **reunir e interpretar datos relevantes** (normalmente dentro de su área de estudio) para **emitir juicios** que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Que los estudiantes puedan **transmitir** información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para **emprender estudios posteriores** con un alto grado de autonomía.

La importancia de que los graduados adquieran estas competencias genéricas reside en que, independientemente de los estudios universitarios que vayan a emprender, es necesario que el alumnado que quiera cursar un Grado en las universidades españolas haya superado unos exámenes previos, la Selectividad, referidos a unas asignaturas comunes que demuestren los conocimientos adquiridos durante su formación en el Bachillerato y de unas asignaturas específicas acordes al Grado que desee estudiar.

En el caso de los maestros los estudiantes del Grado de Educación Primaria y del Grado de Educación Infantil, deberán aprender a aplicar los conocimientos adquiridos durante las clases teóricas en las prácticas que incluye el plan de estudios establecidos, de manera que pueda comprobarse que son capaces de desenvolverse y aplicar lo adquirido ante la realidad de un aula.

Hay que tener en cuenta que los futuros maestros deberán aprender no sólo los conocimientos teóricos, sino cómo transmitirlos por lo que deberán adquirir las herramientas necesarias durante su formación inicial que les ayuden a hacerse entender por el alumnado.

Además, es necesario prepararles durante su formación inicial para emprender estudios posteriores puesto que la formación de un maestro es algo que siempre está presente durante toda su trayectoria profesional, teniendo en cuenta que la sociedad va evolucionando y que la educación debe ir cambiando al mismo ritmo para poder formar a los futuros ciudadanos según las necesidades de cada momento.

Desde otra perspectiva, si profundizamos en el estudio de las competencias específicas que deben adquirir los futuros docentes durante su formación inicial, éstas se encuentran legisladas, en el apartado 5 del Anexo I de la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, (BOE nº 312, de 29/12/2007), y se clasifican en tres bloques de conocimiento:

- El primer bloque, el de **formación básica**, en el Grado de Educación Infantil engloba las competencias referidas a los procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años); a las dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo; a la sociedad, familia y escuela; a la infancia, salud y alimentación; a la organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes; a la observación sistemática y análisis de contextos; y a la escuela de educación infantil.

Respecto al Grado de Educación Primaria dentro del bloque de formación básica las competencias hacen referencia al aprendizaje y desarrollo de la personalidad de los alumnos/as de educación primaria, a los procesos y

contextos educativos a los que se enfrentarán como maestros y a la sociedad, familia y escuela.

- El segundo bloque, el **didáctico y disciplinar**, recoge competencias referidas al aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática; al aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura; y a la música, expresión plástica y corporal en el caso del Grado de Educación Infantil.

En cambio, en el Grado de Educación Primaria las competencias se refieren a la enseñanza y aprendizaje de Ciencias Experimentales, de las Ciencias Sociales, de las Matemáticas, de las Lenguas, de la Educación musical, plástica y visual y de la Educación física.

- Por último está el bloque del **Prácticum**, en el cual las competencias específicas serán las que el alumnado tanto del Grado de Educación Infantil como el de Educación Primaria deberá adquirir en la realización de las prácticas escolares.

La importancia de adquirir estas competencias específicas, para los estudiantes de los grados de maestro, reside en lograr que durante su formación inicial sean capaces de conocer las características, el desarrollo de la personalidad y el proceso por el cual se produce el aprendizaje del alumnado al que van a atender, siendo capaces de identificar dificultades de aprendizaje y colaborar en su tratamiento.

También se espera que conozcan cómo se produce el aprendizaje tanto en el aula como en otros contextos educativos y que adquieran las habilidades sociales necesarias para relacionarse con el resto de agentes implicados en la educación de este alumnado.

Se busca que dominen los contenidos que deben enseñar, en la etapa en la que se capacitan para impartir docencia, y que aprendan las estrategias necesarias que les ayuden a transmitir adecuadamente esos contenidos al alumnado.

Y por último, a través del Prácticum, se pretende que además de adquirir un conocimiento práctico del aula sean capaces de aprender a enseñar y transmitir de forma práctica los contenidos teóricos adquiridos, reflexionando desde la práctica.

4. CONCLUSIONES

Como hemos visto, la función docente y la figura del maestro han tenido sufrido los avatares sociales y han transitado por los diferentes modelos formativos a lo largo de su dilatada historia. Con las premisas establecidas y revisadas se concluye que la enseñanza es una profesión y los maestros son los profesionales de la enseñanza. A ello ha contribuido de forma decisiva la adaptación de los estudios universitarios de Maestro al Espacio Europeo de

Educación Superior (EEES), que los incluye entre las titulaciones regladas. Las competencias que se le atribuyen a los Maestros en el nuevo modelo tiene una parte de formación básica que incluye las materias profesionalizadoras tradicionales, otra parte de formación didáctico disciplinar enfocada a las didácticas de las materias curriculares, que no sólo abarcan las de Educación Primaria, sino también en algunos casos otras más específicas o desglosadas (Historia, Geografía, Ciencias Naturales, Literatura, en lugar de Conocimiento del Medio Natural y Social o Didáctica de la Lengua Española) si bien en cada universidad se les ha otorgado un nombre particular; y un bloque final de prácticum en las escuelas de Primaria o Infantil. Con ello se pretende un acercamiento a los modelos más empresariales de tipo funcionalista, con origen sajón, abandonando los modelos racionalistas de origen europeo. Es pronto para saber si el cambio iniciado en la formación inicial de los estudios universitarios de Maestro conseguirá personas cualificadas profesionalmente para que sean capaces de desempeñar su labor docente de acuerdo a las demandas del mercado laboral europeo, dando respuesta a los retos educativos y sociales actuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Altarejos, F. (1998). "La docencia como profesión asistencial". En F. Alatarejos, F.; Ibáñez–Martín, J. A.; Jordán J. A. y Jover G. *Ética docente*. Barcelona: Ariel, pp. 21–50.
- Cardona Andújar, J. (2008). *Formación y Desarrollo Profesional del Docente en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Cantón Mayo, I. (1995): "Estudio etnográfico de la dimensión crítica en las memorias y diarios de prácticas de estudiantes de Magisterio". En AA. VV. *Teoría Crítica e Investigación Acción*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valladolid. Pp. 402-410.
- Cantón Mayo, I. (2004). *La organización escolar normativa y aplicada*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Cantón Mayo, I. (coord.) (2010). *Narraciones de maestros*. Barcelona: Davinci
- Carr, W. Y Kemis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca
- Cobo Suero, J. M. (2001). *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Huerga y Fierro.
- Eraut, M (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Londres: The Falmer Press.
- Etizoni, A. (1960) (Ed.). *The semi-professions and the organization*. New York: Free Press.

- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- Ferreres, V.; Imbernón, F. (eds.) (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis Educación.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy*. Cambridge: Polity Press
- García Manjón, J., y Pérez López, M. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (9).
- Guerrero Serón, A (2003). El profesorado como categoría social y agente educativo: Sociología del profesorado. En Fernández Palomares, F. (Coord.). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Education, pp. 307-329.
- Guerrero Serón, A (2007). El análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo. En *Educación y Futuro*, 17, pp.43-70.
- Gervilla Castillo, E. (1998). Educar hoy: profesión contra vocación. *Bordón*, 50 (1), pp.83–90
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. En Imbernón, F. (Coord.) *La Formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: Horsori. ICE Universidad de Barcelona, pp. 53-92.
- González Pérez, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, pp.135-144.
- González, J. y Wanegaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe, Informe Final, Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2006). *Tuning Education Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna process. Final Report. Pilot Project- Phase 2*. Consultado el 3 de mayo de 2011 en: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&ask=view_category&Itemid=59&order=dmdate_published&ascdesc=DESC&subcat=0&catid=19&limit=5&limitstart=15.
- Hernández, P. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla
- Hoyle, E. (1980). *Professionalization and desprofessionalization in education*. London: Kogan.
- Hoyle, E. y John, P. (1995). *Professional Knowledge and Professional Practice*. London: Cassell.
- Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En Ferreres, V. e Imbernón, F. (Eds.).

- Formación y actualización para la función pedagógica.* Madrid: Síntesis, pp. 25-34.
- Marcelo C. (1995). *Formación del Profesorado para el cambio educativo.* Barcelona: EUB.
 - Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad el conocimiento. *Revista Complutense de educación* (12), 2, 531-593.
 - Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente.* Madrid: Narcea.
 - Marques G. P. (2000). *Los docentes: Funciones, roles, competencias necesarias, formación.*, Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Consultado el 12 de abril de 2011 en: http://ufap.dgdp.uaa.mx/descargas/docentes_funciones.pdf.
 - MEC (1972). *Decreto 1381/1972, de 25 de mayo, sobre integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica.* BOE número 136 de 7/6/1972
 - MEC. (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).* BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.
 - MEC. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).* BOE nº 106, de 4 mayo 2006.
 - MEC. (2007). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.* BOE nº 260, de 30 de Octubre de 2007.
 - Moral S. C. (1998). *Formación para la Profesión Docente.* Grupo FORCE. Granada.
 - Nordhaug, O. (1993). *Human Capital in Organizations, Competence, Training and Learning.* Bergen: Oxford University Press.
 - *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.* BOE nº 312, de 29 de diciembre de 2007.
 - *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.* BOE nº 312, de 29 de diciembre de 2007.
 - Ortega, F., & Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro.* Madrid: CIDE.
 - Pérez García M^a. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
 - Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó

- Rodríguez Esteban A. (2007). Las competencias en Espacio Europeo de Educación Superior. Tipologías. *Redalcy*, 006, 139-153.
- Sánchez Lissen, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, 348, 465-488.
- Schulmeyer, A. (2002). *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina*. Consultado el 5 de mayo de 2011 en <http://images.buenadocencia.multiply.multiplycontent.com/attachment/0/TAG95AooCqAAAF12xVQ1/Schulmeyer-Evaluacion%20docente%20en%2013%20paises.pdf?nmid=339879794>
- Tébar Belmonte, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Tudela (Coord.) (2004). *Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo Europeo*. Universidad de Granada. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación. Consultado el 12 de mayo de 2011 en: http://cpazuaga.juntaextremadura.net/competencias/concepto/Explicativos/analisis%20de%20competencias%20en%20europa_Teresa%20Bajo%20y%20otros.pdf
