

LA FORMACION DE LOS FUTUROS MAESTROS: ESPECIALIDAD "LENGUA EXTRANJERA"

MARIA ROSARIO FERNANDEZ DOMINGUEZ
JOSE EMILIO PALOMERO PESCADOR

RESUMEN

En el presente artículo se ofrece una visión panorámica de la historia general de la actual reforma de los planes de estudio para la formación de maestros. A partir de este contexto genérico los articulistas centran críticamente su atención en el plan correspondiente a la formación de maestros en lenguas extranjeras, analizando las razones por las que el citado plan no podrá resolver convenientemente el problema de la formación del profesorado de idiomas y ofreciendo algunas sugerencias realistas y positivas que podrían permitir sacar una mejor partida del mismo.

ABSTRACT

In this article a panoramic vision of the general history of the current reform of teacher training study plans is offered. Based on this generic context the writers of the article focus their attention critically on the plan corresponding to foreign language teacher training, analysing the reasons why this plan cannot suitably solve the problem of language teacher training and offering some realistic and positive suggestions which could permit the best to be got out of it.

PALABRAS CLAVE

Formación de maestros, Reforma de los planes de estudio, Profesorado de idiomas.

KEYWORDS

Teacher training, Study plan reform, Language teachers.

1. INTRODUCCION

Es un deber básico de toda sociedad resolver plenamente el problema de la formación de sus jóvenes generaciones. Precisamente por ello las diferentes sociedades se han preocupado a lo largo de la historia por su actividad educativa, conscientes de que con ello estaban prefigurando el futuro. Dentro de este contexto nuestro país está poniendo en práctica, desde hace unos años, una serie de reformas (Ley Orgánica de Reforma Universitaria (MEC, 1983), Ley Orgánica del Derecho a la Educación (MEC, 1987), Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (MEC, 1990), Decretos de Reforma de los Planes de Estudios Universitarios), que van a influir profundamente en la configuración de la España del siglo XXI. Buena parte de estas reformas nos van a proporcionar la oportunidad histórica de conseguir una homologación real con los países más desarrollados de nuestro entorno geográfico, político, económico y social. Otras, sin embargo, parecen especialmente diseñadas para hacernos perder el carro de la historia. Tal es el caso de la reforma de los planes de estudio para la formación de maestros (Consejo de

Universidades, 1991) (BOE, 1991, 33003-33018), y en particular el correspondiente a la formación de especialistas en lengua extranjera, de cuya historia y crítica nos ocuparemos a lo largo de este artículo.

En un mundo tan móvil y trashumante como el nuestro, dependiente de telecomunicaciones y multinacionales, abocado a acuerdos internacionales de todo tipo, y en el que emerge con fuerza el concepto de "aldea global", es evidente la necesidad de intercambio y comunicación en todas sus formas y niveles. Dentro de este contexto, los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras adquieren, por sus profundas connotaciones sociales, políticas y económicas, una relevancia especial, al devenir los idiomas en un instrumento básico de intercambio y su aprendizaje en una necesidad objetiva. Así las cosas, y considerando por otra parte las aportaciones de las ciencias de la educación, hay dos cuestiones que para todo reformador debieran parecer evidentes: 1) La necesidad de introducir el estudio de las lenguas extranjeras a partir de edades tempranas, y 2) La correcta formación del profesorado encargado de su enseñanza.

En lo que respecta a la primera cuestión, la normativa vigente fija la iniciación obligatoria al estudio de un segundo idioma (al margen del castellano y, en su caso, del propio de cada comunidad autónoma) para el tercer curso de enseñanza primaria (8-9 años). Un avance notable, toda vez que en la normativa hasta ahora vigente la enseñanza obligatoria de una lengua extranjera comenzaba en 6º de EGB (11-12 años). Un avance sin embargo insuficiente, al menos si consideramos las aportaciones de la psicopedagogía en torno a la conveniencia de introducir el aprendizaje de idiomas en edades tempranas, en la escuela infantil en una palabra.

En lo que respecta a la segunda cuestión, la reforma de los planes de estudio para la formación de maestros especialistas en lengua extranjera viene a dejar la formación de estos profesionales en una situación tan lamentable como la precedente, al menos si consideramos que, de conformidad con las Directrices Generales Propias de esta especialidad y en lo que a troncalidad se refiere, la formación psicopedagógica de carácter general es muy pobre, con un total de 40 créditos (400 horas lectivas), limitándose la formación específica en lengua extranjera y su didáctica a 28 créditos (280 horas lectivas en total), al margen de los 32 créditos del prácticum (320 horas de iniciación docente a la enseñanza de una lengua extranjera). Estamos convencidos de que con esta troncalidad la formación inicial de los futuros maestros especialistas en lenguas extranjeras va a dejar mucho que desear, tanto a nivel de contenidos (conocimiento riguroso del idioma), como a nivel profesional en sentido estricto (conocimiento de las ciencias de la educación). Es evidente que esta reforma no va a resolver satisfactoriamente los serios problemas que viene arrastrando la formación del profesorado de idiomas (particularmente el de EGB) desde la Ley General de Educación de 1970.

2. LA REFORMA DE LA FORMACION DE MAESTROS: PUNTO DE VISTA LEGAL

2.1. La reforma de la Universidad y la Constitución de 1978

El artículo 27.10 de la Constitución (1978), vino a revisar el tradicional régimen jurídico administrativo centralista de nuestra Universidad, reconociendo su autonomía. El artículo 149.30 reguló, por otra parte, que el Estado tiene la competencia exclusiva en

materia de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales. Por último, el Título Octavo de la Constitución y los correspondientes Estatutos de Autonomía, efectuaron una distribución de competencias universitarias entre distintos poderes públicos. De esta forma la Constitución convirtió en imperativa la reforma de la Universidad.

2.2. La Ley de Reforma Universitaria de 1983

La reforma anunciada en 1978 llegó, en primera instancia y tras la malograda Ley de Autonomía Universitaria (LAU), con la promulgación de la Ley Orgánica 11/1983, de Reforma Universitaria (LRU). Con la promulgación de la LRU se produjo, "de facto", la reforma del marco estructural de la Universidad española, una vez definidas la estructura departamental, las áreas de conocimiento y la política de personal. Realizada la reforma estructural, quedaban por perfilar los cambios cualitativos (la reforma de los planes de estudio), de conformidad con lo establecido en el texto de la propia LRU, que a este respecto reguló: 1.- Que el Gobierno, a propuesta del Consejo de Universidades, establecerá los títulos que tengan carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como las Directrices Generales de los planes de estudio que deben cursarse para su obtención y homologación (Art. 28.1), 2.- Que las Universidades, sin perjuicio de lo anterior, están dotadas de personalidad jurídica para la elaboración y aprobación de los planes de estudio e investigación (Art. 3f), en los que señalarán las materias que para la obtención de cada título deben ser cursadas obligatoria y optativamente, los períodos de escolaridad y los trabajos o prácticas que deben realizar los estudiantes (Art. 29.1), 3.- Que una vez aprobados los planes de estudio a que hemos aludido anteriormente, estos serán puestos en conocimiento del Consejo de Universidades a efectos de homologación (Art. 29.2), y 4.- Que la creación y supresión de Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias (que son los órganos encargados de la gestión administrativa y la organización de las enseñanzas universitarias concordes a la obtención de títulos académicos -Art. 9.1-), será acordada por la Comunidad Autónoma correspondiente, a propuesta del Consejo Social de la Universidad respectiva y previo informe del Consejo de Universidades (Art. 9.2)

2.3. La Reforma de los planes de estudio

Tras la promulgación de la LRU, la Ponencia para la Reforma del Consejo de Universidades, desarrollando el artículo 149 de la Constitución y la propia Ley de Reforma Universitaria, nombró 16 Comisiones encargadas de elaborar un documento técnico, un borrador, con las Directrices Generales Propias para las titulaciones correspondientes a 16 grandes áreas o grupos de conocimiento. Estos documentos han sufrido, a medida que se han ido aprobando, el siguiente proceso: conocimiento de los mismos por la Ponencia Académica, aprobación en primera instancia por el Pleno del Consejo de Universidades, consulta pública, aprobación definitiva por el Pleno del Consejo de Universidades, visto bueno del Consejo de Estado y, finalmente, conversión en Real Decreto por el Consejo de Ministros. Estos Reales Decretos, en los que se recogen únicamente las Directrices Generales Propias de cada título universitario, son la base legal a partir de la que cada Universidad debe elaborar, en el ejercicio de su autonomía universitaria, los planes de estudio. La Comisión encargada de elaborar las Directrices Generales Propias de los títulos relacionados con las ciencias de la educación y profesorado, ha sido la Comisión XV que, presidida por J. Gimeno Sacristán, inició sus trabajos a finales del curso 1985-1986 y que, en palabras del propio presidente (Gimeno Sacristán, J., y otros, 1988, pp. 55-70), vio retrasados sus trabajos como consecuencia de numerosas dificultades técnicas, entre las que

cabe destacar las siguientes: 1.- Las limitaciones establecidas por la Ley de Reforma de la Función Pública, que determina la división de los docentes no universitarios en dos cuerpos: uno de primaria y otro de secundaria, 2.- Los condicionantes de la Ley General de Educación de 1970 (conversión nominal de las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias y de los maestros, con titulación media, en profesores de EGB, con titulación universitaria), 3.- La necesidad de construir algún tipo de estructura para la formación profesional de los profesores de secundaria, 4.- La necesaria reforma cualitativa de la formación del profesorado, 5.- La lucha por la prolongación de los estudios de magisterio, 6.- El esquema tripartito de la formación del profesorado: formación inicial, selección y promoción (en el contexto de la formación permanente) y 7.- El retraso en la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), donde estaba previsto definir, como ha resultado finalmente, la estructura del mismo.

2.4. La LOGSE y la formación de los maestros

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), ha significado, tras la publicación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU), del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989) y de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), una reforma global del sistema educativo, que ha quedado ordenado y adaptado a las grandes transformaciones sufridas en los últimos 20 años, sustituyendo, por otra parte, al diseño básico vigente hasta el momento de su publicación, es decir, a la Ley General de Educación de 1970. La LOGSE, de esta forma, ha venido a adecuar la legislación educativa española a los últimos avances de las ciencias de la educación y a nuestra realidad sociopolítica, que ha sufrido importantes transformaciones desde el año 1970: democratización del país, estructura autonómica del Estado, horizonte común con Europa..., cambios en las condiciones del ejercicio de la profesión de enseñar ...

En lo que respecta a las distintas etapas del sistema educativo, la LOGSE las diseña de la siguiente forma: 1.- Educación infantil: de 0 a 6 años, dividida en dos ciclos (0-3 y 3-6 años), 2.- Educación básica: que a su vez se divide en: 2.1.- Educación primaria: de 6 a 12 años, en tres ciclos de 2 años cada uno, 2.2.- Educación secundaria obligatoria: de 12 a 16 años, finalizando con ella el ciclo completo de enseñanza básica, obligatoria y gratuita, 3.- Enseñanza secundaria postobligatoria, etapa en la que se contempla: 3.1.- El bachillerato, con 2 cursos académicos a partir de los 16 años, 3.2.- La formación profesional específica de grado medio (que también se reforma), 3.3.- Al margen se regulan las enseñanzas no obligatorias de régimen especial: las artísticas y las de idiomas, y 4.- Finalmente, educación universitaria.

En lo que se refiere al campo tradicional de las "Escuelas Normales", la LOGSE regula la titulación específica del profesorado de escuelas infantiles (maestros con la especialización correspondiente) (Art. 10) y de educación primaria (maestros de cualquier especialidad) (Art. 16), explicitando que los profesores de música, de educación física, de idiomas extranjeros y de aquellas otras enseñanzas que se determinen, han de ser maestros especialistas (Art. 16). Regula también que el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios, incluidos profesionales cualificados (Art. 36 y 37), para atender al alumnado con necesidades educativas especiales, de conformidad con los principios de integración y normalización. Dentro de este contexto, la LOGSE entiende (Título IV) que el reto del futuro es asegurar la calidad de la enseñanza, especificando que la educación es un derecho de carácter social y fijando, a nivel muy básico pero preciso, el currículum (conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación) de cada nivel

educativo, dato que necesariamente habrá de tenerse en cuenta a la hora de diseñar los planes de estudio para la formación de los maestros.

2.5. El Decreto de reforma de la formación de maestros

Finalizados los trabajos de la ya citada Comisión XV, el Consejo de Universidades ofreció a consulta pública un texto que, conteniendo el informe técnico de la citada Comisión, presentaba como más viable un segundo documento elaborado por el propio Consejo. Un dato más, que pone en evidencia las dificultades y resistencias en torno a la reforma de la formación de los profesores, y en particular de los maestros. En cualquier caso, tras el correspondiente período de consulta pública, el 30 de abril de 1991 fueron aprobadas por el Consejo de Universidades, reunido en Granada, las Directrices Generales Propias correspondientes a los títulos de maestro en sus siete nuevas especialidades, (que por otra parte estaban ya predeterminadas por la LOGSE): educación infantil, educación primaria, lengua extranjera, educación física, educación musical, educación especial y audición y lenguaje. Finalmente, en el Consejo de Ministros del 30 de agosto de 1991 quedaba aprobado, con pequeñas modificaciones sobre el texto del 30 de abril de 1991, el texto definitivo de la reforma mediante el correspondiente Real Decreto, (Comunidad Escolar, 1991a, 29-34) (BOE, 1991, 33003-33018). Con ello ha quedado abierto oficialmente un período de tres años en orden a que cada Universidad, en el ejercicio de su autonomía, redacte los correspondientes planes de estudio, cuya homologación corresponderá, en última instancia, al Consejo de Universidades.

3. LA REFORMA QUE NUNCA LLEGO

3.1. Reseña histórica

Las Escuelas Normales (Palomero, J.E. y Fernández, M.R., 1984, 2-8), hoy Escuelas Universitarias de Magisterio, nacieron a raíz de la Ley de Instrucción Primaria de 1838, que inició una política de extensión de la educación a todas las capas de la sociedad como fórmula para la erradicación de toda miseria social. Las Normales nacieron, de esta forma, con la pretensión de convertirse en piedra angular del progreso y de la cultura. No obstante, desde su nacimiento se vieron envueltas en todo tipo de conflictos y reformas. Se intentó su supresión, total o parcial, según los casos, en diferentes ocasiones: 1849, 1868, 1889 y 1902. Desde 1914, año en que recuperaban su identidad, tras un largo período de dificultades, han atravesado por numerosas situaciones administrativas y por diferentes planes de estudio: 1914, 1931, 1939, 1942, 1950, 1967 y 1971. Entre ellos cabe resaltar el de 1931, que convirtió a las Normales en Centros de Enseñanza Superior, las reformas provisionales de 1939, que marcaron el inicio de una larga etapa de decadencia, y el de 1971, aún en vigor, que vino a integrar dentro de la Universidad, al menos nominalmente, a estos centros. En la actualidad, plenamente incorporadas a la Universidad, tras la promulgación de la LRU, y una vez aprobadas las Directrices Generales Propias de los planes de estudio conducentes a la obtención del título de maestro en sus distintas especialidades, las Escuelas Normales se enfrentan a un importante proceso de transformación que cada Universidad, en el ejercicio de su autonomía, resolverá a su manera.

3.2. La lucha por la reforma

Como se dejaba bien claro en el editorial del número 1 de esta revista (Consejo de Redacción, 1988, pp. 3-6), el deseo de un cambio en profundidad en la formación de los maestros viene de lejos. Su historia se remonta de una u otra forma a 1974, año en que se celebraban en Madrid las Primeras Jornadas de Estudio de Escuelas Universitarias de Magisterio, en un clima de discusión abierta y renovación crítica. Después siguieron las de Barcelona (1975), Madrid (1976), Oviedo (1977) y Sevilla (1978), encontrando su continuación en diferentes congresos, jornadas y seminarios, entre los que cabe destacar: 1) Los Congresos de Escuelas Universitarias de Magisterio: Málaga (1981) y Sevilla (1982), 2) Las actuales Jornadas de Estudio de Escuelas Universitarias del Profesorado: León (1987) y Murcia (1990), 3) Las Jornadas de Trabajo de Escuelas de Magisterio del Estado Español: Barcelona (1989) y Madrid (1990), 4) Los Seminarios Estatales de Escuelas de Magisterio (en cuyo contexto nació la Asociación Universitaria para la Formación del Profesorado (AUFOP) y su órgano de expresión, la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado): Badajoz (1984), Valladolid (1985), Teruel (1987), Soria (1989) y Melilla (1990), estando próxima la celebración del VI de estos seminarios en Santander, 5) La Reunión Institucional de Escuelas de Magisterio: Madrid (1991), y 6) Diferentes seminarios, reuniones y asambleas regionales o por áreas de conocimiento.

Por otra parte, en 1979 se reunía en Segovia una comisión delegada de la Comisión Permanente de la Junta Nacional de Universidades, con el fin de abordar el "Análisis de la identidad de las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB y la reforma de sus enseñanzas", reunión que dió lugar a un importante debate en las EUMs. En la misma línea, la Orden Ministerial de 11 de junio de 1982 (BOE del 19 de junio), propiciaba la constitución de un grupo de trabajo para la "Reforma de la formación de profesores de EGB", que dió lugar a la publicación de un libro sobre este tema (MEC, 1982). En 1984 el MEC publicaba un primer proyecto para la reforma de la formación del profesorado (MEC, 1984), y en 1986 se creaba, por fin, la famosa Comisión XV, encargada de matizar el proyecto del 84.

En otro orden de cosas, en 1980 se publicaba la obra de Gimeno y Fernández sobre la situación de las EUMs. En 1981 un grupo de profesores de la EUM de Murcia publicaba otro estudio sobre el mismo tema. En 1986 Albuerne, García y Rodríguez Rojo publicaban los resultados de una consulta sobre la misma cuestión, publicándose también otros tres libros, de Benejam, Guzmán y Angulo, respectivamente, en torno a la formación del profesorado. Y en 1989 aparecía el libro de Imberón, "La formación del profesorado. El reto de la reforma".

Todas estas manifestaciones, documentos y foros, no han sido otra cosa que una expresión fehaciente de la preocupación colectiva por afrontar con seriedad y rigor la formación de los maestros del siglo XXI. En buena parte de ellos se ha defendido una misma idea básica, que quedaba resumida en uno de los editoriales de la Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado: la necesidad de que la reforma acabase "con la jerarquización clasista del profesorado no universitario, propiciando una titulación única, aunque no uniforme, para todos estos profesionales: la de licenciado" (Consejo de Redacción, 1989, 11). De esta forma se defendía una reforma que finalmente no ha llegado y que implicaba: 1) Una titulación universitaria con el rango de licenciatura para todo el profesorado no universitario y, consecuentemente, una formación científico-cultural y científico-profesional semejante y de igual categoría para el mismo, 2) Una especialización según niveles de enseñanza y áreas curriculares, 3) Una formación práctica a lo largo de toda la carrera, bien

tutorizada y evaluada, y 4) Una formación permanente incardinada en las instituciones formadoras.

4. LAS DIRECTRICES GENERALES DE LOS PLANES DE ESTUDIO CONDUCENTES A LA OBTENCION DEL "TITULO OFICIAL DE MAESTRO, ESPECIALIDAD LENGUA EXTRANJERA". ANALISIS CRITICO

Desgraciadamente, el Decreto de Directrices Generales Propias para la obtención del "Título de Maestro, Especialidad Lengua Extranjera", plantea la reforma (con rango de diplomatura, especialización insuficiente y raquítica formación práctica) en términos poco acordes con los defendidos históricamente por los profesionales de la formación del profesorado, especialmente si analizamos los datos a la luz de la LOGSE. Pero vayamos por partes.

4.1. Limitaciones establecidas por las Directrices Generales Comunes y Propias

De conformidad con las Directrices Generales Comunes de los planes de estudio conducentes a la obtención de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE, 1987), las Directrices Generales Propias de los citados planes deben recoger, con carácter normativo, el conjunto de materias troncales de los mismos. Dicho de otra forma, las de obligatoria inclusión en todos aquellos planes que conduzcan a la obtención de un mismo título oficial. Estas materias troncales podrán, eso sí, ser organizadas por cada Universidad en distintas asignaturas o disciplinas concretas. Por otra parte, y también de conformidad con la citada normativa legal , la carga lectiva máxima conducente a la obtención de un título universitario no podrá rebasar los 90 créditos por curso académico (entre materias troncales y materias determinadas de forma discrecional por cada Universidad: obligatorias, optativas y de libre elección).

Como consecuencia de lo anterior, en el caso de los estudios correspondientes al "Título Oficial de Maestro, Especialidad Lengua Extranjera", que tendrán el carácter de Diplomatura y tres años de duración, el número de créditos no podrá superar, en ningún caso, los 270. Así las cosas y teniendo en consideración que las Directrices Generales Propias (1) (Consejo de Universidades, 1991) (BOE, 1991) de los planes de estudio conducentes a la obtención de la citada titulación establecen una carga lectiva global mínima de 180 créditos, los planes de estudio correspondientes deberán incluir no menos de 180 y no más de 270 créditos. Finalmente, las mismas Directrices Generales Propias establecen 128 créditos correspondientes a materias troncales, por lo que corresponderán un máximo de 142 para las materias discrecionales de cada Universidad. (Así las cosas, lo más racional sería diseñar planes de estudio con una cifra intermedia entre los 180 y los 270 créditos).

4.2. Análisis de la troncalidad: 128 créditos

Si realizamos un análisis más pormenorizado de la troncalidad, cuantificando los 128 créditos por sectores, observamos que el Decreto de Directrices Generales Propias la distribuye de la siguiente forma: 1) 28 créditos quedan destinados al conocimiento de la lengua extranjera y su didáctica, 2) 40 créditos al campo de las ciencias de la educación en

general, 3) 28 créditos a conocimientos de carácter general, y 4) 32 créditos al prácticum, previsto para iniciación docente general en el aula, si bien con especial atención a la enseñanza de la lengua extranjera. Dicho de otra forma, nos encontramos con una troncalidad ridícula en lo que al conocimiento de la lengua extranjera se refiere, muy alejada de los mínimos en cuanto a formación psicopedagógica inicial y deficitaria a nivel de prácticum. Si a esto añadimos que la LOGSE (Art. 16) considera que los maestros especialistas en idiomas son profesores de primaria a todos los efectos (y en consecuencia competentes para impartir clases en diferentes áreas de este nivel), nuestra crítica se tendría que extender también a la troncalidad correspondiente a conocimientos de carácter general: demasiadas competencias para 28 créditos.

4.3. Materias discrecionales de cada Universidad

A la troncalidad hay que añadir, evidentemente, el máximo ya citado de 142 créditos discrecionales de cada Universidad. Una discrecionalidad que puede quedar en manos de los intereses gremialistas de los Departamentos y que, en consecuencia, puede dar lugar a la aprobación de unos planes de estudio alejados de la lógica y la racionalidad. Más aún si tenemos en cuenta que el ya citado artículo 16 de la LOGSE puede convertirse en un buen caldo de cultivo para la irracionalidad gremialista.

5. LA FORMACION DE MAESTROS ESPECIALISTAS EN IDIOMAS EXTRANJEROS. REFLEXIONES A PARTIR DE LA REALIDAD

Aunque las líneas maestras de la reforma, convertidas ya en Decreto Ley, están muy alejadas de la reforma deseada y aún siendo conscientes de que la reforma actual no resuelve el problema de la formación del profesorado de idiomas, creemos necesario buscar alternativas realistas y positivas, que partan de la legalidad en que nos tendremos que mover a partir de este momento y que permitan sacar mejor partida al plan que se nos viene encima. Por ello, conscientes de que el debate sigue abierto, hemos creído conveniente exponer algunas ideas y reflexiones básicas al respecto.

En primer lugar cada Centro va a tener la oportunidad, al elaborar su plan de estudios, de utilizar adecuadamente el máximo de 142 créditos correspondientes a materias discrecionales propias de cada Universidad, de manera que la formación de maestros especialistas en lengua extranjera quedaría mejorada si estos créditos se invirtieran básicamente en disciplinas orientadas al conocimiento del idioma y a la formación psicopedagógica general (en detrimento de la formación generalista, a la que invita el artículo 16 de la LOGSE).

En segundo lugar, la formación inicial de los maestros especialistas en idiomas podría mejorar mucho si se pusiera en práctica algún mecanismo legal, y creemos que esto es posible, que permitiera algún tipo de selectividad específica y efectiva (amplio conocimiento de la lengua extranjera correspondiente) para los alumnos que pretenden iniciar esta especialidad.

En tercer lugar, a los nuevos planes de estudio se les pueden aplicar convenios internacionales que permitan realizar el prácticum, cuando menos a parte del alumnado, en los países de origen (Francia, Inglaterra...). A este respecto se pueden aprovechar las

posibilidades que ofrece el programa Erasmus, o promover la firma de convenios puntuales con Universidades extranjeras o con los correspondientes Ministerios de Educación. En cualquier caso es imprescindible que el prácticum se programe, tutorice y evalúe con rigor, mejorando los actuales convenios con el MEC y rompiendo con la inercia de las Universidades con respecto a las prácticas y con los posicionamientos marginales e inhibitorios de buena parte del actual profesorado "normalista" en torno a este tema.

En cuarto lugar, los nuevos planes de estudio podrían verse beneficiados por los cambios de estilo metodológico que se vienen observando durante los últimos años en el campo de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras (a pesar del desprecio irracional de algún sector del profesorado hacia las ciencias de la educación). Partiendo de la "comunicación" como concepto clave, la didáctica de los idiomas extranjeros ha apostado actualmente por la primacía de la palabra, por el destierro de la rutina, del academicismo y del aprendizaje atomizado y mecánico de la lengua, por la funcionalidad y flexibilidad de los programas, por la ruptura de la verticalidad en el aula y por la creación de climas de seguridad y confianza que hagan posible la comunicación, por el aprendizaje significativo y, en general, por las últimas aportaciones de la psicopedagogía en su conjunto.

En quinto lugar, el MEC, al desarrollar la LOGSE y en particular su título IV, podría poner en práctica mecanismos que permitan estructurar la formación inicial del maestro en dos fases. La primera de ellas se correspondería con el currículum universitario tal como va a quedar concretado en los diferentes planes de estudio, mientras que la segunda (que se realizaría en los centros de enseñanza durante los primeros años de ejercicio profesional y que estaría combinada con estancias subvencionadas en el extranjero), permitiría una formación profesional más rigurosa, una selección más racional del profesorado, conectando la estabilidad laboral con una contrastada competencia docente y, finalmente, serviría de nexo de unión entre la formación inicial y la formación permanente.

Por último, la inserción de la formación del profesorado dentro de Facultades de Educación (de conformidad con las previsiones de la disposición adicional duodécima de la LOGSE, que pretende impulsar la creación de centros superiores de formación del profesorado a los que se incorporen todos los centros que imparten planes de estudio relacionados con dicha formación), podría representar, si se utiliza el modelo de la Universidad Complutense de Madrid (Comunidad Escolar, 1991b, pp. 1 y 34-35), una eficaz unión de infraestructuras y de recursos materiales y humanos en orden a mejorar la calidad general de la formación del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BOE (1987): Real Decreto 1947/1987 de 27 de noviembre, sobre Directrices Generales Comunes de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, publicado en el BOE del 14 de diciembre de 1987.
- BOE (1991): Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención, publicado en el BOE de 11 de octubre de 1991.
- COMUNIDAD ESCOLAR, (1991a): Disposiciones legales. Título de maestro en todas sus especialidades (2 de octubre de 1991).
- COMUNIDAD ESCOLAR, (1991b): Real Decreto de creación de nuevas enseñanzas en Universidades públicas (2 de octubre de 1991).

- CONSEJO DE REDACCION, (1988): Editorial. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 1.
- CONSEJO DE REDACCION, (1989): Editorial. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 6.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES, (1991): Propuesta del Consejo de Universidades sobre establecimiento del Título Universitario Oficial de Maestro y las Directrices Generales Propias de los planes de estudio conducentes a su obtención. Madrid, policopia.
- GIMENO SACRISTAN, J. y otros ((1988): La reforma de los planes de estudio. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 2.
- MEC, (1982): La reforma de la formación de profesores de educación general básica. Madrid, Edición propia.
- MEC, (1983): Ley de Reforma Universitaria. Madrid, Edición propia.
- MEC, (1984): Proyecto para la reforma de la formación del profesorado. Madrid, edición propia.
- MEC, (1987): Ley Orgánica del Derecho a la Educación y disposiciones reglamentarias. Madrid, MEC-BOE, Edición propia.
- MEC, (1989): Libro blanco para la reforma del sistema educativo. Madrid, Edición propia.
- MEC, (1990): Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid, MEC-BOE, Edición propia.
- PALOMERO, J.E., y FERNANDEZ, M.R. (1984): Las Escuelas Normales en el umbral de su reforma. Reseña histórica. En Patio Abierto, Revista del ICE de la Universidad de Cadiz, nº 9.

NOTAS

- (1) TITULO DE MAESTRO-ESPECIALIDAD LENGUA EXTRANJERA
MATERIAS TRONCALES (BOE, 1991, 33009-33010)

	Créditos	Total	Créditos
<i>1.- FORMACION ESPECIFICA EN LENGUA EXTRANJERA</i>			
Idioma extranjero y su didáctica	16	16	16
Fonética (idioma extranjero correspondiente)	4	20	20
Morfosintaxis y semántica (idioma extranjero correspondiente)	8	28	28
<i>2.- FORMACION PSICOPEDAGOGICA DE CARACTER GENERAL</i>			
Bases psicopedagógicas de la educación especial	8	8	36
Didáctica general	8	16	44
Organización del centro escolar	4	20	48
Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar	8	28	56
Sociología de la educación	4	32	60
Teorías e instituciones contemporáneas en educación	4	36	64
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	4	40	68
<i>3.- PRACTICUM</i>	32	32	100
<i>4.- FORMACION GENERALISTA</i>			
Conocimiento del medio natural, social y cultural	4	4	104
Educación artística y su didáctica	4	8	108
Educación física y su didáctica	4	12	112
Matemáticas y su didáctica	4	16	116
Lengua y literatura y su didáctica	8	24	124
Lingüística	4	28	128