

La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio

Joan Pagès

Universidad Autónoma de Barcelona(*)



RESUMEN

La formación inicial de los maestros de educación primaria surgida de los nuevos planes de estudio se basa en un currículo sobrecargado de materias que no permite profundizar en el conocimiento ni sentar las bases para un futuro desarrollo profesional coherente y autónomo. Se sugieren alternativas basadas en los supuestos de la racionalidad crítica, en la interdisciplinariedad y en una relación más estrecha entre la reflexión teórica y los problemas de la práctica.

La formación inicial de maestros de educación primaria en España

La planificación de la formación inicial de maestros de educación primaria y de profesores en general, y la investigación de sus prácticas educativas, ha gozado de escasa atención hasta tiempos recientes, a pesar de su enorme trascendencia y proyección. La bibliografía existente trata los problemas de la formación inicial de los maestros sin profundizar demasiado ni en sus contenidos ni en sus prácticas. Existen pocos trabajos en los que se presenten modelos alternativos justificados desde la investigación y el análisis comparativo de las propuestas existentes (por ejemplo, Benjam, 1986). En general, da la sensación que la planificación de la formación de maestros obedece más a rutinas existentes

o a intereses corporativos que a un perfil razonado de sus competencias profesionales. Beyer y Zeichner (1990) afirman que los educadores de profesores han dedicado demasiado poco tiempo a la cuestión de qué son los currícula y la preparación para la educación del profesorado, así como a determinar cuál es la naturaleza de aquellas instituciones educativas para las que estamos preparando a los futuros profesores.

Esta afirmación permite explicar bastante bien la actual situación de los planes de estudio de las diplomaturas de maestro y, en particular, la de maestro de educación primaria. La necesidad de una titulación para los maestros de educación primaria había sido defendida por muchos profesores de las EUPPEGB antes de las reformas del actual sistema educativo.

(*) Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales
Edificio G.
08193 Bellaterra (Barcelona)



Con la LOGSE, y la reforma curricular que la acompaña, y la LRU esta necesidad devino una urgencia a la que finalmente se dio respuesta en el Real Decreto 1440/1991 que establecía los estudios mínimos -troncales- de la diplomatura de maestro en sus siete especialidades: educación infantil, educación primaria, lengua extranjera, educación física, educación musical, educación especial y audición y lenguaje. El Real Decreto fijaba un conjunto de siete materias troncales comunes a todas las especialidades, y un conjunto de materias troncales de cada especialidad

con la intención de que el conjunto de futuros maestros y maestras de todas las especialidades compartieran unos mismos conocimientos básicos y se especializaran en ámbitos establecidos en función de las etapas educativas -educación infantil, educación primaria-, de enseñanzas muy concretas - educación física, musical o lenguas extranjeras- o de problemas educativos específicos (educación especial, audición y lenguaje). La concreción de las materias troncales comunes y troncales de especialidad del título de Maestro de Educación Primaria era la siguiente:

Materias troncales comunes del título de maestro en todas sus especialidades	créditos	Materias troncales de la especialidad de educación primaria	créditos
Bases psicopedagógicas de la Educación Especial	8	Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica	8
Didáctica general	8	Ciencias Sociales y su Didáctica	8
Organización del Centro Escolar	4	Educación Artística y su Didáctica	4
Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar	8	Educación física y su Didáctica	4
Sociología de la Educación	4	Idioma Extranjero y su Didáctica	4
Teorías e instituciones contemporáneas de Educación	4	Lengua y Literatura y su Didáctica	12
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	4	Matemáticas y su Didáctica	8
		Practicum	32

En base a esta troncalidad, cada universidad debía completar el currículo de la formación inicial de las titulaciones que solicitase. Y ahí empezaron los problemas. Algunos arrancaban de la propia troncalidad y de su naturaleza prescriptiva. Otros los añadió cada universidad. Desconozco la existencia de estudios

comparativos de los planes de estudio de educación primaria de las distintas universidades españolas. Conozco los planes de las universidades catalanas y de algunas otras universidades españolas. Los primeros fueron publicados en *[Interaula]*, Boletín de las Escuelas Catalanas de Maestros en 1992.

¿Qué problemas presentan estos planes?

En primer lugar, sorprende el fuerte carácter psicopedagógico de la troncalidad común (32 créditos) que contrasta con el escaso peso de la sociología de la educación y de las nuevas tecnologías. Este carácter se ha visto incrementado en la mayor parte de universidades. Podemos suponer que esta opción descansa en una de las características fundamentales del maestro generalista. Sin duda, la formación psicopedagógica de los maestros ha de ser un requisito básico en su formación pero, también, lo ha de ser su formación sociológica y, en general, su formación social, política, cultural e ideológica. ¿Por qué esta formación está tan poco representada en la troncalidad?, ¿por qué, por ejemplo, se concede más importancia a las *Bases psicológicas de la educación especial* que a la formación social cuando se crea simultáneamente la figura del maestro de educación especial?. Parece que no se tuvo demasiado en cuenta la relevancia política y social de la profesión de maestro, y la necesidad de prepararlo para adaptarse al cambio social y a los distintos contextos sociales en los que desarrollará su profesión.

Por otro lado, ¿por qué en la troncalidad de la especialidad de maestro de educación primaria se incorporan con carácter prescriptivo materias que constituyen el eje vertebrador de algunas nuevas titulaciones como educación física o idioma extranjero? Podía discutirse la conveniencia de la creación de nuevas especialidades destinadas a la preparación de maestros de asignaturas hasta el momento poco, o nada, representadas en el currículo de educación primaria como la lengua extranjera, la educación física o la educación musical. Y también la creación de las otras especialidades. Pero una vez creadas y

puestas las hipotéticas bases para resolver los problemas, ¿por qué no se pensó en una formación de maestros generalistas más centrada en el dominio de aquellas áreas curriculares cuya enseñanza recaerá fundamentalmente en ellos?. ¿Es posible, y razonable, preparar hoy a un maestro o a una maestra generalista experto en todas y cada una de las áreas y de las asignaturas que aparecen en la troncalidad de la especialidad de primaria, es decir, en Ciencias de la naturaleza (biología, geología, botánica, educación ambiental, ¿tecnología?,...), en Ciencias sociales (geografía, historia, política, economía, antropología y *tutti quanti*), Educación artística (arquitectura, pintura, escultura, diseño, cine,...), etcétera, etcétera? Parece a todas luces insostenible tal formación, y no sólo por el problema de la duración de los estudios (¿acaso en cuatro años sería posible?). ¿Es, además, concebible que después de los avances realizados en las Ciencias de la educación se siga pensando aún en las didácticas especiales como epígonos de los saberes científico-académicos?

La troncalidad planteaba, sin duda, problemas serios. Pero las universidades se recrearon en estos problemas y los aumentaron. Estamos, pues, ante un currículo de formación inicial de los maestros de primaria que se puede caracterizar por una sobrecarga de conocimientos y una mala solución de la relación entre el saber académico y el saber profesional, entre la formación científica que como universitarios han de tener los maestros y la formación psicopedagógica, sociológica y didáctica que necesitarán para ejercer su profesión. Un currículo caracterizado por el predominio de la cantidad por encima de la calidad, por el puntillismo y por la superficialidad en lugar de la profundización del saber y del establecimiento de unas sólidas bases para seguir aprendiendo a lo largo de la vida profesional.

Las competencias curriculares de los maestros

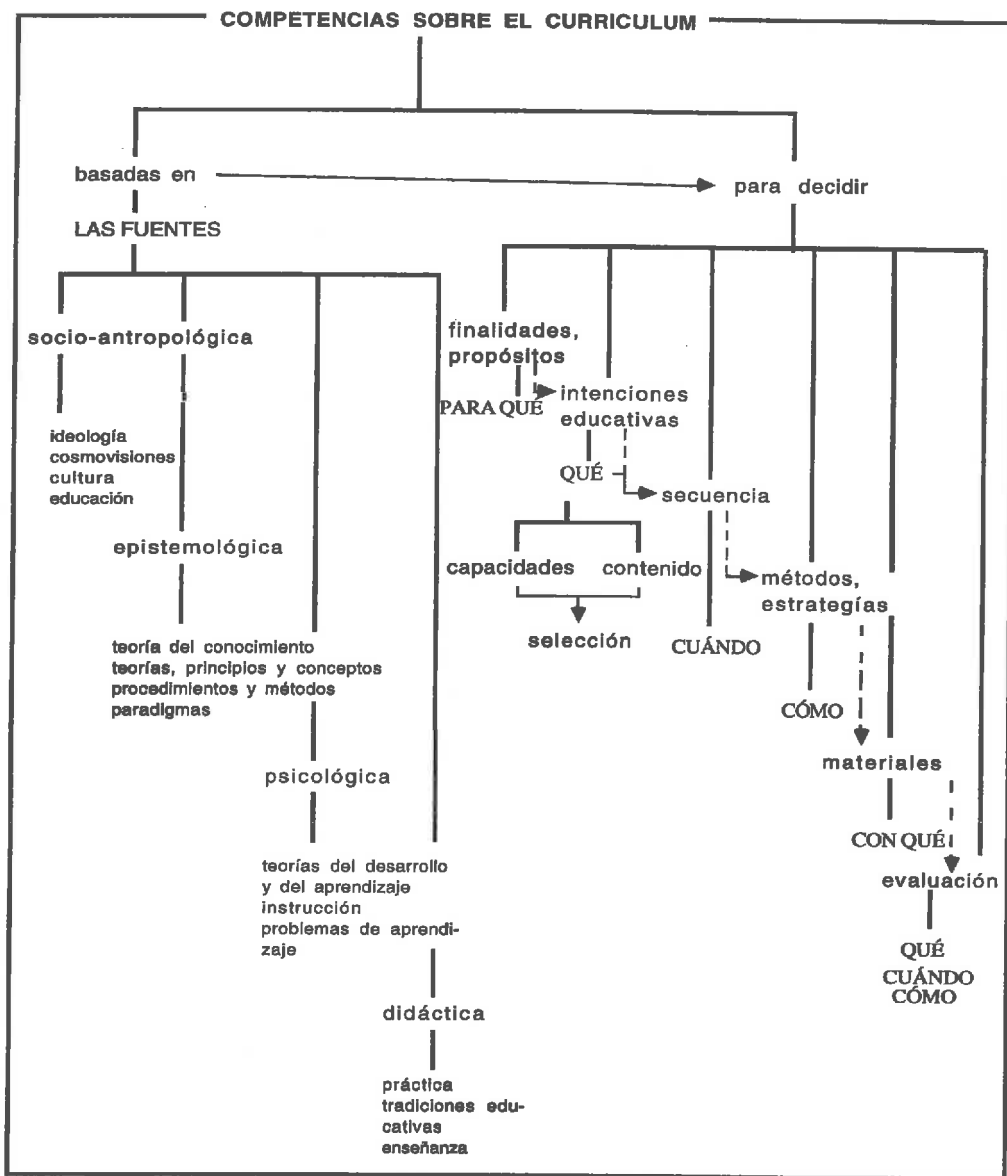
La formación inicial de maestros es siempre una consecuencia de una determinada concepción de la escuela, la enseñanza, el currículo y el aprendizaje. Detrás de esta concepción subyacen posiciones teóricas que responden a los intereses políticos, sociales e ideológicos dominantes en cada contexto histórico. En consecuencia, la formación inicial de maestros ha ido evolucionando casi en paralelo a los cambios que se han ido produciendo en el sistema educativo y en el currículo, aún a pesar de que no siempre han existido coincidencias. Hoy, la reforma curricular de la enseñanza obligatoria otorga a los maestros unas competencias en el desarrollo del currículo que exigen un conocimiento profundo tanto de las bases psicopedagógicas y didácticas de la enseñanza y del aprendizaje de los distintos contenidos como de las bases epistemológicas y metodológicas que presiden la construcción del conocimiento científico. Y, sin duda, de los supuestos sociales, políticos y culturales de éste.

Las competencias curriculares de los maestros no difieren sustancialmente de las de los diseñadores del currículo. Es decir, para concretar el currículo prescrito de cada una de las áreas de conocimiento a una realidad única e irrepetible -la de su aula y la de su centro- es necesario que el maestro, que el equipo de maestros, realice los mismos procesos y las mismas reflexiones que han realizado los diseñadores del currículo. Con una excepción importante: el punto de partida será siempre su práctica y su pensamiento práctico en el caso de los maestros en ejercicio, y las representaciones sobre la práctica en el caso de los estudiantes de maestro, de los futuros maestros, y de los maestros noveles.

Parece, pues, fundamental centrar la formación inicial de los maestros de educación primaria en el análisis de la teoría y la práctica curricular de aquellas áreas de conocimiento que serán de su total responsabilidad, y prepararles para desarrollar sus competencias y enfrentarse con conocimiento de causa a una realidad sobre la que deberán intervenir. El cuadro siguiente refleja las competencias que el maestro debe aprender para convertirse en un profesional reflexivo, capaz de tomar decisiones -y buscar soluciones- ante los problemas y los retos de la práctica de enseñar unos contenidos concretos.

La reflexión sobre las fuentes para decidir *para qué, qué y cómo* enseñar y evaluar contenidos no debe entenderse como una reflexión previa a estas decisiones, sino como una reflexión simultánea que surge, precisamente, de los problemas que plantea decidir para qué, qué y cómo enseñar y evaluar en la práctica. En este sentido, el proceso en el que deberían producirse las relaciones entre la práctica y el currículo debería ser dialéctico. En el caso de la formación inicial, la práctica puede plantearse, como mínimo, de tres maneras: recurriendo a las representaciones que los estudiantes de maestro tienen de ella como fruto de su experiencia en etapas educativas anteriores, vinculando la formación a la práctica en el marco del practicum y de las prácticas de las asignaturas, y a través de la propia práctica de la formación inicial.

El cambio de las representaciones y de las ideas sobre las competencias curriculares en los estudiantes de maestro no es, sin embargo, un proceso fácil ni rápido. Tampoco es un proceso neutro. Es imprescindible que los estudiantes de maestro puedan formarse su propio pensamiento curricular contrastando su práctica, o su representación de la misma, con el análisis de los distintos modelos curriculares, y de sus propuestas en relación con el perfil de



maestro y con las competencias que les otorgan en la toma de decisiones curriculares. Liston y Zeichner (1993) proponen que los estudiantes de maestro comprendan las diversas formas de definir tanto su papel como maestros, como la propia actividad docente y el contexto social en el que se realiza la enseñanza, según las tra-

diciones educativas conservadora, progresista y radical. En su opinión, el análisis de estas tradiciones, y de sus consecuencias prácticas, les capacitará tanto para comprender el origen de sus representaciones como para intervenir en la práctica educativa. Estas tradiciones han generado los modelos curriculares técnico, práctico y

crítico, y unos planes de formación basados en cada racionalidad.

Desde la formación inicial de maestros no es suficiente con la presentación de estos modelos, y el análisis y valoración de su impacto en la enseñanza primaria, sino que es imprescindible que el propio currículo de la formación inicial esté inspirado en los principios de una de estas racionalidades y tenga un desarrollo práctico en consonancia con los mismos. En mi opinión, la racionalidad con más potencial formativo hoy procede de la teoría crítica. Sin embargo, no tiene ningún sentido 'predicar' la teoría crítica como el mejor modelo posible para la escuela primaria, y mantener una práctica universitaria transmisiva e inspirada en la racionalidad técnica como está ocurriendo en muchos lugares. El aula de la universidad, como cualquier otra aula, ha de ser un espacio de análisis, reflexión y debate, de construcción de significados y de conocimientos por parte de todos sus protagonistas.

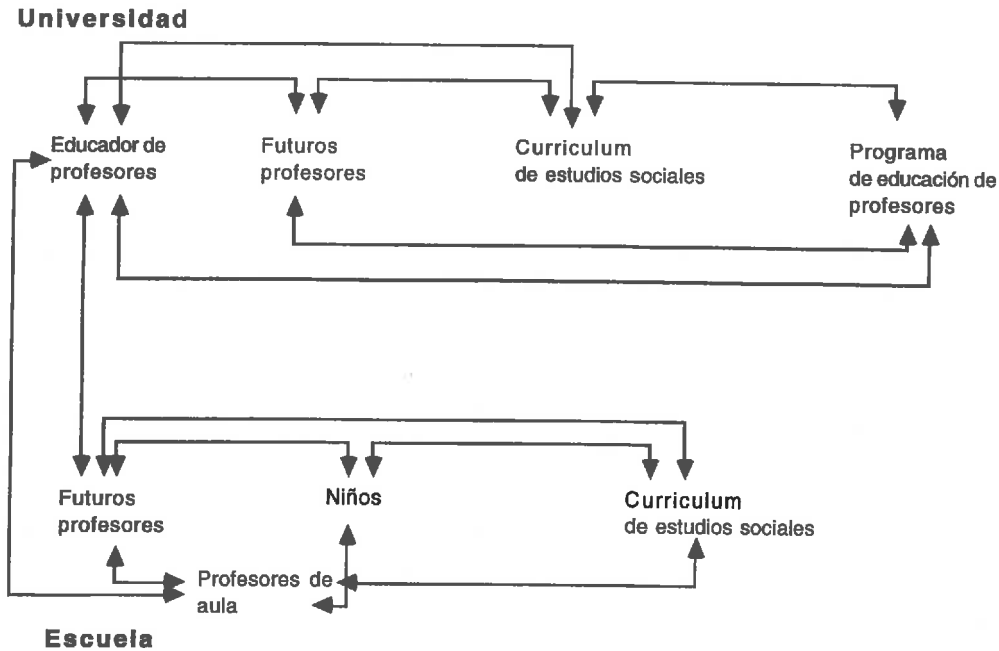
Algunas reflexiones para un replanteamiento del currículo de la formación inicial de maestros de educación primaria

Como es sabido, en el aprendizaje de la enseñanza y en la construcción del conocimiento de los maestros, las racionalidades técnica, práctica y crítica entienden la formación, las relaciones teoría y práctica, y el rol del maestro de manera distinta (González, 1995). ¿Es posible, desde los supuestos teóricos de la racionalidad crítica hacer algo para cambiar la situación actual de la formación de los maestros?, ¿es posible racionalizar el currículo prescrito por la administración y los currículos aprobados por las universidades? Sin duda, es necesario seguir cuestionando la racionalidad técnica, y buscar vías para educar a

los futuros maestros dentro de la racionalidad crítica, intentando, en primer lugar, que exista coherencia entre las intenciones y la práctica e implicando lo más directamente posible a los maestros y a los estudiantes de maestro en la construcción de un currículo basado en los problemas de la práctica de enseñar.

Los planes de estudio deberían articularse en un modelo de formación inicial que reivindique el papel central de las didácticas especiales, en la medida en que ellas tienen por objeto de estudio los fenómenos relacionados con la enseñanza de unos contenidos concretos (Colomb, 1993). La enseñanza de estos contenidos, y todo lo que ello implica, es la principal tarea de los maestros. En consecuencia, su formación inicial debería estar centrada en el aprendizaje de aquellos saberes que les permitirán tomar decisiones razonadas en relación con esta tarea. Armento (1996) propone un modelo para la formación inicial de maestros de estudios sociales que, en mi opinión, permite ilustrar cómo debería realizarse esta formación para que la construcción del conocimiento y de la competencia didáctica de los maestros surgiera de los problemas de la práctica de enseñar contenidos concretos, en este caso del área de ciencias sociales.

La priorización de unos modelos centrados en las relaciones teoría-práctica no debe descuidar la formación intelectual de los maestros. El estudiante de maestro de educación primaria dispone en teoría de los conocimientos suficientes para enseñar a los alumnos de esta etapa educativa. Necesita, sin embargo, para su formación intelectual como estudiante universitario profundizar en la complejidad del saber. Por ello, es conveniente que en su currículo aparezcan algunas materias científicas que le permitan adquirir una formación de acuerdo con su estatus intelectual. No existen unos contenidos científicos "propios"



para ejercer de maestro como pretenden algunos. Son suficientes las asignaturas que se imparten en cualquier carrera universitaria de letras, de ciencias o de bellas artes, y, en especial, aquellas que tratan de los problemas epistemológicos y metodológicos de la construcción del saber.

Nadie discute que para enseñar a sumar hay que saber sumar o que para enseñar la causalidad histórica hace falta saber qué es la causalidad histórica. Se supone que esto lo han debido aprender durante sus estudios preuniversitarios. Si no ha sido así, la responsabilidad hay que buscarla en la formación inicial de los maestros o de los profesores que les han enseñado en educación primaria o en secundaria. Lo que deben aprender en la universidad es la complejidad del pensamiento matemático o del pensamiento histórico. El aprendizaje sobre el currículo de matemáticas o de historia -sus características, su desarrollo, su enseñanza- compete a las didácticas especiales que, desde luego, necesitan

apoyarse en los conocimientos adquiridos previamente, en los adquiridos en la propia universidad y en los que se aprenden de la práctica.

En los actuales debates sobre el conocimiento profesional de los profesores encontramos suficientes elementos que destacan el importante papel de la formación en didácticas especiales del profesorado. Tanto las propuestas de Shulman (1987) sobre el conocimiento didáctico del contenido como propuestas más institucionalizadas, por ejemplo la de la Scottish Office (Pollard y Tann, 1993) o la del Educational Testing Service (Reynolds, 1995) señalan la importancia de la formación de maestros a través del dominio de los saberes que han de enseñar.

Así, por ejemplo, la propuesta de la Scottish Office divide las competencias profesionales de los maestros de educación primaria en cuatro ámbitos: 1) competencias referidas a las disciplinas y al contenido de enseñanza; 2) competencias relativas

a la clase (comunicación, metodología, gestión y evaluación), 3) competencias relativas a la escuela, y 4) competencias referidas al profesionalismo. Las competencias referidas a los dos primeros ámbitos tienen, en las didácticas especiales, su máximo nivel de concreción y desarrollo.

El aprendizaje de la mayor parte de estas competencias profesionales debería realizarse en el ámbito de las distintas didácticas especiales, y en las interrelaciones que entre sí y con la Didáctica general y la Psicología puedan producirse, en especial en el campo de la práctica. Buena parte de los contenidos de las asignaturas troncales de *Didáctica General* y de *Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar* adquieren mayor sentido para los futuros maestros cuando se aplican o aprenden a través de conocimientos o problemas concretos de la práctica educativa. Asimismo, las materias troncales de la especialidad relacionados con las áreas de conocimiento de educación primaria comparten bastantes principios curriculares. El currículo de todas las áreas de educación primaria tiene el mismo formato, comparte unos mismos supuestos en relación con la enseñanza y el aprendizaje y exige del maestro tomar el mismo tipo de decisiones en su concreción. Por ello, deberían poder compartirse el mismo tipo de análisis, reflexiones, y valoraciones sobre, por ejemplo, las capacidades a desarrollar en la educación primaria en cada área de conocimiento, los criterios de selección y secuencia de contenidos, la evaluación, los métodos y estrategias, la interdisciplinariedad, la interacción en el aula, el trabajo individual y el trabajo cooperativo, la selección, construcción y utilización de materiales curriculares, etc... en todas las didácticas especiales, que concretarían en función de los contenidos específicos de cada área.

Todo ello induce a potenciar la interdisciplinariedad en la formación de inicial de

unos maestros que van a tener que enseñar contenidos de áreas diferentes a unos mismos alumnos de un mismo curso o ciclo. Dada por supuesto la diferencia entre los contenidos de cada área de conocimiento sería conveniente, sin embargo, que los futuros maestros aprendieran cómo capitalizar o rentabilizar un mismo tipo de decisiones que les presentaran problemas diferentes y requerirán estrategias también diferentes en función de los contenidos que deberán enseñar. Esta interdisciplinariedad exige la búsqueda de espacios comunes, poder plantear situaciones de enseñanza y aprendizaje cooperativas, realizar tutorías sobre los problemas de la práctica y su reflexión teórica en pequeños grupos, y la coordinación del profesorado universitario y su disponibilidad para implicarse en los problemas de la práctica no sólo como investigador externo sino como participante. Y exige, además, la existencia de "una ida y vuelta" constantes entre la reflexión común y la reflexión propia de cada una de las didácticas especiales. Y, siempre, el contraste entre los problemas de la práctica y su reflexión teórica.

Los problemas que tratan las didácticas especiales pueden favorecer un modelo de formación inicial basado en los principios de la racionalidad crítica y en la preparación de maestros reflexivos y socialmente comprometidos. Esta formación presupone (Pollard y Tann, 1993):

- a) implicar a los estudiantes de maestro en las finalidades y consecuencias de la enseñanza así como en sus medios y en la eficacia de los mismos;
- b) enseñar a los estudiantes de maestro a controlar, evaluar y revisar su propio aprendizaje y, en especial aquel que se realiza en la práctica;
- c) hacerles competentes en métodos de investigación en clase para hacer frente a los problemas de una práctica compleja;

d) desarrollar en los estudiantes de maestro actitudes de responsabilidad, sinceridad y espíritu de colaboración, cooperación y diálogo con sus compañeros y con los maestros; y

e) prepararles para el desarrollo de las capacidades de autorreflexión y de juicio crítico con las que interpretar y valorar tanto su propia práctica como el currículo y los medios que usen en su desarrollo.

En consecuencia, el currículo de la formación inicial ha de contemplar estrategias para que: (1) el estudiante de maestro tenga un papel activo en su aprendizaje, lo pueda realizar en cooperación con los demás (tanto en la universidad como en la práctica de los centros de primaria) y cuente con las tutorías y los asesoramientos adecuados; (2) la construcción del conocimiento profesional parta de las representaciones previas de los estudiantes de maestro sobre la profesión, las haga emerger y permita reconstruirlas a través de un proceso gradual en el que la experiencia, la interacción teoría y práctica, la reflexión y la crítica argumentada han de convertirse en sus ejes fundamentales; y (3) el aprendizaje del conocimiento y de las capacidades profesionales de los futuros maestros se articule alrededor de situaciones problemáticas y de retos que permitan clarificar el pensamiento y producir comprensión significativa y, a la vez, hallar soluciones plausibles a los problemas de la enseñanza que deberán someterse al juicio de la práctica.

Este planteamiento requiere imaginación, disponer de abundantes recursos y tiene importantes implicaciones organizativas. Es necesario predisponer a los estudiantes de maestro para querer participar plenamente en la construcción de su conocimiento profesional. Precisa adaptarse a las disponibilidades reales que, a menudo, limitan las posibilidades de una relación directa teoría y práctica y exigen con-

tinuas reelaboraciones de la programación. Implica el compromiso y la colaboración entre el profesorado de todas las disciplinas implicadas en la formación de maestros, y en especial entre las didácticas especiales, para aprovechar al máximo las oportunidades que ofrece el practicum de relacionar teoría y práctica, y aprender una profesión que tiene como objetivo enseñar a un mismo alumnado conocimientos procedentes de distintas ciencias (Szymanski et al, 1994). Y, finalmente, requiere que las propias aulas universitarias, en las que se realiza la formación de los maestros, se conviertan en foros de discusión, debate, reflexión y valoración de la enseñanza y del aprendizaje. La negociación, el diálogo, y el compromiso entre las partes han de presidir las relaciones entre el profesor y los estudiantes en las aulas universitarias.

La finalidad de la formación inicial de los maestros ha de ser enseñarles para que construyan su propia "competencia didáctica", en la que integrar, y desde la que materializar, sus concepciones éticas, y sociopolíticas sobre la enseñanza, la escuela, el currículo y el aprendizaje. Es decir, ha de convertirlos en prácticos reflexivos e intelectuales comprometidos socialmente.

La función principal de la universidad en sociedades como las nuestras no puede limitarse a la transmisión de conocimientos e informaciones sobre cómo hacerse maestro sino que ha de dar respuesta a los complejos problemas que se derivan de intervenir en una práctica social como la enseñanza en la que inciden todo tipo de variables contextuales. La formación inicial de los maestros ha de preparar profesionales competentes capacitados para tomar decisiones autónomas, actuar de manera cooperativa en los centros educativos y buscar alternativas a los complejos problemas que la práctica de enseñar les deparará en el futuro.

REFERENCIAS

- AA.VV. (1992): El nou pla d'estudis a les Escoles de Mestres. [Interaula], *Butlletí de les Escoles Catalanes de Mestres*, nº 16 A
- AA.VV. (1992): Impregnar de personalitat el nou Pla d'Estudis. [Interaula], *Butlletí de les Escoles Catalanes de Mestres*, nº 16 B
- ARMENTO, B. J. (1996): *The professional development of social studies educators*. In SIKULA, J. et al. (ed): *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, 485-502
- BENEJAM, P. (1986): La formación de maestros. Una propuesta alternativa. Barcelona. Laia. *Cuadernos de Pedagogía*.
- BEYER, L. E./ZEICHNER, K. (1990): *La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción*. POPKEWITZ, T. S. (ed.): *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. práctica*. Servei de Publicacions de la Universitat de València. 272-303.
- COLOMB, J. (1993): *Didactiques et formation des maitres: problemes théoriques et réalités*. MONTERO, L./VEZ, J.M. (eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*. Conferencias, ponencias, sesión simultánea. Santiago de Compostela. Tórculo Edicions, 93-114.
- GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica de los aprendizajes*. Barcelona. Paidós/MEC.
- GONZALEZ, M. (1995): *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona. PPU.
- LISTON, D.P./ZEICHNER, K.M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata/Paideia.
- POLLARD, A./TANN, S. (1993): *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. London. Cassell. National Primary Centre. The Open University.
- REYNOLS, A. (1995): The Knowledge Base for Beginning Teachers: Education Professionals' Expectations versus Research Findings on Learning to Teach. *The Elementary School Journal*. vol. 95, nº 3, 199-221.
- SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós/MEC.
- SHULMAN, L. S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- SZYMANSKI, C. et al. (1994): Integrated Teaching Units: Preservice Teachers' Experiences. *JSSR*, vol. 18, nº 2, 10-18.

SUMMARY

The initial training of the primary education teachers stemmed from the new study plans is based on an overburdened objects curriculum that does not permit to deepen in the knowledge neither to sit the bases for a future autonomous end coherent professional development. There are suggested alternative based on the supposed of the critical rationality, in the interdisciplinarity and in a relationship most close between the theoretical reflection and the problems of practice.

RÉSUMÉ

La formation initial des professeurs de l'éducation primaire née des nouveaux curricula est surchargée de disciplines et en conséquence n'est pas possible d'approfondir dans le savoir et non plus concrétiser les fondements pour a futur developement professionnel avec coherence et autonomie. On suggère l'adoption d'alternatifs fondés sur les supposes de la rationalité critique, l'interdisciplinarité et la relation entre la reflection theorique et les problèmes de la pratique.