

Maestros generalistas vs especialistas. Claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria

José A. Serrano Sánchez

Universidad de Las Palmas

Ángela Lera Navarro

Universidad de A Coruña

Onofre Contreras Jordán

Universidad de Castilla-La Mancha

onofre.cjordan@uclm.es

Resumen

En este artículo, se analizan y discuten desde una perspectiva crítica los planes de reforma de la formación inicial de los maestros de primaria. En esencia, la reforma prevé un cambio en el perfil académico del maestro de primaria, proponiendo que los títulos actuales de maestro especialista vinculados a materias (educación física, música, idioma extranjero, etc.) se reconviertan todos en un título único de carácter generalista vinculado a la etapa (maestro de educación primaria). Hemos revisado y sistematizado diversos estudios específicos del debate «maestros generalistas vs. especialistas en la enseñanza primaria», incluyendo los estudios empíricos acometidos en el proceso de reforma. La discusión se orienta hacia la coherencia de los planes de reforma con los estudios realizados. Se concluye que la propuesta de reforma nacional de los títulos de maestro desoye los resultados de los estudios en los que se ampara y se enfrenta al contrasentido de provocar una ruptura entre el título de especialidad y su perfil profesional. Esto alejaría la reforma de su razón de ser, que era adaptar los títulos siguiendo las recomendaciones de la Comisión Europea que, entre otras, reclamaban a los países asociados un mayor esfuerzo por conciliar los títulos académicos con sus perfiles profesionales.

Palabras clave: nuevas titulaciones, EEES, Estudios de Magisterio, Planes de Reforma, Especialidad, Perfil profesional.

Abstract: *Generalist vs Specialist Teachers. Keys and Discrepancies in the Reform for Primary Teachers' Initial Training*

This paper analyses and discusses from a critical point of view the reform plan for primary teachers' initial training. In essence, the reform foresees a change in the academic profile of primary teachers, suggesting that all the specialist teacher present-day degrees linked to specific areas (physical education, music, foreign languages, etc) become one only generalist qualification related to that stage (teacher of primary education). Diverse specific studies dealing with the specialist versus generalist debate in primary education have been reviewed and systematized, including the empirical studies performed in the reform process. The discussion is oriented towards the coherence of the reform plan with the diverse empirical studies carried out. It is concluded that the proposal of national reform of the primary teacher degrees disregards the results of the empirical studies on which the decision is based, hence resulting in a contradiction that may cause a rupture between the specialist degree and its professional profile. This stance would move away the reform from its *raison d'être*, that is to adapt the degrees following the recommendations of the European Commission that, among others, demanded from associate countries a greater effort to conciliate the academic degrees with their respective professional profiles.

Key Words: new degrees, European Higher Education Area (EHEA), Initial teacher training, initial teaching Reform Plan, Speciality, Professional profile.

Introducción

Recientemente, las titulaciones de *maestro* de enseñanza primaria han sido objeto de un proceso de «adaptación» al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que es analizado en este artículo por su coherencia con las fuentes y estudios en que se ampara. Adaptar y reformar son conceptos y procesos distintos. Lo que empezó como una *adaptación*, en la que básicamente se trataba de sintonizar con el escenario europeo y definir las competencias profesionales de las diversas titulaciones de maestro de primaria, acabó finalmente en una amplia *reforma* de sus títulos y contenidos.

El nuevo perfil académico del maestro de primaria es sin duda el de un maestro-generalista si atendemos al hecho de que el conjunto de materias comunes y cada una de las especialidades actuales tendrán prácticamente similar cantidad de créditos (ANECA, 2005a, p. 201). Con la reforma, cualquier materia del currículum, sea ciencias, matemáticas o una especialidad clásica, tendrán en términos cuantitativos (cré-

ditos) las mismas posibilidades de definir un «itinerario de especialidad», pero con una diferencia cualitativa, ya que la reforma propone para las especialidades actuales créditos optativos en su práctica totalidad.

El problema de las especialidades de maestro no es nuevo dentro del sistema educativo español. Ya había sido planteado y resuelto en 1990 (LOGSE, art. 16), 2002 (LOCE, art. 19) y 2006 (LOE, art. 93). Este debate cobra actualidad debido a que el *Libro Blanco* propone que, para avanzar en la convergencia europea, se reforme la oferta de *títulos de grado en magisterio* en una doble vertiente: a) suprimiendo todos los títulos de especialidades vinculadas a materias y b) reducir los contenidos curriculares de las especialidades actuales hasta 1/3 (30 ECTS optativos) y ofertarlos como un itinerario optativo. Otro cambio destacable es la recomendación a la Administración educativa para que reconozca el perfil profesional de especialista a quienes cursen los 30 créditos optativos del itinerario de especialidad (ANECA, 2005a, p. 200).

El debate de la reforma afecta particularmente a las especialidades actuales de primaria vinculadas a *materias* (música, educación física, idioma, educación especial, audición y lenguaje), que son las más sensibles al cambio dada la propuesta de supresión. La otra especialidad actual de primaria que nos queda, la que está vinculada a la *etapa o ciclo* («maestro especialista en educación primaria») no se verá afectada en cuanto a su presencia en el escenario académico futuro, ya que se seguirá ofertando con las características reseñadas en los dos párrafos anteriores, esto es, como un título único de vocación generalista y con opciones de itinerarios optativos en las materias antes reseñadas. En esencia, la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria podría caracterizarse por la dialéctica generada entre un modelo de especialidades basado en *materias* y un único modelo de especialidad basado en la *etapa*. El término especialidad se ha venido aplicando indistintamente a los títulos de maestro de primaria vinculados a materias o a la etapa y ello puede inducir a confusión. Caracterizar un modelo de formación inicial orientado a toda la etapa de primaria como una «especialidad» podría resultar en un cierto exceso puesto que, a diferencia del primero (especialidades vinculadas a materias), la «especialidad» vinculada a la etapa persigue claramente una formación generalista que capacite al maestro para impartir todas las materias y ejercer de tutor. Siguiendo a Thornton (1995), la reforma también podría caracterizarse por la dialéctica entre un modelo de formación que persigue *especialistas* (en materias) o *generalistas* (en la etapa). En la reforma del perfil del maestro de educación infantil, no se han generado grandes discrepancias y es la que aún a un mayor consenso en mantener un perfil único de carácter generalista. Sirvan estas razones para centrar este trabajo en la etapa de primaria y dentro

de ella en la dialéctica en torno a un modelo de formación inicial basado en varias especialidades-materias frente a un único modelo de carácter generalista-etapa.

La propuesta de cambios en la formación inicial de algún modo afectará al estatus de competencia del futuro maestro y tendrá repercusiones en otros elementos relevantes del hecho educativo, sea el alumno, la experiencia educativa o el currículum de primaria. En este texto, intentaremos delinear aquellos elementos que puedan contribuir a un mejor esclarecimiento del problema de la formación generalista/especialista de los maestros de primaria para avanzar en la calidad del sistema educativo y en la convergencia europea, que son las razones fundamentales de los cambios que se han propuesto.

Fundamentos teóricos del problema especialista vs generalista

El estudio e investigación acerca de la conveniencia o no de emplear maestros-especialistas en la enseñanza primaria es un tema que ha suscitado un escaso interés entre los académicos e investigadores de la educación primaria; sin embargo, es ampliamente reconocida su importancia en el diseño de los sistemas educativos bien por su incidencia en la organización docente de las escuelas, en el estatus de competencia del maestro o en los resultados de la enseñanza.

Los fundamentos teóricos del problema podrían resumirse en dos posiciones contrarias que a priori son igualmente justificables desde el punto de vista de la educación. La posición *pro-generalista* asume como racionalidad que la educación es una sola cosa y que el niño es un todo único que se beneficia de la enseñanza en la medida que se le preste atención a su experiencia y se le ayude a progresar adecuadamente. Se necesita alguien que dé sentido a la experiencia global y asegure un desarrollo constante y equilibrado. El maestro-generalista estaría en una posición ideal para esta función de supervisión educativa, porque se pasa más tiempo con los niños, los conoce mejor y sabe las necesidades de cada uno.

El argumento de contrario, representado por la posición *pro-especialista*, asume como racionalidad que cada vez exige más de los niños y de sus profesores en forma de un incremento del conocimiento y habilidades y no puede esperarse que ningún maestro pueda razonablemente saber y administrar todo lo que ahora le es requerido. Los profesores no pueden atender todas las materias del currículum escolar en varios niveles simultáneamente y la solución más obvia sería que no fuera un solo

maestro el que asuma las responsabilidades en la educación del niño y que sean más de uno los maestros que asuman responsabilidades acordes a su especialización.

El avance científico en la resolución del *problema generalista vs especialista* está muy dificultado por la ausencia de un acuerdo sobre el estándar de valor que permita concluir positivamente acerca de qué figura de maestro es mejor o más conveniente. A menudo, la investigación empírica en este campo ha tropezado con este problema epistemológico que nos remite a teorías inconmensurables (Feyerabend, 1986, p. 267), dada la dificultad de juzgar muchas conclusiones de la investigación partiendo de principios o valores distintos. Dependiendo de los criterios de valor establecidos (p.ej., calidad de la enseñanza, resultados de aprendizaje, eficacia organizativa de la escuela), las conclusiones acerca de que una figura supera a la otra podrían ser distintas. Por ejemplo, el empleo de maestros-especialistas podría mejorar los resultados de aprendizaje en el sistema de educación público, pero al mismo tiempo podría frenar la promoción escolar de muchos niños y favorecer el abandono de la escuela si no se establecen mecanismos de coordinación interdisciplinar (Kerger, 1998; Eurydice, 2002b).

Si atendemos a la investigación realizada sobre el tópico generalista vs especialista, la mayor parte encuentra un punto en común en afrontar esta discusión asumiendo como racionalidad que el empleo de una u otra figura debe evaluarse por su contribución en la enseñanza o el aprendizaje de los *niños* antes de cualquier otra consideración. Sólo después podría considerarse que el problema generalista o especialista es un problema de tipo académico, de convergencia europea, de administración escolar o de tipo laboral. En principio, esto resuelve parte del problema, ya que permite encontrar un punto de observación para asumir una racionalidad común y avanzar en la solución de qué tipo de formación inicial es más conveniente.

Estudios sobre el problema generalista vs especialista

Los estudios realizados podrían sistematizarse en cuatro grandes enfoques: *enseñanza, aprendizaje, organización escolar y académico*. Existe una relación entre los enfoques y la naturaleza de la fuente de datos. En el enfoque de enseñanza, los datos provienen de los maestros; en el de aprendizaje, de los alumnos; en el de ordenación académica, de los administradores, y en el académico los datos provienen de profesores universitarios y pre-maestros.

El enfoque de enseñanza

Se ha centrado en la capacidad y calidad de enseñanza percibidas por los maestros, la autoconfianza y otros aspectos relacionados con el currículum escolar. En el origen de este debate, se trajo a discusión la saturación de contenidos en los currículos de primaria y la dificultad de que un maestro-generalista pudiera abarcarlo e impartirlo en su totalidad, lo que trae como consecuencia el descuido de algunas materias (Campbell, 1992). Diversas organizaciones y autores han planteado la necesidad de emplear maestros-especialistas, y proponen diversas figuras en el marco de una organización eficaz de las escuelas y mejores aprendizajes en los alumnos (Alexander et al, 1992; OFSTED, 1993, 1994, 1997; Williams, 1990; Abell; 1990; Hounshell, 1987; Swartz, 1987).

En estudios empíricos realizados con pre-maestros que seguían un curso para la enseñanza primaria, se ha encontrado que el conocimiento especializado preexistente contribuía de manera distinta en la calidad percibida de la enseñanza (Bennet and Carré, 1993). En la materia de música, el conocimiento preexistente tuvo una mayor influencia en la calidad percibida de la enseñanza que los cursos de especialización que se habían seguido. Esta relación, sin embargo, no se daba en las materias de matemáticas y ciencias. El estudio aportó como contribución interesante que la enseñanza por especialistas quizás no puede ser abordada como un todo y que para algunas materias la especialización es más importante que en otras desde la perspectiva de la calidad percibida por los maestros.

En otros estudios, se ha encontrado que los maestros que poseían poca experiencia de base en artes tenían una menor autoconfianza en su enseñanza (Duck, 1990). Además, los profesores de este estudio veían las enseñanzas artísticas como algo menos importante que otras materias. Dicha infravaloración conducía según el autor a un ciclo de descuido en la enseñanza de las artes, proponiendo como posible solución al problema el uso de maestros-especialistas.

En el ámbito de la música, se ha informado que la autoconfianza mantenía una relación positiva con el número y calidad de las experiencias que proporcionan los maestros (Barry, 1992). Estos resultados han sido corroborados por Byo (2000) evaluando las actitudes, la percepción de responsabilidad en el aprendizaje y la autoconfianza de maestros-generalistas y maestros-especialistas de música. El estudio mencionado fue concluyente en varias materias. Los especialistas mostraron un mayor grado de familiaridad con los contenidos del currículum, actitudes más positivas hacia todas y cada una de las áreas del currículum, un alto grado de responsabilidad para enseñar todos los contenidos y una mayor percepción de capacidad y entrenamiento para llevarlo a la práctica en su totalidad. Por el contrario, los profesores generalistas manifes-

taron sentirse menos cómodos en casi todas las áreas del currículum, estaban en desacuerdo con que ellos fueran responsables de la enseñanza del currículum en su totalidad y tenían una baja percepción de capacidad y entrenamiento para llevarlo a la práctica. La autora concluyó con que los maestros-generalistas estaban muy cerca de rechazar el currículum nacional de música.

El enfoque de aprendizaje

Diversos estudios sugieren que los alumnos enseñados por maestros-especialistas tienden a mostrar mejores resultados de aprendizaje. En el ámbito de la enseñanza de las ciencias, Schwartz et al. (1999) concluyeron que los niños enseñados por especialistas demostraron un mayor nivel de habilidades cognitivas como resolver problemas y pensamiento crítico, atribuyendo las diferencias a una mejor planificación e implementación de la enseñanza por parte de los especialistas. En el ámbito de la música, Cassidy (1993) comparó el nivel de correspondencia entre la competencia del maestro y el aprendizaje de los alumnos, concluyendo con que el grado de competencia del maestro fue el primer y más consistente predictor del aprendizaje de sus alumnos, al tiempo que sugería que el componente principal de la preparación de un profesor debía su grado de competencia en la materia.

Estas conclusiones han sido corroboradas en otros estudios que han evaluado la relación entre la competencia del maestro en la materia y los resultados de los alumnos (Mullins, 1993; Milanowski, Kimball & White, 2004). No obstante, algunos autores han planteado que el problema de los maestros-especialistas necesita de más investigación para trasladar el debate al plano de la acción razonada (Guess-Newsome, 1999). La situación podría caracterizarse por la ausencia de una masa crítica suficiente. Por su conexión con el estatus de competencia del maestro, cabría destacar la opinión de los académicos. La encuesta de la Red de Magisterio (180 académicos de 18 universidades) mostró una mejor valoración de las *competencias profesionales específicas que de las genéricas* (ANECA, 2005a, p. 91).

El enfoque administrativo (organización escolar)

Lee & Croll (1995) condujeron un estudio con entrevistas a 246 directores de primaria, para explorar sus actitudes y opiniones en relación con la agrupación de los niños por niveles de habilidad y el empleo de maestros-especialistas. Los autores trajeron a

discusión que las actitudes de los directores hacia los maestros-especialistas y la agrupación por niveles de habilidad diferían en función del tamaño de la escuela. En los colegios más grandes, la idea y la posibilidad de agrupar a los niños por niveles e introducir enseñanza especializada era mayor, revelando que los recursos disponibles podían ser una fuente de constricción importante para la enseñanza especializada en las escuelas pequeñas.

Algunos aspectos negativos de una excesiva segmentación de la enseñanza basada en las materias han sido señalados por Kerger (1998). Desde 1989, en Luxemburgo se produjo un proceso de «secundarización» de la etapa de primaria caracterizado por una fuerte segmentación y atomización centrada en las materias. Este proceso produjo, a juicio del autor, un aumento del número de niños que abandonaron la escuela sin la certificación, sugiriendo la necesidad de establecer mecanismos interdisciplinarios dentro de la escuela. En el mismo sentido se expresó Eurydice (2002, p. 91) tras evaluar el sistema de la educación secundaria inferior en Europa, trasladando la solución del problema de la formación inicial a un ajuste de la oferta-demanda de especialistas, alertando no obstante de un reforzamiento de la coordinación interdisciplinar en los colegios en el caso de especialidades (Eurydice, 2002a, p. 91).

El enfoque académico

Un estudio empírico con alumnos de la especialidad de EF mostró una valoración positiva de la misma, en particular de la capacitación para la docencia, las expectativas cubiertas y la valoración global (Moreno y Conte, 1992). En otro estudio, Loza (1999) exploró las actitudes hacia diversos aspectos del currículum-especialidad de EF en los alumnos y profesores de 44 centros españoles donde se impartía. Los resultados revelaron que las actitudes favorables a introducir más *contenidos generalistas* eran realmente minoritarias y similares en *alumnos* y profesores (menos del 3%). Igualmente, los resultados mostraron una predisposición mayoritaria de los alumnos hacia la introducción de contenidos que reforzaran la formación como *especialistas* (57,6%), frente a los que opinaban que debían estar equilibrados por igual (40,9%). Este estudio también analizó la opinión de si el número de asignaturas obligatorias de la especialidad podía considerarse suficiente, siendo mayoritaria la opinión de que el número de asignaturas obligatorias *específicas* era insuficiente (59,1% profesores y 69,5% alumnos).

El empleo de maestros-especialistas en Europa

El empleo de *maestros-especialistas* en la enseñanza primaria es una tradición en muchos países europeos (EIS, 1999). Hall (2000) realizó un análisis del grado en el que los diversos países europeos utilizaban maestros-especialistas, maestros-tutores y maestros-generalistas en la enseñanza primaria. Encontró que el empleo de maestros-especialistas en la enseñanza primaria europea se configuraba como un patrón en determinadas materias como educación física, música, artes e idiomas. El resto de materias relativas al currículum (lengua nativa, ciencias-matemáticas, historia-geografía) mostró también un patrón de coincidencias en que eran impartidas por un solo maestro. Un tercer patrón que emergió del análisis comparativo fue la mayoritaria presencia de un maestro que ejercía las funciones de tutor. Este informe reveló que las diferentes figuras de maestros son compatibles entre sí. La mayor parte de los sistemas educativos europeos no son totalmente generalistas ni totalmente especialistas. Se combinan diferentes figuras de maestros.

Abordado el problema que plantea la reforma de los títulos de maestro desde el punto de vista de los perfiles profesionales europeos, que es una motivación básica de la creación del EEES, la propuesta del *Libro Blanco* se torna crítica. Pese a realizarse seis estudios técnicos, este asunto de los *perfiles profesionales europeos* de los maestros de primaria no mereció ninguna atención. Se estaría infravalorando el potencial europeo de los maestros-especialistas españoles y se cerrarían vías académicas de intercambio al suprimir el título-especialidad y reducir sus contenidos por debajo del estándar mínimo de especialidad en Europa (60 ECTS). Los que en el futuro hicieran los «itinerarios-especialidad» que propone la reforma se encontrarían con el problema de reconocimiento europeo de la especialidad, que en España no será académico sino profesional y esto si el MEC accede a reconocerlos.

Los títulos de maestro en Europa

Uno de los estudios acometidos por la Red de Magisterio para elaborar la propuesta de adaptación de los títulos de maestro fue el de «Los grados de magisterio en los 25 países de la Unión Europea» (ANECA, 2005b, p. 5). Este estudio renunció a establecer comparaciones entre los países que ofertaban especialidades de maestro (seis categorías

de títulos). Sólo se contemplaron tres categorías de títulos académicos que debían compararse (infantil, primaria y el resto de especialidades juntas). La reducción de categorías de análisis comparativo motivó una pérdida de información muy valiosa respecto de qué países europeos ofertan especialidades de maestro y en qué materias concretas, introduciendo un sesgo de la realidad al suprimir las especialidades como unidades de análisis. Los resultados de este estudio fueron que existían cuatro perfiles de títulos europeos: sólo generalistas y generalistas con especialidad de grado, de postgrado o mediante itinerarios.

Este estudio mostró que todos los países ofertaban los títulos generalistas de maestro vinculados a la etapa (infantil y primaria). Sólo hubo diferencias en las especialidades, pero, como todas fueron agrupadas en una misma categoría, se perdió la información de las diferencias. Si lo que se deseaba conocer eran los perfiles de organización de los títulos europeos, la racionalidad empírica inducía a centrar la observación en las diferencias y no en las semejanzas, porque en éstas no había nada que sintonizar. Con otro modelo de análisis de seis categorías de títulos, los resultados hubieran sido más realistas porque las diferentes especialidades europeas manifestaron diferencias intra y transnacionales.

No obstante, este estudio fue concluyente en que la tendencia mayoritaria en Europa era la de una *formación generalista* más una *especialidad* en una o dos asignaturas (ANECA, 2005a, p. 34). Éste es precisamente el modelo actual español y es concordante con el resto de estudios realizados en el proceso de adaptación, por lo que no se entiende una reforma en sentido contrario a los resultados de dicho estudio. Algunas claves que inducen a pensar que los estudios no fueron acometidos al menos para apoyar empíricamente la propuesta final –aparte de que ésta fuera adoptada mediante un acto de votación (ANECA, 2005a, p. 79)–, podrían encontrarse en alguna de sus conclusiones que revelan un prejuicio sobre el contenido de la cultura al vincular las materias de matemáticas, lengua, idiomas y ciencias con una «base cultural» fuerte y necesaria para asentar las especialidades (ANECA, 2005a, p. 34).

Dicha conclusión es importante porque en realidad anticipó la decisión final de suprimir los títulos de especialistas y aumentar el área de materias básicas que se multiplicó por cuatro, contrariamente a los resultados empíricos que señalaban las especialidades como una realidad europea, pero éstas se suprimieron como títulos de grado. La declaración de que las especialidades se debían apoyar en una base cultural fuerte en las materias indicadas resulta reduccionista. La concepción actual de la cultura en diversos ámbitos de las ciencias sociales es mucho más abierta, sea en la sociología (p.ej., Cucó et al., 1995), la antropología cultural (p.ej., Geertz, 1995; White, 1982) o en la filosofía (p.ej., Ortega y Gasset, 1982, p. 64).

En esa concepción que se tuvo de la cultura, se dio orden de desahucio, por ejemplo, a los conocimientos (y habilidades) sobre la actividad física y la salud que hoy constituyen un problema transnacional, al punto que la falta de actividad física ha motivado un cambio de paradigma en los sistemas de salud pública hacia una mayor orientación preventiva (Ainsworth, 2005; Snell & Mitchell, 1999). El rápido avance de enfermedades crónicas relacionadas con la inactividad y poca actividad física están poniendo en riesgo la estabilidad del sistema de prestaciones sociales y sanitarias del futuro por su alto coste económico (Colditz, 1999; Wang et al., 2001; Wang & Brown, 2004). La educación para la salud en su relación con la actividad física conforma un conjunto de contenidos esenciales de la cultura actual, que se enseña desde la niñez y no se los puede subordinar a cualquier otro conjunto de contenidos de la cultura sin incurrir en reduccionismos o aforismos intelectualistas sobre lo que constituye el contenido de la cultura, que es sin duda un tema relevante en el campo de la educación primaria y superior.

La comunidad educativa y las especialidades de maestro

La principal fuente de datos proviene de la propia Red de Magisterio, que acometió el estudio titulado «Encuesta de opinión a profesionales» (ANECA, 2005b, p. 329). Este estudio fue determinadamente explícito de la decisión final de suprimir los títulos y reducir los contenidos de las especialidades (ANECA, 2005a, p. 77). Se encuestó a 776 maestros de centros públicos y privados, 64 directores, 23 inspectores y 28 agentes sociales para recabar información al respecto de diversas cuestiones relacionadas con perfiles profesionales y especialidades. Los colectivos de directores e inspectores tuvieron que ser agregados en una misma categoría. Dicha agregación no resolvió el problema de validez externa ($n=52$), que alcanzó un nivel de error muestral del 14%, sugiriendo métodos más cualitativos para recabar datos en estos colectivos. Se formularon diez preguntas abiertas y los datos fueron analizados con estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes).

Los resultados mostraron que las especialidades son consideradas uno de los tres puntos *fuertes* de la formación de los maestros y son muy pocos los que ven las especialidades como un punto *débil* (3,4%). En materia de *actitudes* hacia las especialidades, el 77,1% de los maestros en ejercicio se manifestó explícitamente favorable hacia

las mismas. Sólo un 4,7% manifestó una actitud contraria a las especialidades (ANECA, 2005b, p. 360). En su conjunto, los resultados sugieren, sin lugar a dudas, que la comunidad de maestros valora positivamente la existencia de *especialidades* académicas vinculadas a materias. Más aún, como sólo un 1,2% de los maestros en ejercicio se manifestó contrario al perfil *generalista*, es claro que los maestros opinan que ambos perfiles pueden coexistir perfectamente. La conclusión de un solo título de maestro de primaria que se elevó a votación colegiada como una «alternativa» de alta compatibilidad con los resultados era empíricamente muy débil, porque apenas alcanzó una prevalencia del 5% de los maestros encuestados.

En la discusión de este estudio (ANECA, 2005b, p. 346), se afirmó que la dimensión bipolar generalista/especialista no permitía reflejar con precisión las valoraciones positivas o negativas de los docentes hacia las especialidades y que, por el contrario, parecía que se tratara de dos dimensiones independientes que se podían valorar ambas en el extremo positivo por una importante proporción de los encuestados. Esta declaración sugiere que las preguntas y escalas empleadas en el estudio carecían de validez para medir las actitudes y opiniones hacia las especialidades, con poca o ninguna sensibilidad frente al objetivo de la investigación (cuantificar y ordenar las opiniones hacia los perfiles profesionales). El estudio planteó un problema de ordenación y categorización de los resultados (hasta 56 categorías de respuesta) motivado por el carácter abierto de las preguntas. En algunos resultados, se produjo la paradoja de maestros favorables, en contra o neutrales combinados dentro de una misma categoría empírica. Pero esto se sabía que podía ocurrir antes de empezar el estudio y exigía un esfuerzo por emplear escalas sensibles al problema que se iba a medir.

Al amparo de los resultados de este estudio, el grupo de trabajo propuso someter a votación cuatro conclusiones «alternativas» para el título de grado de maestro español. Siendo críticos, no hacía falta ningún estudio empírico para concluir de esta manera. Pese a que los resultados manifestaban la necesidad de mantener e incluso reforzar las especialidades, se votó su desaparición. La reflexión que inevitablemente surge es para qué sirven los estudios empírico-analíticos cuando las decisiones sobre los resultados se van a tomar en otro nivel de objetivación distinto. El hecho de que los resultados científicos se subordinen al ejercicio de una mayoría o de la ideología dominante va en detrimento de la credibilidad y eficacia de la ciencia y la razón. Si los estudios se elaboran para prescindir de sus resultados y someterlos a la consideración mayoritaria de un grupo de representantes que no ha participado de ellos, no creemos que estemos avanzando en la dirección europea adecuada. No tiene sentido que en los estudios se haga una defensa de los criterios de validez interna (p.ej., errores

muestrales, representatividad de las muestras, etc.), cuando la validez interna real descansaba en las reglas que rigen los procesos colegiados de convocar, informar, debatir y votar igualmente.

La inserción laboral de las especialidades en magisterio

El problema generalista vs especialista tiende sus tentáculos en el campo de la inserción laboral. ¿Quiénes se insertan mejor? ¿Generalistas o especialistas? Estas preguntas no son ociosas y motivó una investigación sobre la «Inserción laboral de los titulados en magisterio durante el último quinquenio (1999-2003)». En este estudio, se analizó el grado de ocupación de los maestros con especial referencia a las *especialidades* (ANECA, 2005b, p. 232).

Los resultados revelaron que los maestros tenían una tasa media de ocupación general del 68,7%, de los cuales el 34,5% era en puestos de maestros, el 15,0% en otros puestos docentes y el 19,2% en puestos no docentes. En la ocupación general, tres especialidades vinculadas a materias coparon las primeras posiciones: idioma (76,9%), educación física (74,5%) y educación especial (71,4%). Estos resultados fueron congruentes con el estudio CHEERS (Fundación Bancaja, 2002b), que mostró un 71,5% de ocupación general de los maestros, si bien rebajó la ocupación en empleos elementales a un 12% (empleados de oficina, dependientes y vendedores).

El estudio de magisterio permitió valorar el grado de inserción en puestos laborales distintos del puesto de maestro. Es importante destacar este aspecto porque, dado el dinamismo de los mercados laborales, la capacidad que tenga un título para adaptarse y ocupar sectores laborales diversos es observada en el proceso europeo como una ventaja competitiva que hay que promover. Si los maestros de EF, pongamos por caso, son capaces con la formación recibida de coordinar y dirigir escuelas deportivas de niños en los ayuntamientos o en los sectores privados (puestos extraescolares), su título de especialidad tendría una ventaja competitiva frente al título único de maestro-generalista. De hecho, esto es lo que está ocurriendo en materia de EF según el estudio de la Red de Magisterio. El porcentaje de maestros-especialistas de EF que desempeñaron puestos extraescolares fue del 44,3%, lo que refleja una mayor capacidad de inserción laboral de esta especialidad, que no tienen otras, por ejemplo educación especial con un 29,4% (ANECA, op. cit.).

La posesión de una especialidad añadida al perfil de maestro-generalista es, en términos de inserción laboral, una ventaja competitiva del título que no debería perderse en un escenario de cambios sociales caracterizados por la emergencia de mercados de trabajo que demandan servicios educativos para los niños fuera del tiempo escolar. Los maestros tienen el perfil profesional adecuado para ocupar puestos laborales extramuros de la escuela allí donde se preste un servicio educativo a niños de primaria (6-12 años). El servicio extramuros es por lo general particular (ejercicio físico, idiomas, artes, música, etc.) y requiere una formación de especialidad, que, si se suprime, incrementaría el paro del título de maestro. Por un mecanismo de autorregulación de los sistemas, los mercados emergentes terminarían siendo ocupados por especialistas de otras disciplinas. La especialización es una competencia profesional muy valorada en el mercado laboral de la educación y ha podido ser constatada como la tercera cualidad mejor puntuada por el agente contratante en un estudio sobre la transición de los universitarios hacia el mercado laboral (Fundación Bancaja, 2002a).

El sentido del Espacio Europeo de Educación Superior

Si el debate *generalista vs especialista* ha cobrado vigencia, ha sido especialmente debido a que el EEES ha actuado como catalizador, prestando el soporte institucional para reabrir esta polémica. El proceso de convergencia no ha finalizado, pero se constatan los avances en cada conferencia bianual (Knudsen, et al., 1999; Haug & Tauch, 2001; Reichert & Tauch, 2003). Básicamente, las obligaciones de los países asociados al EEES son cuatro: incorporar los créditos europeos (ECTS) a los planes de estudio, adaptar el sistema de dos ciclos, incorporar un suplemento europeo al título nacional y especificar las competencias profesionales del título siguiendo un protocolo inspirado en el *Tuning Project* (González & Wagenaar, 2003). La finalidad del EEES es construir un espacio universitario europeo comparable que avance en la movilidad de los estudiantes universitarios, en la atracción de estudiantes de otros continentes, en la calidad y competencia profesional de los titulados y en su inserción laboral, entre otros (Eurydice, 2003; González & Wageenar, 2003).

Los cambios propuestos para Magisterio han ido más allá de los compromisos asumidos porque se propone la supresión del perfil académico de especialidad (título),

la reducción hasta un 1/3 de sus contenidos, la creación de «itinerarios» optativos vinculados a competencias profesionales de especialista y la recomendación de reconocimiento del perfil profesional de especialista a quienes hagan los itinerarios. Estos cambios no formaban parte de los compromisos y no estaban en la concepción original del EEES, que en numerosas ocasiones ha declarado como principios básicos la protección y articulación de la diversidad, la sintonización de las diferencias y la búsqueda de una conciliación entre títulos académicos y perfiles profesionales.

La protección y articulación de la diversidad académica

Las referencias explícitas a la protección de la diversidad de títulos, cursos y programas europeos son diversas y constantes en el proceso de creación del EEES. En la Declaración de la Sorbona (1998), se aludió directamente a la necesidad de respetar la diversidad (párrafo 5º) y a promoverla (párrafo 7º). En la reunión de Praga (2001), se volvió a hacer referencias a la heterogeneidad y la diversidad como valores importantes en el EEES (Comunicado de Praga, 2001, párrafos 2º, 7º y 11º). En similar sentido se ha expresado la European University Association (EUA), que en los meses previos a la conferencia de Praga emitió una declaración (Mensaje de Salamanca, 2001) que formulaba la articulación de la diversidad como un principio básico del EEES.

Uno de los proyectos específicamente financiados por la Comisión Europea en materia de adaptaciones curriculares en Europa es el *Tuning Project*, considerada como una comisión horizontal en el EEES. En el informe final de la primera fase, se hicieron referencias explícitas a la filosofía y práctica de la adaptación europea de títulos de grado, con especial mención a la sintonización de las diferencias (González y Wagenaar, 2003). De hecho, el nombre de *Tuning* fue elegido precisamente para reflejar la esencia de su misión: sintonizar las estructuras académicas y no homogeneizarlas (Ibíd, pp. 17 y ss.).

En síntesis, la filosofía y práctica de la convergencia europea son claras y reiterativas al señalar que lo que se persigue en la adaptación de los títulos es poder comparar y no homogeneizar, ni armonizar, ni suprimir. La convergencia europea no presta una justificación racional a la decisión de suprimir las especialidades de maestro, sino, por lo contrario, la de mantenerlas. Además, dicha decisión crea un problema adicional, contrario a la finalidad del proceso, como es la disociación entre los títulos y los perfiles profesionales.

La conciliación europea de títulos y perfiles profesionales

Las terminologías en este ámbito son confusas y no contribuyen a una buena asimilación de los textos. Los conceptos de especialidad, especialista y especialización, por sí solos o combinados con los de perfil, maestro o competencias, confunden incluso al lector más avezado, que a menudo debe preguntarse si cuando se emplean estos términos se refieren al ámbito académico o al profesional. Esta indicación es oportuna porque el concepto de *maestro-especialista* no necesariamente ha de estar vinculado en la realidad a la posesión de una *especialidad académica*. Del concepto *maestro-especialista* no puede deducirse la posesión de una especialidad. Con la reforma precisamente ocurrirá que tendremos maestros-especialistas sin título de especialidad, es decir, que tendrán reconocidos su *perfil profesional* pero no su *especialidad académica*, que desaparece. Éste es un mal crónico español en algunas especialidades como la educación física, que se verá afectada negativamente por la reforma.

Uno de los trabajos vinculados al EEES, al que se ha dedicado un gran esfuerzo colectivo, fue la búsqueda de una metodología que permitiera vincular los *títulos* (dimensión académica) con su *perfil profesional* (dimensión profesional), lo cual es positivo porque ayudaría a acabar o mitigar una disociación título-perfil que no beneficia la integración europea de nuestro país, ni nuestros servicios públicos. Multitud de trabajos y servicios de interés público son desempeñados por personas que, sin perjuicio de su competencia, no tienen la formación académica reconocida, o, teniéndola, le faltan competencias profesionales que son necesarias. Esto ha ocurrido en parte por carencias en la definición de las competencias profesionales generales y específicas de los títulos. La esencia del *Tuning Project* fue precisamente el diseño de una metodología que permitiera la conciliación *título-perfil profesional*. La solución se encontró en la definición de las *competencias profesionales* asociadas al título (González y Wagenaar, 2002, pp. 70 y ss.)

Las *competencias* se desarrollan en dos grandes subdimensiones, según sean *genéricas* (independientes del área temática y de utilidad en muchas situaciones profesionales) o *específicas* (concernientes al área temática y al título en cuestión). Las competencias *específicas* son consideradas decisivas para la definición de títulos de primero y segundo ciclo (Ibíd., p. 104). Por ello, no se entiende que la propuesta de reforma llegue a desarrollar exhaustivamente las *competencias específicas* de las especialidades actuales y al mismo tiempo suprima sus *títulos*. Es un contrasentido y no vemos de qué manera esta decisión es leal con el proceso de convergencia europeo, ya que promueve la disociación del título académico y su perfil profesional.

Además, la propuesta de reforma recomienda a la administración educativa española (MEC) que reconozca el perfil profesional de especialista para un título generalista al que se añade un itinerario-especialidad optativo que no alcanza el mínimo europeo de especialidad (ANECA, 2005, pp. 20 y 200). Esto se hace, por otra parte, en el conocimiento de que la legislación española (RD de Grado 55/2005) prohíbe expresamente a las universidades reconocer una especialidad dentro de un título generalista (art. 10.5). Habría que convenir que una generalización de esta situación, que se produciría porque las universidades retiran títulos de especialidad mientras recomiendan a la Administración su homologación como especialistas, perjudicaría a todos los colectivos, a quienes prestan y quienes reciben los servicios, porque fomenta el desorden en el ejercicio profesional de los títulos académicos.

En síntesis, las características de la reforma de los títulos de grado de magisterio ya indicadas no son concordantes con sus motivaciones europeas originarias, porque desoye la llamada europea para proteger y promover la diversidad académica en la formación inicial o de grado, porque huye de sintonizar las diferencias académicas y por fomentar la disociación entre perfiles académicos y perfiles profesionales. A partir de la reforma, un *perfil profesional* ya no estará vinculado a un título, sino a cualquier suerte o combinación de 30 ECTS optativos. Sin embargo, la lista de competencias profesionales específicas que se le han asignado sobrepasa el campo de contenidos porque fue pensada para un modelo de 90 créditos. Se diría como si la *cantidad de créditos* que se asignan a una especialidad no guardara relación con las *competencias profesionales* vinculadas. Éstas podrían ser llevadas hasta cualquier punto de exhaustividad y acumulación de manera independiente a los créditos y contenidos que académicamente se le asignan.

Repercusiones en el currículum nacional de primaria

Existe un evidente riesgo de que la formación inicial de los futuros maestros no cubra el currículum nacional de primaria. En educación física, por ejemplo, el currículum nacional incluye diez áreas temáticas distintas. Teniendo en cuenta las clases presenciales teóricas y prácticas de las diferentes materias, parece meridianamente claro que con 30 créditos ECTS no se podrá cubrir el currículum nacional en el sentido perseguido el legislador, esto es, que sea un maestro competente, capaz de tomar de decisiones, de trabajar en equipo, reflexivo y crítico sobre su práctica (Delgado y Medina, 1999).

Ante el riesgo de una insuficiente formación en la especialidad, la Administración educativa ha introducido una novedad en la nueva LOE, que es la posibilidad de habilitar a otras titulaciones para ejercer el perfil profesional de *maestro-especialista* (art. 93.a). Esto no ocurre sólo porque los itinerarios de «especialización» sean escasos, sino también porque las universidades los podrán definir a su conveniencia, ya que se extraen de la optatividad. Sin una estructura común de especialidades en todo el Estado, se corre el riesgo de que las futuras «especializaciones» además de insuficientes, sean inadecuadas o dispersas en función de cómo se entiendan los problemas educativos en cada universidad. El hecho de que todos los créditos sean optativos es un factor de riesgo para que surjan diferentes «especializaciones» y para que el significado de «maestro-especialista» se siga prestando a especulaciones académicas que, en vez de clarificar nuestra posición ante Europa, la complica.

Discusión

Ninguna de las fuentes de datos y resultados consultados en las diversas dimensiones del problema de las especialidades de maestro de primaria –sea la investigación comparativa en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, el escenario de títulos europeos, las actitudes de los maestros en ejercicio, la inserción laboral de los titulados, el currículo nacional de primaria, los principios de la convergencia europea o los resultados de otros estudios como la oferta pública de empleo, las competencias profesionales o la demanda de estudiantes- presta soporte intelectual para afirmar o concluir que las *especialidades* actuales deben ser suprimidas como perfiles académicos (títulos) y posteriormente reducidas a la optatividad del alumno. Los estudios empíricos realizados deberían ser revisados para poder afirmar que se propone la reforma basándose en ellos. Es chocante que se haya prestado más atención al método empleado en los estudios (p.ej., márgenes de error y tamaño de las muestras) y menos atención al sistema de votación, cuando éste fue el método que se siguió para determinar la esencia de la reforma de la formación inicial de los maestros.

Esta discusión quizás debería orientarse a la legitimación de los métodos de objetivación que asumen los expertos en decisiones que afectan a la educación pública y la formación inicial de los maestros. Si se busca la legitimación en los métodos empírico-analíticos, su objetivación (p.ej., validez interna, externa y de constructo)

sería distinta a si la legitimación se busca en las mayorías cualificadas, donde el debate colegiado y las inevitables alianzas determinan los resultados finales y la objetivación del proceso. Los resultados del proceso pueden ser distintos según se busque la objetivación en uno u otro procedimiento. Podría asumirse una posición epistemológica muy moderada para analizar la reforma de la formación inicial de los maestros y aceptar como bueno el método de objetivación basado en el uso de mayorías cualificadas de académicos, sean expertos o no. Aún así, a la propuesta de reforma habría que exigirle un principio epistemológico de *coherencia* entre las conclusiones y las razones en que se ampara, pues la coherencia es un lugar común a todas las posiciones epistemológicas, sean racionalistas o empiristas (Popper, 1972, p. 51).

Las razones que se han ofrecido para cambiar la formación inicial de los maestros de primaria han sido esencialmente «empíricas», esto es, que la idea de un único maestro-generalista de primaria surgió como una «alternativa de alta compatibilidad» con los resultados en un estudio sobre *perfiles profesionales* informado por maestros en ejercicio, apoyada adicionalmente en otros dos estudios, uno sobre *títulos europeos* y otro sobre *competencias profesionales* informado por académicos. Sin embargo, los resultados de estos estudios y de otros tantos ya indicados resultaron contrarios a esa «alternativa de alta compatibilidad», pero se dio por buena y se sometió a votación. La idea de un único maestro-generalista en primaria es en esencia incoherente con sus razones empíricas. Desde el punto de vista europeo, se creó un problema adicional porque tendremos un *título generalista* con un *perfil profesional de especialista*.

Llama la atención la falta de estudios e informes sobre la figura del *maestro-generalista* de primaria. La defensa de esta figura en la enseñanza primaria adquiere particular interés en la razón de la necesidad de mantener una supervisión educativa (tutoría), pero esto no es contrario al empleo de maestros-especialistas en otras materias o en todas, trayendo a discusión, cuestión que no se ha hecho, el modelo de tutorización en la enseñanza primaria, que es quizás lo primero que habría que discutir antes de tomar decisiones académicas en materia de generalistas y especialistas.

El escenario futuro es incierto desde el punto de vista teórico, pero traerlo a discusión es un modo legítimo de avanzar en el conocimiento de este problema. Si la propuesta de reforma prospera en los términos actuales, el título de maestro perderá ventaja competitiva en el mercado laboral extramuros, contrariamente a las directrices europeas que subrayan la orientación profesional en los títulos de grado. Adicionalmente, los maestros no tendrán tiempo de formarse de manera competente en todas las áreas del currículum y algunas son candidatas a quedar desatendidas. Aquí, las consecuencias alcanzan también a los niños y al avance de los estudios del

currículum de la especialidad. Por otra parte, los itinerarios optativos a partir de los cuales se concederá la capacitación profesional de especialista pueden ser de lo más variopinto, por haber quedado reducidos a la optatividad de la universidad y del alumno. Es llamativo que materias *obligatorias* del currículum nacional de primaria y para las cuales se exige por ley una especialización (p.ej., educación física, idioma) hayan sido situadas desde un punto de vista académico en la *optatividad*. La solución a estos problemas vendría de la mano de la formación de postgrado para completar la formación de especialista inacabada, aún sabiendo que la propia reforma se contradice en materia porque, al tiempo que recomienda que *no* se hagan masters de especialidad (ANECA, 2005a, pp. 20 y 200), también los sugiere como una alternativa (ANECA, 2005a, p. 73).

Referencias bibliográficas

- AINSWORTH, B. E. (2005). Movement, mobility and public health. *Quest*, 57 (1), 12-16.
- ANECA. (2005a). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* (vol. 1). Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- (2005b). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* (vol. 2). Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ABELL, S. K. (1990). A Case for the Elementary Science Specialist. *School Science and Mathematics*, 90 (4), 291-301.
- ALEXANDER, R., ROSE, J. Y WOODHEAD, C. (1992). *Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools*. London: Department of Education and Science.
- BARRY, N. H. (1992). Music and education in the elementary music methods class. *Journal of Music Teacher Education*, 2 (1), 16-23.
- BENNETT, N. Y CARRÉ, C. (1993). *Learning to Teach*. London: Routledge.
- BYO, S. J. (2000). Classroom Teacher's and Music Specialist' Perceived Ability to Implement the National Standards for Music Education. *Journal Research in Music Education*, 47 (2), 111-123.
- CAMPBELL, J. (1992). Class teaching: the nightmare at Key Stage 2. *Junior Education*, 22 (1), 16-17.
- CASSIDY, J.W. (1990). The effect of intensity training on preservice teachers' instruction accuracy and delivery. *Journal of Research in Music Education*, 38 (3), 164-174.

- COLDITZ, G. A. (1999). Economic costs of obesity and inactivity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31 (11 suppl.), 663-667.
- CUCÓ, J.; NEMESIO, R. Y SERRA, I. (1995). *Cultura, personalidad y el grupo humano*. En M. GARCÍA FERRANDO (ed.), *Pensar nuestra sociedad. Fundamentos de sociología*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- DELGADO NOGUERA, M. Y MEDINA CASAUBON, J. (1999). Relación entre el nuevo perfil del profesor de educación física y su formación inicial. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 5. DUCK, G. (1990). The Arts in Primary School and the Preparation of Teachers to Teach the Arts: results and implications of a research study. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 18 (2), 119-126.
- EIS (1999). Overwhelming support for primary specialist education. *Scottish Educational Journal*, 83 (6), 17.
- EURYDICE (1994). *Pre-School and Primary Education*. Brussels: Eurydice.
- (2002a). *Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe I. Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Bruselas: Comisión Europea.
- (2002b). *Key topics in education in Europe. Volume 3. The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report II. Supply and demand. General lower secondary education*. Brussels: European Comision.
- (2003). *Organización de la Estructura de la Enseñanza Superior en Europa 2003/2004. Tendencias nacionales en el marco del Proceso de Bolonia*. Bruselas: Comisión Europea.
- FEYERABEND, P. (1986). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.
- FUNDACIÓN BANCAJA (2002a). La transición de los universitarios hacia el mercado laboral. *Capital Humano*, 22, 7-8.
- (2002b). La situación laboral de los graduados españoles. *Capital Humano*, 21, 3-7.
- GARCÍA GALIÁN, S. Y RUIZ NAVARRO, F. (1991). La formación de los futuros maestros: especialidad Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 141-152.
- GEERTZ, C. (1995): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- HALL, J. (2000). *Initial Teacher Education: Specialists and Generalists*. Scottish Council for Research in Education
- HOUNSHELL, P. B. (1987). Elementary Science Specialists? Definitely! *Science and Children*, 24 (4), 20-21.

- GESS-NEWSOME, J. (1999). Delivery models for elementary science instruction: A call for research. *Electronic Journal of Science Education*, 3 (3).
- KERGER, L. (1998). School Failure in Luxembourg. *European Journal of Teacher Education*, 21 (2/3), 271-282.
- KNUDSEN, I., HAUG, G. Y KIRSTEIN, J. (1999). *Trends in learning structures in higher education (I)*. Project Report prepared for the Bologna Conference on 18-19 June. HAUG, G. Y TAUCH, C. (2001). *Trends in learning structures in higher education (II)*. Follow-up Report prepared for the Salamanca and Prague Conferences of March / May.
- LEE, J. Y CROLL, P. (1995). Streaming and Subject Specialism at Key Stage 2: a survey in two local authorities. *Educational Studies*, 21 (2), 155-165.
- LOZA OLAVE, E. (1999). En torno al currículo en la formación de los maestros-especialistas en educación física, *Bordon*, 51 (1), 39-50.
- MEC (2004). *Datos básicos de la educación en España en el curso 2003-2004*.
- MILANOWSKI A. T.; KIMBALL, S. M. Y WHITE, B. (2004). *The Relationship Between Standards-Based Teacher Evaluation Scores and Student Achievement: Replication and Extensions at Three Sites*. Madison: Consortium for Policy Research in Education, University of Wisconsin.
- MORENO, J.A. Y CONTE, L. (2001). La valoración de la especialidad de educación física y capacitación docente a través del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (1).
- MULLINS, J. E. (1993). The relationship between teacher qualification and student learning: a study of standard one classroom in Belize, Central America. *Dissertation Abstracts International*, 54 (05), 1766.
- OFSTED (1993). *Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools: a follow-up report*. London: Department for Education.
- (1994). *Primary Matters*. London: HMSO.
- (1997). *Using subject specialists to promote high standards at Key Stage 2: an illustrative survey*. London: OFSTED.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1982). *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Madrid: Alianza Editorial.
- POPPER, K. (1972). Sobre las fuentes del conocimiento y de la ignorancia. En K. POPPER (comp.), *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona: Paidós, 23-54.
- REIMER, B. (1993). Avoiding extremes of theory and practice in music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 3 (1), 12-21.
- SWARTZ, C. E. (1987). Elementary Science Specialists? We Know Better. *Science and Children*, 24 (4), 157.

- SCHWARTZ, R. S.; ABD-EL-KHALICK, F. Y LEDERMAN, N. G. (1999). *An explanatory study of the 'effectiveness' of elementary science specialists*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Education of Teachers in Science, Austin, Texas.
- THORNTON, M. (1990). Primary Specialism. *Early Years*, 11 (1), 34-38.
- (1995). When is a Specialist Not a Specialist? When She/He Teaches Younger Children the Whole Curriculum. *Early Years*, 16 (1), 5-8.
- (1998): *Subject Specialists-Primary Schools*. UCET REICHERT, S. Y TAUCH, C. (2003). *Trends 2003. Progress toward the European Higher Education Area. Bologna four years after: steps toward sustainable reform of higher education in Europe*. A report prepared for the European University Association.
- WHITE, L. A. (1982). *La ciencia de la cultura. Un estudio sobre el hombre y la civilización*. Barcelona: Paidós Studio.
- WILLIAMS, D. H. (1990). Making a case for the science specialist. *Science and Children*, 27 (4), 30-32.
- WANG, G.; HELMICK, C. G.; MACERA, C.; ZHANG, P. Y PRATT, M. (2001). Inactivity-Associated medical costs among US adults with arthritis. *Arthritis and Rheumatism*, 45 (5), 439-445.
- WANG, G. Y BROWN, D. R. (2004). Impact of physical activity on medical expenditures among adults downhearted and blue. *American Journal of Health Behavior*, 28 (3), 208-217.

Páginas web

- www.efdeportes.com.
- www.scre.ac.uk/scot-research
- www.eurydice.org.
- www.mec.es/mecd/estadísticas/files/Cifras2003-04.pdf.
- www.wcer.wisc.edu/cpre/papers/pdf/AERA04Measurement.pdf.
- www.aufop.org/publica/reifp/01v4n1.asp.
- www.ucet.ac.uk/op10.html