

## ***La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria***

Isabel CANTÓN MAYO, Ruth CAÑÓN RODRÍGUEZ y Ana Rosa ARIAS GAGO

Datos de contacto

Isabel Cantón Mayo  
icanm@unileon.es

Universidad de León  
Facultad de Educación  
Campus de Vegazanal, s/n  
24071 León  
Tel. 987291137

Ruth Cañón Rodríguez

Ana Rosa Gago

Recibido: 30/11/12

Aceptado: 30/7/13

### **RESUMEN**

El estudio se fundamenta en el análisis de la situación de los maestros noveles de Educación Primaria de la provincia de León, indagando sobre los puntos fuertes y débiles de la formación universitaria inicial de los mismos; este hecho nos va a permitir establecer las necesidades formativas que estos docentes manifiestan en el inicio de su ejercicio docente, y si estas necesidades se perciben diferentes en función de la experiencia docente acumulada. Los resultados arrojan a la luz cómo se debería incidir en los aspectos prácticos y didácticos de las asignaturas para formar futuros docentes competentes y mediadores, que sean capaces de integrar tanto la formación científica como la profesional.

**PALABRAS CLAVE:** formación inicial, iniciación profesional, maestro novel.

## ***University training of primary school teachers***

### **ABSTRACT**

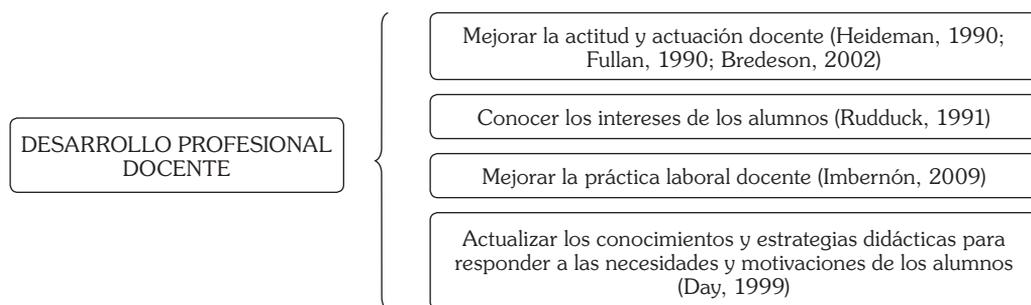
This study is based on analysing the situation of beginners primary education teachers in the province of León, inquiring about the strengths and weaknesses of their initial university training, this fact allow us to establish the training needs in their vocational preparation, and if these needs are perceived different depending the teaching experience. The results show us how affect practical and didactic aspects of the subjects to form future teachers and mediators, integrating both scientific and vocational training.

**KEYWORDS:** initial training, vocational preparation, beginning teachers.

## 1. Aproximación a la formación de los maestros

La decisiva influencia de los profesores en la vida de los alumnos (Huberman, 1993; Day y Gu, 2012), aún con sus altibajos, retos y pruebas, hace que el profesorado se convierta en objeto de estudio en multitud de investigaciones, trabajos y reflexiones. Los profundos cambios sociales de los últimos años retan a los formadores de los docentes a afrontar cambios, desarrollar estrategias, a evaluar y a intervenir de forma innovadora en la formación del profesorado. La dimensión diacrónica de la formación del profesorado apunta que a lo largo del tiempo han ido surgiendo diferentes formas de entenderla buscando optimizarla y mejorarla, por lo que la concepción evolutiva de la formación docente ha pasado por diversas estructuras y desarrollos teóricos (Vicente, 2003; Pérez Gómez, 2010).

GRÁFICO 1. El desarrollo profesional docente.



El proceso de convertirse en docente es una larga sucesión de etapas, en las que se capacita al futuro profesional para la docencia de la manera más eficaz posible y para insertarse en una profesión que siempre se ha clasificado como vocacional (Varela y Ortega, 1985; Tardif, 2004; Day y Gu, 2012; Cantón Mayo y Cañón Rodríguez, 2011a). Existen diferentes clasificaciones sobre las distintas etapas incluidas en el proceso de aprendizaje docente. La alternativa más aceptada supone una caracterización de la formación de los maestros en tres fases fundamentales: la formación inicial, la iniciación a la docencia y la formación en ejercicio, donde cada una tiene entidad suficiente como para ser analizada por separado (Sarramona, Noguera y Vera, 1988; Tejada, 2013).

Este trabajo se centra únicamente en la formación inicial, haciendo referencia a los años de formación en la Universidad, en los que los docentes adquieren el título que los capacita profesionalmente para ejercer como tales. Los profundos cambios sociales deben estar presentes en esa formación para que puedan adquirir las competencias (Cantón Mayo y Cañón Rodríguez, 2011a; Pérez Gómez, 2010) que les permitan afrontar los nuevos desafíos y retos planteados por la sociedad actual.

¿Cómo es actualmente la formación inicial de los maestros? ¿Cómo debería ser esa formación inicial? En la sociedad del conocimiento ya no tiene sentido concebir el rol del docente como mero transmisor de conocimientos y saberes, ya que hoy en día los futuros docentes se desenvuelven en un medio cargado de estímulos, por lo que se deberá incidir en la formación del pensamiento y en el desarrollo de las actitudes, porque el futuro maestro deberá reunir «conocimientos y cualidades que le permitan un alto grado de flexibilidad pedagógica y un considerable poder de decisión y responsabilidad» (Fernández Balboa, 2001:35). En el ámbito de la personalización deberá ser capaz de una relación individual con los estudiantes que guíe y motive al alumnado (Day y Gu, 2012) para ayudarle a adquirir un aprendizaje significativo, por lo que será necesario darle una sólida preparación didáctica general y específica.

Con la integración del sistema universitario en el EEES, se exigen nuevos retos referentes a la formación inicial de los futuros maestros para que, centrándose en el alumnado, se les forme mediante metodologías activas (Day y Gu, 2012; Zaragoza Casterad; Generelo Lanaspá y Julián Clemente, 2008; Tejada, 2013), que favorezcan un adecuado equilibrio entre competencias, conocimientos, valores y actitudes. Sintetizando las aportaciones de los autores citados, consideramos que la formación inicial de los docentes debe englobar las siguientes finalidades:

TABLA 1. Finalidades de la formación inicial.

| <i>Autores</i>                   | <i>Finalidad de la formación inicial</i>                                                                            |
|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Marrero y Cols (1999)            | Integrar una formación científica y formación profesional                                                           |
| Cochran-Smith y Litle (2003)     | Dotar al alumnado de una actitud indagadora hacia la práctica                                                       |
| Tardif (2004)                    | Formar al docente ideal                                                                                             |
| Fraile (2004)                    | Capacitar al futuro docente para actuar en una escuela imprevisible y cambiante a través de una formación didáctica |
| Cantón y Cañón (2011)            | Insertar en una profesión y capacitar para desempeñarla                                                             |
| Gómez y Lupiáñez (2007)          | Desarrollar competencias para diseñar y realizar prácticas de enseñanza                                             |
| Day y Gu (2012)                  | Formar en tutoría, coaching, mentoría y supervisión                                                                 |
| Rodríguez Jiménez y otros (2012) | Educación en valores de los profesores                                                                              |

De esta manera queda patente que la formación inicial debe dotar a los futuros maestros de las destrezas, conocimientos y habilidades que van a ser necesarios en su futura labor docente para poderla desempeñar con éxito ante cualquier situación que se pueda presentar. En el futuro van a convivir distintos modelos de profesor, ya que desarrollarán su actividad docente en diferentes ámbitos y modelos (Sancho, 2006). Esta misma autora señala que «para enseñar no basta con sa-

ber la asignatura». Se refiere a la preparación en materias profesionalizadoras del ámbito de las Ciencias de la Educación. Desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se presenta un cambio en la formación inicial de los docentes, pero realmente la formación inicial que han recibido los maestros de Educación Primaria ¿ha ayudado a afrontar los primeros años de su ejercicio docente? ¿Qué materias del ámbito profesionalizador de las Ciencias de la Educación son más útiles? Trataremos de responder a estas y otras preguntas.

## **2. Descripción del estudio**

Partiendo de la hipótesis sobre la existencia de importantes carencias en la formación inicial de los maestros que influyen de manera negativa en su posterior desarrollo profesional, consideramos necesario indagar en la percepción que los docentes noveles tienen sobre su formación universitaria, los puntos fuertes y débiles de la misma; para este fin hemos diseñado un estudio articulado en torno al siguiente objetivo general:

1. Conocer la valoración de los maestros noveles de la provincia de León sobre la formación inicial recibida en la Universidad referida a las materias específicamente educativas.

Derivado de este, seleccionamos los siguientes objetivos específicos:

- a) Detectar los puntos fuertes y débiles en la formación inicial en materias de educación, recibida en la Universidad por parte de los maestros noveles.
- b) Establecer las necesidades formativas en estas materias que manifiestan los maestros noveles en el ejercicio de su profesión.
- c) Analizar si existe diferencia en la percepción de las necesidades formativas en materias educativas en función de la experiencia docente.

### **2.1. Metodología e instrumentos utilizados**

Diseñamos una investigación de tipo no experimental (Latorre y otros, 2005), *ex-postfacto*, con una orientación descriptiva y de búsqueda de la mejora, en la que se ha optado por la utilización de dos instrumentos: el cuestionario y la entrevista. La intención ha sido recoger, por medio de los cuestionarios, la valoración de su experiencia formativa inicial recibida en la Universidad, así como las debilidades o carencias respecto a la misma. Nos pareció oportuno además, contrastar los datos de los maestros principiantes (cuatro años o menos de docencia) con los de los maestros expertos (más de cuatro años) para comparar si las debilidades o carencias percibidas varían y disminuyen con la experiencia docente.

A través de un juicio de expertos, el cuestionario inicial fue reducido de los cincuenta y siete ítems iniciales a cuarenta y tres, relacionados con aspectos generales de la formación inicial, respecto al grado de formación adquirido respecto a las diferentes asignaturas profesionalizadoras cursadas, así como con el nivel de preparación adquirido para enfrentarse a la labor docente diaria.

Con el objeto de ahondar en los datos obtenidos mediante los cuestionarios y subsanar las posibles limitaciones que pudiera tener este instrumento como técnica cuantitativa de recogida de información, hemos utilizado la entrevista para profundizar en la naturaleza cualitativa de la información y aportar desde una perspectiva diferente una explicación a los fenómenos tratados. Se hizo una primera aproximación de ítems de la entrevista que fue sometido a un proceso de dotación de validez semántica basada, según Hinojo Lucena (2006), en la «representatividad, relevancia y plausibilidad de los datos» (Cantón y Baelo, 2011: 275), desarrollado en colaboración con los miembros del grupos de investigación de excelencia de la Junta de Castilla y León GR 70, aportando credibilidad a la investigación al contrastar la linealidad de los datos recabados por el investigador y la realidad estudiada gracias al proceso de triangulación.

## **2.2. Muestra**

Referimos como población el total de maestros noveles (menos de 4 años de docencia) de la provincia de León que en el año 2011 ascendía a 502 docentes, según los datos facilitados por la Dirección Provincial de Educación de León.

Partiendo de este universo-población y a través de un muestreo probabilístico de carácter estratificado proporcional con un nivel de confianza del 95,5% (2) y un margen de error de más/menos 5, la muestra para la investigación quedó conformada por 64 elementos, de los que obtuvimos datos de 63 sujetos, que representan el 98,5% de la muestra total diseñada.

Nos pareció oportuno, además, contrastar los datos de los maestros principiantes con otros provenientes de maestros expertos (más de 4 años de antigüedad en el cuerpo docente) para comprobar si la experiencia acumulada incide en la percepción de las primeras experiencias docentes. De esta manera, partiendo de una muestra inicial diseñada de 63 elementos, obtuvimos una muestra productora de 60 sujetos, seleccionados intencionalmente, que representa el 95,2% de la muestra total diseñada de maestros expertos.

En las entrevistas participaron 8 maestros noveles y 8 expertos, de la provincia de León, tomando parte aquellos docentes que, durante la fase de aplicación de los cuestionarios, expresaron su disposición a ser entrevistados.

### **2.3. Procedimiento**

Para la preparación de los datos seguimos el esquema, ya clásico, desarrollado por García Llamas, González y Ballesteros (2001), mediante el cual se realiza una depuración de los datos y una organización de los mismos para su posterior transformación e interpretación.

Una vez recibidos todos los cuestionarios cumplimentados, procedimos a su numeración y organización para, posteriormente, transcribirlos a la matriz de datos desarrollada en el programa SPSS 15.0. Una vez depurados, organizados e introducidos todos los datos, se procedió a la transformación de los mismos con el programa de análisis estadístico SPSS 15.0, para el tratamiento cuantitativo de ambos cuestionarios ofreciendo porcentajes, tablas y correlaciones entre los aspectos tratados. En el caso de las entrevistas, debido a la dificultad de cuadrar horarios, lugares y personas optamos por realizar las entrevistas escritas por medio del correo electrónico, y se realizó el análisis de contenido de la información recabada. Para ello, elaboramos una serie de plantillas, necesarias para recogerse en ellas las distintas categorías. Y así, procedimos a la lectura de cada entrevista para hacer un inventario que nos permitiera aislar los elementos. Como soporte de toda esta labor manual personal se ha utilizado el procesador de textos de Word (Microsoft Office XP).

## **3. Resultados de los cuestionarios**

### **3.1. Resultados de los cuestionarios**

Los maestros que han participado en este estudio han sido 123, de los cuales el 51,3 % son maestros noveles (63 sujetos) y el 48,7 % expertos (60 sujetos). En relación con el sexo, la mayoría, un 75,7 %, son mujeres. En ambos grupos existe una mayor presencia de mujeres (49 maestras noveles y 44 maestras expertas).

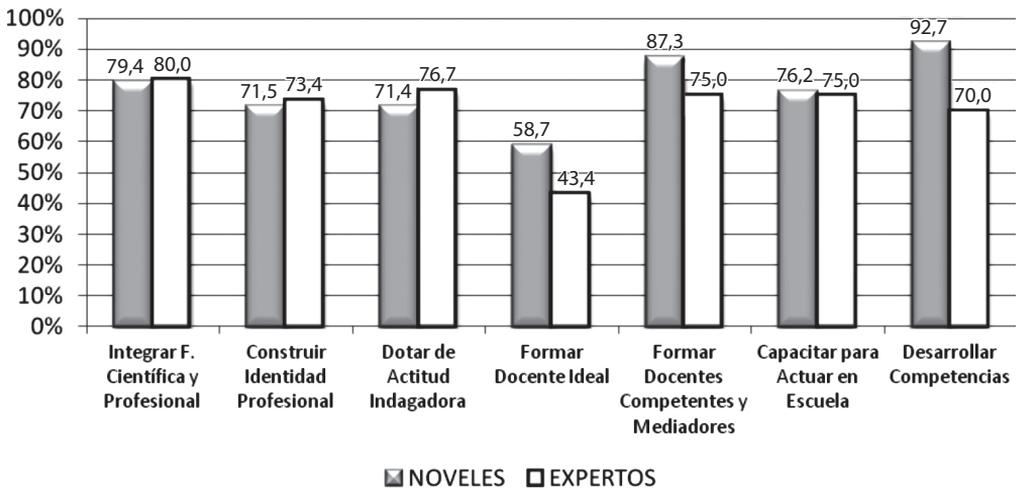
De acuerdo con las características cronológicas de la muestra, un 52,9 % de los maestros encuestados tienen una edad comprendida entre los 31 y 40 años. Además, tanto la mayoría de los noveles (52,4 %) como de los expertos (66,6 %) desarrollan su labor en centros públicos rurales.

#### *3.1.1. Finalidad de la formación inicial*

De forma general, el 92,1 % de los maestros noveles (agrupando las opciones de respuesta bastante y mucho) consideran que la finalidad de la formación inicial es «Desarrollar competencias para diseñar y realizar prácticas de enseñanza», «Formar docentes competentes y mediadores» (87,3 %) e «Integrar la formación científica y la formación profesional» (79,4 %).

Para los maestros expertos, la finalidad de la formación inicial es «Integrar la formación científica y la formación profesional» (80%), «Dotar al futuro profesional de una actitud indagadora en la práctica» (76,7%), «Formar docentes competentes y mediadores» y «Capacitar al futuro docente para actuar en una escuela imprevisible y cambiante a través de la formación didáctica» (75 %).

GRÁFICO 2. Finalidad de la formación inicial.



A la vista de los datos recogidos en el gráfico 2, constatamos la mayor madurez y aproximación al tema de los maestros expertos, aunque el deseo de la dimensión integradora de la teoría y la práctica se da en ambos colectivos.

### 3.1.2. Formación adquirida en las asignaturas profesionalizadoras e importancia otorgada para el desarrollo de su labor docente

Tanto los noveles como los expertos coinciden a la hora de señalar que las asignaturas en las que mayor formación profesionalizadora han recibido, son el Prácticum (68,3 % de los noveles y de los expertos), Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar (71,4 % de los noveles y 61,7 % de los expertos), y Didáctica General (61,9 % de los noveles y 56,6 % de los expertos); así como el 56,6 % de los maestros expertos en la asignatura de Organización del Centro Escolar.

**TABLA 2.** Resumen de las asignaturas profesionalizadoras en las que han recibido mayor formación los maestros.

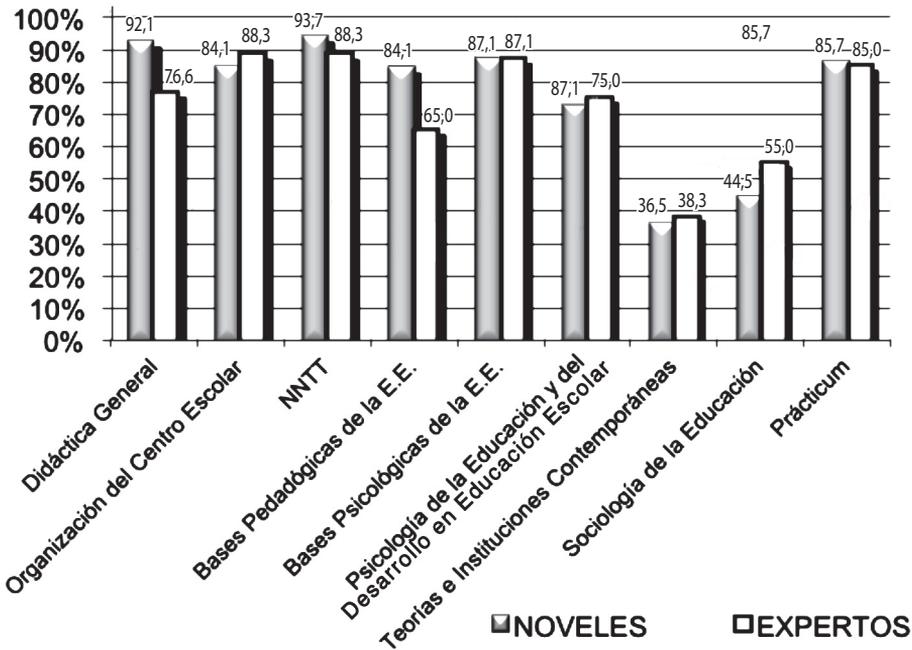
| <i>Menor preparación noveles</i>                               | <i>3+4</i> | <i>Menor preparación expertos</i>                              | <i>3+4</i> |
|----------------------------------------------------------------|------------|----------------------------------------------------------------|------------|
| 1. Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar | 71,4%      | 1. Prácticum                                                   | 68,3%      |
| 2. Prácticum                                                   | 68,3%      | 2. Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar | 61,7%      |
| 3. Didáctica General                                           | 61,9%      | 3. Didáctica General Organización del Centro Escolar           | 56,6%      |
| 4. Bases Psicológicas de la E.E.                               | 60,3%      | 4. Bases Psicológicas de la E.E. Sociología de la Educación    | 53,3%      |
| 5. Organización del Centro Escolar                             | 58,7%      | 5. Bases Pedagógicas de la E.E                                 | 40%        |
| 6. Bases Pedagógicas de la E.E                                 | 55,6%      | 6. NNTT                                                        | 35%        |
| 7. NNTT                                                        | 52,4%      | 7. Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación      | 24%        |
| 8. Teorías e Instituciones Contemporáneas de la educación      | 44,5%      |                                                                |            |
| 9. Sociología de la Educación                                  | 39,7%      |                                                                |            |

Llama la atención la percepción sobre la poca formación en la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación (55,6 % de los noveles y 50 % de los expertos); destacando el 60,3 % de noveles indicando que la peor formación ha sido en Sociología de la Educación, y por parte de los expertos, el 60 % indica que ha sido en la asignatura de NNTT (apuntamos que en sus estudios no figuraba como asignatura).

Referido a la utilidad de la formación recibida para el desempeño de su trabajo docente, los maestros, independientemente de los años que lleven ejerciendo la docencia, coinciden al señalar que de las asignaturas cursadas, durante su periodo de formación inicial, las que mayor importancia han tenido para el desarrollo de su labor profesional han sido el Prácticum (85,7 % de los noveles y 85 % de los expertos) y las NNTT (93,7 % de los noveles y el 88,3 %) mientras que por el contrario la asignatura de Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación (63,5 % de los noveles y 56,6 % de los expertos) es la que menos utilidad ha demostrado.

Es llamativa la pervivencia de la preferencia por la formación artesanal (Prácticum) de los maestros frente a la dimensión académica, mostrando más aceptación por las materias menos académicas y, por ende, menos teóricas.

GRÁFICO 3. Importancia otorgada a las asignaturas profesionalizadoras.



### 3.1.3. Nivel de preparación adquirido para enfrentarse a su labor docente diaria

Los maestros noveles creen haber tenido una buena preparación durante su formación inicial para «Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase» (79,4 % agrupando las opciones de respuesta Bastante y Mucho), «Adaptar las enseñanzas a las diferencias individuales» (63,5 %) y «Dominar las diferentes materias que debo impartir» (61,9 %); mientras que los maestros expertos señalan que la mejor formación inicial recibida ha sido para «Emplear distintas formas de evaluar a los alumnos» (61,7 %), «Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase» (63,3 %) y «Organizar el trabajo en el aula» (58 %).

De igual modo, constatamos que los maestros noveles perciben que durante su formación inicial han tenido carencias en aspectos relacionados con la capacidad para «Relacionarse con el equipo directivo» (82,5 % agrupando las opciones de respuesta Nada y Poco), «Afrontar la sobrecarga de trabajo» (77,7 %) y «Afrontar problemas con alumnos en concreto» (73 %). En cambio, la percepción de los expertos señala carencias en la formación inicial especialmente para «Realizar el trabajo burocrático» (80 %), «Relacionarse con los padres» (78,3 %), así como para «Relacionarse con el equipo directivo» (76,6 %).

### 3.2. Resultados de las entrevistas

#### 3.2.1. Valoración de la formación

Dentro de esta categoría, la mayoría de los entrevistados consideran que ha sido demasiado teórica, señalando que debería ser más práctica para acercarse a la realidad que se van a encontrar en el aula.

*Me ha parecido bien, pero me hubiera gustado que fuese más práctica (MN1: R2).*

*Para mí, la verdad, que lo que nos han enseñado ha sido demasiado teórico, vamos que ha habido poca práctica (MN2: R2).*

TABLA 3. Dimensiones y categorías establecidas para el análisis de las entrevistas

| TOTAL FREC | DIMENSIÓN | CATEGORÍAS  | SUBCATEGORÍAS                                 | F | % categoría | % dimensión | % global |
|------------|-----------|-------------|-----------------------------------------------|---|-------------|-------------|----------|
| 28         | Formación | Valoración  | Demasiado teórica                             | 5 | 62,25%      | 17,85%      | 4,95%    |
|            |           |             | Desactualizada                                | 1 | 12,5%       | 3,57%       | 0,99%    |
|            |           |             | Básica                                        | 2 | 25%         | 7,14%       | 1,98%    |
|            |           | Utilidad    | Sí, pero muy teórica                          | 4 | 44,4%       | 14,28%      | 3,96%    |
|            |           |             | Sí, pero desfasada, se requiere más formación | 2 | 22,2%       | 7,14%       | 1,98%    |
|            |           |             | Sí, para algunas cosas                        | 2 | 22,2%       | 7,14%       | 1,98%    |
|            |           |             | Sí, de las prácticas                          | 1 | 11,1%       | 3,57%       | 0,99%    |
|            |           | Debilidades | Muchos trabajos                               | 1 | 9,09%       | 3,57%       | 0,99%    |
|            |           |             | Mayor formación en asignaturas                | 1 | 9,09%       | 3,57%       | 0,99%    |
|            |           |             | Más situaciones reales de aula                | 3 | 27,27%      | 10,71%      | 2,97%    |
|            |           |             | Cultura general                               | 1 | 9,09%       | 3,57%       | 0,99%    |
|            |           |             | Didáctica de las áreas                        | 2 | 18,18%      | 7,14%       | 1,98%    |
|            |           |             | Tratamiento de ACNEES                         | 1 | 9,09%       | 3,57%       | 0,99%    |
|            |           |             | Lengua extranjera                             | 1 | 9,09%       | 3,57%       | 0,99%    |
|            |           |             | Programación y UD                             | 1 | 9,09%       | 3,57%       | 0,99%    |

En cambio, los maestros expertos afirman que la formación recibida en su día se encuentra desactualizada, por lo que necesitan seguir formándose para atender a las necesidades actuales.

*Bueno, en mi opinión me han dado una base sobre la que tengo que seguir formándome, porque te preparan pero aun así tienes que ampliar los conocimientos y reciclarlos para poder enfrentarte a las nuevas situaciones que se te plantean cada día (ME1: R2).*

También declaran la necesidad de actualizarse mediante la asistencia a cursos de formación que les ayuden a hacer frente a las nuevas situaciones de la sociedad en la que vivimos.

*Yo estoy contenta con lo que me enseñaron, lo que pasa es que con los años ahora mismo necesitamos prepararnos para nuevas situaciones que se nos plantean en las aulas, que antes no se daban y, por lo tanto, no nos enseñaron (ME4:R2).*

Analizando las respuestas obtenidas en función de la experiencia docente acumulada, comprobamos que los expertos consideran que la formación recibida ha sido demasiado teórica y que se debería incidir más en los aspectos prácticos, porque es lo que necesitan para afrontar con éxito su trabajo docente, mientras que los noveles muestran una visión más pesimista en este aspecto.

Los expertos reconocen que la formación que ellos recibieron se encuentra desactualizada o que ha sido muy básica, por lo que necesitan seguir formándose para dar una respuesta acorde con las demandas actuales de la escuela.

### 3.2.2. Utilidad de la formación

Los entrevistados, en esta categoría, afirman que sí ha sido útil la formación universitaria recibida para el posterior desarrollo de su trabajo como docentes, pero, nuevamente, inciden en que ha sido muy teórica.

*Sí me ha sido útil, pero yo creo que los profesores tendrían que dejar de dar tanta teoría para centrarse en lo que realmente nos vamos a encontrar en un aula y así poder aplicar los conocimientos (MN2: R3).*

Además, se hace hincapié en el desfase de dicha formación para su aplicación actual, estando desligada de las situaciones que se plantean en un aula.

*En cuanto a la utilidad hoy en día, con las nuevas situaciones que se nos plantean en el aula, ha quedado un poco desfasada (ME4: R3).*

Como podemos observar, los maestros noveles coinciden en señalar que, aunque la formación recibida durante su formación inicial les ha sido útil, esta es demasiado teórica para aplicarla a la realidad del aula.

En cambio, los maestros expertos, viéndola de poca utilidad para enfrentarse a todas las situaciones del aula dado su desfase, han debido recurrir a la formación

continua y de forma particular. La crítica común a la teoría parece desmentir el acuñado principio de que nada hay más práctico que una buena teoría.

### 3.2.3. Debilidades de la formación

En cuanto a los aspectos que consideran que deberían mejorarse o cambiar de la formación recibida, sobre la base de la experiencia vivida, los entrevistados vuelven a incidir en la falta de práctica en las asignaturas cursadas en relación con la realidad.

*[...] También hubiera estado bien haber desarrollado más situaciones reales de aula y poder dar solución a las mismas, pero no creo que eso se deba de hacer en una asignatura única, sino en todas de manera conjunta (MN2: R4).*

Otra de las subcategorías hace referencia a que en las asignaturas/áreas de conocimiento, se deberían enseñar los aspectos didácticos de cada una, no solamente los contenidos a los que hacen referencia.

*Yo, según mi experiencia, creo que se debería dar didáctica de las matemáticas, de lengua, etc. Pero una didáctica real, que no solamente aparezca en el nombre de la asignatura y no es su programa de estudios (ME3: R4).*

También se hace referencia a la necesidad de rebajar el número de trabajos que se solicita por asignatura, una mejora en la formación de asignaturas, impartición de más cultura general, formación en idiomas y en la atención a alumnos con NEES y, finalmente, aspectos básicos de la labor docente, elaboración de programaciones y unidades didácticas.

*Deberían formar más en lengua extranjera, el trabajo a través del juego, cómo trabajar conductas disruptivas en el aula realización de una programación y de UD (MN4: R4).*

*Yo creo que se debería profundizar sobre todo en la didáctica de todas las áreas y en el tratamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales (asignaturas de educación especial) (ME1: R4).*

*La integración y la coordinación entre las materias en el ámbito de la didáctica general y, sobre todo, de las didácticas específicas es un aspecto reiterado, así como la poca relación entre estas didácticas y el contenido de las mismas desarrollado en las clases.*

## 4. Conclusiones

La primera constatación es la poca coherencia entre la formación inicial y las necesidades prácticas de los maestros, tanto noveles como expertos. A la luz de los resultados, constatamos como los maestros perciben carencias en su forma-

ción inicial universitaria, generando inseguridades a la hora de desempeñar labores organizativas, didácticas, sociales y de atención a la diversidad, y señalando aspectos de relación con el equipo directivo.

Por otro lado, independientemente de la experiencia acumulada, coinciden en señalar que la formación universitaria persigue formar futuros docentes, competentes y mediadores, capaces de integrar tanto la formación científica como la profesional; las diferencias entre ambos grupos las encontramos en las características de la misma: mientras que los maestros expertos manifiestan sentirse satisfechos con la formación inicial recibida, a pesar de ser tildada de básica y desfasada, los noveles se sienten menos satisfechos y la definen como excesivamente teórica. También en el aprecio: los noveles se inclinan por la personalización y la diversidad, mientras que los expertos van hacia la evaluación, la metodología y el rendimiento. En ambos casos se echan en falta los programas específicos de inserción profesional y una adecuación de la formación a la práctica real del aula.

Respondiendo a esta necesidad, se muestra que no basta con saber, sino que es preciso capacitar para aplicar los conceptos a situaciones determinadas y transferir estos saberes a otras situaciones. Esto obligaría a cambiar radicalmente la organización de la metodología de los actuales planes de estudio por un doble motivo: es necesario que el alumnado sea evaluado de la forma en que aprende y que, además, aprendan, mediante la práctica/teoría, esta forma de evaluación (Sáenz del Castillo, 2009). Así pues, los contenidos de la nueva formación inicial deben perder el carácter dogmático e intelectualista y acercarse a la realidad inmediata, al sentido que la figura del profesor tiene en el alumnado. Las nuevas teorías son condiciones necesarias pero no suficientes. La necesidad de modernización en materias, en contenidos y en preparación del profesorado se hace patente en todo el estudio. Es preciso asumir que las facultades de Educación deben ser organizaciones que aprenden, abiertas al flujo de información/conocimientos que emanan desde los intervinientes y siempre con una carga de utopía (Bolívar, 2000; Santos Guerra, 2000; Tejada, 2013; Cantón, 2012).

También hemos podido comprobar que hay carencias formativas que siguen influyendo negativamente en el maestro, aunque este ya no se encuentre en su etapa de iniciación a la docencia, y que no desaparecen con la experiencia, como es la dificultad de relacionarse con el equipo directivo y con los padres de los alumnos, o de afrontar la sobrecarga de trabajo que ha sido identificado como uno de los problemas de los maestros, independientemente de la experiencia acumulada (Cardona Andújar, 2008). De igual modo, constatamos que con la experiencia surgen nuevas situaciones que le resultan difíciles al maestro experto, por la falta de preparación adquirida, como es el trabajo burocrático y la relación con el resto de compañeros del centro educativo.

Sobre la base de lo expuesto, podemos afirmar que los Maestros de Educación Primaria de la provincia de León consideran que la formación universitaria recibida ha sido buena, aunque debería hacerse más hincapié en la parte práctica de las asignaturas para que haya una mayor relación con la realidad del aula e incidir más en la didáctica de las asignaturas. También se demandan cambios radicales en aspectos metodológicos de los actuales planes de formación como: contenidos de enseñanza, concepto de evaluación y sus prácticas, modelos de organización de la participación del alumnado implicado, estructuras organizativas, materiales utilizados, estructuras arquitectónicas... exigen cambios estructurales (Sáenz del Castillo, 2009).

Para finalizar, consideramos que se debe reformular la formación universitaria de los futuros maestros para incluir en los nuevos grados contenidos relacionados con los elementos percibidos con mayores carencias formativas y que, en gran parte, se relacionan con aspectos didácticos y de relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, así como incidir en aspectos prácticos que respondan a las necesidades reales del docente en su trabajo diario de aula y centro.

## **Referencias bibliográficas**

- BISQUERRA, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona: PPU.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- BRUNET, I., y BELZUNEGUI, A. (2003). *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.
- CANTÓN MAYO, I. (2012). «De la contribution des pratiques enseignantes à l'explication des résultats des élèves socialement défavorisées». En: Altet, M., Bru, M., y Blanchard-Laville, C. (coord.), *Observer les pratiques enseignantes* (pp. 239-258). París: Harmattan.
- y CAÑÓN RODRÍGUEZ, R. (2011). La profesión de maestro desde la dimensión conceptual. En *Tendencias pedagógicas*, núm.18. 50 Aniversario de los estudios de Magisterio. Madrid, Universidad Autónoma, pp. 150-169.
- y CAÑÓN RODRÍGUEZ, R. (2011a). «La profesión de maestro desde la dimensión competencial». *Tendencias Pedagógicas*, 8, 1-20.
- y BAELO, R. (2011). «El profesorado universitario y las tecnologías de la información y comunicación (tic): disponibilidad y formación». *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 263-302.
- CARDONA ANDÚJAR J. (2008). «Problemática actual del profesorado. Algunas soluciones». *Enseñanza*, 26, 29-56.

- CASTRO, D. (2004). «Formación inicial del profesorado en la upf. Principios pedagógicos y formas organizativas». *Revista Educar*, 33, 97-111.
- COCHRAN-SMITH, M., y LYTTLE, S. (2003). «Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica». En Liberman, A., y Millar, L., *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- COLÁS BRAVO, M. P. y BUENDÍA EISMAN, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar (Colección Ciencias de la Educación, 7).
- DAY, C., y GU, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- DOYLE, W. (1985b). «La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de la formación del profesorado». *Revista de Educación*, 277, 29-42.
- FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (2001). «La sociedad, la escuela y la educación física del futuro». En Devis, J. (coord.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 25-42). Alcoy: Marfil (Colección Educación Física y Deporte).
- FERRY, G. (1991). *El trayecto de la Formación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- FRAILE, A. (2004). «Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de Educación Física». En Fraile, A. (coord.), *Didáctica de la Educación Física* (pp. 291-312). Madrid: Biblioteca Nueva.
- GIMENO, J. (1982). «La formación del profesorado en la universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B.». *Revista de Educación*, 269, 77-99.
- GÓMEZ, P., y LUPIÁÑEZ, J. L. (2007). «Trayectorias hipotéticas de aprendizaje en la formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria». *PNA*, 1 (2), 79-98. Recuperado a partir de <<http://digibug.Ugr.Es/bitstream/10481/4708/1/gomez2007trayectorias.pdf>>.
- GONZÁLEZ MAURA, V., y GONZÁLEZ TIRADOS, R. M. (2008). «Competencias genéricas y Formación Profesional: Un análisis desde la docencia universitaria». *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- GUERRERO SERÓN, A. (1995). «La construcción social del magisterio: orígenes sociales, trayectoria educativa y motivaciones profesionales». *Revista de Educación*, 306, 127-151, <[http://www5.Uva.Es/agora/revista/11/agora11\\_saenz.pdf](http://www5.Uva.Es/agora/revista/11/agora11_saenz.pdf)>.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D., ARNAL, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- MARCELO GARCÍA, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- (1999A). «Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa». *Revista Iberoamérica de Educación*, 19, 101-143.

- MEDINA, A., y DOMÍNGUEZ, C. (1989). *Formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- ORTEGA, F., Y VELASCO, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1990). «La formación del profesor y la reforma educativa». *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 84-87.
- (coord.) (2010). «Reinventar la profesión docente». Monográfico de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Núm. 68, de agosto.
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, R. M. (coord.) (2012). *Educación en valores en el ámbito universitario*. Madrid: Narcea.
- SÁENZ DEL CASTILLO, A. (2009). *Formación inicial del profesorado: propuestas*.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SARRAMONA, J. (2002). *La formación continua laboral*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SARRAMONA, J., NOGUERA, J., Y VERA, J. (1998). «¿Qué es ser profesional docente?» *Revista de Teoría de la Educación*, 10, 95-144.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- TEJADA, J. (2013). «Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación». En *RUSC*, 10 (1), 170-184.
- VICENTE, P. S. de (2003). «Pasado, presente y futuro de la formación inicial». En Romero, A., Gutiérrez, J., y Coriat, M. (eds.), *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la unión europea*. Granada: Universitaria de Granada.
- VILLAR ANGULO, L. (1990). *El profesor como profesional. Formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.
- WISKER, G., y otros (2012). *Trabajar individualmente con cada estudiante*. Madrid: Narcea.
- WRIGLEY, T. (2007). *Escuela para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.
- ZABALZA, M. A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- ZARAGOZA CASTERAD, J., GENERELO LANASPA, E., y JULIÁN CLEMENTE, J. A. (2008). «Innovación docente en el marco universitario: una experiencia en el contexto de la formación inicial del maestro especialista en Educación Física». *REIFOP*, 8, (4). Recuperado a partir de <[http://www.Aufop.Com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1229709255.pdf](http://www.Aufop.Com/aufop/uploaded_files/articulos/1229709255.pdf)>.

## Anexo 1.

### Cuestionario de formación inicial

#### 1. ASPECTOS GENERALES

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Sexo:<br><input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 2. Edad:<br><input type="checkbox"/> 25 años o menos <input type="checkbox"/> de 31 a 40 años<br><input type="checkbox"/> de 26 a 30 años <input type="checkbox"/> 41 años o más                                                                                                                                            |
| 3. Indique la especialidad en la que ha cursado Magisterio<br><input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Educación Musical<br><input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> Lengua Extranjera<br><input type="checkbox"/> Educación Física <input type="checkbox"/> Audición y Lenguaje<br><input type="checkbox"/> Educación Especial | 4. ¿Cuánto tiempo ha pasado hasta que ha logrado enseñar por primera vez en un centro de educación primaria?<br><input type="checkbox"/> 1 año <input type="checkbox"/> 4 años<br><input type="checkbox"/> 2 años <input type="checkbox"/> 5 años<br><input type="checkbox"/> 3 años <input type="checkbox"/> Más de 5 años |
| 5. Señale los años que lleva trabajando como maestro<br><input type="checkbox"/> Menos de 3 años<br><input type="checkbox"/> 4 o más años                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 6. Indique el tipo de centro en el que trabaja<br><input type="checkbox"/> Público rural<br><input type="checkbox"/> Público urbano                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

#### 2. FORMACIÓN

7. Valore del 1 al 4, el grado en el que está de acuerdo con las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta que:  
 1 Totalmente en desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3 De acuerdo y 4 Totalmente de acuerdo

| <i>La finalidad de la formación inicial del maestro es:</i>                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| Integrar la formación científica y la formación profesional                                                        |   |   |   |   |
| Contribuir a la construcción de la identidad profesional del futuro docente                                        |   |   |   |   |
| Dotar al futuro profesional de una actitud indagadora en la práctica                                               |   |   |   |   |
| Formar al docente ideal                                                                                            |   |   |   |   |
| Formar docentes competentes y mediadores                                                                           |   |   |   |   |
| Capacitar al futuro docente para actuar en una escuela imprevisible y cambiante a través de la formación didáctica |   |   |   |   |
| Desarrollar competencias para diseñar y realizar prácticas de enseñanza                                            |   |   |   |   |
| Otras: _____                                                                                                       |   |   |   |   |

8. Valore el grado en el que ha sido formado, en las siguientes asignaturas profesionalizadoras (de las titulaciones de maestro de la ULE), y la importancia otorgada a cada una de ellas para el desarrollo de su labor docente diaria, teniendo en cuenta que: 1 Nada, 2 Poco, 3 Bastante y 4 Mucho

|                                                             | Presencia en la formación inicial |   |   |   | Importancia para la labor docente |   |   |   |
|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------|---|---|---|-----------------------------------|---|---|---|
|                                                             | 1                                 | 2 | 3 | 4 | 1                                 | 2 | 3 | 4 |
| Didáctica general                                           |                                   |   |   |   |                                   |   |   |   |
| Organización del centro escolar                             |                                   |   |   |   |                                   |   |   |   |
| Nuevas tecnologías aplicadas a la educación                 |                                   |   |   |   |                                   |   |   |   |
| Bases pedagógicas de la educación especial                  |                                   |   |   |   |                                   |   |   |   |
| Bases psicológicas de la educación especial                 |                                   |   |   |   |                                   |   |   |   |
| Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar |                                   |   |   |   |                                   |   |   |   |
| Teorías e instituciones contemporáneas de la educación      |                                   |   |   |   |                                   |   |   |   |
| Sociología de la educación                                  |                                   |   |   |   |                                   |   |   |   |
| Prácticum                                                   |                                   |   |   |   |                                   |   |   |   |
| Otras materias: _____                                       |                                   |   |   |   |                                   |   |   |   |

9. Teniendo en cuenta que: 1 Nada, 2 Poco, 3 Bastante y 4 Mucho; ¿Qué nivel de preparación considera que ha adquirido durante su formación inicial? para:

|                                                                                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| Mantener la disciplina del aula                                                    |   |   |   |   |
| Motivar a los alumnos en clase                                                     |   |   |   |   |
| Adaptar las enseñanzas a las diferencias individuales                              |   |   |   |   |
| Emplear distintas formas de evaluar a los alumnos                                  |   |   |   |   |
| Relacionarse con los padres                                                        |   |   |   |   |
| Organizar el trabajo en el aula                                                    |   |   |   |   |
| Afrontar problemas con alumnos en concreto                                         |   |   |   |   |
| Afrontar la sobrecarga de trabajo                                                  |   |   |   |   |
| Favorecer un clima positivo de aprendizaje en el aula                              |   |   |   |   |
| Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase              |   |   |   |   |
| Conocer las causas que facilitan o dificultan los aprendizajes de los alumnos      |   |   |   |   |
| Conocer la satisfacción de los alumnos con la enseñanza                            |   |   |   |   |
| Crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con los alumnos |   |   |   |   |
| Utilizar las tecnologías de la información y comunicación en el aula               |   |   |   |   |

|                                                                                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| Seleccionar los materiales adecuados para el desarrollo de la materia                                                 |   |   |   |   |
| Implicarme en la toma de decisiones a nivel de centro                                                                 |   |   |   |   |
| Seleccionar los contenidos que debo enseñar                                                                           |   |   |   |   |
| Tratar al alumnado de forma diferenciada e individualizada                                                            |   |   |   |   |
| Detectar al alumnado con NEES                                                                                         |   |   |   |   |
| Relacionarse con el resto de profesores de la escuela                                                                 |   |   |   |   |
| Relacionarse con el equipo directivo                                                                                  |   |   |   |   |
| Gestionar el tiempo para preparar las clases                                                                          |   |   |   |   |
| Dominar diferentes métodos de enseñanza                                                                               |   |   |   |   |
| Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos                                                                     |   |   |   |   |
| Dominar las diferentes materias que debo impartir                                                                     |   |   |   |   |
| Realizar el trabajo burocrático                                                                                       |   |   |   |   |
| Adaptar los contenidos de las materias a las condiciones particulares de la clase y a cada alumno de forma particular |   |   |   |   |