

BORDÓN

Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

Formación inicial de maestros /
*Pre-primary and primary teacher training
and education*

Miquel Martínez
(editor invitado / *guest editor*)



Volumen 68
Número, 2
2016

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

MEDIDAS PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS SEGÚN EL PROFESORADO DE UN DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

Measures to improve pre-service teacher training according to the faculty members of an education department

JAUME SUREDA-NEGRE, MIQUEL F. OLIVER-TROBAT Y RUBÉN COMAS-FORGAS
Universitat de les Illes Balears

DOI: 10.13042/Bordon.2016.68210

Fecha de recepción: 31/08/2015 • Fecha de aceptación: 22/01/2016

Autor de contacto / Corresponding Author: Miquel F. Oliver-Trobat. Email: m.oliver@uib.es

INTRODUCCIÓN. En este artículo se aborda la necesidad de mejorar los planes de formación inicial del profesorado de infantil y primaria proponiéndose, a través de un proceso participativo entre el cuerpo docente de un departamento universitario, un conjunto de medidas orientadas a este fin. **MÉTODO.** Las medidas que se proponen son el resultado de una fase de un proceso de investigación-acción participativa (IAP), realizado a lo largo de un curso académico, a través de un Panel Delphi conformado por 28 profesores adscritos a un departamento de pedagogía de una universidad española de tamaño medio. **RESULTADOS.** A resultas del proceso participativo se proponen siete mejoras en el sistema de formación inicial de los maestros cuya puesta en marcha excede de las competencias del profesorado universitario y de las propias universidades. Por otra parte se proponen otras siete medidas que sí dependen del profesorado y de los órganos de gobierno de las universidades. **DISCUSIÓN.** La implicación del profesorado es condición necesaria para el éxito de toda reforma de la formación inicial de los docentes de infantil y primaria. Es por ello que se considera conveniente iniciar procesos como el aquí descrito ampliando el debate con la participación de un mayor número de protagonistas de la formación de los maestros.

Palabras clave: *Profesores, Formación inicial del profesorado, Programas de formación del profesorado, Certificación del profesorado.*

Introducción

La adecuada preparación y actuación profesional del profesorado es un elemento fundamental para el buen funcionamiento de los centros educativos; de hecho, existen evidencias que lo sitúan como el factor que más influye en la calidad de la educación escolar (Hattie, 2003; Nye, Konstantopoulos y Hedges 2004; Rivkin, Hanushek y Kain 2005; Kane, Rockoff y Staiger, 2008). Siendo así, parece lógico pensar que no hay política educativa orientada a la mejora de la escuela más importante que la centrada en el profesorado (Bonaly Verger, 2013). De hecho, aquellos países cuyos sistemas escolares obtienen mayores éxitos priorizan la calidad de sus maestros antes que otras medidas susceptibles de mejorar la enseñanza (OECD, 2005). Garantizar a los futuros maestros una buena formación inicial —así como establecer unos óptimos procesos de reclutamiento— es una de las principales vías para la mejora de la calidad educativa (Musset, 2010). Así pues, la formación inicial del profesorado es un tema de importancia capital que exige continua y rigurosa atención, y más si cabe en nuestro país en el que existe un consenso difuso, pero manifiesto, sobre la necesidad de reformar el sistema vigente (Sureda y Oliver, 2015).

Entre las evidencias de esta necesidad de cambio cabe remarcar el hecho de que en los programas electorales de, por lo menos, cinco de los principales partidos políticos españoles que concurrieron a las elecciones generales de 2011 se hacía referencia explícita a esta exigencia (Sureda y Oliver, 2015). Por otra parte, en el 2013 se puso en marcha en Cataluña el *Programa de Millora i Innovació de la Formació de Mestres* (Generalitat de Catalunya, 2013) y en el 2014 la Comunidad de Madrid firmó un convenio con las universidades de la región, comprometiéndose a implantar diversos cambios tendentes a la mejora en la formación inicial del profesorado. Las voces que reclaman reformas en este ámbito también se han manifestado a través de diversos documentos de pactos educativos consensuados, ya sea a nivel estatal (Ministerio de Educación, 2010) o

de algunas autonomías (Generalitat de Catalunya, 2006; *Illes per un pacte*, 2015) o por colectivos de docentes (Foro de Sevilla, 2013 y 2014).

La formación inicial del profesorado es un tema complejo y multifacético; para abordarlo adecuadamente es necesario considerar las voces de los diversos protagonistas que participan en este proceso. Entre estas voces está la del profesorado que desde las universidades es responsable de esta formación; un colectivo al que no se le exige ni título ni experiencia docente relacionada con la etapa educativa para la que forma a futuros maestros.

Este trabajo se centra en la visión de estos formadores; describe una iniciativa desarrollada por un conjunto de docentes universitarios, encaminada a definir y consensuar propuestas para la mejora del programa de formación inicial de maestros en el que participan.

Objetivos

El objetivo fundamental del presente trabajo, enmarcado en un proceso de Investigación-Acción Participativa (IAP), consistió en elucidar y acordar un conjunto de medidas para la mejora del sistema de formación inicial de los maestros de infantil y primaria. Para alcanzar dicho fin se procedió a consensuar diversas medidas o iniciativas pertinentes según la opinión de un panel de informantes clave constituido por los integrantes de un departamento de pedagogía de una universidad española de tamaño medio.

La cuestión se aborda en dos niveles: uno hace referencia a aquellas iniciativas cuya potestad para implementarlas no está en manos de las universidades sino de las administraciones competentes. En el segundo nivel, se plantean, discuten y consensuan propuestas de reforma que están al alcance ya sea de los propios profesores y departamentos o de los órganos de gobierno de las universidades.

Metodología

En este trabajo se presentan los resultados de lo que en la literatura se considera la segunda fase en cualquier ejercicio de IAP: la etapa diagnóstica, que está precedida por la fase de detección de unos síntomas/problemas o recepción de una demanda y que, a su vez, antecede a las etapas de programación de la acción, y generación de conclusiones (Martí, 2000; Bru y Rodríguez, 2003). Se realizó para ello un estudio mediante consenso de expertos basado en la técnica Delphi a partir de un proceso multietapa iterativo, en el cual cada ronda se sustenta en los resultados obtenidos anteriormente. El proceso de recogida de información se basó en la consulta durante el curso 2014-2015, a los miembros del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares (UIB) que manifestaron interés en participar en el proyecto (n=28, cuyas características se señalan en la tabla 1), sin atender a criterios muestrales de representatividad, buscando la generación de opinión y toma de conciencia entre los participantes (López, 1989). El número de miembros del panel que contestaron en cada ronda (R) de la encuesta fueron: R1: 28; R2: 25; R3: 21; R4: 17; R5: 25.

Se procedió de la siguiente forma: un equipo de tres personas con funciones de coordinación redactó un documento inicial que se puso a disposición de los participantes para su discusión y mejora a lo largo de diversas rondas de retroalimentación. Este documento constaba de dos partes: en la primera se formulaban veinte cuestiones relacionadas con las siguientes dimensiones: 1) la profesión docente; 2) el sistema actual de formación inicial; 3) la inserción profesional de los maestros; 4) el alumnado que estudia para ser maestro; y, 5) el profesorado que forma a los futuros maestros. En la segunda parte, y basándose siempre que era posible en evidencias empíricas, se contestaban, por parte de los coordinadores, cada una de las veinte cuestiones iniciales y se proponían medidas para la mejora de la formación inicial de los

TABLA 1. Perfil sociodemográfico y profesional de los panelistas

Características	N	%
<i>Tasa de respuesta</i>		
R1	28	100
R2	25	89,2
R3	21	75
R4	17	60,7
R5	25	89,2
<i>Sexo</i>		
Hombre	16	57,1
Mujer	12	42,9
<i>Edad</i>		
21-30	2	7,1
31-40	5	17,8
41-50	10	35,7
50+	11	39,2
<i>Categoría profesional</i>		
Catedráticos	5	17,8
Titulares de Universidad	12	42,8
Contratados Doctores	6	21,4
Ayudantes Doctores	1	3,5
Asociados	4	14,2
<i>Años de experiencia en docencia universitaria</i>		
1-5	3	10,7
6-15	9	32,1
15-25	10	35,7
+25	6	21,4

maestros fundamentadas en la literatura existente sobre la temática. Se pedía a los participantes que en la R1 analizaran y aportaran sus ideas y consideraciones, en un tiempo determinado, para cada una de las preguntas e iniciativas planteadas a través de un foro de discusión; además, se permitió a los participantes la posibilidad de plantear nuevas cuestiones y medidas no consideradas por los coordinadores en la R1. A partir del análisis de contenido de los comentarios y apreciaciones emergentes de las respuestas dadas por los participantes en la R1, los coordinadores redactaron un cuestionario en el que las 20 medidas resultantes¹ de la ronda inicial se expusieron a consideración del panel en la R2. En el cuestionario, los participantes debían puntuar la relevancia y su grado de

acuerdo, mediante una escala Likert de 9 puntos —siendo 1 “Totalmente en desacuerdo” y 9 “Totalmente de acuerdo”—, con la implementación de diversas medidas tendentes a la mejora de los estudios de Magisterio de infantil y primaria generadas en la R1. Los participantes, en cada ronda, podían emitir sugerencias en la redacción, características y naturaleza de las medidas de mejora. Tras la R2 se llevaron a cabo otras 3 tandas de preguntas hasta que se alcanzó un grado de consenso óptimo en 14 de las 20 medidas sobre las que se trabajó. Cada ronda se basaba en los resultados alcanzados en la ronda previa. Las puntuaciones obtenidas fueron analizadas estableciendo la media, mediana y desviación típica para cada una de las medidas de mejora generadas en las sucesivas rondas. El umbral de consenso para cada medida se fijó en el cumplimiento de las siguientes condiciones: a) obtener puntuaciones en la media entre 6 y 9; y b) presentar niveles de desviación estándar inferiores a 1. En 6 medidas no se produjo un nivel de consenso adecuado tras 5 rondas y no se consideran en el presente trabajo. El proceso de datos fue llevado a cabo mediante el uso de paquete estadístico SPSS versión 21.

Resultados

Para cada medida se aportan los datos de la media y desviación típica (DT) obtenida y el número de ronda en el que se alcanzó el consenso.

Medidas propuestas que dependen de instancias políticas

1. Adoptar un modelo formativo de cinco años (nivel máster). Ronda en la que se alcanzó consenso: R4. Media: 6,8. DT: 0,7.

Hay dos motivos para proponer un modelo formativo de nivel máster: el primero se fundamenta en el hecho de que esta es la opción que han adoptado los países con los mejores sistemas educativos del mundo. El segundo motivo es que se trata del modelo recomendado en estudios

internacionales serios como el análisis comparado de los sistemas de formación de profesorado y carrera docente en los EE. UU., países del norte y centro de Europa, Inglaterra y región de Asia-Pacífico (NIE, 2009, citado por Fernández, Arias, Fernández, Fernández-Raigoso y Burguera, 2014). Por otra parte, entre las medidas propuestas recientemente por la Comisión Europea (2013: 76) para la mejora de la formación inicial de los profesores, también se señalaba la conveniencia de este modelo.

2. Establecer criterios selectivos de acceso a los estudios. Ronda en la que se alcanzó consenso: R3. Media: 8,1. DT: 0,7.

Esteve-Zarazaga (2006), al analizar un informe sobre la profesión docente que Eurydice publicó entre los años 2002 y 2005, señalaba como una tendencia cada vez más extendida en Europa el establecimiento de restricciones para acceder a la formación inicial de los maestros. Dicha corriente se desaceleró, y casi diez años después solo un tercio de los países europeos contaban con criterios de selección específicos (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013).

Así pues, en la inmensa mayoría de países europeos el acceso a la formación inicial de los maestros se rige por los requisitos generales que se exigen para acceder a la formación superior. Pero también es cierto que modelos de formación exitosos como el finlandés prevén restricciones al acceso; limitaciones que sería conveniente analizar y adaptar para que fueran incorporadas en nuestro país. De hecho, comunidades autónomas como Cataluña y Madrid ya han aplicado medidas restrictivas: en el caso de Cataluña, en el curso 2014-2015 no se permitió matricularse en los grados de Magisterio a aquellos alumnos que, en las pruebas de selectividad, no hubieran obtenido al menos un 4 en el examen de lengua castellana y catalana y que la media de ambas notas fuera inferior a 5. En el caso de Madrid, en el curso 2015-2016, se exigió una calificación mínima de 5 en el ejercicio de lengua castellana y literatura o tener una nota final de admisión igual o superior a 9 sobre 14.

Promover medidas que faciliten el acceso a los grados de maestro a los estudiantes más interesados y capaces para el ejercicio de la profesión es una medida elemental para garantizar una mejor formación inicial. Hay que analizar cuáles deben ser los criterios selectivos a adoptar (no solo se pueden fundamentar en nivel de conocimientos, también deben considerarse factores de personalidad). Asimismo sería conveniente examinar los pros y contras de establecer, como se hace por ejemplo con los estudios de medicina, un número de plazas de acuerdo con las demandas reales del sistema educativo y la capacidad formativa.

3. Establecer criterios selectivos en relación con el profesorado. Ronda en la que se alcanzó consenso: R5. Media: 6,3. DT: 0,9.

En España, como en la mayoría de países europeos, se aplican los mismos requisitos de titulación a los formadores de formación inicial del profesorado que al resto de personal docente de educación superior. Solo en doce de estos países “los formadores del profesorado deben tener el título de docente de la etapa específica para la que forman a los profesores” (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013: 38). En España, ni tan siquiera para tutorizar las prácticas profesionales se exige estar en posesión del título de maestro. Cabe también señalar la conveniencia de establecer criterios selectivos en cuanto al profesorado formador de maestros. Se deberían establecer medidas para asegurar que el profesorado universitario que forma a los futuros maestros de infantil y primaria es conocedor y participa activamente en actividades de estos niveles educativos.

4. Favorecer un sistema de formación inicial del profesorado que sea equitativo. Ronda en la que se alcanzó consenso: R4. Media: 7,7. DT: 0,8.

El acceso al sistema de formación del profesorado de infantil y primaria debería regirse por los principios de igualdad, capacidad y mérito. Se debería analizar la conveniencia de establecer un sistema común de acceso a los estudios de Magisterio que garantizara estos principios; el listón y los criterios de admisión de

las universidades privadas deberían ser los mismos que los de las públicas.

5. Relacionar el sistema de formación inicial con los procesos de selección y provisión de los puestos de trabajo de los docentes. Ronda en la que se alcanzó consenso: R5. Media: 6,9. DT: 0,6.

El sistema de formación inicial debería estar más relacionado con el de selección y adscripción del profesorado. El sistema de acceso a la profesión docente debería abandonar, en el caso del ingreso al sistema público, el modelo libresco y burocrático actual de las oposiciones, y en el caso del acceso a la concertada la falta de transparencia del proceso. Para el acceso a la profesión se deberían valorar mucho más los resultados de los estudios de Grado, de las prácticas y del Trabajo de Fin de Grado, así como la capacidad investigadora e innovadora a partir de la práctica en las escuelas.

Por otra parte, sería conveniente estructurar programas eficientes de tutoría e iniciación a la docencia para el profesorado novel que se incorpora a las aulas.

Nuestro sistema escolar presenta deficiencias evidentes a la hora de recibir a los profesores noveles (Comisión Europea, 2010); a modo de ejemplo, y aun cuando los datos se refieran al profesorado de educación secundaria básica, los resultados de la encuesta TALIS de 2013 (OECD, 2014) muestran que España ocupa el lugar 16, entre los 19 países analizados, en cuanto a participación de los docentes en programas de inducción durante su primera ocupación como profesores. Por otra parte, hay evidencias que indican que los profesores noveles dedican mucho más tiempo a la gestión del aula y menos a la enseñanza que los profesores experimentados: “en promedio, los nuevos profesores dedican el 9% de su tiempo a tareas administrativas, el 18% a mantener el orden en el aula y a su gestión, y el 73% al proceso de enseñanza-aprendizaje propiamente dicho” (OECD, 2012: 2).

6. Difuminar las fronteras entre formación inicial y continuada. Ronda en la que se alcanzó consenso: R3. Media: 6,4. DT: 0,9.

La formación inicial de los maestros proporciona las bases y los fundamentos para el ejercicio de la profesión. Es sin embargo mediante el desarrollo profesional, a través de la formación continuada, como un maestro mejora y perfecciona sus bases (Foro de Sevilla, 2014). Es pues conveniente establecer una relación más estrecha entre la formación inicial y la permanente.

7. Implementar políticas de revalorización social de los docentes. Ronda en la que se alcanzó consenso: R3. Media: 8,1. DT: 0,8.

Para que los mejores alumnos se sientan atraídos hacia la carrera docente es imprescindible que las asociaciones profesionales de docentes, las familias, la administración, las universidades y la sociedad en general trabajen en favor de la revalorización social de los maestros (Fundación Europea Sociedad y Educación, 2013a y 2013b).

Medidas para la mejora que están al alcance de las universidades

1. Introducir cambios en el plan de estudios vigente. Ronda en la que se alcanzó consenso: R3. Media: 8,0. DT: 0,8.

Los estudios de Grado de Infantil y Primaria están regulados por Decreto Ley, por lo que el margen que tiene la universidad para introducir cambios es limitado. Sin embargo, sería conveniente iniciar un proceso de reforma del plan de estudios que ayude a formar maestros reflexivos, investigadores, rigurosos y eficientes. Esta reforma debería llevarse a cabo:

a) Sin caer en la trampa de enfrentar los contenidos con los conocimientos profesionales; superando la confrontación entre “saberes académicos” y “competencias profesionales” que con tanta facilidad surge cuando se habla de los programas formativos de los maestros.

b) Revisando el plan, detallando las tareas finales y los resultados de aprendizaje que el alumnado tiene que conseguir en cada asignatura.

c) Redefiniendo y reorganizando el orden de asignación de las asignaturas a lo largo de los

estudios para una nueva ubicación de determinadas materias, según un orden lógico y epistemológico de aprendizaje de conocimientos previos necesarios.

d) Encarando el problema detectado ya en la evaluación externa de los estudios de Magisterio de la UIB realizada en 2006 y que consideramos no superado. En esta evaluación se señalaba como uno de los problemas graves de las titulaciones, en relación con los contenidos que se imparten, que “en algunas de las asignaturas cuyo objetivo es la didáctica, en la práctica cotidiana únicamente se imparten conocimientos teóricos y no su componente didáctico” (Lorenzo, Chirivella, Ferrández e Iglesias, 2005: 11).

e) Definiendo mejor las modalidades de Trabajo Final de Grado (TFG) que se exige a los alumnos y revisando la preparación que se necesita para llevar a cabo cada modalidad con éxito. Por otra parte, también se estima necesario vincular los TFG a las problemáticas de cada contexto socioeducativo.

f) Contemplando mejor las competencias de información y las orientadas a la investigación. En la mayoría de países, los programas de formación prevén la adquisición que hace el alumnado de conocimientos y habilidades relacionados con la investigación educativa y el buen manejo de la información y el conocimiento (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013); estas adquisiciones son fundamentales para poder entrelazar la teoría y la práctica educativa.

g) Posibilitando que el alumnado disponga de más tiempo para profundizar y sedimentar los conocimientos adquiridos, reflexionar sobre su relación con la práctica profesional. Se trata de reducir la actividad no reflexionada y basada en preconceptos no validados (Imbernón y Colén, 2014).

h) Potenciando y situando los principios de la integridad y honestidad académica en el vértice de toda la formación inicial. Los valores de honestidad, integridad, probidad y justicia deberían configurarse en elementos básicos del bagaje competencial y axiológico de los futuros maestros. La universidad tiene un papel fundamental en esta tarea, como demuestran varios

estudios hechos sobre la honestidad académica en los campus universitarios (Comas, 2009).

2. Fomentar las metodologías innovadoras.

2.1. Convertir los estudios de magisterio en laboratorios de innovación didáctica. Ronda en la que se alcanzó consenso: R5. Media: 7,9. DT: 0,7.

Quizá sean los grados de magisterio los estudios donde más se justifica la innovación en la forma de enseñar, aprender y evaluar. Es especialmente importante que los futuros maestros conozcan y vivan en primera persona las innovaciones metodológicas que van surgiendo. Adoptar nuevas técnicas a la hora de formar a los futuros maestros es una forma para que luego, a modo de efecto espejo, las pongan en marcha en su futuro profesional (Hargreaves y Shirley, 2009).

2.2. Fomentar la utilización de estrategias didácticas ya clásicas pero todavía poco extendidas, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en evidencias, estudios de casos, tutorías, dinámica de grupos, etc. Ronda en la que se alcanzó consenso: R5. Media: 6,7. DT: 0,9.

El aprendizaje mediante la resolución de problemas y basado en evidencias goza de larga tradición en estudios “profesionalizadores” y es una muestra de que la acumulación de saberes teóricos antes de terminar la acción no necesariamente es el camino más acertado (Perrenoud, 2004).

En este mismo contexto se puede señalar la conveniencia de proporcionar más peso a las tutorías y al trabajo en grupos reducidos y revisar las herramientas que utiliza el profesorado para llevar a cabo la evaluación, incorporando otras como los portafolios y las rúbricas (Bush y Timms, 2000; Taggart Wood, 1998), de las que se ha demostrado su eficacia.

Sea como sea, las nuevas formas de enseñar y evaluar solo podrán adoptarse con unos ratios alumnos por profesor inferiores a las actuales.

3. Adoptar nuevas formas de organización para la mejora de los procesos de enseñar y aprender a ser maestros.

3.1. Hacer de la práctica docente en contextos reales el punto clave y de partida de los contenidos de las asignaturas. Ronda en la que se alcanzó consenso: R5. Media: 6,8. DT: 0,8.

El aprendizaje realmente relevante se construye mediante la participación del individuo en prácticas sociales, donde los conceptos, ideas y principios son funcionales y constituyen recursos para la comprensión y actuación (Pérez-Gómez, 2010). Como señala Mérida (2009, 41): “la formación inicial, al impartirse de forma descontextualizada, ignora estas dimensiones culturales de los contextos prácticos, pretendiendo ofrecer una capacitación general, homogénea y válida para cualquier situación educativa”.

Probablemente por eso, muy frecuentemente, no se ponen en práctica los conocimientos aprendidos durante la formación inicial. Sería conveniente encarar esta formación desde una “teoría práctica”. Se trata, siguiendo a Zeichner (2010), de crear “espacios híbridos”, donde el conocimiento académico y el que existe en la comunidad escolar converjan en nuevas formas menos jerárquicas para garantizar así una formación integral a los futuros docentes. En esta perspectiva, parece conveniente explorar el modelo de formación denominado “aprendizaje realista”. Un modelo que, entre sus principios, contempla que el punto de partida sean las cuestiones que surgen de la práctica y que experimenta el profesor en formación en un contexto real de aula (Alsina, 2009 y 2013; Korthagen, 2010).

3.2. Analizar la viabilidad de organizar las asignaturas en torno a ejes clave y sustituir el modelo de formación basado en la suma de disciplinas y en una estructura jerárquica. Ronda en la que se alcanzó consenso: R4. Media: 6,2. DT: 0,9.

Para elaborar estos ejes, habría que tener presente la realidad de la educación formal y los saberes profesionales necesarios para dar respuesta a la situación actual y de futuro.

3.3. Elaborar e implementar un plan de formación permanente del profesorado de la universidad que imparte docencia y que es el responsable de la formación inicial de los maestros. Ronda en la que se alcanzó consenso: R4. Media: 6,9. DT: 0,9.

3.4. Potenciar y formalizar grupos cooperativos estables entre el profesorado universitario y el de centros de infantil y primaria. Ronda en la que se alcanzó consenso: R5. Media: 7,2. DT: 0,8.

4. Mejorar el prácticum.

4.1. Cambiar el sistema de selección de los centros de prácticas a partir de un proceso de acreditación riguroso. Ronda en la que se alcanzó consenso: R3. Media: 6,8. DT: 0,8.

Sería conveniente cambiar la modalidad de la relación institucional que se establece entre la universidad y los centros de prácticas, con unos claros y profundos protocolos de colaboración. Como señala Zabalza (2011), buena parte del éxito del prácticum reside en la colaboración entre ambas instituciones.

La importancia del prácticum y la conveniencia de sinergias estrechas entre la formación académica y la práctica son medidas preconizadas por casi todos aquellos trabajos orientados a buscar caminos de mejora de la formación inicial. Así lo hace, por ejemplo, la Comisión Europea (2013: 76), que, a la hora de proponer ocho medidas para la mejora de esta formación, señala, por un lado, “*increase the share of prácticum*” y, por el otro, “*create a better synergy of academic education and teaching practice*”.

Es cierto que el modelo de formación inicial actualmente vigente en España concede, en teoría, gran importancia a la formación práctica (Tiana, 2013). Sin embargo, la integración curricular de las prácticas sigue siendo un reto para las universidades que forman maestros. La dinámica y estructura de nuestro sistema de prácticas presenta deficiencias notables y que, en gran medida, giran en torno a los hechos siguientes:

a) El sistema de selección de centros de prácticas es a menudo arbitrario y fundamentado en la suposición de que todos los centros y todos los maestros en activo están en condiciones de formar a futuros docentes. Recordemos que — en el caso de Baleares— la selección se realiza mediante una resolución del Gobierno de las Islas Baleares “por la que se convoca a los centros educativos de las Islas Baleares para que acojan alumnos en prácticas” (Resolución 11830). En su anexo se regula que “todos los centros educativos de las Islas Baleares pueden ser centros formadores de estudiantes universitarios en prácticas”. Los requisitos son mínimos: informar al claustro y consejo escolar y contar con profesores que quieran tutorizar. Estos profesores solo tienen que cumplir una condición: “ser funcionarios de carrera o bien funcionarios interinos con tres años de experiencia docente [...] en los centros privados concertados o privados deben ser profesores con una experiencia mínima de tres cursos”.

b) El sistema de selección provoca que no se pueda crear un equipo estable y comprometido de supervisores y tutores, lo que ocasiona que las relaciones con los centros no sean tan continuadas y profundas como sería deseable. Ello contribuye a que el alumnado realice unas memorias excesivamente descriptivas, sin contrastar los conocimientos teóricos que ha adquirido en los estudios.

4.2. Establecer la figura de red de escuelas formadoras/colaboradoras. Ronda en la que se alcanzó consenso: R4. Media: 7,2. DT: 0,8.

Se trata de seleccionar centros escolares a partir de su trayectoria innovadora, de su compromiso con la inclusión de todo el alumnado y de su calidad. Los profesores de estas escuelas deberían formar equipos con los docentes de la universidad para una mejor formación de los alumnos.

4.3. Asignar y reconocer más horas para la realización de las tutorías de las prácticas. Ronda en la que se alcanzó consenso: R5. Media: 7,9. DT: 0,7.

Ello facilitaría, entre otras cosas, la necesaria interacción entre la universidad y las escuelas.

4.4. Revisar los periodos de prácticum. Ronda en la que se alcanzó consenso: R5. Media: 7,7. DT: 0,8.

El calendario actual (en este caso el referido a la UIB) no permite que, tras el segundo periodo de prácticas, se pueda hacer con el alumnado una revisión de los aprendizajes alcanzados, entre otros motivos porque ya se encuentran inmersos en la realización del TFG. Se debería valorar la posibilidad de iniciar los periodos de prácticum a partir del primer curso de Grado, aumentando progresivamente la duración y ligar su realización con determinadas asignaturas clave (las referidas a didáctica, organización escolar, etc.), mediante metodologías de reflexión sobre la práctica para formar maestros reflexivos.

4.5. Redefinir el papel de los tutores de prácticum y las condiciones del profesorado tutor. Ronda en la que se alcanzó consenso: R4. Media: 6,1. DT: 0,8.

Es difícilmente justificable que personas que nunca han trabajado de maestro y/o sin ningún tipo de formación psicopedagógica puedan orientar, hacer el seguimiento y evaluar prácticas profesionales de los maestros.

4.6. Formar un grupo experimental de tutores en la reflexión sobre la práctica para impulsar proyectos innovadores temáticos, creando unos equipos que impliquen a maestros en activo de varias escuelas. Ronda en la que se alcanzó consenso: R5. Media: 6,7. DT: 0,8.

4.7. Fomentar la tutorización en línea, elaborando unos programas adecuados que estimulen la reflexión y la innovación de materiales y metodologías. Ronda en la que se alcanzó consenso: R4. Media: 6,0. DT: 0,9.

Los actuales sistemas de comunicación en línea permiten cambiar el procedimiento de visitas esporádicas, por un sistema de comunicación continua entre todos los implicados en el prácticum.

5. Mejorar los sistemas de coordinación entre el profesorado para hacerlos más eficientes y dotarlos de condiciones materiales, asesoramiento técnico y disponibilidad de tiempo. Ronda en la que se alcanzó consenso: R3. Media: 7,9. DT: 0,8.

La coordinación entre el profesorado es uno de los aspectos críticos del actual funcionamiento de los planes formativos de los Grados de maestro, por lo menos en el caso de la UIB.

El carácter transversal del currículo, sobre todo el de Educación Primaria, es la razón por la que profesorado de no menos de seis departamentos intervienen en su desarrollo. Esto, que a priori dota a la formación inicial de un interesante carácter multidisciplinar, genera que la coordinación entre tantos y tan diferentes profesores sea muy baja. Además, los criterios por los que algunos departamentos destinan sus profesores a estos estudios pueden estar muy alejados de los que el perfil de estos aconsejaría.

6. Mejorar los procesos de asignación de profesorado. Las características del profesorado formador.

6.1. Evitar asignar profesores a los estudios de Magisterio que, a pesar de ser especialistas en sus materias, no cuentan con la formación, experiencia o interés para formar a futuros maestros. Ronda en la que se alcanzó consenso: R4. Media: 7,8. DT: 0,8.

6.2. Poner en marcha un plan de formación en las escuelas de infantil y primaria para los docentes universitarios implicados en los programas de formación inicial de los maestros. Ronda en la que se alcanzó consenso: R4. Media: 7,1. DT: 0,8.

Este plan debería establecer la obligatoriedad de que, durante unos determinados periodos de tiempo, el profesorado de la universidad desarrollase su docencia e investigación en centros de estos niveles.

6.3. Mejorar el sentimiento de pertenencia e identificación del profesorado con los estudios, así como la coordinación necesaria. Ronda en la que se alcanzó consenso: R3. Media: 6,4. DT: 0,8.

Habría que fomentar el sentimiento de grupo entre el profesorado que imparte docencia en los estudios de formación de maestros. Este profesorado debería tener un mayor sentimiento de pertenecer a una comunidad académica viva, a un grupo que, mediante la investigación y la docencia, tiene como objetivo fundamental formar maestros profesionalizados, en lugar de docentes alienados, con un proyecto y visión comunes y compartidos (MacDonald y Shirley, 2009).

7. Formar grupos más reducidos. Ronda en la que se alcanzó consenso: R4. Media: 8,2. DT: 0,7.

Es prácticamente imposible desarrollar un buen trabajo con grupos que en muchos casos sobrepasan los 80 miembros. Se debería reconocer un grado mayor de experimentalidad a estudios tan profesionalizadores como estos.

Limitaciones y perspectivas de futuro

Las catorce medidas y propuestas consensuadas mediante un proceso participativo entre los profesores de un departamento de pedagogía de una

universidad española tienen la virtualidad de poder utilizarse para iniciar un debate más amplio (ya sea en la universidad en la que se realizó u en otra); debate que debería tener como objetivo final la elaboración de un verdadero plan de mejora de los estudios de los Grados de Infantil y Primaria. Cabe remarcar que consideramos conveniente ampliar el abanico de profesores participantes. Y es que la delimitación del trabajo a un único departamento es una de las déficits más evidentes del presente estudio. Pero es cierto que los resultados obtenidos pueden constituir la base para poder responder a otras cuestiones que los autores ya nos hemos planteado y sobre las que en la actualidad estamos trabajando: 1) ¿se obtendrían las mismas propuestas si los consultados fueran todos los profesores que intervienen en el programa formativo?; 2) ¿es partidario de los mismos cambios el profesorado de departamentos de “materias pedagógicas” que el de “materias académicas”?; 3) ¿hay diferencias entre las opiniones del profesorado que es maestro y/o ha ejercido o ejerce en primaria e infantil que el que no lo es ni ha ejercido la profesión?

Con las respuestas a estas cuestiones se estaría en disposición de proponer a las autoridades académicas y políticas un plan de reforma consensuado, riguroso y operativo que pudiera ser la base de futuras actuaciones encaminadas a la mejora de la formación inicial del profesorado de infantil y primaria.

Nota

¹ Algunas medidas fueron divididas en diferentes apartados, formando una suerte de subcategorías dentro de las mismas.

Referencias bibliográficas

- Alsina, À. (2009). El aprendizaje realista: una contribución de la investigación en Educación Matemática a la formación del profesorado. En M. J. González, M. T. González y J. Murillo (eds.), *Investigación en Educación Matemática XIII* (pp. 119-127). Santander: SEIEM.
- Alsina, À. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 27-37.

- Bonal, X., y Verger, A. (2013). *Lagenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Barcelona: Fundació Bofill. Recuperado de: <http://www.bofill.cat/intra/bofill/documents/publicacions/587.pdf>
- Bru, P., y Rodríguez, M. B. (2003). La investigación-acción participativa como metodología de mediación e integración sociocomunitaria. *Comunidad. Publicación periódica del Programa de Actividades Comunitarias en Atención Primaria*, VI. SEMFYC - Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria. Granada, España.
- Bush, M., y Timms, M. (2000). Rubric-and portfolio-based assessment: focusing on Student progress. En J. Rucker (ed.), *Assessment in Business Education* (pp. 103-120). Reston: Business Education Association.
- Comas, R. (2009). *El ciberplagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado universitario*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de les Illes Balears: Palma.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151ES.pdf
- Comisión Europea (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- Comisión Europea (2013). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Volume 1. Final report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/teaching-profession1_en.pdf
- Esteve-Zarazaga, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf
- Fernández, S., Arias, J. M., Fernández, R., Fernández-Raigoso, M., y Burguera, J. (2014). Pensamiento reflexivo e investigador en Educación. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *Talis 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español. Análisis secundario* (pp. 105-134). Madrid: Instituto Nacional d'Avaluació Educativa. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis2013secundario25junioweb.pdf?documentId=0901e72b819ead37>
- Foro de Sevilla (2013). *Manifiesto: Por otra política educativa*. Madrid: Morata. Recuperado de: <http://porotrapoliticaeducativa.org/por-otra-politica-educativa/>
- Foro de Sevilla (2014). *El profesorado y su formación como actores necesarios y comprometidos con la educación pública*. Recuperado de: https://docs.google.com/file/d/OB0REJ_psIMnUb0lnYXNZL-WhWQ3M/edit
- Fundación Europea Sociedad y Educación (2013a). *El prestigio de la profesión docente. Percepción y realidad*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación. Recuperado de: <http://www.sociedadyeeducacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>
- Fundación Europea Sociedad y Educación (2013b). *El prestigio de la profesión docente. Percepción y realidad. Hallazgos principales*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Generalitat de Catalunya (2006). *Pacte Nacional per a l'Educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperado de: http://www.gencat.cat/educacio/butlleti/PNE_06.pdf
- Generalitat de Catalunya (2013). *Comunicació. El Govern i nou universitats catalanes firmen el conveni per impulsar les actuacions del Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestre*. Recuperado de: http://premsa.gencat.cat/pres_fsyp/docs/2013/11/06/11/27/5262438e-9e9b-407f-9eca-e9dd6ce26962.pdf

- Hargreaves, A., y Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference. What is the research evidence? *Australian Council for Educational Research Annual Conference*, octubre 2003. Recuperado de: <http://www.educational-leaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Building-effective-learning-environments/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the-Research-Evidence>
- Illes per un pacte (2015). *Pacte per l'Educació de les Illes Balears*. Palma: Illes per un pacte. Recuperado de: <https://illesperunpacte.wordpress.com/document-pacte-illes/>
- Imbernón, F., y Colén, M. T. (2014). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, 24, pp. 265-283.
- Kane, J., Rockoff, J. E. y Staiger, D. O. (2008). What Does Certification Tell Us About Teacher Effectiveness? Evidence from New York City, *Economics of Education Review*, 27, 615-631.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 83-101.
- López, P. (1989). *Un método de Investigación-Acción Participativa*. Madrid: Ed. Popular.
- Lorenzo, M., Chirivella, A., Ferrández, R., e Iglesias, P. (2005). *Informe de evaluación externa. Magisterio*. Universitat de les Illes Balears.
- MacDonald, E., y Shirley, D. (2009). *The mindful teacher*. New York: Teachers College Press.
- Martí, J. (2000). La investigación-acción participativa. Estructura y fases. La investigación social participativa. *Construyendo ciudadanía*, 1, 73-117.
- Mérida, R. (2009). Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y maestros. *REIFOP Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), pp. 39-47.
- Ministerio de Educación (2010). *Pacto Social y Político por la Educación*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.elpais.com/elpaismedia/ultimahora/media/201004/22/sociedad/20100422elpepusoc_1_Pes_PDF.pdf
- Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. *OECD Education Working Papers*, 48, OECD Publishing.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., y Hedges, L. V. (2004). How Large Are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 237-257.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Overview. París: OECD.
- OECD (2012). ¿Qué se puede hacer para ayudar a los profesores noveles? *Teaching in Focus*, 2. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/talis-in-focus/tif2esp.pdf?documentId=0901e72b815201b7>
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris, OECD. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/-talis-2014-eng--full-11-ebook.pdf?documentId=0901e72b819dbfd7>
- Pérez-Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 37-60.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Resolución 11830. *Bulletí Oficial de les Illes Balears*. Núm.90 de 3 de julio de 2014. Recuperado de: <http://www.caib.es/eboibfront/ca/2014/8341/seccio-iii-altres-disposicions-i-actes-administrat/472>
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., y Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement, *Econometrica*, 73, 417-458.
- Sureda, J., y Oliver, M. F. (coord.) (2015) La formació inicial del professorat d'Educació Infantil i Primària a les Illes Balears. Estat de la qüestió i propostes per a la millora. *Dossier d'Actualitat* 3, Palma, Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació UIB.

- Taggart, G., y Wood, M. (1998). Rubrics: a cross-curricular approach to assessment. G. Taggart, S. Phifer, J. Nixon, y M. Wood (eds). *Rubrics: a Handbook for Construction and Use* (pp. 57-74), Lancaster: Technomic Publishing Co.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 33-58.
- Zabalza, M. M. (2011). El practicum en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*. 61 (1-2), 89-99.

Abstract

Measures to improve pre-service teacher training according to the faculty members of an education department

INTRODUCTION. This article addresses the need to improve the plans of pre-service teacher training in Spain proposing, through a participatory process among teachers of a university pedagogical department, a set of measures and strategies to this end. **METHOD.** The measures proposed are the outcome of a discussion held, based on a Participatory Action Research process over one academic year (2014-2015), by 28 faculty members enrolled in a Delphi Panel. **RESULTS.** As a result of the participatory process seven improvements, those of which implementation and regulation is beyond the possibilities of university teachers, university departments/faculties and universities themselves, are proposed. Moreover, other seven measures that do not require external political decisions to be applied are described. **DISCUSSION.** The involvement of teachers is necessary and crucial for the success and impact of any reform on pre-service teacher training. That is why it is considered appropriate to initiate processes described herein as broadening the debate with the participation of all teachers involved in teacher training (not only the members of a pedagogical department) and the generation of synergies that promote the constant analysis and improvement of the curriculum, didactic methods, evaluation processes, etc. followed in the pre-service teacher training courses.

Keywords: *Teachers, Pre-Service teacher training, Teacher education Programs, Teacher certification.*

Résumé

Mesures pour améliorer la qualité de la formation initiale des enseignants d'après les professeurs d'un département de pédagogie

INTRODUCTION. Dans cet article on analyse le besoin d'améliorer les programmes de formation initial des enseignants du préprimaire et primaire. On propose, à partir des avis des professeurs d'un département universitaire, un ensemble de mesures visant à améliorer les programmes de formation initial mentionnés. **MÉTHODE.** Les mesures proposées sont le résultat d'un processus de recherche-action participative (RAP), réalisé pendant une année académique au moyen d'un Panel Delphi comprenant 28 professeurs adscrits à un département de Pédagogie d'une université espagnole de taille moyenne. **RÉSULTATS.** À partir des résultats du processus participatif on propose sept dispositions pour améliorer le système de formation initial des enseignants.

La mise en œuvre de ces actions excède les compétences des professeurs universitaires et des établissements universitaires. Pourtant, on propose d'autres sept mesures pour les quelles les professeurs et les organes de gouvernance ont des compétences. **DISCUSSION.** Le compromis des professeurs est une condition nécessaire pour que la réforme de la formation initiale des enseignants du préprimaire et primaire réussisse et progresse. On considère convenable d'initier processus comme l'ici décrit pour approfondir sur le débat sur la formation des enseignants.

Mots clés: *Professeurs, Formation initiale des professeurs, Programmes de formation des professeurs, Certification des enseignants.*

Perfil profesional de los autores

Jaume Sureda-Negre

Dr. en Pedagogía. Catedrático de Universidad de la Facultad de Educación y director del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares (España). Director del grupo de investigación "Educación y Ciudadanía". Ha sido investigador principal de diversos proyectos de investigación competitivos a nivel nacional e internacional. Correo electrónico de contacto: sureda.negre@gmail.com

Miquel F. Oliver-Trobat (autor de contacto)

Dr. en Pedagogía. Profesor titular de Universidad de la Facultad de Educación y director del Instituto de Investigación e Innovación Educativa de la Universitat de les Illes Balears. Es miembro del consejo de redacción de diversas revistas de ámbito nacional e internacional. Forma parte del comité científico del Observatorio Internacional de la Profesión Docente. Correo electrónico de contacto: m.oliver@uib.es
Dirección para correspondencia: Universitat de les Illes Balears, Campus UIB Carretera Valldemossa 7,5, Edificio Cifre de Colonya Despacho B-103. 07122 Palma de Mallorca. ESPAÑA

Rubén Comas-Forgas

Dr. Europeo en Ciencias de la Educación. Profesor contratado doctor de la Facultad de Educación de la Universidad de las Islas Baleares. Ha sido investigador visitante en varios centros internacionales, entre los que destacan: University of East Anglia (Reino Unido), Liverpool John Moores University (Reino Unido), Panteion University of Social and Political Sciences (Grecia), Universidad Autónoma de Yucatán (México). Correo electrónico de contacto: rubencomas@uib.es