

## Fortalezas y debilidades en la formación inicial docente

### Strengths and weaknesses of initial teacher training

Saray Martín González<sup>1</sup>  
Teresa García Gómez<sup>2</sup>

#### Resumen

Este trabajo presenta la investigación realizada en una universidad pública andaluza, cuyo objetivo principal era conocer las debilidades y las fortalezas que encuentra el alumnado que está cursando el Grado en Educación Primaria en su formación inicial docente. Para lograr dicho objetivo optamos por una metodología mixta desarrollada en dos fases. En la primera fase se utilizó la metodología cuantitativa, concretamente un cuestionario de elaboración propia, que fue pasado a todo el alumnado que cursaba dicho Grado, obteniendo una muestra de N=353, y se realizó un análisis descriptivo de los datos recogidos. En la segunda fase se empleó una metodología cualitativa, recabando la información por medio de entrevistas semiestructuradas en profundidad a 18 sujetos. Los resultados evidencian distintas fortalezas y debilidades en la formación inicial. Entre las fortalezas cabe destacar los conocimientos que el alumnado adquiere sobre las competencias en la educación primaria; la colaboración y el trabajo en equipo con distintos sectores de la comunidad educativa; el análisis y diseño del ambiente de aprendizaje en el aula para favorecer una educación democrática; distintas metodologías y recursos; el cambio de creencias, pasando el alumnado de tener una visión técnica de la enseñanza a una visión crítica de la misma y el desarrollo de la capacidad crítica y analítica. Entre las principales debilidades se puede señalar la falta de conocimientos sobre la estructura organizativa de los centros escolares; cómo planificar y desarrollar un currículum crítico que contribuya al cambio social; cómo trabajar la diversidad y en contextos multiculturales.

**Palabras clave:** grado universitario; formación inicial; fortalezas y debilidades formativas; encuesta; entrevista

## Abstract

This paper explores the strengths and weaknesses of the initial teacher training courses, as experienced by students completing their Degree in Primary Education, at an Andalusian public university. A combined mixed methodology in two phases was developed. In the first phase we used a quantitative methodology, specifically by means of a questionnaire of our own design, which was given to all the students who were studying for said degree, obtaining a final sample of N=353 with a subsequent descriptive analysis of the collected data. A qualitative methodology was employed in the second phase by means of the in-depth semi-structured interviews with 18 subjects. The results show various strengths and weaknesses in the initial teacher training. Among the strengths, it is worth highlighting the knowledge that students acquire about the competencies in primary education; teamwork and collaboration with different sectors of the educational community; the analysis and design of a learning environment that favors a more democratic education; different methodologies and resources; the changing perceptions of the students going from a technical vision of teaching to a more critical vision of their chosen profession and the development of critical and analytical skills. Weaknesses which we can highlight include the lack of knowledge about the organizational structure of schools; how to plan and develop a critical curriculum that contributes to social change; how to work with diversity and in multicultural contexts; the weak link between theory and practice.

**Keywords:** academic degree; initial training; training strengths and weaknesses; survey; interview

Fecha de Recepción: 14/02/2022
Primera Evaluación: 10/04/2022
Segunda Evaluación: 12/04/2022
Fecha de Aceptación: 11/05/2022

## Introducción

### Formación inicial docente

La formación inicial es un tema relevante tanto para la comunidad educativa universitaria como para la sociedad (Cordero y Jiménez, 2018), ya que consideramos que se debe formar a docentes preparados para enseñar y educar a los jóvenes en una sociedad compleja y cambiante puesto que serán los futuros ciudadanos y ciudadanas (García-cano, Hinojosa y Gutiérrez, 2017). Además, debe tener como finalidad formar a docentes reflexivos, críticos e investigadores, que atiendan a la diversidad y defiendan la justicia social, como señala Zeichner (2010) formar a futuros profesionales de la educación como agentes de cambio escolar y social, de manera que contribuyan a eliminar las injusticias sociales tanto dentro como fuera de las aulas.

La formación inicial de los futuros maestros se puede orientar hacia un modelo técnico o hacia un modelo reflexivo-crítico. El modelo técnico en la formación inicial se dirige hacia la formación de docentes como transmisores de conocimiento y planificadores de estrategias para resolver problemas (Day, 2019). Además, “sin preguntarse acerca de sus propios objetivos, valores, finalidades morales y responsabilidades, ni a cerca de los postulados más generales que pueden contribuir, por ejemplo, a aspectos del currículum o a las actitudes y comportamientos de los estudiantes” (Day, 2019, p. 131).

El modelo reflexivo-crítico se orienta a formar a los futuros docentes como agentes de cambio social dentro y fuera del aula a través de la reflexión de sus prácticas. Según Day (2019, p. 130) “la reflexión es necesaria para que los profesores sean capaces de responder a las necesidades de enseñanza y aprendizaje diarias de sus estudiantes y a las exigencias externas de efectividad”.

Considerando el principio de igualdad de oportunidades, este es el modelo que se requiere para atender a todas las necesidades complejas de la sociedad actual (López y Andrés, 2019), por lo que en el contenido curricular de la formación inicial de los futuros docentes deben estar reflejados las diversas tradiciones y disciplinas intelectuales de grupos minoritarios, grupos que no suelen estar reflejados en el currículum de la escuela ni en el de la universidad (Zeichner, 2010).

Los futuros docentes deben de conocer y comprender la perspectiva del alumnado minoritario para ser capaces de sentir y ver las cosas de la misma perspectiva del alumnado. Esto implica que la formación inicial debe ofrecer análisis amplios de la discriminación y represión experimentada por los grupos minoritarios, ya que las diferencias entre estos y los grupos mayoritarios pueden institucionalizarse (Montero, Martínez y Colén, 2017). Para evitar esto, los futuros docentes deben estudiar cómo el sistema educativo puede convertir las diferencias culturales en obstáculos educativos (Liston y Zeichner, 1993). Por ello, la formación inicial debe orientarse a formar a docentes que trabajen colaborativamente con otros profesionales, que generen

proyectos de intervención y que compartan con la comunidad educativa problemas y soluciones innovadoras para deliberar y reflexionar (Marcelo y Vaillant, 2010).

La formación inicial consistiría en preparar a los futuros docentes para que sean críticos con las desigualdades que se producen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y existentes en las estructuras sociales, económicas y políticas de la sociedad, además de trabajar dentro y fuera del aula por una justicia educativa, social y económica (Cervantes, 2019), siendo necesario un currículo más flexible para que los docentes puedan adaptar la formación a las necesidades de los futuros maestros y a su contexto (Flores, García y Romero, 2017).

### **La formación inicial en el contexto de investigación**

El Plan de Estudios del Grado en Educación Primaria, que oferta la universidad andaluza en la que se ha investigado las fortalezas y debilidades en la formación inicial desde la perspectiva del alumnado, se divide en tres módulos: el módulo de formación básica, el módulo de formación disciplinar y el módulo de prácticas escolares y el Trabajo Fin de Grado.

El módulo de formación básica se centra en el aprendizaje y desarrollo de la personalidad, en los procesos y contextos educativos y, por último, en la sociedad, familia y escuela.

El módulo de formación disciplinar abarca la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes disciplinas que se imparten: las ciencias experimentales, las ciencias sociales, matemáticas, lenguas, música, plástica y visual y educación física. El alumnado matriculado puede elegir entre las optativas organizadas por menciones.

El módulo de prácticas escolares se realiza en centros educativos durante los cursos de segundo, tercero y cuarto. Es una formación transversal e integradora donde el alumnado debe aplicar los conocimientos y competencias adquiridas en el Grado. Por último, el Trabajo Fin de Grado se realiza en cuarto curso, donde el alumnado debe de utilizar todas las competencias adquiridas a lo largo de su formación.

Los objetivos generales que se establecen en la Memoria de Verificación del Grado en Educación Primaria son: conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria; la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos; diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana; fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos; estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y

la disciplina personal en los estudiantes.

Las competencias que debe alcanzar el alumnado recogidas en dicha Memoria son: que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio; que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones y por último que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

## **Método**

### **Objetivos**

El objetivo de esta investigación ha sido conocer las debilidades y las fortalezas que encuentra el alumnado en la formación inicial del Grado en Educación Primaria en una universidad pública andaluza, como futuros y futuras docentes reflexivos, críticos e investigadores que atiendan a la diversidad y defiendan la justicia social.

Los objetivos específicos fueron:

a) Indagar sobre las necesidades y fortalezas formativas, según alumnado de los distintos cursos del Grado en Educación Primaria.

b) Valorar en qué medida las debilidades y fortalezas detectadas se relacionan con los objetivos y competencias recogidas en el Título de Grado en Educación Primaria.

c) Conocer pensamientos y creencias del alumnado sobre los procesos formativos de la formación inicial en el Grado en Educación Primaria.

Para lograr tanto el objetivo general como los específicos de esta investigación se ha utilizado una metodología mixta, la cual ha constado de dos fases: una cuantitativa, otra cualitativa.

### **Fase cuantitativa**

En esta fase se utilizó para la recogida de datos una encuesta de elaboración propia, atendiendo a las competencias del Título, a otros cuestionarios (Camacho y Padrón, 2006) relacionados con la temática y a la revisión bibliográfica realizada sobre nuestro objeto de estudio. El cuestionario consta de un total de 42 preguntas, que se dividen en 5 categorías: centro, alumnado, familia, currículum y aula. Las posibles respuestas a cada uno de los ítems del cuestionario se presentaron en una escala Likert, siendo 1 muy poco, 2 poco, 3 suficiente, 4 bastante y 5 mucho.

La población de nuestra investigación estaba constituida por el alumnado del Grado en Educación Primaria de una universidad pública andaluza. La muestra total fue N= 353, en la que participaron 253 mujeres y 100 hombres, en la siguiente tabla se puede consultar la distribución de frecuencias y porcentajes de la muestra, observándose que la muestra del último curso es menor dado que el alumnado estaba realizando el Practicum, por lo que no tenía que acudir a la universidad. En este caso el cuestionario se realizó por la aplicación de Google Formularios para tener acceso al alumnado. El procedimiento seguido para pasar el cuestionario al alumnado que no estaba realizando sus prácticas fue negociar de forma oral tanto con el profesorado como con el alumnado. Con los docentes se negoció el acceso al aula y el tiempo para que los estudiantes pudieran cumplimentarlo. A estos se les explicó que este era totalmente anónimo, únicamente se les solicitaba los datos referidos a la edad, curso, sexo y formación previa en Educación.

Tabla 1

*Distribución de frecuencias y porcentajes de la muestra.*

Curso/Sexo	Hombre	Mujer	Total
Primero	30	82	112 (31.73%)
Segundo	51	70	121 (34.28%)
Tercero	30	75	105 (29.75%)
Cuarto	1	14	15 (4.25%)
Total	112	241	353

La validez y la fiabilidad de nuestro estudio se obtuvieron a través del programa SPSS versión 25.0, también se validó por ocho personas expertas en el campo de la Educación y con experiencia docente en el Grado en Educación Primaria.

Así mismo, para analizar la validez interna realizamos el análisis de correlaciones bivariadas o de Pearson, reflejando la existencia de la correlación positiva entre los factores de la escala con valores altos del p. valor 0.001.

Tabla 2

*Correlación Bivariada*

Factores	1	2	3	4	5
Centro	---	.74***	.67***	.74***	.75***
Alumnado		---	.74***	.75***	.78***
Familia			---	.74***	.77***
Currículum				---	.86***

Aula

---

\*\*\* $p < .001$ 

También se realizó el Alfa de Cronbach para ver la consistencia interna de las 5 categorías, agrupando en cada una de ellas los ítems relacionados con cada categoría. Atendiendo a los valores de cada una de ellas (Centro .84; Alumnado de Primaria .84; Familias .83; Educación .89 y Currículum .89), podemos afirmar que cada categoría es fiable, puesto que obtiene un alfa de Cronbach con valores mayores .70.

Se realizó un análisis estadístico descriptivo de los datos con el programa SPSS versión 25.0, calculando la distribución de frecuencias y la media de cada una de las categorías en las que hemos organizado los diferentes ítems del cuestionario.

### Fase cualitativa

En la segunda fase de la investigación utilizamos la metodología cualitativa, concretamente la técnica de la entrevista semi-estructurada en profundidad como instrumento de recogida de datos. Las entrevistas consistieron en plantear preguntas abiertas para indagar en creencias, conocimientos, experiencias y percepciones del alumnado en relación a nuestro objeto de estudio. Las entrevistas se realizaron de forma grupal. Las preguntas del guion de las entrevistas se elaboraron atendiendo a las preguntas del cuestionario y a cuestiones de la Memoria de Verificación del Grado en Educación Primaria, incorporándose cuestiones que emergían durante las entrevistas.

Para decidir el número de alumnado a entrevistar se realizó un muestreo teórico (Taylor y Bogdan, 1992), atendiendo a los perfiles más relevantes de la población objeto de estudio: curso, grupo, sexo, representación estudiantil o no.

Tabla 3  
*Muestreo teórico.*

Curso	No representante			Representante		
	A	B	C	A	B	C
1º	2 (6 sujetos por entrevista)			1 (6 sujetos por entrevista)		
2º	2 (6 sujetos por entrevista)			1 (6 sujetos por entrevista)		
3º	2 (6 sujetos por entrevista)			1 (6 sujetos por entrevista)		
4º	2 (6 sujetos por entrevista)			1 (6 sujetos por entrevista)		

El total de entrevistas realizadas fueron cuatro, participaron un total de 18 sujetos, obteniendo con estas la saturación teórica (Taylor y Bogdan, 1992) ya que la información se repetía en los distintos grupos. Se accedió a las personas entrevistadas el día que se pasó los cuestionarios, contactando con sujetos que cumplieran los perfiles y utilizando la técnica de bola de nieve (Taylor y Bogdan, 1992), siendo los propios estudiantes quienes ofrecían la información de posibles sujetos a entrevistar.

Se negoció por escrito con el alumnado que participó de forma voluntaria en la investigación el día de la entrevista y la hora, adquiriendo una serie de compromisos éticos, concretamente el anonimato y la confidencialidad de los sujetos participantes y de la información. Las entrevistas se realizaron en espacios de la universidad, lugar que facilitaba la coincidencia y el encuentro de los participantes

Se realizó la triangulación de fuentes para comparar y verificar los datos obtenidos.

Para analizar los datos realizamos la codificación y la categorización de los mismos. El análisis comenzó desde los inicios de la recogida de datos, comenzando una pre-categorización, y una vez obtenidos todos los datos se categorizaron y se clasificaron obteniendo en el proceso de análisis las categorías que se especifican en la tabla 4. Una vez establecidas las categorías, establecimos relaciones entre ellas con el objeto de explicar y encontrar sentido a los datos, relacionándolos con temas y conceptos.

Tabla 4

*Categorías analíticas.*

Categoría	Subcategoría
Creencias del alumnado	
Profesorado	Condiciones laborales Contenidos Coordinación docente Interdisciplinariedad Contenidos prácticos
Teoría vs. práctica	
Prácticum	
Modelo formativo	
Formación en competencias	

**Resultados**

**Resultados cuantitativos**



Atendiendo a las respuestas del alumnado universitario llegamos a los siguientes resultados:

a) En relación a la categoría “Centro”, el alumnado señala que se tratan suficientemente los contenidos sobre: conocer, trabajar y evaluar las competencias correspondientes a la Educación Primaria; colaborar y trabajar en equipo con los distintos sectores del entorno social para resolver problemas vinculados con la vida cotidiana en los centros educativos. Sin embargo, considera que se abordan poco los contenidos respecto a: conocer la estructura organizativa de los centros de Educación Primaria; trabajar de forma interdisciplinar los diferentes contenidos de las áreas curriculares de esta etapa; relacionar la teoría con la práctica real del aula y del centro; conocer, trabajar y evaluar los contenidos del currículo mediante diversos recursos didácticos y diseñar, planificar y evaluar los contenidos de las áreas curriculares de Educación Primaria.

b) Respecto a los contenidos referidos a la categoría “Currículum”, el alumnado considera que se le está formando suficientemente sobre analizar y diseñar el ambiente de aprendizaje del aula y organizar espacios, tiempos y materiales para favorecer una educación democrática y justa y que atienda a la diversidad, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos. Todo ello para fomentar la convivencia dentro y fuera del aula; resolver conflictos y contribuir en la resolución pacífica de estos para adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo para promoverlo entre el alumnado de Educación Primaria; adquirir un conocimiento práctico del aula y sobre la gestión de la misma; y asumir que la función docente exige un acompañamiento integral y tutorización individual del alumnado.

Así mismo, el alumnado considera que los contenidos que se trabajan bastante poco son conocer y abordar las diferentes situaciones escolares en contextos multiculturales y multilingües para fomentar la interculturalidad; adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma; y elaborar documentos de planificación y de innovación docente.

c) En cuanto a la categoría “Familia”, los contenidos que se desarrollan suficientemente, según el alumnado universitario, son aquellos que abordan aspectos sobre: valorar a las familias como agentes educadores; fomentar un clima de trabajo cooperativo entre la familia, el profesorado, el alumnado y el centro; y transmitir información, ideas, problemas y soluciones a la comunidad educativa. Es el contenido de habilidades sociales el único que el alumnado considera que no se profundiza suficientemente.

d) Respecto a los contenidos referidos a la categoría “Alumnado de primaria”, el alumnado universitario señala que se tratan suficientemente conocer las características del alumnado de Educación Primaria y de sus contextos socioeconómicos para

orientarle durante su etapa educativa; atender a sus necesidades educativas; fomentar el análisis crítico y reflexivo en el alumnado, además de la creatividad y estimular y valorar el esfuerzo y la constancia del alumnado.

El contenido sobre identificar y planificar situaciones educativas que afectan a los estudiantes con diferentes capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje es el único en el que no se profundiza, según el alumnado universitario.

e) Los contenidos que hacen referencia a la categoría “Educación” en los que se forma suficientemente el alumnado universitario, según su respuesta, son conocer las diferentes metodologías y recursos educativos, además de los tipos de aprendizajes que promueven; trabajar las desigualdades sociales (género, clase social y etnia) que reproduce la escuela a través del currículum, materiales, libros de texto, etc.; fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa; trabajar para promover la igualdad de oportunidades en la escuela; analizar y comprender los procesos educativos con el objetivo de potenciar la educación democrática y la justicia en educación; asumir que a ser maestro o maestra se aprende a lo largo de la vida profesional; tener capacidad de crítica y autocrítica; y asumir como funciones docentes las de agentes de transformación social, mediadores, intelectuales reflexivos e investigadores de la propia práctica docente.

Los contenidos en los que se forma poco al alumnado universitario, según sus respuestas, son: conocer diferentes tipos de evaluaciones para poder desarrollarlas durante el proceso educativo; tener la capacidad de reunir e interpretar datos para reflexionar sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; analizar e incorporar en el currículum de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual; y conocer y analizar de forma crítica las funciones de la escuela de manera que contribuya al cambio social.

## Resultados cualitativos

No hay una frontera nítida entre algunas fortalezas y debilidades detectadas, ya que estas están en función de la formación recibida en cada una de las asignaturas, por ello se realiza un tratamiento general, evidenciando también las contradicciones en el propio discurso del alumnado.

Entre las fortalezas que el alumnado señala en su formación inicial destacamos:

a) El cambio de las creencias iniciales respecto a la formación inicial docente y el choque con la creencia social sobre los estudios de Magisterio. Inicia sus estudios con expectativas bajas, pensando que estos que no requieren de mucho esfuerzo ni trabajo. Comienza el Grado con una visión tecnológica de la enseñanza, ello explicaría el escaso valor que le otorga a la teoría. Empieza a conocer que hay

otra forma de hacer escuela, no solo la tradicional, por lo que se va produciendo un cambio de visión de la propia profesión: “Esta carrera me está abriendo los ojos y estoy viendo muchas cosas”.

Se va incorporando en su pensamiento la complejidad de los procesos educativos y la responsabilidad de la profesión elegida, conviviendo con la idea técnica de la profesión, cuyas expectativas al comenzar la formación inicial eran recibir del profesorado el cómo hacer, el cómo actuar antes las distintas situaciones posibles con las que se puede encontrar en un futuro

C: Si nos paramos a pensar, la educación va mucho más allá de ir a una clase, sentarte y dar clase. Es que estás formando al futuro médico, al futuro docente entonces si te paras a pensar bien, tienes un papel y una responsabilidad muy importante.

J: ... yo pensaba que ya desde el principio iban a explicarnos más lo que ya he mencionado anteriormente, la forma de enseñar al alumno, cómo tenemos que tratarlos, cómo tenemos que escuchar,...

b) La implicación de parte del profesorado en la docencia, traduciéndose esta en la preocupación por este y por su aprendizaje, proporcionándole retroalimentación del trabajo realizado.

c) Los Practicum son considerados los periodos de más aprendizaje y donde realmente se aprende, ya que las prácticas externas son la vía de conexión entre la formación con la realidad educativa.

d) La capacidad crítica y analítica. La capacidad de relacionar la teoría con la realidad de los centros y aulas para analizar las situaciones educativas, llevando esta a posicionarse respecto a lo quieren y no quieren como futuros maestros y maestras

M: Pues no reproducir ciertas cosas que lleva el sistema educativo y por ser consciente de esas cosas que están mal hechas dentro de tu sistema educativo. O sea, estar buscando, estar pensando en qué actividad, estar pensando en cómo reaccionar ante esta situación que se te plantea, la próxima respuesta que de antes.

E: A ser críticos

P: Sí, pero con la situación y con nosotros mismos también. [...] Quizá eso te sirve para aprender lo que no ...

C: Claro exactamente por eso he dicho antes lo de capacidad crítica porque sé lo que no quiero.

El discurso del alumnado evidencia las siguientes debilidades en su formación inicial:

a) Una formación básicamente academicista, basada en una enseñanza

transmisiva para la memorización y repetición del conocimiento, de ahí que la considere como una extensión de la formación recibida en el instituto

C: ...no lo enfocan de forma que sea todo en una dirección en la que te dejen salir un poco del esquema, hacer trabajos que a ti de verdad te llenen y digas estoy aprendiendo, sé que estoy aprendiendo, no, no. Esto es, haces un trabajo, te ponen una nota y es totalmente como en el instituto. Yo creo que sigo en el instituto,...

Este carácter academicista de su formación le lleva a considerar que no está siendo formado en competencias. Sin embargo, su discurso refleja que ha adquirido y está desarrollando competencias, tales como: la digital, aprender a aprender, la comunicativa, el trabajo en equipo, etc. que no reconocen porque ligan sus aprendizajes a situaciones, problemáticas y experiencias concretas.

La creencia de que ha aprendido poco durante sus años de formación en las aulas universitarias está construida sobre las siguientes creencias:

1) Es en los centros educativos donde realmente se aprende. Predomina la visión tecnológica de la enseñanza (separación entre teoría y práctica), por lo que sus expectativas están frustradas al no recibir “las recetas” esperadas: qué tiene que hacer, cómo y cuándo, reconociendo, al mismo tiempo, que esto no es posible, pero es lo deseado y deseable.

2) El trabajo autónomo no es considerado como parte de su formación, sino como carencia de esta que ha de suplir con un trabajo extra fuera del aula.

b) La desconexión Teoría-Práctica. El alumnado señala el distanciamiento entre la formación recibida en el aula universitaria y la formación en los centros, explicado en parte por la formación academicista que le lleva a adquirir conocimientos descontextualizados en relación a las prácticas reales de los centros.

c) Las materias compartidas por varios docentes. Esta situación no implica un enriquecimiento para el alumnado sino una situación problemática por la falta de coordinación del profesorado, empleando metodologías muy diferentes y exigencias distintas, convirtiéndose finalmente la asignatura en dos, tres... materias distintas en función del número de docentes que las impartan.

d) El solapamiento de contenidos de algunas asignaturas y el poco tiempo que se le dedica a las menciones, ya que las materias de estas se ofertan en un solo curso durante un cuatrimestre y al final de su formación inicial. Así como la falta de un trabajo interdisciplinar.

e) Las prácticas que el alumnado realiza en el marco de las asignaturas, en los Grupos de Trabajo, le lleva a no ver la diferencia entre trabajos prácticos y trabajos teóricos. Valora las prácticas de las asignaturas que se relacionan con la realidad de las aulas y los centros y con otros contextos educativos, con problemáticas que se

pueden encontrar en un futuro próximo, así como las actividades que en momentos determinados puede llevar a cabo en sus prácticas externas en contraposición con lo que considera trabajos puramente teóricos. Critica que las clases prácticas no promuevan un aprendizaje más experiencial y que no tenga la oportunidad de aportar y crear ya que se le demanda un trabajo cerrado.

El alumnado encuentra sentido a los trabajos cuando no están enfocados para acumular conocimiento sino para adquirir un conocimiento práctico, que pueda aplicar en el aula, y desarrollar competencias, valorando trabajar en grupo cuando este funciona bien ya que es un espacio para la discusión y el contraste. Sin embargo, el trabajo en grupo es uno de los problemas que se encuentra el alumnado, es una organización de trabajo que genera verdaderos conflictos entre este, solucionándolos básicamente cambiando de grupo.

M: ... son los profesores los que te van diciendo que nosotros tenemos que ser los primeros que ayuden a los niños en el tema del desarrollo emocional, enseñarles cómo tienen que trabajar en grupo pero es lo primero que no nos está enseñando a nosotros. Si ellos no hacen por enseñarlo a nosotros, cómo pretenden que luego nosotros seamos capaces de hacerlo. Porque somos los primeros que comprobamos que no sabemos trabajar en grupo por los conflictos que se crean en el grupo.

f) Las condiciones laborales del profesorado universitario en relación a los espacios designados para el desarrollo de la docencia, el número elevado de alumnado con el que trabaja, así como los años de experiencia de este, considerándolos un factor que favorece a la acomodación del profesorado y no como un aspecto que enriquece la docencia por el conocimiento acumulado durante los años de profesión. Estas condiciones afectan a la relación entre profesorado y alumnado, no favoreciendo la cercanía ni la confianza, y la retroalimentación de su trabajo y la evaluación, centrada en el resultado, produciéndose un cambio en el procedimiento de algunos docentes en los últimos años, incrementándose el número de estos que realizan exámenes tipo test.

De forma general, el alumnado piensa que está siendo formado para seguir reproduciendo el modelo de escuela existente, no para ser agentes críticos y transformadores de la institución educativa. No solo porque es el modelo institucionalizado vivido durante los procesos de socialización en la escuela sino también en la universidad

C: ... a mí nadie me ha dicho pues tienes que mandar a callar a los niños, tienes que ser muy rígida, etcétera, no. Pero lo han sido conmigo, entonces ese es el modelo que yo voy a reproducir.

M: Te lo enseñan de manera implícita.

P: ... porque vemos el ejemplo en la universidad que se hace con nosotros.

H: Y porque lo hemos vivido durante todo nuestro periodo de enseñanza.

Esta concepción de estar siendo formado para reproducir el modelo escolar se contradice con su idea de que le está formando para ser docentes reflexivos y críticos, señalada esta cuestión como una fortaleza en su formación. Esta contradicción viene a ser un reclamo a una formación más observacional y experiencial y la necesidad de una coherencia entre el decir y el hacer del profesorado universitario, que según el alumnado se trataría, en parte, de “transmitir con el ejemplo”. No obstante, el alumnado de tercero manifiesta que está siendo formado para ser transmisor y facilitador, atendiendo a que se está iniciado en el oficio de enseñar.

Por último, señalar que el discurso de las alumnas de 4º curso es más crítico por la incertidumbre y la inmediatez de un futuro próximo de trabajo en un aula, de ahí que su discurso sea “cómo lo hago” y refleje en mayor medida una cierta decepción que se refleja en la idea de que no han aprendido mucho, idea presente también en los otros grupos de alumnos y alumnas participantes en la investigación. Pero esta afirmación no concuerda con sus discursos en los que se aprecia contenidos tratados en las diferentes materias que utilizan ante las preguntas formuladas o como argumentos para explicar sus posiciones. Pero es un discurso, básicamente, en el marco de la ideología neoliberal, en el que sitúan al individuo como centro y objetivo de todo el proceso educativo. Cuando hablan de una educación democrática y justa, mezclan esta con los presupuestos neoliberales, obviando lo colectivo, lo común, lo social y lo político de esta educación.

## Discusión y conclusiones

Atendiendo a los resultados cuantitativos y cualitativos, así como a los objetivos de la investigación podemos concluir que:

1. Las fortalezas que tiene el Grado en Educación Primaria son provocar el cambio de creencias del alumnado (Carretero y Nolasco, 2019). Al inicio de su formación espera recetas para poder reproducir el mismo conocimiento recibido, desea saber qué tiene que enseñar, cómo y qué hacer ante distintas situaciones. Sin embargo, a medida que avanza en el Grado va conociendo otro tipo de escuela distinta de la tradicional y es cuando el alumnado no se arrepiente de elegir esta carrera aunque esté desvalorizada socialmente (Zapico, Martínez y Montero, 2017). Este cambio le lleva a pensar que es “una profesión intelectual y emocionalmente exigente, y la conciencia de su responsabilidad y compromiso con la educación” (Zapico, Martínez y Montero 2017, p. 98). Igualmente, el alumnado declara que el Grado en Educación Primaria no es lo que la gente considera, que se trabaja más de lo que se piensa socialmente y que es una profesión con más importancia de la que se le otorga. A

medida que avanza la formación inicial del futuro docente, el alumnado ya no espera recetas para poder implementarlas, sino que se va formando en metodologías activas que le permite desarrollar su pensamiento crítico y reflexivo, por lo que agradece las materias en las que se puede debatir y argumentar, ya que propician el aprendizaje entre iguales (Moreno, 2019). Esto conlleva a que el alumnado pueda analizar y diseñar diferentes ambientes de aprendizaje para favorecer una educación democrática y justa que atienda a la diversidad, a la igualdad de género y a la equidad.

El cambio de creencias es el primer paso para el desarrollo personal y académico del alumnado, para tener “una formación que en definitiva contribuya a reprofesionalizar la docencia, en contraste con aquellos que pretenden simplificar la complejidad del acto de enseñar” (Marcelo y Vaillant, 2010, p. 23).

Debido al cambio de concepciones y de cómo se va desarrollando el alumnado en la formación inicial, la prioridad de los futuros maestros es ofrecer una educación democrática, en la que el alumnado sea protagonista de su proceso de enseñanza y aprendizaje y el docente sea un guía y facilitador de conocimiento, donde toda la comunidad sea partícipe de la toma de decisiones, donde el maestro o la maestra tiene que estar en una constante renovación de contenidos y metodologías para poder atender a la diversidad del alumnado y a las necesidades de este, incluyendo la diferencia como fuente de aprendizaje. Todos estos conocimientos son adquiridos durante la etapa del Practicum, donde el alumnado es capaz de relacionar la teoría con la realidad del aula y posicionarse ante un determinado modelo de docente para tener una práctica real, reflexiva y crítica en los centros escolares (Colen y Castro, 2017). Esto muestra que se está ofreciendo en el Grado una formación a través de competencias, como por ejemplo colaborar con la comunidad educativa, asumiendo que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios a lo largo de la vida profesional.

2. Las debilidades, según el alumnado, que presenta el Grado en Educación Primaria, y que apuntan a necesidades formativas son: el modelo formativo, desconexión entre la teoría y la práctica y, por último, las condiciones laborales del profesorado universitario.

El modelo formativo del Grado está orientado hacia una visión tecnológica donde el alumnado es receptor del conocimiento transmitido por los docentes universitarios, a través de las clases teóricas y trabajos grupales. Considerando que la verdadera práctica tiene lugar en los centros educativos, donde cooperan con la comunidad educativa (Sarceda y Rodicio, 2018). Esto conlleva a que haya un distanciamiento entre la teoría y la práctica que se realiza en los centros universitarios, por lo que al alumnado le cuesta relacionar la teoría con la práctica real del aula y del centro, así como conocer, trabajar y evaluar los contenidos del currículo de las distintas áreas curriculares de Educación Primaria. La relación teoría-práctica es fundamental en

la formación inicial ya que, como hemos dicho anteriormente, ambas se alimentan mutuamente (Montero, 2018). Sin embargo, el alumnado expone que son pocas las asignaturas cursadas en las que existe esta relación dialéctica entre ambas. El resultado de esta separación es la descontextualización de las prácticas realizadas en los grupos de trabajo, ya que no se orientan a la resolución de situaciones reales problemáticas (Arias, Quintriqueo y Valdebenito, 2018), sino que se le demanda trabajos cerrados sin opción de aportar o crear. Esto dificulta que el alumnado incorpore de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, por lo que complica la contribución al cambio social ya que no se reflexiona sobre temas relevantes de índole social, científico o ético. Una de las causas que puede haber favorecido a esta separación tiene su origen en la reforma del Plan Bolonia organizando Grupos Docentes y Grupos de Trabajo, así como la organización del Practicum, un tiempo de prácticas en los centros educativos en el que no hay clases en la universidad y en el que se demanda al alumnado que aplique lo aprendido, reforzando la relación lineal teoría-práctica. Además, la mayoría de las asignaturas no están conectadas con la realidad de las aulas, por lo que no podemos decir que se forme en la praxis, como señalaba Freire (1975). El alumnado se percata de esta separación en su primer año de Practicum porque va teniendo necesidades que no las cubre su formación inicial. Sarceda y Rodicio (2018) plantean la necesidad de conectar la universidad con la comunidad educativa de los centros escolares para establecer una formación inicial integral, para formar a los futuros docentes en las verdaderas necesidades que tiene la escuela, de ahí la importancia de conectar la formación en los centros con la de la universidad, es decir, vincular universidad-escuela.

Otra cuestión a destacar son las condiciones laborales del profesorado universitario influyen notablemente en la formación que se les está ofreciendo a los futuros maestros (Cladellas, Castelló y Parrado, 2018), ya que afecta a la coordinación docente y a la interdisciplinariedad. En cuanto a las materias compartidas, si no existe una cooperación entre los distintos profesores, la materia se puede convertir en tantas materias como docentes la imparten. La escasa coordinación docente hace que no exista interdisciplinariedad entre las asignaturas del Grado, por lo que le cuesta abordar las diferentes situaciones escolares en contexto multiculturales y multilingües para fomentar la interculturalidad.

Por último, el alumnado universitario señala la escasa retroalimentación por parte de los docentes, siendo esta esencial en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje (Cervantes, 2017), difícil de realizarla por el número de alumnos y alumnas con las que trabaja el profesorado. El alumnado ha recibido poco *feedback* durante su formación, pero cuando lo ha recibido ha interiorizado mejor los contenidos debido a una mayor individualización de la enseñanza y al vínculo que se establece con la figura docente (Silva, Bravo y Flores, 2018). La retroalimentación es fundamental porque genera “información útil para el futuro inmediato y mediato y tanto académico



como laboral” (Ion, Silva y Cano, 2013, p. 287) y el alumnado universitario demanda este acompañamiento para fomentar la idea que tienen sobre ser docentes críticos y reflexivos y no reproducir una educación bancaria.

Por ello, Zeichner (2010, p. 77) menciona que si queremos que el futuro profesorado “contribuya de forma importante a la consecución de una mayor justicia social en la escuela y más allá de ella”, las universidades deben tomarse más en serio la labor de formación de los futuros docentes (Cordero y Jiménez, 2018), crear comunidades que integren a formadores universitarios, a maestros y a personas de la comunidad escolar, centrar la formación inicial en cuestiones prácticas de los centros, incluir cuestiones conceptuales de justicia social y de diversidad lingüística y, por último, que los docentes universitarios den ejemplo respecto a las prácticas democráticas y orientadas a la justicia social.

### Notas

<sup>1</sup>Universidad de Almería

<sup>2</sup>Profesora Titular de Universidad en el Área de Didáctica y Organización Escolar

### Referencias

- Arias, K., Quintriqueo, S. y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19.
- Camacho, H. y Padrón, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 209-230.
- Carretero, R. y Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55(1), 293-310.
- Cervantes, A. (2017). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 59-74.
- Cladellas, R., Castelló, A., y Parrado, E. (2018). Satisfacción, salud y estrés laboral del profesorado universitario según su situación contractual. *Revista Salud Pública*, 20(1), 53-59
- Colen, M. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 59-79.
- Cordero, G. y Jiménez, J. (2018). La política de ingreso a la carrera docente en México: resultados de una supuesta idoneidad. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 6(5), 1-27.
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea.
- Flores, V., García, I. y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en

México. *Liberabit*, 23(1), 39-56.

Freire, P. (1975). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural* (2a ed.). Siglo XXI.

García-Cano, M., Hinojosa, E. y Gutiérrez, E. (2017). Construcción de aprendizajes académicos y ciudadanos más allá del aula. Innovación universitaria en la formación inicial de maestros y maestras. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(74), 889-921.

Ion, G.; Silva, P. y Cano, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Revista de currículum y formación del profesorado* 17(2), 284-301.

Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Fundación Paideia.

López, M. y Andrés, S. (2019). Desigualdad de oportunidades educativas en México: evidencias en la educación media superior y superior. *Laboratorio*, 29, 60-86.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.

Montero, L. (2018). Relaciones entre la teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Educatio siglo XXI*, 36(2), 303-330.

Montero, L., Martínez, E. y Colén, M. (2017). Desarrollo del conocimiento profesional en la formación inicial de maestros. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 1-16.

Moreno, E. (2019). El "BREAKOUT EDU" como herramienta clave para la gamificación en la formación inicial de maestros/as. *Revista electrónica de tecnología educativa*, (67), 66-79.

*Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. BOE núm. 312, de 29 diciembre de 2007.

Sarceda, M. y Rodicio, M. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación* 29(1), 147-164.

Silva, P., Bravo, I. y Flores, O. (2018). El desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de maestros a través de la formación dual. El caso de modelo Alternacia, Universidad de Llieda, y Urban Teaching Academy, California State University Long Beach. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 347-367.

Zapico, M; Martínez, H. y Montero, M. (2017). Demandas sociales y formación inicial del profesorado: ¿Un callejón sin salida? *Revista de currículum y formación del profesorado* 21(1), 80-102.

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.