

## La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo

Rosa MARTÍN DEL POZO  
Ángel DE JUANAS OLIVA

Correspondencia:  
Rosa Martín del Pozo  
Departamento de Didáctica de  
las Ciencias Experimentales.  
Ángel de Juanas Oliva  
Departamento de Psicología  
Evolutiva y de la Educación.  
Facultad de Educación.  
C/ Rector Royo Villanueva,  
s/n, 28040 Madrid

Correos:  
[rmartin@edu.ucm.es](mailto:rmartin@edu.ucm.es)  
[angeldejuanasoliva@hotmail.com](mailto:angeldejuanasoliva@hotmail.com)

Teléfono: 913946249  
913946341

Recibido: 22/01/2009  
Aceptado: 07/08/2009

### RESUMEN

En este artículo presentamos los resultados de las entrevistas realizadas a una muestra de 48 maestros en activo de la Comunidad de Madrid, previamente encuestados, sobre la formación inicial en las competencias que consideran más y menos fundamentales, y en las que se consideran mejor y peor formados. Estas competencias se refieren a: implicar a las familias en el aprendizaje de los hijos, educar en valores, dominar los contenidos curriculares y utilizar las TIC. Dependiendo de la competencia, se privilegia una determinada modalidad formativa y únicamente en el dominio de los contenidos, la formación inicial se considera aceptable. Finalmente, se analizan los cambios propuestos por los maestros para mejorar la formación inicial.

**PALABRAS CLAVE:** *Formación inicial del profesorado, Competencias profesionales, Maestros de Primaria.*

## Pre-service teacher education in competencies valued by the Primary teachers in active

### ABSTRACT

In this article we present the results of interviews with a sample of 48 teachers active in the Community of Madrid, previously surveyed on the preservice teacher education received in competencies they consider more fundamental and less, as well as those considered best and formed worse. These competencies refer to: to involve families in learning of the children, educate in values, dominate the school content and to use ICT. Depending on the competence, it favors a particular mode of training and only for the domain of the school content is considered acceptable. It also discusses the changes proposed to improve preservice teacher education.

**KEY WORDS:** Pre-service teacher education, Professional competencies, Primary teachers.

## 1. Marco de referencia

En la educación universitaria, la piedra angular de la creación de un área europea común y convergente es la formación de ciudadanos capaces de adaptarse a un entorno cada vez más complejo, diverso y en transformación constante. Para ello, se ha de promover el aprendizaje autónomo y la educación permanente, así como una formación de calidad que busque el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes (PERRENOUD, 2004; HERNÁNDEZ PINA *et al.*, 2005; SANTOS, 2005; CANO, 2005; 2007). Este hecho pone de manifiesto la necesidad de un cambio profundo en los procesos de formación, asumiendo una enseñanza centrada en promover el aprendizaje del estudiante (RAMSDEN, 1992; GARDNER, 1993; McCOMBS y WHISLER, 2000; BELTRÁN, 1993; CARDONA, 2008).

En el ámbito de la formación inicial de maestros, se insiste en que las necesidades formativas de los docentes han ido en aumento, otorgando mayor valor a las competencias profesionales y a la incorporación del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida para contribuir a la mejora de la calidad de las escuelas (DELORS, 1997; IMBERNON, 2006).

De acuerdo con Perrenoud (2001), la formación con base en competencias conlleva integrar disciplinas, conocimientos, habilidades, prácticas y valores. Este modelo parte de la integración disciplinar para formar profesionales capaces de afrontar las rápidas transformaciones de la sociedad del conocimiento. Para Romero *et al.* (2007), la noción de capacitación profesional basada en competencias puede interpretarse como la investigación norteamericana sobre la eficacia docente que tenía sus raíces en la psicología conductista. Sin embargo, debe distinguirse de la misma puesto que lejos de identificar la enseñanza como una recopilación de habilidades susceptibles de ser entrenadas, ahora se trata de una acepción de la enseñanza como una actividad compleja que incluye conocimientos, actitudes y procedimientos para *saber, saber ser, saber hacer y saber estar*.

Desde esta perspectiva entendemos que, más allá del debate actual en el que se encuentra la comunidad universitaria española, debido a las transformaciones inherentes del Proceso de Bolonia, debemos tomar partido por aquellas iniciativas pedagógicas que consideran que la formación inicial basada en competencias pretende iniciar el desarrollo profesional de los futuros maestros mediante la autorreflexión, el autoconocimiento, la clarificación de las concepciones personales, la interacción con los colegas, la inmersión en la práctica profesional, y el contraste con otros planteamientos más complejos, así como construir proposiciones propias que mejoren sus concepciones iniciales sobre la enseñanza, el aprendizaje y la profesión (HO, WATKINS y KELLY, 2001; ZABALA y ARNAU, 2007).

Igualmente, compartimos con Tardif (2004) que las competencias desarrolladas en los centros universitarios de formación del profesorado deben entenderse y adquirirse en estrecha relación con la práctica profesional de los maestros de los colegios. Entre otras razones, porque en la formación inicial se pretende que los futuros maestros se vayan acostumbrando a la práctica profesional de los maestros en activo, no desde el punto de vista de reproducir dichas prácticas sino de analizarlas con fundamento teórico para hacer de los futuros maestros, *prácticos reflexivos* (SCHÖN, 1983; 1992). Todo ello, para que la formación del profesorado pueda considerarse un continuum, como señala Tardif (2004).

Aunque estamos de acuerdo con Blanco (2007, p.62), cuando plantea que en la situación actual no se deberían “*establecer las competencias de los docentes, solamente a partir del sentir del profesorado*”, lo cierto es que en estudios e investigaciones que han tenido gran influencia apenas se incorpora ese “sentir” (ANECA, 2004). Compartimos con Perrenoud (2001), la idea de que las propuestas de mejora en la formación inicial deben surgir de la descripción de las condiciones y dificultades del trabajo real de los docentes y de las demandas sociales. Por todo ello, el presente estudio intenta arrojar luz sobre la formación inicial del profesorado en competencias profesionales, a partir de un enfoque original para este campo como es el análisis de la visión que tienen los maestros en activo sobre la formación en las competencias más importantes para su ejercicio profesional, y aquellas en las que se ven mejor y peor formados.

## 2. Metodología

### 2.1. Antecedentes

Para el estudio de las competencias docentes, trece profesores de diferentes departamentos de la Facultad de Educación formamos un grupo de investigación interdisciplinar<sup>[1]</sup>, validado desde 2005 por la Universidad Complutense de Madrid (UCM).

Desde entonces, y con la financiación de la propia universidad y de la Comunidad de Madrid, estamos desarrollando tres niveles de análisis de las competencias: a) un *nivel de identificación*, en el que se proponen a los maestros (en formación y en activo) un conjunto de competencias fundamentales y se trata de averiguar, mediante un cuestionario con una escala adictiva global tipo Likert, hasta qué punto se identifican con dichas competencias desde el punto de vista de su importancia para la profesión, de la utilización en la práctica y de la formación inicial recibida; b) un *nivel declarativo*, en el que los propios maestros, a través de una entrevista, valoran las competencias que consideran más importantes desde el punto de vista de cómo las conciben y utilizan en la práctica, así como la formación que han tenido para poder ejercerlas; c) un *nivel de la acción*, que iniciaremos en 2009, en el que a través de observaciones de la práctica habitual de los maestros, pretendemos describir y analizar las competencias que desarrollan en sus clases.

El trabajo que presentamos es continuación de un primer proyecto (*“Las competencias profesionales de los maestros de Primaria de la CAM: percepciones y necesidades formativas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior”*) en el que se estudió, mediante un cuestionario, la valoración de los maestros en activo sobre un conjunto de 28 indicadores de competencias (Tabla 1), elaborados a partir de los diez dominios propuestos por Perrenoud (2004, p.10):

- *“Organizar y animar situaciones de aprendizaje*
- *Gestionar la progresión de los aprendizajes*
- *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación*
- *Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo*
- *Trabajar en equipo*
- *Participar en la gestión de la escuela*
- *Informar e implicar a los padres*
- *Utilizar las nuevas tecnologías*
- *Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión*
- *Organizar la propia formación continua”.*

El cuestionario se envió a los 85 centros de Primaria de la Comunidad de Madrid, que tenían un acuerdo con la Facultad de Educación de la UCM para que los estudiantes de tercer curso de Magisterio realizaran allí sus prácticas. Respondieron 343 maestros.

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Detecto las dificultades que tienen mis alumnos en los aprendizajes concretos.</li> <li>2. Adapto y reelaboro mi programación como consecuencia de las dificultades de aprendizaje.</li> <li>3. Tengo en cuenta la heterogeneidad de mi grupo de clase al elaborar la programación de aula.</li> <li>4. Favorezco el aprendizaje cooperativo de mis alumnos.</li> <li>5. Potencio el aprendizaje autónomo de mis alumnos.</li> <li>6. Diseño actividades que despiertan el interés y la curiosidad de mis alumnos y los implican activamente.</li> <li>7. Ayudo a mis alumnos a encontrar sentido a los aprendizajes escolares.</li> <li>8. Tengo en cuenta las propuestas de mis alumnos en la preparación de actividades para favorecer la motivación hacia el aprendizaje.</li> <li>9. Domino los contenidos básicos de todas las áreas que imparto.</li> <li>10. Tengo en cuenta las ideas de mis alumnos, aunque sean erróneas, y las utilizo para su aprendizaje.</li> <li>11. Utilizo el trabajo en grupo en mi práctica educativa.</li> <li>12. Colaboro con los equipos de apoyo y otros profesores que realizan actividades con mis alumnos.</li> <li>13. Participo activamente con mis compañeros en la elaboración y realización de proyectos educativos culturales.</li> <li>14. Colaboro en la gestión y organización de los recursos materiales y humanos de mi centro.</li> <li>15. Me preocupo por impulsar la participación de otras instituciones y agentes sociales en la vida del centro.</li> <li>16. Animo a los alumnos a participar en las distintas actividades que organiza el centro.</li> <li>17. Organizo y dirijo las reuniones generales con padres y/o tutores.</li> <li>18. Adopto una posición dialogante en las reuniones con padres y/o tutores.</li> <li>19. Transmito a los padres la necesidad de implicarse en el aprendizaje de sus hijos.</li> <li>20. Utilizo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como ayuda para preparar mis clases.</li> <li>21. Utilizo el correo electrónico para comunicarme con otros profesores, alumnos, padres u otros agentes educativos.</li> <li>22. Utilizo las TIC como una herramienta más con la que trabajo con mis alumnos en el aula aspectos concretos de la programación.</li> <li>23. Me implicó para prevenir y atajar situaciones de violencia y discriminación en mi centro.</li> <li>24. Analizo mi comportamiento y el de los alumnos para establecer, de manera negociada, un clima de convivencia que favorezca su formación.</li> <li>25. Trato de desarrollar en mis alumnos el sentido de responsabilidad, solidaridad y justicia.</li> <li>26. Participo en la elaboración de proyectos de autoevaluación y planes de mejora institucionales.</li> <li>27. Reflexiono sobre mis actuaciones profesionales y establezco planes que me permitan explicar y mejorar mi propia práctica.</li> <li>28. Participo en cursos de formación permanente que favorecen la mejora de mi práctica.</li> </ol> |
|--|

TABLA 1. Los 28 indicadores de competencias docentes.

Las competencias más valoradas en importancia y utilización en la práctica docente se refieren a la implicación de las familias en el aprendizaje de los hijos (indicador 19), la educación en valores (indicador 25) y el dominio de los contenidos a enseñar (indicador 9). Las competencias menos valoradas se refieren a las TIC (indicadores 20, 21 y 22) y son también en las que han recibido menos formación. Por el contrario, los maestros en activo señalan haber recibido mayor preparación en el dominio de los contenidos de las áreas que imparten (indicador 9) (PESQUERO *et al.*, 2008).

## 2.2. Objetivos

La finalidad del estudio es describir y analizar:

- El tipo de formación que una muestra de maestros de primaria en activo declara, en una entrevista, haber recibido para desarrollar las competencias profesionales más y menos importantes, así como en las competencias en las que se consideran mejor y peor formados.
- Los cambios que, según dicha muestra, debería afrontar la formación inicial de maestros.

A tenor de los objetivos propuestos, se utilizó un diseño de investigación cualitativo que se caracterizó por ser *ex post facto*, puesto que no se aplicó ningún tipo de tratamiento durante la investigación, y *transversal*, porque los datos se recogieron en un único momento temporal a partir de la realización de entrevistas.

## 2.3. Muestra

Para la realización del estudio se llevó a cabo un muestreo no probabilístico en el que se seleccionó una muestra siguiendo criterios de disponibilidad. Concretamente, sobre una muestra inicial de 343 sujetos tomada a partir de un estudio previo, se entrevistaron a 48 maestros en activo pertenecientes a centros de Primaria públicos (93.6%) y concertados (6.4%) de la Comunidad de Madrid. El 66.7% de estos centros están situados en Madrid capital. La mayoría de estos maestros eran mujeres (77.1%), funcionarios (90.7%), con más de 45 años de edad (56.3%) y más de 20 años de servicio (54.2%), que desempeñaban su profesión como generalistas (73.3%), impartiendo clases en más de un curso de la Educación Primaria (40.9%) y que, además, ejercían como tutores de alguno de sus grupos de clase (57.8%).

## 2.4. Obtención y tratamiento de los datos

Para la obtención de los datos se realizaron 48 entrevistas individuales. La entrevista se planteó, fundamentalmente, sobre los siguientes temas:

- La valoración de los resultados más importantes sobre los 28 indicadores de competencias propuestos en el cuestionario. En este estudio nos referiremos, exclusivamente, a su valoración sobre la formación recibida para desarrollar dichas competencias.
- Las propuestas para mejorar la formación inicial de maestros.

Para analizar el contenido de las entrevistas se siguió un procedimiento basado en el análisis de contenido de Bardin (1977):

- Transcripción de las grabaciones de las 48 entrevistas realizadas.
- Codificación de los datos obtenidos en las entrevistas mediante un código numérico. Este código refleja la letra inicial del entrevistador, seguido del número de la entrevista, así como del número de cuestionario que el entrevistado respondió en el estudio previo a la entrevista. Por ejemplo: R.3-175. Es la tercera entrevista realizada por el entrevistador R al maestro que cumplimentó el cuestionario 175.
- Establecimiento de Unidades de Información según el protocolo de la entrevista. Dichas unidades son las respuestas de los entrevistados a la formación recibida en cada una de las competencias consideradas, así como a la cuestión relativa a la valoración de la formación inicial.
- Reformulación de las Unidades de Información en Propositiones de Síntesis, como paso previo a la interpretación, es decir, con un bajo nivel de inferencia.
- Finalmente, para la interpretación de las Propositiones de Síntesis, se llevó a cabo una propuesta, discusión y acuerdo en el grupo de investigación de las diferentes categorías en las respuestas de los entrevistados que, por tanto, se establecieron *a posteriori*.

Por ejemplo, la Unidad de Información R.7-204:

*“ER: ¿Dónde adquiriste las habilidades necesarias para tratar de implicar a los padres? EA: En ningún sitio, yo, en ningún sitio, eso, como madre que soy, y yo creo que es lo más importante, porque, claro, lo he ido viendo y veo un poco y, claro, eso se va aprendiendo con la práctica, yo pienso que hay cosas que no las puedes estudiar”.*

se reformula en la correspondiente Proposición de Síntesis:

*“La formación necesaria para implicar a los padres en el aprendizaje de sus hijos se adquiere poco a poco y se aprende con la práctica pues hay cosas que no se pueden estudiar.”*

y se categoriza como:

*“Me he formado con la experiencia que se obtiene en la práctica”.*

### 3. Resultados

#### 3.1. ¿Cuál es el papel de la formación inicial en la adquisición de competencias?

Como ya hemos indicado, seleccionamos aquellas competencias que han sido más y menos valoradas en el cuestionario, así como aquellas en las que han sido mejor y peor formados en los estudios de Magisterio. Los resultados se reflejan en la Tabla 2.

MODALIDADES FORMATIVAS	COMPETENCIAS			
	Implicación familias	Educación en valores	Dominio contenidos	TIC
No me he formado con los estudios de Magisterio por ser inadecuados, insuficientes o no tratar esos temas. No se declaran otros medios formativos	36.4%	12.5%	26.5%	21.2%
Me he formado adecuadamente con los estudios de Magisterio	3%	15.6%	32.3%	3%
Me he formado con la experiencia que se obtiene en la práctica	21.2%	12.5%	---	---
Me he formado con cursos u otras actividades de formación permanente	12.1%	15.6%	---	54.5%
La formación que se tiene como persona (valores, creencias, forma de ser y actuar) y otras modalidades	9.1%	43.8%	---	---
Formación con los compañeros	6.1%	---	2.9%	12.2%
Autoformación	3%	---	11.8%	9.1%
Formación inicial y formación permanente	---	---	26.5%	---
Formación por experiencia y con los compañeros	9.1%	---	---	---

TABLA 2. Porcentaje de declaraciones sobre la formación en las competencias estudiadas

##### 3.1.1. La implicación de las familias en el aprendizaje de los hijos

La formación inicial es poco valorada en este ámbito (36.4% de las respuestas), y no sólo se atribuye al tiempo que hace que terminaron sus estudios, sino que también lo observan en la actualidad. Por ejemplo, dicen:

*“(…) lo veo en profesores jóvenes. Los que vienen de prácticas, dicen: es que yo no sé qué es lo que le tengo que decir a esta madre. Y es que acaba de terminar la carrera y ya está con la oposición este año, está en prácticas... yo creo que esto es una carencia de antes y de ahora”. [Pi.4- 209]*

Tampoco la formación permanente tiene un peso fundamental en esta competencia:

*“Yo creo que existe muy poco, en toda la oferta que recibimos de formación del centro de profesores...hay muy poquitos cursos, muy poquita formación dirigida a esto, y sería una cosa interesante”. [R.2-128]*

Además, 11 maestros declaran que la formación inicial recibida no fue adecuada, aunque señalan otras vías para la adquisición de esta competencia. Entre ellas, destaca la propia experiencia en la práctica (21.2%), incluso argumentando que difícilmente puede adquirirse y desarrollarse de otra forma:

*“Supongo que es, pues a base de experiencia, lo que te va pasando en el día a día ¿no? Vas adquiriendo un poco la experiencia de decir, bueno, pues a ver cómo lo hago, si así no me funciona, voy a intentarlo de otra manera, y supongo que...en fin, lo que te comentaba, ¿no? que a nivel de formación, nadie nunca me explicó estrategias para intentar implicar más a los padres”. [R.6-194]*

*“eso se va aprendiendo con la práctica, hay cosas que no las puedes estudiar”. [R.7-204]*

También se señalan otras modalidades formativas como la formación entre iguales mediante el compartir experiencias y el reflexionar conjuntamente sobre la práctica. Por ejemplo, dicen:

*“... muchas veces las exclusivas, para los maestros, son como terapias. Nos reunimos todos y nos contamos las experiencias, y oyendo a unos y con tus propias experiencias vas aprendiendo mucho”. [R.1-305]*

*“Creemos que la reflexión sobre nuestra práctica nos está sirviendo bastante”. [Pi.3-260]*

En resumen, la experiencia propia y el trabajo con los compañeros parece ser la fórmula de formación con la que desarrollan las competencias necesarias para implicar a las familias en el aprendizaje de los hijos, a falta de una formación inicial sólida y de una formación permanente extendida.

### *3.1.2. La educación en valores*

Las declaraciones en el sentido de que la formación inicial no ha sido adecuada para poder educar en valores (12.5%) junto con los que señalan otras modalidades, pero con una valoración negativa de la formación recibida (18.7%), es superior a las que señalan que ha sido una formación adecuada (15.6%). Además, por su parte, la formación permanente no sólo se refiere a la modalidad de cursos, sino que aparece también la de formación en centros y en grupos de trabajo:

*“Yo pertenezco a un grupo de maestros que trabajamos mucho el tema de los valores, todo el tema de trabajar cooperativamente. Es un grupo de la línea de Freinet, que llevaba muchísimo tiempo. Entonces, tenemos distintos talleres, de cooperación, de la Paz, un taller de refuerzo de lo que trabajas”. [Pi.9-199]*

*“A mí me preocupaba mucho (la educación en valores). Hablé con los profesores y aparecieron 15 profesores que tenían ganas de formarnos en esto (educación en valores), hicimos un plan, nos ayudaron aquí con 30 horas de formación, en el propio colegio y a partir de ahí, pues lo distribuimos a los distintos tutores”. [Ma.5-264]*

Ahora bien, lo más destacable es que, en muchos casos, los entrevistados hablan indistintamente de la formación en valores, como personas, y de la formación que han recibido para saber educar en valores (43.8%). Esta diferencia de matiz es muy importante porque cambia totalmente el sentido del discurso. Es importante tener valores para poder educar en ellos, desde luego es el primer paso, pero en ese *saber educar* reside la esencia de dicha competencia. Por ejemplo:

*“En la formación en valores también va implícita la persona, si ya eres adulto, lo tienes como adquirido, aunque puedes cambiar”. [S.8-95]*

*“Creo que transmito lo que yo creo, transmitir un poco lo que tú sientes y piensas”. [R.3-175]*

En resumen, la formación inicial y la permanente tienen un cierto peso en la adquisición y desarrollo de las competencias necesarias para educar en valores, pero se consideran fundamentales los propios valores del maestro como persona. En este caso, la experiencia y la formación entre iguales tienen un papel más secundario.

### 3.1.3. El dominio de los contenidos

El dominio de los contenidos que se enseñan en Primaria es la única competencia en la que la formación inicial recibida se considera algo más satisfactoria (32.3%). Quizás porque, como se señala a continuación, la formación está muy polarizada en ese sentido:

*“La formación va precisamente sobre todo orientada a dominar los contenidos básicos, por lo menos la que yo recibí”. [E.1-155]*

No obstante, se detectan interesantes críticas hacia esa orientación (26.5%):

*“Uno puede aprender todo, ir a una facultad, estudiarse 40 carreras, dominar 40 materias distintas, pero luego tiene que trabajar en un colegio y para trabajar con niños, eso no vale para nada”. [R.2-128]*

*“Si es que lo que habría que adquirir, que es lo más difícil, es cómo tú llevas adelante que el niño domine, aprenda, esos contenidos”. [R.8-130]*

*“En lengua inglesa me formaron muchísimo, pero que en la metodología, cómo dar esa lengua inglesa y transmitirla, nada de nada”. [Ma.1-161]*

En el fondo subyace la vieja polémica entre los contenidos y didáctica de los contenidos. Desde nuestra perspectiva (MARTÍN DEL POZO y PORLÁN, 1999), la formación de los maestros en los contenidos que habrán de enseñar, no puede hacerse al margen del análisis y la reflexión sobre asuntos tales como: *¿qué contenidos se prescriben en el currículo de Primaria?, ¿qué contenidos incluyen los libros de texto?, ¿qué sabemos por nuestra formación escolar? o ¿qué ideas tienen los alumnos de Primaria sobre los contenidos que queremos enseñar?* Y, en cualquier caso, la formación inicial ni puede convertirse en un “repaso” de los contenidos al margen de su enseñanza y aprendizaje en Primaria, ni puede ser un mero recetario de técnicas de enseñanza-aprendizaje al margen de contenidos concretos a enseñar.

Esta competencia es la única en la que se contempla la necesidad de una formación continua a partir de la formación inicial (26.5%):

*“Si, quizás una continuidad es lo único que falta, pero eso ya depende de cada uno, buscársela, o incluso a la hora de ser funcionario pues, pues tiene mucha más facilidad para seguir reciclándose”. [Fa.4-308]*

*“Nosotros llevamos ya, unos años en los que nos planteamos, a nivel interno, una formación para la elaboración del Proyecto Curricular del Centro, desde dentro, ¿no? sin formación externa, más a partir del debate nuestro. Entonces, nos dedicamos dos años, a cada una de las áreas, para ir elaborando un proyecto curricular, real y ajustado a lo que tenemos”. [Pi.3-260]*

En resumen, la formación inicial y permanente es el medio para adquirir y desarrollar las competencias en el dominio de los contenidos, si bien esto a veces se entiende de una forma más académica que profesional.

### 3.1.4. Las TIC

Dado que la edad de la muestra de profesores es relativamente alta y que ésta es una competencia relativamente nueva, hay claramente un problema de confianza, en principio técnica, asociado a un problema de formación. Las respuestas indican que no se ha recibido ningún tipo de formación inicial o ésta ha sido muy escasa y poco relevante (21.2%):

*“De formación ¡nada!, porque cuando yo me formé, no existía nada de esto” [Me.1-212]*

*“(…) es que la gente no viene formada, (…) no me explico cómo puede ser que vengan aquí sin saber encender un ordenador, a estas alturas, no me lo explico, es que vienen aquí y les da calambres no pueden ni tocar el ordenador, no quieren ni ver, es que hay gente con 23 años que acaban de salir y que dicen que no saben nada”. [S.7-113]*

Además, un 27.3% de las declaraciones insisten en la falta de formación inicial pero señalando que se han formado por otros medios. En esta situación, para la mayor parte de los entrevistados, la formación permanente se convierte en vital para poder formarse en esta competencia. La mayoría de las respuestas indican que han recibido esta formación en el centro, a través de cursos (54.5%). Sin embargo, la valoración de los maestros no parece especialmente entusiasta:

*“Los cursos vuelven a ser un montón de teoría. A mí dime cómo hago para traer a mis niños aquí, que enciendan el ordenador y que empiecen a hacer actividades, dónde encuentro las actividades, cómo instalo las actividades, y no me digas cómo funciona un ordenador”. [R.1-305]*

Por otra parte, la figura del compañero coordinador o responsable de las TIC parece haber cumplido una tarea formativa que algunos maestros reconocen junto con su autoformación:

*“Si porque tenemos un coordinador de TIC en el centro. Cuando me propuso ir a la sala de ordenadores, vamos que me dijeron que la podía utilizar y me dieron horario para utilizarla sin haberlo pedido ni nada. Entonces, me dije: lo tengo lo voy a utilizar y en ratitos que él tenía libre, pues me iba explicando programas, cómo se utilizan las cosas y luego yo por ensayo y error probando con el programa, viendo todos los caminos todas las posibilidades...”. [E.2-140]*

En resumen, la falta de formación inicial hace que la formación permanente sea la de mayor relevancia para esta competencia, sin olvidar que la escasa valoración que reciben los cursos de formación del profesorado en activo, plantea todo un reto para la formación en la competencia tecnológica de los futuros maestros y de los que están en activo.

## 3.2. ¿Qué cambios debería afrontar la formación inicial de maestros?

La mayoría de las propuestas sobre la formación inicial implican un cambio en el contenido de los programas y planes de estudio de Magisterio (43%). Concretamente, se propone incluir temáticas como las siguientes: enseñar a leer y escribir, relación con las familias, educación en valores, características de la profesión, las TIC, trabajar para y en diversidad, técnicas para trabajar en grupo, dominio de un idioma, mediación escolar, conocer experiencias alternativas, habilidades interpersonales, disciplina, estrategias para casos especiales, tutoría, técnicas de trabajo, trabajo cooperativo, papel del profesor como educador no como transmisor, escuela de padres, trabajo con proyectos y dar más importancia a los aspectos psicológicos, pedagógicos y didácticos. En esta línea, también proponen una mayor duración de los estudios de Magisterio y, por tanto, mayor reconocimiento académico (pasar de diplomatura a grado). Por ejemplo:

*“La formación debería de dar un vuelco grande, en primer lugar yo creo que tendría que ser una licenciatura. Nuestra función es demasiado importante como para la valoración*



*social que tiene tanto a nivel de estudios como luego entonces yo creo que eso debería de cambiar bastante”. [E.1-155]*

*“Yo creo que la formación no es solo que tú aprendas matemáticas, sino que aprendas cómo se deben de enseñar las matemáticas, y que estén ligadas a la psicología”. [Me.3-213]*

*“Pues, el tema de las TIC, también es muy importante, que se les dé, por lo menos, una hora sobre dónde se podrían meter para buscar información en Internet, porque bueno, no sabes tampoco cómo utilizarla, pero que sepan que en los centros pueden utilizarlas y que es la base del futuro” [Ma.1-161].*

Es de resaltar que sólo cuatro de los entrevistados mencionan la necesidad de formación didáctica en las TIC, tanto al inicio como durante el ejercicio profesional. Si tenemos en cuenta, como señala García-Vera (2004), que uno de los indicadores de calidad de la educación debe ser la forma en que la escuela aborda y reduce la brecha digital, entonces tenemos un problema formativo de cierta trascendencia. Además, los futuros maestros también señalan la falta de formación inicial en esta competencia (ver, por ejemplo, el periódico EL PAÍS del 1-12-2008, pp.40-41.)

También, se propone la mejora de las prácticas docentes (más amplias y coordinadas) (19.3%). Por ejemplo:

*“El practicum tiene que ser básicamente desde el primer día que entran y que se de en una situación real de centro”. [P.5-320]*

Con respecto a la orientación que debería tener la formación inicial, el 11.7% de las declaraciones señalan que debería ser para resolver los problemas actuales y reales de las aulas y centros. Por ejemplo:

*“(…) a mí en la carrera me formaron para ser el profesor de hace 30 años, no el profesor que tiene que afrontar ahora todo este tipo de problemas, y no digamos ya en los conflictos que hay dentro del aula, que no estoy diciendo que sea una cosa generalizada, pero con que en el aula tengas dos casos conflictivos, ya contamina todo lo demás”. [R.1-305]*

Por otra parte, un 10.4% de las propuestas se refiere a la disyuntiva Especialistas-Generalistas. Unos, apostando claramente por la especialización, por ejemplo:

*“(…) un fracaso muy grande porque los niños no están aprendiendo las matemáticas de forma razonada, sino que están haciendo ejercicios sin saber cómo. Entonces yo creo que ahí se debería de plantear, a lo mejor no la especialidad de antes, pero sí en las nuevas que hay de primaria hacer como un poquito más la gente que sea de ciencias, digamos darle un poquito más de preparación”. [E.3-189]*

Y otros, por ampliar la formación generalista:

*“Ahora, con las especialidades, igual falta un poco esa formación general y se centran en la especialidad demasiado pronto; no lo sé, pero creo que ahí se debe de dar una formación amplia en las distintas áreas, con base y, después ya, la especialización. Empezamos muy pronto la especialización e igual nos quedamos cortos con la formación básica”. [S.6-76]*

Por último, otros aspectos menos señalados, pero no menos relevantes, se refieren a la necesidad de: una carrera docente, ayuda a los profesores noveles, impulsar la relación universidad-escuela y hacer una selección para ingresar en los estudios de Magisterio. En la Tabla 3 se resumen estos resultados.

Cambios en la formación inicial	% declaraciones
Sobre el contenido de los planes de estudio	43.0
Sobre las prácticas (más amplias y coordinadas)	19.3
Sobre la orientación de la formación	11.7
Sobre la disyuntiva Especialistas-Generalistas	10.4
Sobre la duración de los estudios de Magisterio	7.8
Otras propuestas	7.8

TABLA 3. Porcentaje de declaraciones sobre los cambios en la formación inicial

## 4. Conclusiones

Por lo que respecta a la adquisición de las competencias estudiadas podemos concluir que:

- En todas las competencias, la formación inicial se considera inadecuada y se declaran otras formas de adquisición. Sólo en el caso del dominio de los contenidos se le da cierta relevancia a la formación inicial y se apunta también la necesidad de continuidad en la formación. Los resultados del estudio con el cuestionario confirman este dato (PESQUERO *et al.*, 2008).
- La formación permanente tampoco es la modalidad fundamental de adquisición de competencias, excepto en el caso de las relacionadas con las TIC. En todo caso, las críticas a los cursos, seminarios, etc. no son tan frecuentes como en la formación inicial.
- La propia experiencia es la formación más señalada para implicar a las familias en la educación de los hijos, mientras que la formación que se tiene como persona es lo que más influye para ser competente en la educación en valores.
- La formación entre iguales y la autoformación tienen una escasa presencia para el desarrollo profesional en estas competencias.

Por lo que se refiere a los cambios que debería de adoptar la formación inicial en un futuro próximo, los maestros entrevistados señalan mayoritariamente al contenido de los estudios de Magisterio. Este debería estar más profesionalizado, atendiendo a los nuevos retos de la escuela (diversidad, trabajo cooperativo, etc.) con una orientación eminentemente práctica y, en consecuencia, con una mayor duración y consideración de estos estudios (González, Fernández y Martín del Pozo, 2008). No olvidemos, como muy bien señala Tardif (2004, p.219), que *"los saberes que se encuentran en la base de la profesión docente tienen un doble estatus: son, al mismo tiempo, fuente de competencia profesional y materia de formación y de transmisión"*.

## Agradecimientos

Esta publicación es resultado parcial del proyecto *"Competencias profesionales y Formación del Profesorado. Estudio con Maestros en Formación y en Activo de la CM"* (CCGO6-UCM/HUM-1034) financiado por la Comunidad de Madrid y la Universidad Complutense de Madrid y desarrollado por el *Grupo de Investigación Interdisciplinar sobre Competencias Profesionales Docentes* de la UCM.

## Notas

<sup>1</sup> Además de los autores, forman parte del grupo de investigación los profesores: P. Fernández y M. González (Dep. Psicología Evolutiva y de la Educación), E. Pesquero y E. Sánchez (Dep. Sociología), S. Guardia (Dep. Métodos de Investigación), F. Álvarez, J. Anadón y A. Fernández (Dep. Didáctica Ciencias Sociales), y J. Cervelló, M. Martínez y P. Varela (Dep. Didáctica Ciencias Experimentales).

## Referencias bibliográficas

- ANECA (2004). *La adecuación de las titulaciones de maestro al EEES*. [http://www.ua.es/centros/educacion/BORRADOR\\_DEL\\_INORME\\_FINAL.pdf](http://www.ua.es/centros/educacion/BORRADOR_DEL_INORME_FINAL.pdf)
- BARDIN, L. (1977). *Analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France. (Trad. cast. *Análisis de contenido*. Madrid: Akal, 1986).
- BELTRÁN, J.A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

- BLANCO, F. (2007). "El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado". En A. López (Coord.). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 61-96). Madrid: MEC.
- CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- CANO, E. (2007). "Las competencias de los docentes". En A. López (Coord.). *El desarrollo de Competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-60). Madrid: MEC.
- CARDONA, J. (2008). *Formación y Desarrollo Profesional del Docente en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Universitas.
- DELORS, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión para la educación del siglo XX*. Madrid: UNESCO/Santillana.
- GARCÍA-VERA, B. (2004). "Calidad de la educación en la sociedad de la información". *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 509-520.
- GARDNER, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- GONZÁLEZ, M.; FERNÁNDEZ, P. y MARTÍN DEL POZO, R. (2008). "Las actividades prácticas como instrumento para el desarrollo de competencias en los futuros profesionales de la educación". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63, 141-160.
- HERNÁNDEZ PINA, F., MARTÍNEZ CLARES, P., DA FONSECA ROSARIO, P. y RUBIO ESPÍN, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- HO, A., WATKINS, D. y KELLY, M. (2001). "The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong Staff development programme". *Higher Education*, 42, 134-169.
- IMBERNÓN, F. (2006): "La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? [Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente]". *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- MARTÍN DEL POZO, R. y PORLÁN, R. (1999). "Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, 115-128.
- McCOMBS, B.L. y WHISLER, J.S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz*. Barcelona: Paidós.
- PERRENOUD, Ph. (2001). "La formación de los docentes en el siglo XXI". *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 503-523.
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PESQUERO, E., SÁNCHEZ, E.; GONZÁLEZ, M.; MARTÍN DEL POZO, R.; GUARDIA, S.; CERVELLÓ, J.; FERNÁNDEZ, P. MARTÍNEZ, M. y VARELA, P. (2008). "Las competencias profesionales de los Maestros de Primaria". *Revista Española de Pedagogía*, 241, 447-466.
- RAMSDEN, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. Londres: Routledge.
- ROMERO, J., LUIS, A., GARCÍA, F.F. y ROZADA, J.M. (2007). "La formación del profesorado y la construcción social de la docencia". En J. Romero y A. Luis (eds.), *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (pp.9-79). Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.
- SANTOS, A. (2005). "La universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión". *Revista Española de Pedagogía*, 230, 5-16.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
-