

# **BORDÓN**

## Revista de Pedagogía



Volumen 75  
Número, 3  
2023

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# CONTENIDOS Y PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

## *Learning processes and pedagogical contents in the Elementary Education Degree*

BEATRIZ JARAUTA BORRASCA Y JOSÉ LUIS MEDINA MOYA  
Universidad de Barcelona (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.94634

Fecha de recepción: 26/05/2022 • Fecha de aceptación: 06/06/2023

Autora de contacto / Corresponding autor: Beatriz Jarauta Borrasca. E-mail: bjarauta@ub.edu

Cómo citar este artículo: Jarauta Borrasca, B. y Medina Moya, J. L. (2023). Contenidos y procesos de aprendizaje en la formación inicial del profesorado de educación primaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(3), 103-118. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94634>

---

**INTRODUCCIÓN.** La formación inicial del profesorado se considera hoy en día un elemento clave para el progreso de los sistemas educativos y la mejora de la calidad de la educación. Es una etapa decisiva para el inicio de la construcción de una identidad y conocimiento profesional por parte de los aspirantes a maestros. En los últimos tiempos, ante la denuncia persistente de ciertas problemáticas, se requiere una profunda reflexión sobre la posibilidad de un nuevo modelo de formación inicial. Bajo el objeto de contribuir a la toma de decisiones, este artículo explora las percepciones de profesores y estudiantes sobre los conocimientos profesionales desarrollados en el grado de formación de Maestros en Educación Primaria de la Universidad de Barcelona, y los principales espacios y procesos de aprendizaje. **MÉTODO.** Se efectúa un estudio de caso en el que han participado 179 estudiantes y 22 docentes del grado. Los instrumentos utilizados fueron los relatos, grupos de discusión y entrevistas en profundidad. **RESULTADOS.** Los resultados del estudio evidencian una satisfacción elevada por parte de los estudiantes con relación a la adquisición de teorías pedagógicas, nociones de diseño curricular y conocimientos de las materias de enseñanza. Sin embargo, los hallazgos muestran también un predominio del enfoque de aula durante la formación inicial, una frágil relación entre teoría y práctica y un déficit de formación en competencias docentes digitales. **DISCUSIÓN.** A la vista de los resultados obtenidos, cabe replantear la estructura de la formación inicial del profesorado, apostar por una configuración abierta e interdisciplinar del currículum y el uso de metodologías de aprendizaje reflexivo y de carácter experiencial.

**Palabras clave:** *Formación inicial del profesorado, Desarrollo profesional, Currículum de formación del profesorado, Conocimiento docente, Relación teoría-práctica.*

---

## Introducción

Uno de los temas de fondo de la formación del profesorado es saber cómo incorporar, en los contextos de formación inicial, los conocimientos que los/as maestros/as generan en y desde la práctica y los procesos de reflexión y deliberación que activan para responder a los acontecimientos propios de la tarea docente. Hoy es ampliamente aceptado que los profesionales, como consecuencia de su actividad, desarrollan un conocimiento que les sirve como guía y orientación de la práctica. Este tipo de conocimiento no es una mera reproducción de los esquemas y rutinas empíricas que modelan el ejercicio profesional, sino que supone una integración teoría-práctica mediante actividades de análisis y reflexión sobre la propia tarea docente (Toom *et al.*, 2019).

El componente práctico es una condición necesaria en la formación de maestros, sin el cual es difícil alcanzar la calidad que se espera en el ejercicio de la profesión. Así lo señala la OCDE (2018) en un informe reciente, al indicar que los sistemas educativos más eficientes tienden a hacer énfasis en la formación práctica como una parte nuclear de la formación docente. Pese a ello, el equilibrio entre teoría y práctica sigue siendo uno de los problemas más significativos con el que se enfrenta la formación inicial de maestros. De este modo, encontramos que los estudiantes de magisterio indican, en las valoraciones realizadas sobre su proceso de formación, una frágil conexión entre los aprendizajes alcanzados en el grado y los acontecimientos propios que se producen en los centros escolares (Colén y Castro, 2017; Poveda *et al.*, 2021). Esta ruptura entre teoría y práctica les provoca inseguridad en el ejercicio profesional, incertidumbre respecto al valor de la formación que reciben y preocupación sobre las competencias y habilidades que necesitan para responder con éxito a las exigencias requeridas al colectivo docente.

En una misma línea, López Secanell *et al.* (2021) y Manso y Garrido-Martos (2021) hallaron que, en la reflexión sobre sus experiencias como estudiantes, los/as docentes en ejercicio reconocen una frágil relación entre teoría y práctica en su formación universitaria. Estudios centrados en el periodo de inducción arrojan datos coincidentes. Según Korthagen (2016), la mayor parte de la teoría presentada es poco útil para los problemas y preocupaciones que encuentran los profesores principiantes. Las opiniones del profesorado novel, en estas investigaciones, apuntan a una cierta insatisfacción en relación con su formación inicial, fundamentalmente en la preparación para responder a las dificultades prácticas que experimentan al inicio del ejercicio profesional (Corea, 2015; Bustos, 2021).

Todas estas cuestiones conducen a considerar la noción de conocimiento profesional en toda su amplitud incluyendo no solo los saberes teóricos procedentes de las disciplinas científicas y sus derivaciones procedimentales, sino también los saberes prácticos y la experiencia de los/as maestros/as en ejercicio. La tarea no es sencilla. Mientras que los saberes disciplinares ya aparecen en la universidad, por su propia naturaleza, fuertemente formalizados y gozan de un estatus incuestionable, los saberes procedentes de la experiencia profesional ni gozan de ese prestigio ni, por su propia naturaleza (tácitos y multidimensionales), son fácilmente formalizables.

Un segundo dilema que se debe resaltar alude a la importancia que se otorga a los diferentes componentes del conocimiento profesional durante la formación inicial. Según los datos recogidos en el informe TALIS-2018, mediante una encuesta en la que participaron 7.246 maestros/as españoles/as, el 86% declararon haber recibido formación en el contenido, el 85% en pedagogía

de las materias, el 96% en pedagogía general y el 86% en práctica docente en las materias de enseñanza. Es menor la atención que recibe la formación para la enseñanza de competencias transversales (59%) y para la enseñanza en entornos con capacidades diversas (57%) o plurilingües (39%). Los datos recogidos en el estudio indican también que la formación para el uso de las TIC en España es baja (49%), pese a que su incorporación en la formación inicial ha experimentado un aumento importante en los últimos años.

Por lo que respecta a la investigación sobre este tema, los estudios existentes ofrecen múltiples caras de un mismo problema y evidencian la necesidad de repensar los contenidos y competencias que configuran el currículum de formación inicial. En esta línea, se ha demostrado que uno de los principales desafíos de la formación docente es la educación inclusiva y que cabe garantizar su transversalidad en los planes de estudios y, a su vez, incluir asignaturas obligatorias sobre la temática (Muntaner-Guasp *et al.*, 2021; Sánchez-Serrano *et al.*, 2021). Por su parte, no son pocas las investigaciones que apoyan la conveniencia de reforzar el desarrollo de las competencias socioemocionales junto con la consideración de la dimensión ética y de compromiso profesional en los futuros/as maestros/as (Martínez y Carreño, 2020).

Como se observa, el listado de desafíos y necesidades es extenso, apenas abarcable en los cuatro o cinco años de duración de los grados universitarios. La aparición de nuevas problemáticas en los centros escolares y los avances que experimenta el saber en las áreas curriculares requieren trabajar con el alumnado competencias transversales de indagación y reflexión sobre la práctica para hacer frente a las condiciones profesionales que encontrarán en las escuelas y que, con total certeza, serán diferentes a las analizadas y experimentadas durante su formación inicial.

Atendiendo a estas ideas, en los últimos tiempos, se sigue insistiendo en la necesidad de mejorar la formación en los grados y explorar estrategias de articulación y transformación de los diferentes saberes que configuran los currículums de formación inicial. Como respuesta a esta necesidad de cambio, surgen interesantes iniciativas como los espacios compartidos de aprendizaje entre escuela y universidad (Mauri *et al.*, 2017), modalidades centradas en la práctica con mayor protagonismo de las escuelas (Gravett, *et al.*, 2019) y metodologías docentes que posibilitan un aprendizaje más holístico y experiencial. El método de caso (Ulvik *et al.*, 2020), la simulación (De Coninck, 2018) o la enseñanza por retos o proyectos (Terradellas, 2020) se presentan como propuestas metodológicas de gran potencial pedagógico.

Este trabajo recoge los resultados de una investigación<sup>1</sup> dirigida a analizar cómo el Grado de Maestro en Educación Primaria contribuye al aprendizaje del alumnado, qué conocimientos y competencias adquieren y cuáles son los principales espacios y procesos de aprendizaje. Más concretamente, nos preguntamos “¿Cómo está siendo percibida la formación inicial por estudiantes y profesorado? ¿Cómo son percibidas las relaciones entre teoría y práctica? ¿Comparten esta visión estudiantes y profesores/as? ¿Qué conocimientos son incluidos y cuáles excluidos en el desarrollo del grado de Maestro en Educación Primaria?”. Dichos interrogantes se concretan en tres objetivos: a) indagar en las percepciones de profesores/as y estudiantes sobre los conocimientos profesionales construidos en el desarrollo del grado de Maestro en Educación Primaria (EP); b) identificar los procesos y factores que contribuyen al aprendizaje docente; y c) analizar las perspectivas de estudiantes y profesores/as sobre las relaciones entre teoría y práctica que se producen en el grado.

## Método

La metodología de investigación utilizada en el estudio ha sido de corte cualitativo. Atendiendo a los objetivos pretendidos, realizamos un estudio de caso. Esta opción metodológica nos ha permitido comprender la realidad de la formación inicial de maestros/as en la UB desde una posición ideográfica, es decir, centrada en un contexto concreto sin la pretensión de generalizar los resultados.

### Sujetos participantes

El interés por conocer la posible evolución en la percepción del colectivo de estudiantes a lo largo de su paso por la titulación nos condujo a optar por un diseño seccional-cruzado, en el sentido que apuntan Cohen, Manion y Morrinson (2011). Este diseño permite indagar en la evolución de un fenómeno a través del tiempo, pero analizando la información recogida de grupos diferentes que se encuentran en un momento dado en los distintos estadios de interés para la investigación, sin la exigencia de un diseño longitudinal en el que se seguiría la evolución del mismo grupo de estudiantes a lo largo del tiempo. De este modo, hemos recogido información de 179 estudiantes de distintos cursos del grado, con el objetivo de comprender la evolución del punto de vista de este colectivo a lo largo de su formación inicial. En concreto, han participado 129 estudiantes recién iniciados en el grado (1.º curso), 42 estudiantes que han superado la formación básica y el prácticum I o II (3.º curso) y 8 estudiantes que se encontraban en el último semestre de la carrera, tras realizar el prácticum III (4.º curso).

En cuanto al profesorado, se realizó una selección de diez profesores/as con docencia en los diferentes cursos del grado y en distintas áreas de conocimiento (didáctica general, didácticas específicas, teoría e historia de la educación) y una selección de seis tutores de Prácticum de universidad. Posteriormente vimos la necesidad de añadir seis tutores de Prácticum de escuela, para contrastar y completar las diferentes visiones del profesorado que compone los estudios de grado.

**TABLA 1. Profesores/as participantes**

---

Asignaturas básicas	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7
Formación obligatoria didácticas específicas	P8, P9, P10
Tutores prácticas universidad	TU11, TU12, TU13, TU14, TU15, TU16
Tutores prácticas escuela	TP17, TP18, TP19, TP20, TP21, TP22

---

### Instrumentos de recogida de información

La información relativa a la percepción de los/as estudiantes la obtuvimos a través de tres estrategias:

- **Relatos de estudiantes de primer curso:** dirigidos a indagar en sus creencias y expectativas con relación a su proceso de formación y a su futura práctica profesional. El relato debía elaborarse en torno a tres interrogantes: (1) cómo, cuándo y por qué decidiste ser

maestro/a; (2) qué es para ti ser maestro/a; y (3) qué crees que te aportarán tus estudios de grado. En los relatos participaron estudiantes pertenecientes a una asignatura de formación básica, de primer semestre (dos grupos de mañana y uno de tarde). La participación del alumnado fue voluntaria y se pactó una fecha para que los estudiantes entregaran el relato a través del campus virtual de la asignatura.

- **Grupos de discusión con estudiantes que hubieran superado la formación básica y el prácticum I o II:** se organizaron 6 grupos de discusión, con 7 estudiantes por grupo. Los grupos de discusión se realizaron en el espacio de seminarios de la asignatura de Prácticum II (3.º curso), previa autorización de los profesores tutores de universidad. Fueron dinamizados por dos investigadores/as del proyecto a través de un guion que contenía preguntas distribuidas en tres bloques: Bloque I: Ser maestro/a (creencias y expectativas); Bloque II: Construcción del conocimiento profesional (qué conocimientos, cuándo se construyen, cómo se construyen y proceso de aprendizaje); Bloque III: relación teoría y práctica (subordinación, desconexión, relación dialógica).
- **Entrevistas semiestructuradas con estudiantes de 4.º curso:** orientadas a obtener información acerca de las competencias y conocimientos desarrollados en la titulación y su relevancia para la profesión futura. Para la selección de estos estudiantes, se contactó con profesorado de la asignatura de Trabajo de Fin de Máster (4.º curso), quien facilitó el acceso a estudiantes que estuvieran a punto de finalizar el grado. Tras contactar con veinte estudiantes, finalmente se contó con la participación de ocho.

A lo largo del desarrollo de la investigación, se contemplaron los principios de diversidad e inclusión, consentimiento informado, protección de datos personales y garantía de confidencialidad. La tabla 2 recoge información sobre el trabajo de campo:

**TABLA 2. Trabajo de campo**

<b>Instrumentos</b>	<b>Participantes</b>
129 relatos	129 estudiantes 1.º curso
6 grupos de discusión	42 estudiantes 3.º curso
30 entrevistas	8 estudiantes 4.º curso
	10 profesores/as grado
	6 tutores/as universidad
	6 tutores/as escuela
	Total: 201 participantes

### **Análisis de datos**

El método seguido para llevar a cabo el análisis final de datos ha sido el de las comparaciones constantes de Glaser y Strauss (1967). El objetivo final de esta modalidad analítica es la generación inductiva de constructos teóricos que, junto con los núcleos temáticos y las categorías, conforman un entramado conceptual que subsume todos los aspectos de la realidad estudiada y les asigna un sentido y significado nuevos. El análisis de los datos se realizó en los siguientes niveles progresivos de reducción y estructuración teórica de la información:

- NIVEL 1: segmentación e identificación de unidades de significado y categorías descriptivas. Con ayuda del programa Atlas-ti, se procedió a realizar la segmentación del corpus de datos, considerando unidades de significado aquellos fragmentos del texto que reflejasen una misma idea. Se identificaron 2097 unidades de significado. La identificación de las unidades de significado y la codificación de las mismas se han realizado en una sola operación de modo simultáneo. De ese proceso, emergieron 26 categorías consensuadas por el equipo investigador que cubrían todas las unidades de análisis relevantes.
- NIVEL 2: elaboración de metacategorías emergentes. En un segundo nivel de análisis, se ha llevado a cabo una agrupación y estructuración de las 26 categorías que han emergido en el primer nivel. Después de un proceso de comparación intercategorías en el que se buscaron similitudes estructurales, teóricas y elementos comunes, han emergido 7 metacategorías en torno a las cuales se han agrupado todas las categorías.

**TABLA 3. Análisis de datos**

Núcleos cualitativos	Metacategorías	Categorías	Unidades de significado <i>un</i>	%
Construcción conocimiento profesional	Qué competencias Valores, destrezas y conocimientos que los estudiantes construyen por su participación en el grado <i>n= 398</i>	Respecto a la profesión	91	22.9
		Respecto al aula	161	40.5
		Respecto al centro escolar	39	9.8
		Respecto al contexto	22	5.5
		Respecto al contenido	85	21.3
	Cómo se construyen Procesos, recursos y condiciones que posibilitan el aprendizaje <i>n= 248</i>	Relación profesor-estudiante	63	25.4
		Clima de aula	41	16.5
		Metodología docente	86	34.6
		TIC	58	23.4
	Dónde se construyen Espacios curriculares y académicos que facilitan el aprendizaje <i>n= 461</i>	Formación básica (60cr.)	82	17.8
		Formación obligatoria (didácticas específicas, 102 cr.)	91	19.7
		Formación optativa (menciones, 27 cr.)	32	6.9
		Prácticum (45 cr.) PI: 6 cr. ECTS PII: 30 cr. ECTS PIII: 9 cr. ECTS	256	55.5
	Relación teoría-práctica Caracterización de los procesos de relación entre teoría y práctica <i>n= 186</i>	Subordinación	41	22
Desconexión		109	58.6	
Dialógica		36	19.3	

Núcleos cualitativos	Metacategorías	Categorías	Unidades de significado <i>un</i>	%
Identidad docente	Motivaciones Factores que determinan la elección del grado <i>n</i> = 298	Vocacionales	146	42.7
		Laborales	33	13.3
		Académicas	25	10.1
		Sociales	94	33.8
	Imagen docente Concepciones de los estudiantes acerca de sí mismos como futuros maestros/as y acerca de la profesión <i>n</i> = 288	Competencias previas	86	29.8
		Proceso enseñanza-aprendizaje	61	21.2
		Responsabilidad social	54	18.7
	Expectativas Deseos de los estudiantes respecto a su formación y futuro desarrollo profesional <i>n</i> = 218	Características personales del maestro/a	87	30.2
		Respecto a la formación	102	46.7
		Respecto a la profesión	116	53.2

## Resultados

En este artículo presentaremos los resultados que aluden a la metacategoría de la construcción del conocimiento profesional. Los datos relativos al desarrollo de la identidad docente, por su amplitud, no serán directamente considerados. Las unidades de significado que sustentan las interpretaciones realizadas por el equipo investigador incluyen una referencia numérica mediante la cual identificamos al sujeto participante (P1 profesor/a 1, A1 alumno/a 1, TU1 tutor/a prácticas universidad 1 y TP1 tutor/a prácticas escuela 1). Además “E” significa entrevista y “GD” Grupo de discusión.

### Relación teoría-práctica

Según los datos obtenidos, los aprendizajes logrados por los estudiantes a lo largo del grado son variados y procedentes de los diferentes contextos y materias que componen la titulación. La información procedente de la metacategoría “Qué competencias” (*un* = 398) indica que los estudiantes de tercer y cuarto curso consideran haber adquirido fundamentalmente competencias respecto a la intervención docente en el aula (*un* = 161). El grado también les ha ayudado a acceder a diversas perspectivas y modos de entender la función docente y a construir una visión personal de la educación escolar (*n*= 91).

Del análisis interpretativo de los datos disponibles en las metacategorías “Qué competencias” (*un* = 398) y “Dónde se construyen” (*un* = 461), se induce que en el grado predominan los aprendizajes vinculados a la adquisición del conocimiento del contenido y del conocimiento pedagógico general, es decir, aspectos relacionados con las materias curriculares de la etapa de educación primaria y fundamentos pedagógicos a nivel conceptual. Según los estudiantes, también se



aborda el conocimiento del currículum desde una perspectiva teórica en las asignaturas de formación básica y en las obligatorias, y desde una perspectiva práctica en las asignaturas de prácticum:

*En primero sí que trabajamos mucho el currículum. Al principio lo vives como algo abstracto. No tienes modelos reales ni has visto cómo se desarrolla en la escuela, después ha ido tomando sentido (GD2A9).*

En opinión de los estudiantes, el conocimiento práctico —un tipo de conocimiento que surge de la interpretación de las situaciones de aula y de los dilemas prácticos de la profesión y que está directamente relacionado con la acción— se construye fundamentalmente por su participación en los tres periodos de prácticas, ubicados en 2.º (6 ECTS), 3.º (30 ECTS) y 4.º curso (9 ECTS), respectivamente. Esta valoración se aprecia en el elevado número de unidades de significado detectadas en las entrevistas y grupos de discusión relacionadas con el influjo del Prácticum en el aprendizaje ( $un = 256$ ). Los estudiantes lo valoran de manera altamente positiva y perciben esta materia como el centro del plan de estudios y como el lugar en el que verdaderamente aprenden a “ser maestros”.

Según los datos recogidos en la metacategoría “Relación teoría-práctica” ( $un = 186$ ), los estudiantes atribuyen la práctica a las escuelas y la teoría a la universidad, y consideran que es en la escuela donde se aprende a enseñar. Del total de unidades de significado de la categoría “Desconexión” ( $un = 109$ ), 85 de ellas proceden de las entrevistas y grupos de discusión a los estudiantes:

*Hay poquitas cosas de las que hemos hecho en la universidad que realmente pueda aplicar. En la universidad es todo muy ideal. Todo es muy teórico (E3A45).*

Si bien para los estudiantes su estancia en la escuela es fundamental para relacionar de manera significativa la teoría con la práctica y construir su identidad docente, la fuerza que adopta la creencia de que todo aprendizaje auténtico es producto de la práctica no les deja entrever que no todas las experiencias en la escuela son pertinentes e igualmente educativas. En esta dirección apuntan algunos docentes ( $n = 6$ ), quienes consideran que lograr un vínculo entre lo aprendido y lo vivido durante el Prácticum depende de la calidad y riqueza de la experiencia en las escuelas, de la capacidad formativa de los tutores y de los espacios que se generen para ayudar al estudiante a conectar las prácticas con los aprendizajes procedentes de las materias de la titulación:

*No toda práctica es de calidad, sino que esto variará en función de las experiencias que brinden las escuelas, de la disposición y formación de los tutores para acompañar a los estudiantes, o de si conseguimos vincular los aprendizajes realizados en la universidad con aquellos que emergen de los contextos prácticos (E23TU15).*

Por otra parte, el profesorado participante manifiesta abordar la relación teoría-práctica desde sus respectivas asignaturas. Así lo indica la información procedente de la categoría Dialógica. Esta relación la establecen a través de la metodología que utilizan, bien sea de aplicación de teorías, de estrategias colaborativas que simulan situaciones reales o basando su asignatura en procesos de interpretación y significación de las acciones docentes. De estas ideas se desprende una clara contradicción. Por un lado, los docentes de las asignaturas de formación básica y obligatorias dicen

utilizar, en el aula, metodologías teórico-prácticas. Sin embargo, este es un aspecto que los estudiantes no comparten.

**TABLA 4. Fragmentos trabajo de campo**

Profesorado	Alumnado
<i>Incido mucho en la relación teoría y práctica, sobre todo identificar en las situaciones de la práctica dónde están los elementos teóricos y cómo los elementos teóricos pueden ayudar a resolver situaciones prácticas. Utilizo metodologías participativas, dar voz al alumnado (E9P1)</i>	<i>Gracias por los contenidos, pero que nos enseñen a enseñarlos. Se enseña mucha teoría y de manera teórica. Los profesores utilizan pocas metodologías que nos aproximen al trabajo en los centros, con poca participación (GD3A18)</i>

Como se observa en la tabla 4, los estudiantes perciben un énfasis excesivo en contenidos teóricos en algunas asignaturas, muchos de ellos no aplicables en las escuelas. Apuntan también al predominio de metodologías expositivas por parte del profesorado. Ante estos datos, se impone la necesidad de incorporar modelos más dialécticos que posibiliten el abordaje de los asuntos prácticos en las aulas y la traslación de los aspectos teóricos a la problematización de la práctica. Surge también la necesidad de trabajar la metacognición desde las diferentes asignaturas de la titulación. Compartir con el alumnado por qué se realiza una determinada actividad, qué se pretende y cómo se puede hacer la transposición didáctica a otras situaciones, constituye una estrategia fundamental para armonizar percepciones y hacer partícipes a los estudiantes de las intencionalidades educativas del profesorado.

### De la representación pedagógica de los contenidos a las funciones del maestro como agente de cambio

El 72% de los estudiantes de 3.º y 4.º curso apuntan a la importancia de intensificar aquellas acciones que les van a ayudar a adquirir competencias para transformar pedagógicamente el contenido en formas y estructuras comprensibles para el alumnado de educación primaria. El conocimiento de la materia y el conocimiento pedagógico que, en la profesión de maestro, se proporcionan durante su formación inicial, al entrar en contacto con la realidad del aula y la experimentación reflexionada del maestro, dan sentido a la vez que nutren el denominado “Conocimiento Didáctico del Contenido”. Este constructo hace referencia a la forma cómo el docente pone de manifiesto la materia para facilitar la comprensión del alumnado (Shulman, 2005). Si bien, en nuestro estudio, parece existir un acuerdo generalizado respecto a la necesidad de que los maestros posean un profundo conocimiento del contenido que enseñan, en opinión de los estudiantes existe un desequilibrio en cuanto a la orientación que adoptan algunas asignaturas del ámbito de las didácticas específicas (categoría formación obligatoria,  $n=91$ ). Esto no significa que el alumnado no considere indispensable el dominio de la materia. Les resulta obvio que no se puede enseñar aquello que se desconoce, pero manifiestan que parte de los conocimientos sobre las materias a impartir ya los han adquirido en etapas educativas anteriores al grado. Por ello, reivindican un abordaje más profundo e intenso de la didáctica del contenido, y no tanto de la vertiente sustantiva de las materias del currículum de educación primaria:

*... vienes de una formación, has hecho unas pruebas y entras en la universidad y se supone que esto ya lo debes saber. Hay muchas asignaturas que se deberían reformular para abordar la didáctica de lo que se enseña (GD4A29).*

En algo en lo que coinciden muchos estudiantes es en el déficit en cuanto a los saberes y competencias que han construido respecto al manejo e integración de las TIC (69%). La opinión del profesorado respecto a esta cuestión es diversa. De los profesores entrevistados, algunos manifestaron utilizar mucho las TIC en las aulas frente a otros que consideraron hacer un uso moderado o nulo. La escasa integración de las TIC en las materias de la titulación, según indicaron, se debe a la poca preparación del profesorado o al hecho de considerar que los estudiantes ya tienen suficientes conocimientos tecnológicos cuando llegan a la universidad:

*Realmente para mí es un mundo que me queda lejos y quizás es la edad. Lo tengo que mirar. ¡Voy bastante justa en cuestiones tecnológicas! (E11P3).*

*No, mi asignatura no tiene el objetivo de enseñar a utilizar TIC. Aparte pienso que ellos ya saben bastante más que yo de TIC (E13P5).*

Es oportuno matizar que, en la UB, el plan de estudios de la titulación no contempla asignaturas obligatorias en torno al uso pedagógico de las TIC. Se espera que se trabaje de manera transversal en las diferentes asignaturas. Existe, en el último curso, la mención de Tecnologías Digitales para el Aprendizaje, la Comunicación y la Expresión. La baja atención que recibe la competencia docente digital desde las materias de la titulación conduce a estudiantes y profesores a sugerir que esta se trabaje tanto de manera transversal como en una asignatura obligatoria específica, no quedando relegada a diversas asignaturas de especialización de las cuales no se pueden beneficiar la totalidad de los estudiantes.

Poco se trabajan también cuestiones relacionadas con la colaboración, organización y gestión de centros, indispensables para posibilitar una actuación competente del maestro/a en escenarios que van más allá del aula. Este dato fue señalado por el 42% de estudiantes, todos ellos pertenecientes a tercer y último curso. Por su parte, un 76% del profesorado participante manifestó observar un déficit de formación en cuestiones como la atención a las familias, la colaboración docente y la relación con servicios externos a la escuela.

*Formar a los futuros maestros como profesionales que innovan, que cooperan con la comunidad, dispuestos a iniciar proyectos con colegas, con las familias, con el entorno. Formamos para el aula y nos olvidamos de que el maestro fuera tiene mucho que hacer. Es la gran asignatura pendiente de la formación de maestros (E26TP18).*

Finalmente, en nuestro estudio observamos una clara evolución en las concepciones que los/as estudiantes tienen acerca de la profesión docente. De una imagen simplista que mostraron los estudiantes de primer curso en los relatos, altamente idealizada y que relega la actuación del maestro únicamente al aula, a una imagen más elaborada y compleja que entiende al docente como agente con influencia no solo en el aula y la escuela, sino en el entorno socioeducativo que le envuelve. Es justamente en esta última dimensión en la que los estudiantes dicen no haber recibido suficiente formación.

## **Discusión y conclusiones**

Este artículo recoge los resultados más significativos y de mayor frecuencia en las valoraciones emitidas por los sujetos participantes y trata de ofrecer orientaciones para la mejora de la formación inicial de maestros/as. Los resultados obtenidos indican la satisfacción de los estudiantes en relación con los aprendizajes vinculados a la adquisición de teorías pedagógicas, nociones de diseño curricular e intervención en el aula y conocimientos de las materias de enseñanza en la educación primaria. De igual modo, el grado les ha ayudado a desarrollar competencias técnicas de planificación y gestión curricular y de diseño de estrategias de enseñanza y evaluación. Estos resultados positivos evidencian un abordaje adecuado del conocimiento del contenido y de nociones pedagógicas de carácter general.

Nuestros resultados redundan también en algunas problemáticas ya endémicas en la formación de maestros/as, muy presentes en la literatura. La primera de ellas hace referencia al desequilibrio entre teoría y práctica. En nuestro estudio pudimos observar que, en el desarrollo de la titulación, se proporciona con frecuencia una teoría sin orientaciones de transferencia a la práctica y una práctica no siempre reflexionada desde los marcos teóricos actualmente vigentes. De este modo, la relación teoría-práctica no se aborda suficientemente en la universidad, tampoco en las escuelas. Esto, como hemos podido comprobar, provoca en los estudiantes desorientación e inseguridad en la aplicación práctica de los contenidos.

La frágil relación entre el conocimiento teórico y la práctica escolar en la formación del profesorado se debe a diversos factores. En nuestro estudio, el más destacado tuvo que ver con el poco tiempo asignado a la exploración e indagación de la práctica, en detrimento del gran peso que reciben las materias académicas. De la mano de este problema, aparecieron otros como el elevado teoricismo de algunas de las materias del plan de estudios y la formación en los contenidos disciplinares del currículum de educación primaria por encima de una formación en la didáctica del contenido.

No debemos olvidar que el conocimiento escolar que se traslada a las aulas universitarias como referente teórico en la formación de maestros es un conocimiento específico que se genera y aplica en el contexto escolar. Debe tener vocación de utilidad en el trabajo cotidiano y ha de ser el resultado de la integración de diferentes formas de conocimiento. Este, sin duda, sería un segundo punto que habría que destacar. Nuestra investigación muestra la existencia de un currículum fragmentado en la formación inicial, con poca coordinación entre los conocimientos disciplinares y pedagógicos.

Las ideas precedentes señalan la necesidad de replantear la estructura básica de la formación inicial con el fin de superar el modelo obsoleto, pero aún resistente, de una supuesta aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica, abandonar la idea de una formación entendida como una yuxtaposición de materias y dirigirnos hacia modelos dialécticos que permitan una alternancia entre las asignaturas de aula y los periodos de práctica. Para lograr una mayor integración entre los diferentes tipos de conocimientos también es necesario un trabajo compartido entre el profesorado, una configuración más abierta e interdisciplinar del currículum y un replanteamiento de los tiempos y espacios destinados al aprendizaje, apostando por la utilización de metodologías experienciales y reflexivas. El método de caso, la simulación, narrativas, el aprendizaje-servicio, las visitas a escuelas y sesiones de clase con maestros en ejercicio son alternativas de

elevado potencial pedagógico que cabe explorar en mayor medida. Junto con ello, no se pueden desdeñar iniciativas que aproximen al profesorado a la escuela y le permitan actualizar su conocimiento acerca del funcionamiento escolar. Nos referimos a iniciativas como el establecimiento de grupos colaborativos de investigación, la participación en experiencias escolares o una coordinación más efectiva entre universidad y centros en las asignaturas de Prácticum.

Otro dato inquietante es el enfoque que predominantemente adquiere la formación de maestros. En el caso concreto de la UB, predomina una formación para un perfil de maestro de aula y no tanto para un perfil de maestro con responsabilidad en un proyecto compartido y en relación no solo con los alumnos, sino también con las familias, servicios educativos y con el entorno socioeducativo de la escuela. Este, sin duda, es un aspecto relevante en el que enfatizar ya que, como indican Escudero *et al.* (2018), esta dimensión también es omitida en la formación permanente del profesorado. Sus conclusiones, refiriéndose a la formación de docentes en ejercicio, muestran que el desarrollo profesional dominante tiende más hacia un polo técnico, priorizando los *cómo* (por centrarse en medios y métodos) y abordando en menor medida cuestiones relativas a contenidos sociofamiliares del alumnado y a las relaciones de la enseñanza con el entorno social y comunitario. Vemos entonces que la participación del profesorado en acciones formativas centradas en esta dimensión es escasa, tanto en sus estudios iniciales como a lo largo de su carrera profesional.

En este punto radica justo una de las dimensiones que la universidad necesita trabajar con mayor intensidad. Nos referimos a formar a los futuros maestros como agentes de cambio, como miembros activos de una comunidad educativa, que colaboran en proyectos comunes y que se relacionan como parte indisociable de su trabajo con otros agentes implicados en la educación escolar. En este sentido, se requieren acciones que contribuyan a incorporar competencias para intervenir de manera pertinente en situaciones como: reuniones con padres y madres, colaboración con los colegas y las familias, *bullying*, absentismo, atención al alumnado inmigrante, relaciones con los servicios médicos o de asistencia social, entre otros.

Finalmente, observamos un déficit de formación en competencias docentes digitales, aspecto también reseñado en otras investigaciones (OCDE, 2018; Domingo-Coscolla, *et al.*, 2020). Esto podría explicarse por la disminución progresiva de la presencia de contenidos tecnológicos en los planes de estudio desde la llegada del EEES (Peirats *et al.*, 2018), un cierto grado de descontextualización de estos contenidos en relación con las necesidades laborales futuras de los estudiantes (Valverde, 2015) y la falta de competencia digital entre el propio profesorado (Domingo-Coscolla *et al.*, 2020).

Ante las insistentes demandas de integración de las TIC en la enseñanza escolar, es necesario iniciar un profundo análisis que indique cómo integrarlas desde una doble vertiente: como metodologías y recursos de aprendizaje en las diferentes asignaturas y como contenido con una clara repercusión en la futura práctica profesional del profesorado (Sosa y Valverde, 2019). La competencia digital docente ha de ser integrada con otras más amplias de la profesión y no derivar en un tecnicismo o formalismo sin contenido (Escudero, 2018). Un buen modelo para ello es el TPCK (Technological Pedagogical Content Knowledge) de Mishra y Koehler (2006). Este modelo contribuye a superar la mirada tecnocéntrica en los procesos de enseñanza y proporciona un interesante telón de fondo para estudiar posibles vías de integración de los diferentes tipos de conocimiento en torno a la utilización de las TIC. En este sentido, el uso profesional y pedagógico de las TIC

debe hacerse desde el equilibrio armónico entre los conocimientos tecnológicos, los contenidos que enseñar y los aspectos pedagógicos (Miotto *et al.*, 2022).

Para finalizar, creemos oportuno informar de que este estudio se realizó de manera previa a la pandemia COVID-19, la cual condujo al profesorado a un escenario desconocido en el que tuvo que reorganizar apresuradamente su actividad académica e introducir la modalidad *online* en su docencia. En este sentido, sería oportuno analizar cómo la formación *online* y las nuevas herramientas de comunicación han influido en la competencia digital de los estudiantes y en otros aprendizajes relevantes, qué herramientas y metodologías experimentadas durante la pandemia han sido beneficiosas y qué valoración hace de todo ello el profesorado y el alumnado.

## Notas

---

1. Los resultados aquí presentados forman parte de los proyectos “Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria. Perspectivas del alumnado y profesorado” (EDU39866-C02-02, Ministerio de Economía y Competitividad) y “¿Quién forma a los futuros maestros de educación primaria? Marco profesional y metodología docente en la formación inicial” (REDICE18-2265. UB).

## Referencias bibliográficas

---

- Bustos, D. (2021). Percepciones de los maestros de educación primaria en inserción profesional sobre su formación inicial: un estudio de caso. *Perspectiva Educacional*, 60(3), 84-109. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1210>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Colén, M. T. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro de educación primaria. *Profesorado*, 21(1), 59-79.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.712>
- De Coninck, K., Valcke, M., Ophalvens, I. y Vanderlinde R. (2019). Bridging the theory-practice gap in teacher education: The design and construction of simulation-based learning environments. En K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow y K. Zaki (eds.), *Kohärenz in der Lehrerbildung* (pp. 263-280). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_17)
- Domingo-Coscolla, M., Bosco, A., Carrasco, S. y Sánchez Valero, J. A. (2020). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-782. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1210>
- Escudero, J. M., González González, M. T. y Rodríguez Entrena, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿qué docentes se están formando? *Educación XXI*, 21(1), 157-180. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20183>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Aldine.
- Gravett, S., Petersen, N. y Ramsaroop, S. (2019). A University and School Working in Partnership to Develop Professional Practice Knowledge for Teaching. *Frontiers in Education*, 3 (118), 1-12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00118>
- Korthagen, F. A. J. (2016). Pedagogy of teacher education. En J. Loughran y M. L. Hamilton (eds.), *International handbook of teacher education*, volume 1 (pp. 311-346). Springer Science.

- López Secanell, I., Llobet, G., Jové, G. y Bonastra, Q. (2021). La percepción de maestras y maestros sobre su formación inicial (1993-2013). En O. Buzón, M. C. Romero y A. Verdú (ed.), *Innovaciones metodológicas con TIC en educación* (pp. 4101-4119). Dykinson.
- Manso, J. y Garrido, R. (2021). Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes. *Revista de Educación*, 393, 293-319. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-494>
- Martínez Martín, M. y Carreño Rojas, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 8-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15150>
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R. y Clarà, M. (2017). Sharing initial teacher education between school and university: Participants' perceptions of their roles and learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(4), 469-485. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Informe Talis 2018. Informe español*. MEFP.
- Miotto, A., Da Costa, A. y Suvo-Vega, J. (2022). Revisión sistemática sobre la formación inicial del profesorado en tecnologías digitales: iniciativas y posibilidades. *Bordón*, 74(1), 123-140. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90806>
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B. y Pinya-Medina, C. (2021). Formación inicial en inclusión en los grados de maestro en educación primaria. *Siglo Cero*, 54(4), 9-27. <https://doi.org/10.14201/scero2021524927>
- OCDE (2018). *Políticas docentes efectivas. Conclusiones del informe PISA*. OCDE.
- Peirats, J., Marín, D., Granados, J. y Morote, D. (2018). Competencia digital en los planes de estudios de universidades públicas españolas. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 175-191. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.8935>
- Poveda, B., Barceló, M. L., Rodríguez Gómez, I. y López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41-53. <https://doi.org/10.5209/rced.67953>
- Sánchez-Serrano, J. M., Alba-Pastor, C. y Zubillaga, A. (2021). *Revista de Educación*, 393, 321-352. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30.
- Sosa, M. J. y Valverde, J. (2019). Perfiles docentes en el contexto de la transformación digital de la escuela. *Bordón*, 72(1), 151-173. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/72965>
- Terradellas, M. R. (2020). Aprendizaje basado en retos y procesos co-creativos. Una oportunidad para abordar la diversidad familiar y los estereotipos de género en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, 4, 49-59. <https://doi.org/10.4995/citecma.2020.13408>
- Toom, A., Tiilikainen, M., Heikonen, L., Leijen, Ä., Mena, J. y Husu, J. (2019). Teacher candidate learning of action-oriented knowledge from triggering incidents in teaching practice. *Teachers and Teaching*, 25, 536-552. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1652162>
- Ulvik, M., Eide, H., Eide, L., Helleve, I., Jensen, V. S., Ludvigsen, K. y Torjussen, L. (2020). Teacher educators reflecting on case-based teaching. A collective self-study. *Professional Development in Education*, 46(1), 21-35. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712615>

Valverde, J. (2015). La formación inicial del profesorado en el grado en educación primaria. Valoración cualitativa del diseño y desarrollo curricular de “recursos tecnológicos didácticos y de investigación”. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 207-228.

## Abstract

---

### *Learning processes and pedagogical contents in the Elementary Education Degree*

**INTRODUCTION.** Initial teacher education is today a key element for improving education systems and the quality of education. The training stage is a decisive moment when aspiring teachers begin to construct their professional knowledge and identities. Lately, in the face of persistent complaints of certain problems, a deep reflection about a new model of initial training is required. To contribute to decision-making about new models, we explored the perceptions of teachers and students about the teacher knowledge developed in the Degree of Primary Education at the University of Barcelona, and the main spaces and learning processes. **METHOD.** The research is based on a case study. The participants were 179 students and 22 professors from the Bachelor of Teacher in Primary Education at the University of Barcelona. We collected narratives and conducted discussion groups and in-depth interviews. **RESULTS.** The results evidence a high satisfaction of the students in relation to the acquisition of pedagogical theories, notions of curriculum design and knowledge of the teaching subjects. The results show that during initial training, more attention is paid to teachers' role in the classroom and less to their role in the school and the community. Participants highlighted problems related to the integration of theory and practice and to the incorporation of ICTs into education. **DISCUSSION.** In view of the results, it's necessary to rethink the structure of initial teacher education, opting for an open and interdisciplinary configuration of the curriculum and the use of experiential and reflective learning methodologies. We conclude by offering guidelines for the development of new training policies and practices.

**Keywords:** *Preservice teacher education, Professional development, Teacher education curriculum, Teacher knowledge, Theory-practice relationship.*

## Résumé

---

### *Programmes et processus d'apprentissage dans la formation initiale des professeurs d'écoles*

**INTRODUCTION.** La formation initiale des enseignants est considérée aujourd'hui comme un élément clé de l'évolution des systèmes éducatifs et de l'amélioration de la qualité des enseignements. Il s'agit d'une étape décisive pour que les professeurs en formation construisent leur identité et leurs connaissances professionnelles. Ces derniers temps, en réponse à certaines problématiques, des exigences importantes ont émergé. Or, une profonde réflexion sur la possibilité d'un nouveau modèle de formation initiale s'impose. Dans le but de contribuer à la prise de décisions, cet article explore la perception des enseignants et des professeurs en formation sur les connaissances professionnelles développées au fil du de la formation diplômantes des professeurs d'écoles à l'Université de Barcelone, ainsi que les principaux espaces et processus pour leur apprentissage. **MÉTHODE.** Une étude de cas, à laquelle ont participé



179 étudiants universitaires et 22 enseignants, a été réalisée en prenant compte des récits au moyen des groupes de discussion et la réalisation des entretiens approfondis. **RÉSULTATS.** Les résultats de l'étude montrent une grande satisfaction des étudiants par rapport à l'acquisition des théories pédagogiques, la conception de programmes et la connaissance des disciplines d'enseignement. Cependant, les résultats montrent une prédominance de l'enseignements magistraux, une relation fragile entre la théorie et la pratique ainsi qu'un manque de formation aux compétences numériques pendant la formation initiale des professeurs d'écoles. **DISCUSSION.** Compte tenu des résultats obtenus, il convient de repenser la structure de la formation initiale de ces enseignants, en optant pour une configuration ouverte et interdisciplinaire du programme de formation, ainsi que le recours à des méthodologies d'apprentissage réflexives et empiriques.

**Mots-clés :** *Formation initiale des enseignants, Développement professionnel, Programme de formation des enseignants, Connaissances des enseignants, Relation théorie-pratique.*

## Perfil profesional de los autores

---

### Beatriz Jarauta Borrasca (autora de contacto)

Profesora agregada del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Su trabajo docente e investigador ha venido desarrollándose en los ámbitos de la formación del profesorado, didáctica y currículum e innovación pedagógica. Coordina el Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD-UB).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2749-2426>

Correo electrónico de contacto: [bjarauta@ub.edu](mailto:bjarauta@ub.edu)

Dirección para la correspondencia: Dpto. Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona. Paseo Vall d'Hebron 171, Edificio Llevant, 2.ª pl., 08035 Barcelona, España.

### José Luis Medina Moya

Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Su trabajo docente e investigador ha venido desarrollándose en los ámbitos de la formación del profesorado universitario, la epistemología pedagógica, la investigación cualitativa y la metodología de la enseñanza. Coordina el Grupo Consolidado de Investigación "Formación Docente e Innovación Pedagógica" (FODIP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9487-9065>

Correo electrónico de contacto: [jlmedina@ub.edu](mailto:jlmedina@ub.edu)