



VOL. 21, Nº 1 (Enero-Abril 2017)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

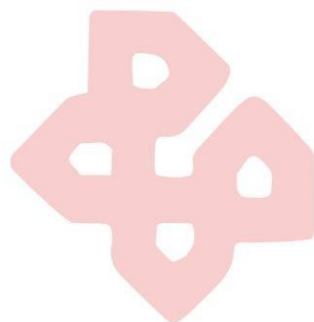
Fecha de recepción 7/05/2014

Fecha de aceptación 08/05/2014

MONOGRÁFICO

DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO

PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS



Lourdes Montero Esther Martínez Piñeiro* y
Maite Colén***

**Universidad de Santiago de Compostela*

***Universidad de Barcelona*

E-mail: lourdes.montero@usc.es;

esther.martinez@usc.es; mcolen@ub.es

Los estudios de Grado en la formación inicial de Maestros en Educación Primaria. Miradas de formadores y futuros maestros

Presentamos a los lectores de la Revista *Profesorado* un Monográfico sobre el desarrollo del conocimiento profesional en la formación inicial de Maestros en Educación Primaria. Es fruto de la realización de un Proyecto de Investigación Coordinado entre las universidades de Santiago de Compostela (USC) y Barcelona (UB), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO)¹ y realizado en el periodo 2013-2016.

¹ Referencia (EDU2012-39866-CO-01 y 02), titulado: "Desarrollo del conocimiento profesional a través del Plan de Estudios del Grado de Maestro en Educación primaria. Perspectivas del alumnado y el profesorado". Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO). Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental en el marco del VI Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011,

Los desafíos educativos del siglo XXI -cambios acelerados, era digital, inclusión, colaboración, entre otros- plantean a los sistemas universitarios europeos el enorme reto de formar al futuro profesorado con los conocimientos, habilidades y valores que los capaciten para enfrentarse competentemente a estos retos y continuar aprendiendo. Las nuevas titulaciones del Grado de Maestro en Educación Primaria puestas en marcha en las universidades españolas son una oportunidad para esta continua adaptación, al tiempo que una exigencia para la consecución de los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Sin embargo, es escaso el conocimiento que tenemos sobre cómo se están desarrollando estos nuevos planes de estudio y qué conocimientos están promoviendo, lo que limita las posibilidades de mejora. ¿Puede la formación inicial del profesorado vivir de espaldas al conocimiento? Rotundamente no, carecería de sentido y perdería legitimidad. Pero otra cosa es bucear en los conocimientos que posibilitan construir los contenidos y procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en sus instituciones. De donde el interés por indagar qué está sucediendo en los nuevos Grados. La dificultad está servida, y es de estos procesos y resultados de los que trata este Monográfico .

Conocimiento profesional y formación inicial pueden entenderse como dos grandes ámbitos de investigación en la formación del profesorado ineludiblemente unidos en la práctica de la formación. Recordar que en los ochenta Lee Shulman hizo del conocimiento el eje fundamental de la investigación en la formación a través del empeño por configurar un *knowledge base*, con el objetivo de disponer de una base de conocimientos que ayudaran a tomar decisiones fundamentadas para la formación del profesorado. Claro que esto sucedía en Estados Unidos, cuando Shulman presidía *The Carnegie Foundation for Advancement of Teaching*, con la intención, así mismo, de acreditar a las instituciones de formación y de elevar la formación del profesorado al nivel académico que le corresponde al ser, por excelencia, la profesión que *trabaja* con el conocimiento, alimento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, definidores de la profesión docente.

Ha pasado un tiempo dilatado desde entonces y disponemos en la actualidad de una ingente cantidad de estudios, bien tiremos del hilo *formación inicial*, bien lo hagamos del hilo *conocimiento profesional*, lo que en ocasiones dificulta ver la compleja trama que les une ante la abundancia de fenómenos que integran ambos ámbitos, ineludiblemente unidos desde los primeros pasos de la investigación en el campo de la profesión docente y la formación del profesorado. Y es en la indagación del carácter de esa unión donde se sitúa el proyecto desarrollado del que damos cuenta en este Monográfico, que ha buscado explorar respuestas a estas preguntas de investigación: ¿Qué conocimientos son incluidos y cuáles excluidos en el desarrollo de los planes de estudio del grado de maestro en educación primaria? ¿Cuáles son las percepciones de estudiantes y formadores? ¿Cómo está siendo percibida la formación inicial por estos colectivos? ¿Es compartida por estudiantes y profesores de distintas

universidades? ¿Cómo son percibidas las relaciones entre la teoría y la práctica? ¿Comparten esta visión estudiantes y profesores? ¿En qué medida responde la construcción de los conocimientos profesionales a las demandas del EEES? ¿Cómo cambian las perspectivas del alumnado a lo largo de su proceso de formación inicial?

La finalidad del proyecto ha sido identificar, analizar e interpretar las percepciones de futuros profesores y sus formadores sobre los conocimientos que están construyendo en el desarrollo del plan de estudios del grado de maestro en educación primaria y la contribución de estos a configurar una identidad profesional determinada.

La investigación realizada pretende aportar ideas útiles para la toma de decisiones relacionadas con el diseño y desarrollo de nuevas propuestas de formación inicial del profesorado, que tomen en consideración las situaciones y experiencias que, desde la perspectiva de sus protagonistas, contribuyen realmente al desarrollo y adquisición de un saber docente que posibilite una enseñanza de calidad. En este sentido, identificar los saberes que constituyen el aprender a enseñar y las categorías conceptuales en las que se articula el conocimiento profesional es una condición necesaria para una toma de decisiones informada y fundamentada sobre la formación inicial del profesorado (Shulman, 1986, 1987, 1993, 2004).

La formación del profesorado es un campo de investigación repleto de asuntos en cuestionamiento casi permanente, que interpela de manera continua el trabajo de los investigadores. Su carácter poliédrico, sus múltiples dependencias (políticas, administrativas, académicas...), su abundancia de actores, su importancia para la educación de niños, jóvenes, adultos... posibilitan representarla como una enorme muñeca rusa que encierra y alberga otras muñecas de tamaño cada vez más reducido. La muñeca final que, siguiendo con la metáfora, representa a las instituciones de formación acaba siendo, paradójicamente, la más real de todas, pues es en la arena de la práctica de las instituciones de formación donde se dirimen los temas que importan.

Cada reforma de la formación inicial se enfrenta a un reparto de los diferentes campos del saber que concurren en ella. Luchas de poder entre los diferentes ámbitos que conforman un currículum complejo (un currículum dentro de un currículum), con el resultado final de un plan de estudios con ganancias para unos y pérdidas para otros, que reproduce las tensiones entre esos diferentes ámbitos de conocimiento que componen los planes de estudio de la formación: pedagogía, didáctica general, didácticas específicas, psicología, materias disciplinares... y dan lugar a una diversidad de tipos de conocimientos.

Continúa sin resolver el problema de fondo del carácter profesionalizador de la formación inicial, de modo que los estudiantes -futuros maestros y maestras- accedan a la formación inicial con un dominio del contenido suficiente para trabajar desde esa plataforma la transformación del mismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese proceso, que duda cabe, podría tener lugar la ampliación y profundización si su futura actividad profesional como maestros así lo exigiera. Esto

es especialmente sangrante en la formación inicial de los maestros ante el supuesto dominante de su “pobre” dominio de los diversos contenidos disciplinares concurrentes en la formación. Una tarea compleja a resolver en función de cómo se entiendan las relaciones con el currículum de la etapa de referencia, la Educación Primaria en este caso.

El énfasis en el contenido, en ampliar los saberes de lengua, matemáticas, ciencias... sin estar dirigido al sentido de esos conocimientos para la enseñanza y el compromiso con el aprendizaje del alumnado, bien puede deberse a la expectativa de que los estudiantes que acceden a la formación inicial -futuros maestros- no están suficientemente preparados en el contenido disciplinar, pero también a la “escasa” comprensión por parte de los formadores de la universidad del mundo de la docencia en Educación Primaria. Este conjunto de aspectos problemáticos permiten entender el porqué de la enorme importancia del practicum para los futuros maestros, como se pone de manifiesto en algunos de los resultados analizados.

Por otro lado, la investigación sobre la formación inicial continúa mostrando la polémica sobre su grado de influencia en la preparación formal de los futuros profesores, en especial de los niveles educativos obligatorios. Para unos, el impacto de la formación inicial se diluye a favor del poderoso influjo de la escolarización previa en el conocimiento y la práctica de los futuros maestros. A lo que se añade la constatación de una formación inicial sumamente teórica, con una pobre conexión con la práctica profesional, un currículum fragmentado, débil coordinación, y poca claridad acerca de la concepción de conocimiento, enseñanza y aprendizaje que la fundamentan. (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Zeichner y Gore, 1990; Zeichner y Tabachnick, 1981).

Sin embargo, otros muchos autores e investigaciones reivindican y rescatan la necesidad y el valor de la formación inicial. Por ejemplo, Brouwer y Korthagen (2005), en un estudio longitudinal, señalan el impacto de aquellos programas de formación inicial cuidadosos con la integración entre la teoría y la práctica. Korthagen, Loughran y Russel (2006), compararon tres programas exitosos de formación inicial identificando un conjunto de principios a ser considerados en su diseño y desarrollo. Silva (2011), en su investigación de tesis doctoral, constata la influencia beneficiosa de la formación inicial en un grupo de profesores principiantes pertenecientes a tres promociones de egresados de la Universidad do Minho.

El argumento principal de quienes tienen claro el valor de la formación inicial es el de que el coste de la ausencia de una preparación formal, o el escaso cuidado en su desarrollo curricular e institucional, deja a los futuros profesores sin el acceso a los dispositivos básicos para enfrentarse al complejo mundo laboral y continuar su formación y desarrollo profesional (Esteve, 2006; Hudson, Zgaga y Astrand, 2010; Vaillant y Marcelo, 2015; Zeichner y Cochran-Smith, 2005; Zeichner y Conklin, 2008). Y es por todo ello que la formación inicial se considera un tiempo y un espacio privilegiado para transformar las creencias y nociones previas de la socialización primaria -procedentes de la familia y del largo aprendizaje de la observación como alumnos- y realizar un complejo cambio conceptual desde el sentido común a puntos

de vista profesionales sobre la enseñanza (Feiman-Nemser y Buchman, 1986). Claro que, como venimos señalando y ponen de manifiesto diversos estudios, el impacto de la formación inicial depende de la coherencia de su diseño y desarrollo.

Estos y otros aspectos constituyen el contenido de los artículos que componen este monográfico. Cada artículo incluido tiene su especificidad y singularidad al dar cuenta de temas y problemas conformadores del desarrollo del conocimiento profesional en la formación inicial. Los lectores constatarán por ello coincidencias en los marcos teóricos y en el enfoque y estrategias metodológicas empleadas. Y no podría ser de otro modo, ya que se trata del trabajo de un equipo de investigación en dos escenarios universitarios diferentes.

A través de este proyecto coordinado, en el que han participado la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y la Universidad de Barcelona (UB), se pretendía analizar e interpretar las percepciones de los futuros profesores y sus formadores sobre los conocimientos que están construyendo en el desarrollo del plan de estudios del grado de maestro de educación primaria y la contribución de estos a configurar una identidad profesional determinada. Se formularon cinco objetivos:

1. Indagar las percepciones de formadores y estudiantes sobre los conocimientos profesionales construidos en el desarrollo de los planes de estudio del Grado de Maestro en Educación Primaria y su influencia en la configuración de su identidad docente.
2. Conocer las perspectivas de estudiantes y formadores sobre las relaciones entre teoría y práctica que se producen en el plan de estudios.
3. Analizar en qué medida el proceso de construcción de los conocimientos profesionales responde a las nuevas demandas del EEES.
4. Comparar semejanzas y diferencias en las percepciones de los implicados- alumnos y formadores- pertenecientes a contextos institucionales distintos.
5. Analizar la evolución de las perspectivas y expectativas profesionales de los futuros maestros sobre los conocimientos profesionales adquiridos, principalmente los vinculados con las demandas de la sociedad del conocimiento.

Para ahondar en los puntos de vista de los colectivos implicados en la formación inicial del Grado de Maestro en Educación Primaria, se optó por la metodología cualitativa, ya que esta pone el foco en las percepciones de los sujetos, acercándonos de un modo holístico al objeto de estudio y analizándolo en su globalidad desde ángulos distintos y colectivos diferentes (Taylor y Bodgan, 1984), teniendo en cuenta el papel del contexto institucional y cultural (Goez y LeCompte, 1988).

Bajo el amplio paraguas de la metodología cualitativa, optamos por llevar a cabo un estudio de casos múltiple, ya que este permite acercarnos a la compleja y poliédrica realidad de los estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria, a partir del análisis minucioso de distintos centros universitarios, cada uno de ellos

ubicado en un contexto institucional y cultural distinto. Stake (1998) define los estudios de caso como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”, este posibilita estudiar un fenómeno complejo en su contexto real y también descubrir similitudes y diferencias entre casos y contextos distintos cuando empleamos diseños múltiples (Coller, 2005). En este estudio fueron tres los casos abordados: la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo, la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela, ambas pertenecientes a la USC y con un mismo plan de estudios, pero en dos campus y ciudades distintas y la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

En la fase previa al estudio empírico, y como un paso necesario para abordar el trabajo de campo, se puso el foco de atención en el análisis documental desde tres planos distintos: epistemológico, legislativo y curricular. El primero nos llevó a la revisión de los principales referentes teóricos de los dos ejes de nuestra investigación, la construcción del conocimiento profesional, y la formación inicial de los maestros de primaria, su análisis nos permitió acercarnos al perfil profesional docente que se propone desde la investigación y de las reflexiones de los expertos.

Desde el plano legislativo, teniendo en cuenta dos contextos territoriales, Galicia y Cataluña, nos acercamos a los distintos documentos oficiales -europeos, estatales y autonómicos- que fijaron las pautas para el diseño de los planes de estudio de maestro en educación primaria. Se prestó especial atención a las directrices europeas que llevaron a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el marco del cual surgieron las nuevas titulaciones de grado.

Desde el plano curricular, en un mayor nivel de concreción, se analizaron en detalle los dos planes de estudio del grado de la Universidad de Santiago y el de la Universidad de Barcelona, atendiendo a las materias contempladas en él, su tipología (troncales, obligatorias y optativas), número de créditos, organización temporal, dependencia departamental y menciones, fundamentalmente. También se prestó especial atención a la organización y temporalización del practicum como uno de los ejes fundamentales de los nuevos grados.

Tras esta fase previa, se pusieron en marcha los tres estudios de caso, ambos bajo unas pautas metodológicas comunes que permitieran responder a los objetivos del estudio y poder analizar las diferencias y similitudes de los puntos de vista de sus protagonistas, tanto entre los dos campus de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), como entre estos casos y el de la Universidad de Barcelona (UB). Pautas, al mismo tiempo, que por su flexibilidad favorecieran la adaptación de cada uno de los procedimientos -técnicas de recogida y análisis de datos, selección de los casos, etc- a la singularidad de cada contexto y a las circunstancias del proceso.

Como es habitual en este tipo de estudios, se emplearon distintas técnicas de recogida de datos y distintas fuentes de información (Yin, 2003). En concreto se emplearon en los tres casos técnicas típicamente cualitativas: relatos, entrevistas en profundidad y grupos de discusión, que nos han permitido acercarnos a la percepción

de los docentes de la universidad, de los tutores/as de practicum en los centros de educación primaria, y del alumnado de los casos.

- Los relatos fueron elaborados por los estudiantes de primer curso con la intención de conocer las creencias y concepciones sobre la profesión docente con las que llegan a los estudios de grado. Para su elaboración, a partir de la formulación de amplias preguntas, los estudiantes debían indagar en los motivos que les habían conducido a escoger los estudios de magisterio, cómo se proyectaban ellos en la profesión y qué expectativas tenían al respecto.
- Las entrevistas en profundidad se dirigieron al profesorado del Grado, a tutores/as del Practicum y al alumnado de cursos intermedios o de último curso -en función del caso- para ahondar en los conocimientos profesionales que desde el punto de vista de cada uno de los colectivos se están enseñando a lo largo de los cuatro cursos del Grado. Esta técnica nos permitía obtener información amplia y rica, en palabras y enfoques de los entrevistados, al tiempo que daba la oportunidad de clarificar su discurso a lo largo de su desarrollo (Vallés, 2003).
- Los grupos de discusión se llevaron a cabo con el alumnado de cursos intermedios y último curso, como técnica idónea para conocer la posición de los sujetos respecto de nuestra área de interés, y la contrastación entre diferentes puntos de vista (Castillejo, 2001).

Los guiones elaborados para las entrevistas y grupos de discusión de cada uno de los casos abordaron dimensiones comunes, pero tuvieron al mismo tiempo en cuenta las particularidades de cada contexto y del propio colectivo al que iban dirigidas. Su formulación partió de los objetivos propuestos y de la revisión epistemológica, legislativa y curricular llevada a cabo con anterioridad.

En los tres estudios se contempló también el empleo de un diseño seccional-cruzado (Cohen, Manion y Morrison, 2011) que permitiera analizar la posible evolución y cambio en las percepciones del estudiantado a lo largo de las distintas etapas de su formación inicial sin hacer un seguimiento de la misma cohorte de estudiantes, contando con la participación de alumnado de primer curso, de un curso intermedio (2º o 3º) o del último curso de grado.

Cada una de las técnicas empleadas con cada grupo fue adaptada al momento de la formación en la que se situaban centrándose cada una de ellas en aspectos específicos. Los relatos permitieron indagar en los motivos que les habían conducido a escoger los estudios de magisterio conocer sus percepciones en relación a la idea de maestro, y sus expectativas de la carrera. Las entrevistas en profundidad ofrecieron una visión profunda y reflexionada del proceso de implementación del grado y de las competencias y conocimientos que, desde su punto de vista, se estaban adquiriendo, también de aquellos contenidos que, a su modo de ver, estaban ausentes a pesar de su importancia. La puesta en común de experiencias y perspectivas sobre el grado y el debate en torno a él y a la formación que perciben están recibiendo y adquiriendo fue posible a través de los grupos de discusión. Estos

favorecieron el contraste de opiniones y la matización de los puntos de vista de los estudiantes que formaban parte de los grupos.

La selección de los participantes se llevó a cabo utilizando un muestreo intencional; en concreto, el profesorado atendiendo a las áreas de conocimiento y al tipo de materias que imparten en el grado; en los centros de la USC participaron además los coordinadores de titulación y los decanos de las facultades de Santiago y Lugo. En el caso de los estudiantes tanto de cursos intermedios como de cuarto curso que participaron como informantes en las entrevistas y en los grupos de discusión, se tuvieron en cuenta las características sociodemográficas del alumnado de la titulación y su disponibilidad para participar. Los tutores invitados fueron profesionales con experiencia en esta función, pertenecientes a centros públicos y privados.

Los participantes de cada colectivo en cada caso fueron los recogidos en la tabla siguiente:

	Universidad de Barcelona			Universidad de Santiago		
	Relatos	entrevistas	Grupos de discusión	Relatos	Entrevistas	Grupos de discusión
Profesorado		11			6 Santiago 7 Lugo	
Alumnado	52	8	4 grupos	33 Santiago 78 Lugo	3 Santiago 3 Lugo	1 grupo en Santiago 1 grupo en Lugo
Tutores de practicum		6			2 Santiago 2 Lugo	

El equipo de la USC y de la UB desarrollaron cada uno de los casos de forma coordinada pero manteniendo la autonomía necesaria para adaptar las decisiones metodológicas a cada contexto y circunstancias. De esta forma, el trabajo de campo se llevó a cabo durante los cursos 2013-14 y 2014-15 en los casos de la Universidad de Santiago de Compostela y también en el curso 2015-2016, en la Universidad de Barcelona. La riqueza de los datos recogidos, en torno a un conjunto de elementos comunes, así como su procedencia de fuentes distintas permitió la triangulación de los resultados obtenidos, contrastándolos entre colectivos y casos, uno de los objetivos del proyecto conjunto.

En el proceso analítico -que se llevó a cao empleando el programa Atlas-ti, versión 6 y 7- se utilizó una categorización mixta -deductiva-inductiva- en los tres casos. Se partió de categorías previas, atendiendo a los objetivos y al marco teórico de referencia. Estas se centraban en los ejes del estudio: construcción del conocimiento profesional y formación inicial del maestro en el EEES, desgranadas atendiendo a la revisión epistemológica llevada a cabo.

Estas categorías fueron reformuladas durante el análisis, añadiendo nuevas que emergían de los datos o redefiniendo los límites y la denominación de las contempladas inicialmente. El equipo de la UB definió su sistema de categorías en torno a cuatro dimensiones: construcción del conocimiento profesional, relación teoría práctica, formación inicial-EEES e identidad profesional. El equipo de la USC, en los dos casos de esta universidad, estableció dos grandes dimensiones: conocimiento profesional y formación inicial en el marco del EEES, incluyendo la relación teoría-práctica y “ser maestro” como macrocategorías de la segunda dimensión. En cada equipo el análisis se llevó a cabo por pares, para reforzar la validez del proceso (Creswell y Miller, 2000).

A partir de este análisis, en el marco de cada caso se elaboraron informes específicos atendiendo a los colectivos participantes y a las grandes dimensiones de análisis que favorecieron la comparación entre colectivos y casos. Además en un segundo momento se buscaron de nuevo en el texto ideas recurrentes, esto es ideas reiteradas en una o varias categorías, que aparecen formuladas por más de un informante que pueden ser ideas relevantes desde el punto de vista teórico, por su aportación a la comprensión del proyecto o por su conexión con otras ideas. En muchos casos supusieron nuevas categorías analíticas no contempladas en la categorización inicial. En este momento, se comenzó también con la formulación de hipótesis interpretativas, que supusieron un mayor nivel de análisis, al buscar la relación entre categorías, ideas recurrentes y citas, buscando así superar el nivel descriptivo, cercano a los datos, para alcanzar un mayor nivel de teorización.

Destacar del enfoque de investigación, la aportación de las voces de los protagonistas, futuros maestros y formadores. Lamentablemente, las voces quizás no dialoguen entre ellas en la práctica, pero sí lo hacen aquí, ¡maravillas de la investigación! Compartimos con Nóvoa (2009, 2011), la propuesta de incrementar el protagonismo de los profesores en la reivindicación de su función y el refuerzo de su presencia pública como medida para dar respuesta a algunos de los dilemas actuales de la profesión docente.

Las respuestas a la pregunta sobre qué deberían aprender y ser capaces de hacer los profesores han sido muy diversas, a pesar de hacer referencia a una profesión regulada y la existencia de algunos consensos en las instancias internacionales (Esteve, 2006). Sin embargo, en la búsqueda de esas respuestas no se ha tenido en suficiente consideración las opiniones y experiencias de los actores principales en la formación del profesorado: profesores y estudiantes (Hudson, Zgaga y Astrand, 2010).

Las voces están también en nosotros, lo caleidoscópico se manifiesta así mismo en nuestros propios análisis e interpretaciones, dando cuenta de la complejidad del problema de investigación abordado. Hemos fragmentado la investigación con la selección de algunos de los aspectos más relevantes y, en cierto modo, en su globalidad pudiera quedar invisible... De ahí el sentido, la razón de ser, de este artículo editorial. Las tres editoras han sido investigadoras principales (IP) del proyecto de referencia, implicadas hasta las cejas en el proceso de llevarlo a

buen puerto. Coincidimos con Gitomer y Bell (2016, p.VII) en sus palabras en el prefacio de la quinta edición del Handbook of Research on Teaching” cuando afirman: “Accross our careers, we have found the process of doing research to be as interesting as the findings”, dirimos más, difícilmente la difusión de una investigación hace honor al trabajo interno realizado para sacarla adelante.

La característica específica de este monográfico de derivarse de un proyecto de investigación compartido por dos universidades, que aborda la problemática de los conocimientos que futuros maestros construyen durante su formación inicial de grado lleva a que todos los artículos incluidos se refieran a ella, conceptual y metodológicamente y, a su vez se focalicen en alguna de las macrocategorías y categorías emergentes del análisis e interpretación de la información obtenida. De modo que, más allá de la necesaria coincidencia por haber trabajado sobre la misma problemática y con igual enfoque metodológico, podemos hablar de riqueza y complejidad de miradas, certeras en el foco y en su tratamiento. De los diversos aspectos integrantes de esta riqueza y complejidad nos dan cumplida cuenta los trabajos que se incluyen en este monográfico. Y difícilmente podría ser de otra manera tratándose del conocimiento en el proceso de la formación para aprender a ser maestro.

El monográfico está compuesto por ocho artículos y una firma invitada. Ordenarlos ha sido una tarea ardua. Cada uno de ellos pone el foco en un fenómeno determinado de los resultados del proyecto de investigación sin que se prefijara un orden previo, dando lugar a miradas distintas y, a la vez, su lectura posibilita ir tejiendo una red de relaciones entre ellos, de cada uno con los demás. ¡No podía ser de otra manera al compartir una misma investigación! De este modo, especificidad y singularidad se aúnan para ofrecer a los lectores un retrato inacabado de las perspectivas de formadores y futuros maestros sobre los significados de aprender a ser maestro. Dan cuenta de sus percepciones sobre la construcción del conocimiento profesional, vividas como sujetos de las primeras promociones de los planes de estudio del Grado de Maestro en Educación Primaria en ambos contextos universitarios de Barcelona y Santiago de Compostela.

En su conjunto, ponen sobre la mesa la actualidad de una reforma de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria al vaivén de múltiples intereses, permanentemente inacabada.

Para ordenarlos, hemos tratado de construir un discurso coherente intercalando los artículos de la UB y la USC. La propuesta empieza con un artículo nuclear respecto de la temática del proyecto, se centra luego en el currículum y en la relación teoría práctica, como elementos fundamentales en el proceso de construcción del conocimiento profesional dando paso después a otros aspectos relevantes del proyecto. La complejidad de formar futuros maestros queda claramente puesta de manifiesto en todos los artículos presentados.

“La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas”, es el título del artículo elaborado por José Luis

Medina y María José Pérez Cabrera, focalizado en el conocimiento, concepto nuclear de la investigación de la que es deudor este monográfico. Se preguntan por el conocimiento profesional que se está construyendo realmente durante la formación inicial de los nuevos grados, por los contenidos y procesos que, según sus protagonistas -estudiantes y formadores- facilitan a los futuros docentes un conocimiento que les habilite para un ejercicio profesional competente.

Los autores argumentan que los cambios promovidos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), continúan sin resolver dilemas persistentes en la formación del profesorado, tanto en el diseño de los planes de estudio como en su desarrollo en la práctica. Plantean tres cuestiones problemáticas: del valor del conocimiento derivado de la investigación sobre la enseñanza al procedente de la investigación sobre la práctica docente, del conocimiento del contenido frente al pedagógico y didáctico, y la relación teoría práctica, conocimientos teóricos versus conocimiento práctico. Los resultados están referidos a dos macrocategorías de análisis: qué conocimientos y cómo se construyen. En relación con la primera, los aprendizajes y conocimientos percibidos por formadores y estudiantes se organizan sobre la profesión, aula, centro escolar y contexto. Respecto a ¿cómo se construyen?, la relación profesor alumno y las estrategias metodológicas empleadas concitan las respuestas, subrayando la responsabilidad y relevancia de los diferentes formadores que concurren en la formación inicial.

Adriana Gewerc y Almudena Alonso Ferreiro autoras del artículo “Influencias del plan de estudios del grado de maestro de primaria en el conocimiento profesional del profesorado. El caso de la Universidad de Santiago de Compostela”, afrontan las relaciones entre el diseño de la formación inicial de Maestros en Educación Primaria y el conocimiento profesional construido por los futuros profesores en el desarrollo del mismo en la USC. Los resultados se focalizan en la macrocategoría “plan de estudios- estructura curricular”, y en la red de relaciones generada con otras categorías. En el marco explícito de los dilemas, tensiones y modelos de formación inicial en los que se enmarcan las decisiones acerca de qué conocimientos formarán parte del diseño del currículum, qué orden y estructura adoptarán, las autoras advierten de la continuidad de un diseño curricular centrado en las disciplinas en lugar de en los estudiantes, uno de los principios derivados del EEES, destacando la importancia de la huella que contenido y forma dejan en el pensamiento y la acción de los participantes, moldeados por ambos.

Las decisiones sobre el diseño y desarrollo del currículum de la formación se entienden estrechamente vinculadas a la exploración de respuestas a la pregunta sobre qué saben y necesitan saber y saber hacer profesores y profesoras para desenvolverse competentemente ante las demandas y desafíos de la profesión docente en diferentes tiempos y contextos. La profesión docente, en los ámbitos de Primaria y Secundaria es una profesión regulada, en el marco de un EEES, prediseñada por la administración educativa. Diseño vertical, estructura jerárquica, compartimentos estancos, coordinación ausente, desconexión teoría y práctica, el dilema especialista generalista, representan dificultades anunciadas. Emergen las

controversias clásicas: conocimiento pedagógico, disciplinar, y se recrudece la disputa acerca de la necesidad de que los formadores no estén desligados del ámbito educativo de referencia, la educación primaria.

Maite Colén y Leyla Castro abordan en su artículo “La relación teoría-práctica para el desarrollo del conocimiento práctico en el Grado de Maestro en Educación Primaria,” uno de los fenómenos más relevantes, decisivos y complejos para la construcción de conocimiento profesional por parte de los futuros maestros. Las autoras se centran así en uno de los objetivos específicos de la investigación que nutre este monográfico: “Conocer las perspectivas de estudiantes y formadores sobre las relaciones entre teoría y práctica que se producen en el plan de estudios”.

Lograr el equilibrio entre teoría y práctica supone, probablemente, el problema más acuciante con el que se enfrenta la formación inicial de los docentes. Teoría y práctica, conocimiento formal y conocimiento práctico, investigación y acción, cualesquiera sea el par elegido, nos daremos de bruces siempre con una necesidad permanente de búsqueda de estrategias para lograr una mayor comprensión y articulación entre ambos polos de la relación. Teoría y práctica ¿separación o articulación? ¿Qué determina una u otra dirección? Pero ¿de qué articulación hablamos? ¿Qué favorece y qué dificulta que la misma se produzca?

Las autoras examinan para ello los resultados en torno a dos grandes dimensiones:

- Concepciones respecto a la relación teoría-práctica.
- Transferencia e impacto de la formación en cuanto a la relación teoría-práctica.

Los lectores encontrarán en este artículo abundantes pistas para explorar respuestas a estos interrogantes desde distintas posiciones epistemológicas, que fundamentan la toma de decisiones en una u otra dirección, marcando el futuro de la propia relación entre teoría y práctica, y la evolución del conocimiento profesional pertinente.

Con el título “Demandas sociales y formación inicial del profesorado: Un callejón sin salida”, M^a Helena Zapico, Esther Martínez Piñeiro y Lourdes Montero, nos sitúan a la progresión ascendente de las expectativas y demandas explícitas que la sociedad proyecta en maestros y escuelas, un fenómeno creciente y, en apariencia, contradictorio con el sentimiento del escaso reconocimiento social de la profesión docente que formadores y futuros profesores coinciden en constatar. El artículo analiza detenidamente estas cuestiones poniendo de manifiesto algunas de las razones que explican esta aparente contradicción, al tiempo que, al hacerlo, desvelan la problemática que oculta.

Expectativas y demandas constituyen un hilo transversal presente explícita e implícitamente en otros artículos de este monográfico. No podría ser de otra manera cuando hablamos de una misma investigación y de un trabajo de equipos.

Por mucho que la formación inicial mejore, y es responsabilidad política y académica de las instituciones implicadas hacerlo sin descanso, es imposible que pueda llegar a capacitar a los futuros profesores para hacer frente a unas demandas desconocidas pero sí intuitas... La incertidumbre forma parte también de la formación, la capacidad de apertura, inteligencia y comunidad -profesionalidad- son capacidades ineludibles a trabajar también en la formación inicial. Vale la pena enfrentar el futuro sin miedo.

El artículo de Beatriz Jarauta y María José Pérez Cabrera titulado “La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona”, incide en el relevante papel que la formación inicial desempeña -primera etapa formal en el camino para ser maestro- para ayudar a los estudiantes a construir su identidad profesional como futuros maestros.

Desde una perspectiva de construcción de la identidad como un proceso dinámico e inacabado, las autoras seleccionan los resultados correspondientes a las categorías motivaciones, concepciones y expectativas, ejes con los que dar cuenta de las percepciones de estudiantes de distintos cursos del Grado sobre los significados de ser maestro para ellos. Se pone de manifiesto la influencia de las experiencias familiares y escolares, destacando la socialización previa como observadores privilegiados del quehacer de muchos profesores durante su escolarización como alumnos, un fenómeno evidenciado en la investigación sobre la formación del profesorado hace ya tiempo. Cuando los futuros profesores acceden a la formación inicial llevan consigo determinadas creencias sobre lo que significa enseñar y aprender. La formación inicial tiene, por tanto, una enorme responsabilidad en la tarea de posibilitar el conocimiento de las creencias previas, una asignatura que continúa claramente pendiente.

La trayectoria del grado supone cambios en la mirada de estudiantes a futuros maestros: de posiciones idealizadas a otras más realistas -ponerse en la piel del otro- de verse a sí mismos en relación al aula, a verse también como miembros de un equipo docente y de colaborar con familias y comunidad.

Fernando Fraga-Varela y Ana Rodríguez-Groba, en su artículo “Dilemas y desafíos de la Tecnología Educativa en el EEES: Percepciones y creencias de futuros maestros”, afrontan el reto de examinar el lugar que la tecnología educativa ocupa en la adquisición del conocimiento profesional de futuros maestros en los estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria en la USC, a partir de las percepciones y creencias sostenidas por ellos.

En el contexto de un proceso de implantación del EEES finalizado, de las exigentes demandas de formación que provoca la irrupción imparable de las tecnologías en todos los ámbitos, en especial en el educativo, de la importancia concedida al enfoque por competencias -generales, específicas, básicas, y transversales- en los planes de estudio, se pone de manifiesto la paradoja de la escasa e inadecuada atención en la formación inicial al fenómeno de inclusión e innovación significado por las tecnologías.

De modo que, dónde debería constatar un decidido empeño por profundizar el conocimiento tecnológico-didáctico del contenido por parte de los futuros maestros se observa, más bien, decepción y una aparente incapacidad por hacer frente al ineludible reto de afrontar las demandas exigentes del significado de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Quintín Álvarez, en su artículo “La dimensión olvidada. El papel de los factores organizativos en la Formación del Profesorado de Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela”, a partir del análisis e interpretación de los resultados procedentes de las entrevistas a los formadores, asume en solitario la tarea de visibilizar la importancia de la dimensión del conocimiento organizativo en la formación de futuros maestros, omnipresente en todo el proceso de formación y olvidada en sus efectos formativos.

Espacios, tiempos, tamaño de los grupos, organización del practicum, forman parte de ese currículum oculto de la formación inicial que, a pesar de ser conocido, su influencia es con frecuencia invisible y minimizada. Representan factores que dan cuenta de las contradicciones entre los discursos y la prácticas, poniendo de manifiesto los modelos subyacentes, auténticos, de enseñanza y aprendizaje, mas relevantes si cabe en la formación del profesorado por el mensaje implícito de construcción del conocimiento profesional que conllevan para los futuros maestros.

Con el título “Dos miradas complementarias sobre el EEES. Estudiantes y formadores de formación inicial de maestros opinan”, Zoia Bozu y Susana Aránega, ponen de relieve la percepción que formadores del profesorado y futuros maestros tienen de los cambios -estructurales, metodológicos, enfoque competencial, evaluación- producidos en la formación inicial del Grado de Maestro en Educación Primaria, como consecuencia de las medidas puestas en marcha a raíz del proceso de armonización de las universidades en un EEES. Entre estos cambios, destacan la transformación de la titulación de Diplomatura a Grado, que ha supuesto el alargamiento de un año más y, lo que quizá resulta más relevante: la equiparación de los estudios de formación inicial de Maestro en Educación Primaria con otras titulaciones, una reivindicación largo tiempo reclamada y conseguida al final gracias a la decisión política de cuatro más uno (grado más master). Sobre la mesa, aspectos problemáticos, como los relativos al debate del perfil generalista o especialista, a la dualidad conocimiento disciplinar, conocimiento didáctico, y a la gestión de las competencias, mal comprendidas y peor gestionadas.

Carlinda Leite, Preciosa Fernandes y Fátima Sousa-Pereira, firma invitada de este monográfico, cierran esta presentación de los artículos incluidos con el titulado “Post-Bologna Policies for Teacher Training in Portugal: Tensions in building professional identities”.

La mirada de las autoras sobre la formación inicial del profesorado de Educación Básica en Portugal, nos enfrenta a un espejo cercano en el que ver reflejadas decisiones políticas y académicas adoptadas para atender los requerimientos del EEES, lo que supuso un cambio del modelo existente de la

formación inicial. En este contexto, se analiza el modo en que políticas dirigidas a la mejora de la calidad de la educación afectan a la socialización de la profesión docente y la construcción de la identidad profesional.

El análisis de las políticas llevadas a cabo es el objeto de estudio de la investigación realizada mediante análisis documental y estudio empírico a través de la aplicación de un cuestionario a profesores responsables de los cursos de la formación inicial del profesorado de Educación Básica. Los resultados muestran aspectos positivos del cambio de modelo y también resistencias y tensiones derivadas de la percepción de un cierto debilitamiento de la identidad profesional favorecida por el nuevo modelo.

En manos de los lectores queda la contribución de este monográfico al apasionante camino de continuar investigando los entresijos de aprender a ser profesor y profesora en tiempos y contextos diversos e inciertos.

Agradecemos a todos los participantes en la investigación -estudiantes y formadores- su inestimable colaboración para hacerla posible y a las autoras y autores sus valiosas aportaciones. Gracias también a la Dirección de la Revista por darnos esta espléndida oportunidad de difusión y a la Secretaría de Redacción por su ayuda en todo el proceso.

Referencias bibliográficas

- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
- Castillejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación. Monográfico sobre la Formación inicial del profesorado*, 340, 19-40.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: how do teachers learn to teach. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser S., & McIntyre, D. J. (Eds.). *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts. Third edition* (pp. 697-705). New York: Routledge.

- Gitomer, D., & Bell, C. (Eds.) (2016). *Handbook of Research on Teaching. 5th Edition*. Washington DC: American Educational Research Association.
- Goetz, J.P y LCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hudson, B.; Zgaga, P. & Astrand, B. (Eds.) (2010). *Advancing quality cultures for teacher education in Europe: Tensions and opportunities*. Umea School of Education: University of Umea (Sweden).
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russel, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education, 22*, 1020-1041.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15* (2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22. Edic. cast.: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 9* (1), 2005. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42831/24722>
- Shulman, L. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching. En L. Montero & J. M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. (I) (pp.53-69). Santiago de Compostela: Tórculo Edicións
- Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Silva, C. (2011). *Tornar-se profesor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional. Estudo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vaillant, D. Y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Vallés, M.S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.