



PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN INSERCIÓN PROFESIONAL SOBRE SU FORMACIÓN INICIAL: UN ESTUDIO DE CASO

PERCEPTIONS OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS IN PROFESSIONAL INSERTION ABOUT THEIR INITIAL TRAINING: A CASE STUDY

Diego Bustos Ceruelo (*)

Universidad de Valladolid

Resumen

En este artículo se analiza, desde la voz de sus protagonistas, a los maestros en periodo de inserción profesional y cómo ha sido la formación inicial de los maestros de Educación Primaria de Castilla y León a lo largo de diferentes años. El artículo muestra, a través de un estudio de caso abordado mediante diferentes técnicas cualitativas, las opiniones y sentimientos de los participantes sobre dicho periodo, ahondando en tópicos como el acceso a la formación inicial, su organización, así como las prácticas, entre otros. Como principales resultados, los participantes perciben la formación inicial como masificada, desprestigiada y descontextualizada, con escasa relación con la escuela real, y eminentemente teórica, poco práctica. Para concluir, se proponen algunos aspectos de mejora necesarios de implementar para su auténtica utilidad en el día a día en cuanto al acceso, perfil de los formadores, el currículo, el Practicum y la orientación académica y laboral.

Palabras clave: Estudio de caso; formación inicial; inserción profesional; profesión docente; reclutamiento.

Abstract

This paper analyzes, from the voice of its protagonists, teachers in a stage of professional insertion, and how the initial training of Primary Education teachers in the Community of Castilla y León has been throughout different years. The article shows, through a case study approached through different qualitative techniques, the opinions and feelings of the participants about that stage, delving into topics such as access to initial training, their organization, as well as practices, among others. As main results, participants perceive initial training as massified, discredited and decontextualized, with little relation to the real school, and eminently theoretical, and not practical. To conclude, some aspects of improvement that must be implemented for its authentic day-to-day usefulness in terms of access, profile of trainers, curriculum, Practicum, and academic and work orientation are proposed.

Keywords: Case study; initial training; professional insertion; education officer; teaching profession; recruitment.

(*) Autor para correspondencia:

Diego Bustos Ceruelo
Universidad de Valladolid
C/Plaza de Santa Cruz, 8, 47002 Valladolid,
España
Correo de contacto: diego.bustos@alumnos.uva.es

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 03.03.2021
ACEPTADO: 20.09.2021
DOI: 10.4151/07189729-Vol.60-Iss.3-Art.1210

1. Introducción

Se han producido recientemente diferentes aportaciones críticas sobre la formación inicial de maestros (Ametller & Codina, 2017; Conferencia de Decanos de Educación, 2017; Correa, 2015; Martínez & Prats, 2018; See, Morris, Gorard, Kokotsaki & Abdi, 2020; Urkidi, Losada, López & Yuste, 2019; Valle & Manso, 2018). Entre los tópicos más destacados encontramos *el reclutamiento y el acceso a la formación inicial*, por un lado, y por otro la *organización y el desarrollo curricular de los grados de Educación*.

1.1. Problemática sobre el acceso a la formación inicial de los maestros

Existen dos puntos conflictivos en el acceso a la formación inicial docente en España como son la masificación y el escaso nivel de exigencia que lastran la calidad de la formación de los futuros maestros.

La matrícula excesiva, que contrasta con la demanda real de egresados, no contribuye a mejorar el prestigio social de la carrera docente ni la calidad de sus egresados. Por ello, la administración educativa y las universidades deberían limitar las plazas de acceso que ofrece cada comunidad, manteniendo gran parte de los recursos universitarios para poder asegurar la calidad educativa planteada dentro del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) en la formación inicial del profesorado (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas [CRUE], 2018; Tiana, 2013; Urkidi et al., 2019).

Además, al no existir auténticos mecanismos de control del perfil de acceso de los candidatos, a excepción de la nota de corte –por ejemplo, en Castilla y León fue de 5.09 sobre 10 en 2013 y de 5.26 sobre 10 en 2016 (Urkidi et al., 2019)– se dan en ocasiones situaciones de escasa motivación o bajo nivel de exigencia inicial, así como ciertas carencias formativas o antecedentes académicos de poco éxito.

Por ello son varios los autores (Egido, 2020; Prats, 2016; Zapico-Barbeito, Martínez Piñeiro & Montero Mesa, 2017) que señalan que el prestigio social de la profesión incide en el reclutamiento de aspirantes: la existencia de unos procesos selectivos de entrada a la profesión aumentaría su estatus social y el poder de atracción hacia la profesión, que al mismo tiempo persuadiría a los mejores estudiantes, lo cual incrementaría los niveles de exigencia en los procesos de selección.

1.2. Problemática sobre los contenidos y organización de la formación inicial de los maestros

Numerosas investigaciones (Bustos, 2016; Correa, 2015; Fernández Enguita, 2015; Rodríguez-Gómez, Armengol & Meneses, 2017; Valle & Manso, 2018) evidencian la insatisfacción de los profesores noveles cuando se quejan de la insuficiencia de la formación inicial recibida para resolver las dificultades prácticas con las que se encuentran en sus primeras experiencias profesionales.

Los resultados obtenidos por Valdivieso, Moro y Catalina (2016) del estudio de los currículos de maestro en las cuatro principales universidades de Castilla y León, revelan que los sistemas formativos universitarios vertebran un currículo disciplinar centrado en el estudio teórico-práctico de un corpus científico-técnico eminentemente epistemológico y muy fraccionado, que focaliza su desarrollo en la enseñanza-aprendizaje de áreas y materias, sin gozar de un acercamiento a prácticas docentes globalizadoras, dinamizadoras de relaciones con la comunidad educativa y el entorno, mediadoras, creativas e innovadoras, cada vez más demandadas por el sistema educativo y que son objeto de reconocimiento normativo: mediación de procesos de enseñanza-aprendizaje, pensamiento crítico, capacidad profesional autónoma, atención a la diversidad inclusiva, integración de habilidades comunicativas y de procesos colaborativos, promotor de valores y principios.

Y es en el Practicum el momento propicio para favorecer la relación teoría/práctica en la formación inicial, dado que aporta realismo en la tarea de enseñar (Correa, 2015; Rodríguez-Gómez et al., 2017; Valle & Manso, 2018).

Pérez Triguero (2012) apunta que, atendiendo a la carga teórico-práctica que tienen los objetivos del Grado de Educación Primaria en cuanto a metas a realizar, nos encontramos que casi un 60% están eminentemente dirigidos a alcanzar competencias prácticas que deben desarrollar, de una manera eficaz y situada, en el ejercicio del Practicum. En cambio, encontramos que la carga de créditos asignada a este módulo formativo es la menor de los tres módulos de formación del Título de Grado de Educación Primaria: 44 créditos (quitando los 6 del TFG) frente a los 60 del módulo de formación básica y los 100 del módulo didáctico y disciplinar, y, por lo tanto, la oportunidad de poner en práctica los conocimientos teóricos se hace escasa y de forma tardía puesto que no es hasta tercero y cuarto cuando se realiza la inmersión en los centros educativos.

Otro obstáculo para afrontar la dualidad teórico-práctica de la profesión es la escasa presencia de los formadores en niveles no universitarios. Es necesario dar a los docentes de educación básica y secundaria un papel de formadores (Seixas Sampaio, 2019). La mayor parte del profesorado universitario que imparte docencia en las facultades de educación y escuelas de magisterio no ha pisado un aula desde hace mucho tiempo, o si lo han hecho, en la inmensa mayoría de los casos no han construido una epistemología de la práctica, generando y transmitiendo a su alumnado un conocimiento deformado sobre la práctica en la mayor parte de las ocasiones (Álvarez Álvarez, 2015; Álvarez Núñez, 2017; Bozu & Aránega, 2017; Imbernón & Colén, 2014).

Atendiendo al marco teórico y al objeto de investigación, el *issue* de investigación que se planteó fue: *¿Cómo perciben su formación inicial quienes acceden al cuerpo docente de Educación Primaria en el proceso selectivo una vez que se encuentran realizando su labor docente?*

2. Metodología

2.1. Diseño de investigación

La investigación se concibió como un diseño cualitativo implementado a través de un estudio de casos de naturaleza intrínseca (Simons, 2009), cuyo objetivo principal persiguió analizar las percepciones y representaciones sobre la formación inicial de los funcionarios seleccionados en el sistema de concurso oposición¹ en la Comunidad de Castilla y León en la especialidad de Educación Primaria en diferentes convocatorias, para poder realizar un análisis longitudinal sobre dicho procedimiento a lo largo de los años y evaluar su adecuación a la realidad profesional.

Las estrategias de investigación utilizadas han sido: la biográfico-narrativa, la entrevista y los grupos focales. La estructura del proceso consta de tres fases, como se observa en la Tabla 1:

Tabla 1

Fases del diseño de investigación

¹ En España el procedimiento para ingresar a la función pública docente es el concurso-oposición. Consiste en una parte de oposición, donde los aspirantes deben superar dos pruebas, una teórica (desarrollo de un tema del temario oficial y resolución de un supuesto práctico), y otra práctica (presentación de una programación del área de docencia y defensa de una unidad didáctica de la misma) para acceder a la segunda fase de concurso (méritos de experiencia, académicos y otros). Con el cómputo global de ambas fases se ordenan a los aspirantes y se selecciona a los que están comprendidos en el número de plazas ofertadas. Tras ello realiza un periodo de prácticas.

Fase	Descripción	Instrumento
Fase de emergencia	En una investigación previa (2015), se extrajeron los focos más problemáticos de la inducción docente. Uno de ellos fue la inserción profesional durante el año de prácticas.	Análisis de autobiografía
Fase de aproximación	Se contó con aspirantes seleccionados en el cuerpo docente de Educación Primaria de la convocatoria de 2016. Sirvió como punto de partida para poder desarrollar el cuestionario final y la guía para el grupo de discusión.	Encuesta piloto y entrevista abierta
Fase de profundización	Aspirantes seleccionados de la convocatoria del cuerpo docente de Ed. Primaria en 2019. A partir de los documentos de la fase anterior se elaboraron una guía para implementar un grupo focal y un cuestionario individual más amplio y profundo sobre la formación inicial, selección e inserción profesional.	Grupo focal y cuestionario abierto

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Contexto del estudio y selección de participantes

El contexto donde se realiza nuestra investigación es la Comunidad de Castilla y León (España), centrándose concretamente en los maestros que acaban de acceder a la plaza de Maestro de la Especialidad de Educación Primaria en el sistema público de educación de dicha comunidad autónoma.

La selección de los participantes ha sido por *muestreo no probabilístico de conveniencia* (en nuestro caso, por ser a lo que se tenía fácil acceso), salvo en la encuesta piloto, para la que se optó por una muestra censal de todos los aspirantes seleccionados en el concurso oposición de la especialidad de Educación Primaria del año 2016. Estos fueron un total de 20 funcionarios maestros de Educación Primaria en Castilla y León que responden a diferentes perfiles, para que así haya una muestra lo más representativa posible de la población objeto de estudio. En la siguiente tabla se muestran las principales características de los participantes:

Tabla 2

Caracterización de los participantes del estudio

Cualidad	Valores	Porcentaje
Sexo	Mujer	75%
	Hombre	25%
Edad	<30	48%
	30 > 35	42%
	> 35	10%

Convocatoria de acceso	2009	5%
	2016	45%
	2019	50%
Provincia de inserción	Ávila	5%
	Burgos	30%
	Segovia	30%
	Valladolid	35%
Nº de intentos para acceder a la plaza de maestro	1	20%
	2	30%
	3	25%
	>3	25%

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Instrumentos de recogida de información

En la realización del estudio se adoptó una perspectiva plural respecto a los procedimientos y estrategias de recogida de información, implementando una serie de instrumentos, procedimientos y técnicas cualitativas cuyo objetivo era la búsqueda de una descripción del escenario objeto de estudio, garantizando además la profundidad en el análisis de los datos cualitativos y lograr la validez y credibilidad de los análisis. Para una mayor comprensión de la utilización de los instrumentos y procedimientos hemos realizado una síntesis en la Tabla 3.

Tabla 3

Instrumentos de recogida de información

Instrumento	Descripción	N	Codificación
Relato autobiográfico	Relato de mi experiencia como maestro novel como protagonista del proceso de inducción profesional docente.	1	(RA)
Encuesta piloto	Se realizó una encuesta online a los 199 funcionarios en prácticas de Educación Primaria aprobados en 2016.	7	DE (EP1) a (EP7)
Entrevista personal	Se realizaron entrevistas personales estructuradas a dos funcionarios en prácticas aprobados en 2016.	2	(R1) y (R2)
Grupo de focal	Grupo de discusión online formado por funcionarios en prácticas aprobados en la última convocatoria (2019).	8	DE (GF1) a (GF8)
Cuestionario	Se pasó un cuestionario escrito a dos funcionarias en prácticas aprobadas en la última convocatoria (2019) basado en la guía establecida para el grupo de discusión.	2	(C1) y (C2)

Fuente: Elaboración propia.

2.4. Método de análisis de la información y consideraciones éticas

Para indagar en su respuesta, utilizamos varias formas de análisis de las narraciones y biografías, que surgen de adoptar una actitud ilustrativa (Demazière & Dubar, 1997), en la que usamos selectivamente las palabras ofrecidas por los interlocutores/as, incorporándolas a las exigencias de la investigación. Dos fueron los procedimientos de análisis utilizados: el análisis de contenido y el análisis temático. Este proceso ha sido realizado con el apoyo del software de análisis cualitativo NVIVO 12.

Para la definición de categorías utilizamos la combinación de la lógica deductiva, intentando ilustrar categorías seleccionadas *a priori* de la teoría, con la inductiva, sumergiéndonos en el documento y extrayendo de él nuevas categorías que complementen el análisis, lo que se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 4

Preguntas de investigación y categorías de análisis

Preguntas de investigación	Categoría	Definición operativa
<i>¿Qué opinión tienen los maestros en prácticas sobre el desarrollo y organización de su formación inicial?</i>	Masificación	Número de alumnos que accede a la carrera ¹
	Baja nota selectividad	Nota de corte de acceso a la carrera
	Desprestigio de la carrera	Opinión pública sobre la carrera
	Pruebas de selección	Necesidad de pruebas específicas de acceso
	Practicum	Periodo de prácticas externas en centros docentes
	Descontextualización	Vínculo universidad-escuela
	Formadores	Perfil de los docentes universitarios
	Orientación laboral	Necesidad de orientación sobre el futuro laboral
	Desfase de los contenidos	Actualización del currículo de la carrera
	<i>¿Se sienten preparados, gracias a su formación inicial, para afrontar de forma eficaz su labor docente como maestros funcionarios?</i>	Contraste formación-realidad
Teoría vs. práctica		Prevalencia del tipo de contenidos que se imparte en la carrera
Idealización del escenario educativo		Características de los escenarios educativos ejemplificados en la carrera
Carencias de la formación inicial		Aspectos necesarios que no se abordan durante la carrera
Ventajas sobre compañeros		Aspectos positivos en su formación respecto a los

		compañeros docentes en su trabajo
Preparación de la oposición	de la	Formación complementaria a la carrera para el acceso al mundo laboral

Fuente: Elaboración propia.

Nota¹: Se entiende por carrera los estudios universitarios de Grado de Educación Primaria.

Respecto a las consideraciones éticas, se han establecido ciertos criterios éticos en el campo (Flick, 2014): en todos los casos, se ha sido muy cuidadoso con la confidencialidad y el anonimato de todas las personas participantes en esta investigación, garantizándose con la firma, previa negociación de un contrato de anonimato. A todos los participantes se les solicitó su colaboración, implicándolos en la identificación y clarificación de los temas a través de la negociación pública de los datos, atendiendo a criterios de exactitud, relevancia e imparcialidad en nuestro compromiso con el conocimiento.

Junto a estos, adoptamos la propuesta de gestión de la calidad de la investigación cualitativa proporcionada por Charmaz (2006), apoyándonos en cuatro criterios: credibilidad, originalidad, resonancia y utilidad. Finalmente, y de cara a la utilización de las conclusiones, consideramos los aspectos propuestos por De Miguel (2015), procurando: a) clarificar los resultados y propuestas de mejora que se derivan del estudio; b) especificar las decisiones a tomar y sus responsables, y c) difundir la información pertinente a los colectivos participantes.

3. Resultados

2.5. ¿Qué opinión tienen los maestros en prácticas sobre su formación inicial?

3.1.1 Masificación

Los participantes concuerdan con lo expuesto en la introducción, que durante sus estudios todos han coincidido con numerosas personas que no tenían vocación ni intención de ejercer como maestros. Algunos esgrimen que estudian esta carrera por ser asequible, puesto que la nota de corte es baja para entrar o por el simple hecho de tener una carrera universitaria:

“Entra demasiada gente y sobre todo gente cuya nota media era limitante para otras carreras. Gente que quería un título universitario y este les parecía el más asequible”.

(C1)

Otros, por ser trampolín hacia otras carreras o profesiones:

“En esta carrera entran todos los que ‘sobran’ en otros sitios, de hecho, muchos de ellos cuando consiguen el acceso a lo que de verdad querían estudiar, abandonan magisterio”. (C2)

Y el momento donde más se pone de manifiesto este hecho es cuando se afronta la *capacitación profesional en el lugar de trabajo*, es decir, en las prácticas:

“La gente cuando hace las primeras prácticas es cuando ya empieza a darse cuenta de dónde se ha metido, porque realmente no le gustan los niños, pero siguen en la carrera por el hecho de terminarla”. (GF3)

3.1.2 Baja nota de corte para el acceso y pruebas de selección

Todos los participantes están de acuerdo en que la nota de corte para el acceso debe ser mayor. Esto supondría una criba para que no se dieran situaciones como las anteriores:

“El hecho de subir la nota de corte también es valorar un poco más la carrera. El hecho de subirla y que requiera un esfuerzo más para la gente que quiera estudiarla”. (GF8)

Hay quienes verían necesario, aparte de esa subida en la nota de corte, el realizar pruebas de aptitud o psicotécnicas:

“Se valoraría más si hubiera más nota de corte y también si se hicieran test de aptitud. En muchos países se hacen”. (C1)

“Teníamos a cada uno en clase... que era para... ‘¡madre mía! Qué haces tú aquí, que está claro que no te vas a dedicar a esto’, se veía. Así que, a lo mejor, esa prueba sí que te hace restringir un poco a la gente y la entrada de quien quiera entrar de verdad”. (GF4)

Aunque alguno no vería necesarias dichas pruebas si existiera una oferta adecuada a la demanda real existente en el sistema educativo:

“Lo que habría que hacer sería limitar las plazas. No puede ser que en la Universidad de Valladolid, salgan ‘tropecientas’ plazas. Todas las universidades dan magisterio. Entonces cada año se gradúa un montón de gente de magisterio que claro, pues eso [hay masificación]”. (GF2)

3.1.3 Desprestigio de la carrera

Debido a esto, como señalan las investigaciones, la carrera no goza de gran prestigio en opinión de nuestros participantes:

“Yo me acuerdo cuando estudiaba bueno, casi todas mis amigas son ingenieras, y era como: ‘Ah, como tú estás haciendo magisterio, como entráis todos a Magisterio...’, ¿sabes? Está como muy mal valorada en todos los sentidos”. (GF8)

Como una posible solución ante este desprestigio se apunta que:

“La exigencia debería ser muy grande a nivel académico”. (C1)

3.1.4 Descontextualización y desfase de los contenidos

La carrera, como señala Barba Martín (2011), está orientada más a una formación sobre centros de capital, con niños ideales, a cursos ideales. Y luego la realidad a la que se enfrentan los maestros noveles es trabajando casi todos o todos en entornos rurales en sus primeros años.

“No. Ni prácticas ni nada. Vamos, yo este año, cuando me he visto con tres niveles diferentes [en la misma aula], he *flipado* en colores. El mes de septiembre, digo: Me tiro por la ventana y dando botes. No sé qué pasará, pero es que...”. (GF4)

Además, que no se tiene en cuenta las realidades de los centros:

“Yo luego, por ejemplo, hecho otras especialidades. Contaban unas cosas que yo me quedaba... Digo: ‘pues que eso no lo tienes en un colegio’. Sabes, la mayoría éramos ya profesores y me estás contando cosas surrealistas”. (GF6)

Porque no hay una verdadera conexión con la realidad escolar desde el ámbito universitario:

“Uno de los aspectos que más echo en falta, y quizá sea debido a la poca relación universidad-escuela, es el contraste como digo entre lo teórico de las diferentes disciplinas y la realidad contextualizada. La universidad se tiene que acercar y conocer qué es lo que se demanda tanto curricularmente como didácticamente para que, por ejemplo, a la hora de enfrentarse al tránsito entre la E. Infantil y la E. Primaria, no nos encontremos, como me pasó a mí y a la mayoría de los compañeros, sin recursos sobre cómo enseñar a leer y escribir o a operar matemáticamente, aunque eso sí, sabíamos las demostraciones de la mayor parte de los teoremas geométricos”. (RA)

Además, al no estar en contacto con la realidad escolar se produce muchas veces una formación desfasada:

“Cuando hay un documento oficial que te riges por el documento ya está. Pero cada profesor, bueno, pues tenía una que se hacía hace veinte años, nos enseñaba a esa. Entonces, yo creo que no estaban al día, no estaban bien formados, bueno, estarían bien formados en su día, pero no estaban actualizados. Había mucho desfase”. (GF8)

3.1.5 Formadores

Y es que hay quien apunta a que la causa de esta desconexión está en los formadores de los futuros maestros:

“Yo creo que lo que habría que hacer era que los profesores de universidad fueran maestros. Me parece que sería lo principal, porque son catedráticos de no sé cuánto y de no sé qué tal, y lo que te digo yo, o sea, no tienen información de las aulas. Entonces una persona que sea maestra, una persona que realmente haya estado en un aula te puede dar más ideas, te puede ayudar más”. (GF2)

3.1.6 Practicum

Todos los participantes dan mucha importancia a la extensión y mejora del *Practicum* y su *enfoque*, puesto que es la forma de ganar experiencia que debería ser lo más realista posible y no de la manera muchas veces artificial que supone:

“Más periodo de prácticas” es lo que propone la participante EP1.
Incluso hay quien propone que “la carrera debería tener prácticas desde el inicio” (C1).

Aunque señalan que también se debe tener en cuenta a los tutores de los centros escolares como pilar básico en una formación inicial de calidad:

“Yo creo que eso también influyó mucho. ¿Quién te está tutorizando, te va a dejar participar, te va a dar, te va a hacer partícipe de sus clases, te va a dejar intervenir o simplemente eres un alumno más?” (GF3)

porque de ello depende que muchas veces la realización docente del estudiante esté muy encorsetada o mermada en sus actuaciones:

“Más libertad en el momento del Practicum, tener que dar clase como si de un verdadero maestro se tratase, la realidad del aula, trato con familias...”. (R2)

También hay un participante que propone la variedad de contextos para su realización:

“Pues a lo mejor quince días en un CRA [Centro Rural Agrupado], quince días en un colegio en un barrio conflictivo, quince días en un centro que es como un concertado. Sabes, conocer diferentes coles y realidades a las que te vas a enfrentar el día de mañana.” (GF8)

Sin olvidar la importancia de un seguimiento real, formal y reflexivo por parte de los tutores universitarios relacionados y conocedores de su especialidad:

“Sí que había seguimientos, por lo menos un seminario. Era más, más que nada pues eso, una tertulia, casi de bar: ‘Bueno, ¿qué tal? A ti te ha ido bien... A mí... ¿Qué tal? Bueno, qué tal vas’. No estaba muy involucrado el tutor de la facultad”. (GF2)

“Sí que es verdad que hacíamos reuniones individualizadas con él. Pero chico, todo estaba estupendamente y cuando fuimos a presentarlo, vamos, nos cayó una encima impresionante”. (GF4)

3.1.7 Orientación laboral

No se puede obviar que esta formación inicial debe ser lo más ajustada posible a lo que se pide en la realidad profesional, teniendo en cuenta que la mayor parte de los egresados pasan por

una oposición para acceder a su puesto de trabajo, lo que es algo que no se contempla en las facultades de Educación, como expresan varios participantes:

“Considero que en la universidad deberían habernos preparado para la realidad que la mayoría iba a desarrollar y eran unas oposiciones, me hubiera gustado contar con información previa y que los contenidos vayan dirigidos a ser útiles en una oposición”. (GF7)

Esta orientación debería realizarse desde el inicio de la carrera, puesto que el expediente académico puede ser determinante en la obtención de plaza:

“Considero que es muy necesario. Me habría esforzado más en tener más nota para el concurso-oposición”. (C1)

“Yo lo eché en falta por lo menos al principio de la carrera, por lo menos que hubieran hecho una charla simplemente o unas sesiones acerca de las oposiciones. Y es que yo, por ejemplo, si me hubieran dicho a mí que con siete y medio tenía medio punto más en méritos, hubiera hecho más”. (GF2)

2.6. ¿Se sienten preparados con su formación inicial para afrontar de forma eficaz su labor docente como maestros funcionarios?

3.2.1 Contraste formación-realidad

La mayor parte de ellos concluye, al igual que Valdivieso et al. (2016), que existe un contraste manifiesto entre el currículo formativo inicial del maestro de Educación Primaria en Castilla y León y las exigencias normativas estatales básicas en cuanto a sus funciones en los centros docentes, las cuales en su mayor parte son desarrolladas desde modelos intuitivos, que en el mejor de los casos son compensadas desde el entrenamiento y el modelado grupal del propio centro.

Entre los participantes en el estudio encontramos únicamente uno (EP6) que opina que no sintió dicho contraste. El resto muestra la opinión de que la *formación inicial es insuficiente*:

“Reflexionando acerca de mi etapa de estudiante y mi experiencia como docente he llegado a la conclusión de que los conocimientos adquiridos en la diplomatura de

magisterio no son suficientes para desarrollar la tarea docente al nivel que exige la sociedad actual". (R1)

Suponiendo incluso sentimientos encontrados entre la formación y el ejercicio de la profesión:

"La carrera no me aportó mucho ni me gustó y la docencia me encanta y soy feliz dando clase". (EP1)

Haciendo referencia a que el *enfoque* que se da en la universidad *no es el que se necesita para luego desarrollar la práctica real* de la labor docente:

"La realidad siempre supera la ficción, una cosa es la teoría y otra muy diferente la práctica, y la realidad que se da en los centros públicos no tiene nada que ver con lo que te cuentan en la mayoría de las asignaturas de la carrera. En la carrera te 'preparan' para una 'clase modelo' y te dan contenidos curriculares, legislación, teoría sobre dificultades de aprendizaje, etc. pero no te dan las herramientas necesarias para solventar las dificultades que se presentan a diario". (C2)

"Pienso que hay muchas cosas que tendrían que ser más didácticas, más prácticas, más lo que luego va a ser el día a día. Incluso simplemente los trámites de burocracia, papeleo y un montón de cosas que no te dicen ni te hablan de ello. De repente ya salí [de la carrera] muy bien, y esto ahora qué". (GF5)

3.2.2 Teoría vs. Práctica

En el estudio, se pone de relieve que *se prioriza más lo teórico que lo práctico*.

"Sí, ya que hasta el momento tenía conocimientos teóricos, pero llevarlos a la práctica con 17 niños con diferentes características, necesidades e intereses fue todo un reto". (EP4)

Comparándolo con un aprendizaje enciclopédico que es poco ágil y útil en la práctica:

"En la universidad nadie te enseña a ser maestro, solo contenidos que luego vas a poder consultar en una guía. Deberían formar en la carrera para ser docentes no enciclopedias". (GF7)

Y es que las asignaturas adolecen de la parte didáctica que llevan en su nombre, proponiendo una formación epistemológica pura y dura:

“Y luego hay mucho contenido absurdo. Hemos perdido tanto tiempo... Pues, por ejemplo, matemáticas, la física y la química, contenido propio de las materias... Yo tengo las competencias suficientes para que el día de mañana si necesito saber el mcm buscarlo en un momento, pero yo lo que necesito que me expliques es cómo enseño yo el mcm, cómo adapto la metodología de matemáticas a los diferentes ambientes”. (GF1)

Aunque alguno de ellos argumenta que ni lo teórico de la formación inicial les es útil en el desarrollo de su profesión:

“Teóricamente yo creo que tampoco, porque es que yo tengo la sensación de que la carrera aprender como tal... no, he memorizado, lo he soltado en el examen y algo que verdaderamente me haya servido o considere que sea útil, nada”. (GF3)

Así, como posible solución a este problema, apuntan que:

“La diplomatura debería ser práctica casi en su totalidad y valorar el poder de transmisión de las personas que cursan dicha carrera. Aprender mucha más pedagogía, tratar más hondamente la parte dedicada a la atención a la diversidad, aprender cómo realizar la parte burocrática de nuestro empleo, conocer estrategias para enseñar a leer a un niño o sumar, realizar experimentos que posteriormente podremos llevar a cabo en el aula...”. (EP5)

3.2.3 Idealización de la enseñanza

Muchas veces se parte de la concepción de escuela y docente tipo que se ha tenido como alumno:

“Claro, yo vengo de concertado y es que era meterme un público. Es que de verdad unas diferencias alucinantes. Y claro, yo solo conocía el colegio concertado y del público nada, y ni siquiera eso en las prácticas porque las hice aquí en un barrio de clase alta. Y tampoco tiene nada que ver con un cole eso, de pueblo o más de barrio, lo que sea, pero vamos, nada que ver”. (GF4)

Durante la formación inicial se desarrolla la idea tanto de uno mismo como de lo que es un centro educativo, puesto que la formación inicial se basa en escuelas estandarizadas, normalmente urbanas que presuponen el buen hacer de sus claustros, la implicación de las familias *en un modelo ideal de escuela donde desarrollar la profesión*, y esta idea choca de manera abrupta cuando uno llega a un centro donde no es así.

“La realidad que encontré en dicho centro educativo era totalmente contraria y opuesta a los estudios cursados durante la oposición y la diplomatura”. (EP5)

O las técnicas y estrategias sobre el papel que son infalibles, pero se desmoronan en el centro escolar:

“Porque la teoría es más fácil que la práctica, te lo venden muy bien en la carrera, como cuando vas a un curso de formación de estos de los gurús educativos que te cuentan pues yo qué sé, controlar a un niño que sea disruptivo de conducta y sí, si te dan las pautas es muy fácil, pero vas allí y dices Dios es que es difícil controlarlo. Pues es que en la carrera es igual, todo era maravilloso”. (GF2)

3.2.4 Carencias detectadas en la formación inicial

En el estudio se identifican una serie de aspectos a mejorar o carencias de la formación inicial que deben tenerse en cuenta para establecer una vinculación más funcional de lo que supone la labor de un maestro de educación primaria y más en concreto un tutor. La mayoría pone el foco en la necesidad de una *formación más realista y práctica, centrada en la labor real de un centro educativo*:

“Sí, es verdad que se estudian teorías sobre distintas metodologías, formas de trabajar, desarrollo psicoevolutivo de los niños, currículo, diversidad, evaluación... [...] Aprendemos a evaluar, pero ¿cómo afrontar a una familia que no está de acuerdo con la misma?, ¿cómo se lo hacemos entender? Estudiamos qué es el TDAH [trastorno por déficit de atención e hiperactividad], pautas metodológicas sobre la acción educativa al respecto, pero ¿cuál es el procedimiento para que reciba ayuda?, ¿cómo lo afrontamos con sus familias? En relación con nuestros compañeros docentes, ¿cómo nos desenvolvemos con ellos?”. (R2)

Proponiendo que la metodología se base en casos prácticos:

“Creo que es esencial que se haga de manera práctica. O sea, igual que hemos tenido que desarrollar en las oposiciones casos prácticos, que, en el grado, que propiamente haya asignaturas en las que vale, didáctica de las matemáticas, tenemos esta clase de estos niños y estos... venga entre todos vamos a proponer cómo desarrollar esta sesión: qué técnicas, metodologías, materiales...”. (GF3)

Otros afinan más y proponen temas a profundizar en los que coinciden, señalando las carencias que vieron en sus primeros momentos como profesor novel:

“Manejar bien los tiempos de desarrollo de una unidad didáctica, conocer las edades a las que los niños son capaces o no de afrontar determinada tarea matemática y aprender a planificar bien una sesión. Qué notas tomar, cómo aprender para la siguiente sesión, etc.”. (C1)

Y, sobre todo, la parte más administrativa de la profesión es lo que muchos han echado en falta:

“La burocracia, porque es que es verdad. O sea, tienes que hacer un montón de papeles. Si te viene un niño sin idioma, ¡pum! la tutora, tienes que hacer no sé qué no sé qué, hay un niño que no sé qué ¡ay! La tutora me tiene que rellenar, ¿rellenar qué? ¿Qué es esto? Y dónde tengo que poner qué y qué significa esto, o sea, esas cosas”. (GF4)

“Si tuviera que apuntar algo sería el desconcierto del inicio, al no tener claro la dinámica del centro y la cantidad de información que recibimos en las primeras semanas”. (EP4)

3.2.5 Ventajas sobre compañeros veteranos

Pero no todo son aspectos por mejorar, algunos participantes encuentran en su formación aspectos que destacan sobre la formación/competencias de sus compañeros más experimentados:

“Los aspectos positivos que destaco son fundamentalmente la cantidad de herramientas que puedes encontrar y que ayudan a presentar los contenidos de múltiples formas, también la constante actualización e innovación de la enseñanza; que te permite estar al día de nuevas metodologías y proyectos de innovación”. (EP4)

“Metodologías activas. Tratamiento de la diversidad. Entramado curricular y normativo. Creatividad. TIC. Decir que no solo es fruto de la formación inicial en la universidad, sino en la preparación de las oposiciones”. (R2)

3.2.6 Preparación de la oposición

Es muy interesante esta alusión a *la preparación de oposiciones* a la que hacen referencia varios de los participantes *como parte esencial de su formación inicial*.

“Una cosa tengo clara y es que sin una posterior preparación de las oposiciones puedo decir que no estaba preparado en absoluto para la función docente”. (R2)

Incluso hay quienes afirman que la carrera no les sirvió de nada si la comparan con esta fase de su formación inicial:

“Considero que la formación en la oposición es clave, lo fue todo, en mi primer año de opositora aprendí todo lo que debía saber para enfrentarme a una clase, pero tuve que empezar de 0 como si no hubiera estudiado una carrera o hubiera estudiado otra carrera que nada tenía que ver con la docencia”. (GF7)

“Lo que sé es que aprendí más en el proceso de oposición que en la carrera. Supuso verdaderamente la carrera. Este fue mi aprendizaje más grande a nivel profesional. Es un resumen perfecto de toda la carrera, pero enfocado a la utilidad y mucho más contextual”. (C1)

Pese a todo, algunos de ellos se sintieron preparados competencialmente para afrontar su labor docente de forma efectiva. Aunque la mayoría de ellos señala a la preparación de oposiciones como el hito esencial para poder desenvolverse en el ejercicio docente.

También podemos encontrar a quien el choque entre las expectativas y la realidad del aula le supuso un sentimiento de incapacidad en esos primeros momentos:

“Cuando terminé la diplomatura pensé que estaba preparada para llevar a cabo la labor docente, pero en el momento que me enfrenté a mi primera clase me di cuenta de que no era así”. (R1)

4. Discusión y conclusiones

Se ha comprobado, al igual que se ha expuesto en otras investigaciones (Zapico-Barbeito et al., 2017), que uno de los puntos débiles de la formación inicial radica en el reclutamiento de candidatos a los estudios de grado de Educación, puesto que las exigencias para el ingreso son muy bajas (baja nota de corte en las pruebas de acceso a la universidad), lo que convierte a los grados de educación en una carrera trampolín o “recogedero” de alumnos cuyas aspiraciones son distintas a la de ser maestro y por lo tanto la calidad de la formación inicial disminuye al igual que la calidad de los futuros docentes.

Acompañando el aumento de exigencia para la entrada a los estudios conducentes a nuestra profesión, se debe reducir el número de plazas ofertadas a un número aproximado de docentes que va a necesitar nuestro sistema educativo, evitándose así la masificación de la profesión y favoreciendo la calidad de la formación, como hemos visto que se hace en numerosos países.

Sobre este tipo de pruebas existe disparidad de opiniones entre los participantes. Mientras unos coinciden con Urkidi et al. (2019) o Prats (2016) en la necesidad de hacer una selección previa a los aspirantes a magisterio a través de pruebas que verifiquen si reúnen las aptitudes para dedicarse a tal profesión, otros opinan que esta prueba psicotécnica la dejarían para la fase de selección en el concurso-oposición de acceso al cuerpo de maestros, como se realiza en otros países europeos (Egido, 2020).

Por otro lado, si el profesorado de las Facultades de Educación conociese de cerca y en profundidad lo que realmente sucede en las aulas porque participara allí con profesorado, alumnado y equipos directivos, asumiría su función con mayor realismo y podríamos hablar de profesores universitarios más profesionales. Es por ello que se debe apostar desde las Facultades y Escuelas de Magisterio o Formación del Profesorado por lo que Fernández Rodríguez y Villena Higuera (2013) denominan “profesionalidad ampliada”, esto es, procesos de formación en los que relacionemos entre sí teoría y práctica, ampliando lo que se debe hacer en las aulas de las facultades y escuelas de Magisterio, para incluir en ellas: el contexto social más amplio de la educación, los problemas relacionados con la profesión, el establecimiento de redes de colaboración entre el profesorado universitario y de este con los sectores profesionales de la educación, sobre todo los maestros, puesto que son a los que forman estas instituciones.

Esto viene a evidenciar lo expuesto por Imbernón y Colén (2014), quienes señalan que la cultura academicista y compartimentada predominante en la universidad ha venido

provocando que los futuros maestros no relacionen los contenidos de las disciplinas con los problemas de la práctica profesional, generándose un divorcio entre teoría y práctica. Las asignaturas que exponen excesivamente contenidos disciplinares de las materias a impartir (lengua, matemáticas) presentan menos importancia y utilidad para su formación que aquellas que se centran más en el componente pedagógico y didáctico y, por tanto, son consideradas más relevantes (Bozu & Aránega, 2017).

Como se señalaba en estudios anteriores (Bustos, 2016; Correa, 2015; Valle & Manso, 2018), es verdad que a lo largo de los estudios de Magisterio uno va configurando una idea de cómo se va a desarrollar, lo que puede influir en mayor o menor medida en los primeros pasos como profesional, pero no es hasta que uno se enfrenta a un aula como máximo responsable, en el contraste de esa idea con la realidad, que va moldeando su identidad como profesional de la educación. Pedagógicamente, parece lógico que la teoría y la práctica se entrelacen de manera conectada y al mismo tiempo en períodos simultáneos, para que el estudiante integre más fácilmente los contenidos teóricos y su aplicación práctica (Correa, 2015; Valle & Manso, 2018).

Por último, hay que destacar que el hito fundamental para los participantes en su formación inicial es la preparación de las oposiciones, hito que algunos ven por encima de la carrera. Como afirma Rivero (2015), no parece justo que el acceso a la profesión docente se realice mediante una formación adicional (cursos, academias...) a la ya obtenida en la universidad. Esta capacitación extra sería menos trascendente si la formación inicial impartida en la universidad y, concretamente, en las Facultades de Educación, estuviera más orientada a la inserción laboral del profesorado. Por ello, es necesaria la *orientación laboral* dentro de la formación inicial a través de charlas o programas sobre la inserción profesional (Alsina, Batllori, Falgàs & Vidal, 2019; Falcón & Arráiz, 2019).

5. Propuestas y líneas de trabajo

Atendiendo al objetivo de investigación y al hilo de lo expuesto en la introducción de este artículo, se plantean las siguientes propuestas agrupadas en torno a los siguientes ámbitos: *acceso a la formación inicial, formadores, currículo, Practicum y orientación laboral*.

A) En cuanto al acceso a la formación inicial:

1. Se debe adecuar la oferta de plazas y la demanda de egresados por el sistema educativo. Para ello, Administración y Universidades deben realizar previsiones a corto/medio plazo para ajustarse lo máximo posible a la demanda real de maestros que se va a necesitar.

2. Subir la nota de corte para el acceso al magisterio al igual que lo hacen en otros países europeos, para así garantizar el reclutamiento de los mejores y subir el prestigio de la profesión, lo que repercutirá en la atracción por esta.
3. Proponer pruebas diferentes a la de acceso general a la universidad que tengan en cuenta el perfil competencial demandado para ejercer la profesión.

B) Sobre los formadores:

4. Se debe contar con maestros, directores, inspectores, etc. con interés por la formación y la investigación, así como con la capacitación necesaria, para ejercer como formadores de los futuros maestros para así poder transmitir un auténtico conocimiento profesional docente.

C) En relación con el currículo a impartir:

5. Los contenidos deben conjugar la teoría y la práctica basadas en experiencias reales o contextualizadas en una situación lo más cercana a la realidad posible, puesto que así se pensará la teoría desde la práctica y sus dificultades y fortalezas para transmitirla.
6. Los contenidos deben estar al tanto de la normativa vigente y estar en conexión con las corrientes pedagógicas y de buenas prácticas que se establecen como ejemplos en los diversos cursos académicos por parte de las Administraciones Educativas e Instituciones Educativas.
7. Aparte de los contenidos epistemológicos y pedagógicos, es necesario formar a los futuros maestros en sus tareas diarias con la comunidad educativa: trabajo en equipo y coordinación, burocracia, reuniones con las familias, con los equipos de orientación, etc.

D) En cuanto al Practicum:

8. Se debería hacer en al menos los tres últimos cursos del grado de forma simultánea a la formación en la universidad y de forma reflexiva y acompañada. Debe haber una colaboración sistemática y estrecha entre los agentes educativos (facultades de Educación, las consejerías o departamentos de Educación y los centros educativos) especialmente mediante la creación de una red de centros y tutores de prácticas que aporte valor añadido (Bustos, 2016; Seixas Sampaio, 2019). Es necesario que contemple diversidad de contextos de forma estipulada y que garantice unos tutores tanto en centro universitario como en escuela formados y preparados para tal efecto.

E) Sobre la orientación académica y laboral:

9. Se debe crear un programa que contemple las diferentes salidas laborales que tiene la carrera y explicar los procesos a seguir, requisitos, burocracia, etc., para que una vez que salgan al mundo laboral no se encuentren perdidos.

6. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Como limitaciones del estudio podemos encontrar el tamaño de la muestra, puede considerarse relativamente bajo, aunque no se pretenden generalizar los resultados sino exponer la realidad vivida por los participantes. Asimismo, expresa la realidad de una Comunidad Autónoma únicamente, aunque como se puede comprobar a través de otras investigaciones (Álvarez Álvarez, 2015; Ruiz Valle, 2014), es extrapolable a otras comunidades autónomas. Además, al tratarse de datos autoinformados pueden contener varias fuentes potenciales de sesgo a las que se debe estar atento y observar como limitaciones: *memoria selectiva*, *efecto “telescopio”*, *atribución* y *la exageración* (Price & Murnan, 2004). Por ello se ha realizado el estudio longitudinalmente, para poder ser verificados de forma “independiente”.

Para finalizar, al ser un tema a nivel estatal, pensamos que se debería realizar un estudio global con participantes de todo el territorio.

7. Referencias

- Alsina, Á., Batllori, R., Falgàs, M., & Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55-74. doi: [10.5209/RCED.55466](https://doi.org/10.5209/RCED.55466)
- Álvarez Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, 37(148), 172-190. doi: [22201/iisue.24486167e.2015.148.49320](https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49320)
- Álvarez Núñez, Q. (2017). La dimensión olvidada. El papel de los factores organizativos en la formación de los maestros de primaria según las percepciones de su profesorado. *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 21(1), 164-181.
- Ametller, J., & Codina, F. (Coords.). (2017). *La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Programa de mejora e innovación en la formación inicial de maestros. Colección Documentos MIF, 4. Recuperado desde <http://www.educacionyfp.gob.es/yosoyprofe/dam/jcr:09bbccec-94c8-4bed-9c44-70740df54bf2/180629%20modeloformativoes.pdf>
- Barba Martín, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica* (Tesis doctoral). Recuperado desde <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/822>
- Bozu, Z., & Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 21(1), 143-163.
- Bustos, D. (2016). Reflexión sobre la inserción en la función pública docente a través de un (auto)relato de vida de un maestro de educación primaria (Trabajo Fin de Grado). Recuperado desde <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/21047>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: SAGE.

- Conferencia de Decanos de Educación. (2017). *Documento de la conferencia nacional de decanos/as y directores/as de educación sobre la formación y el acceso a la profesión docente. Bases para una establecer una carrera profesional*. Recuperado desde <http://www.conferenciadecanoseduacion.es>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2018). *La Universidad Española en Cifras 2016-2017*. Recuperado desde https://www.crue.org/Boletin_SG/2020/UEC%202020/UEC%20WEB.pdf
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275. doi: [10.5565/rev/educar.712](https://doi.org/10.5565/rev/educar.712)
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris, Editions Nathan.
- De Miguel, M. (2015). Ideología y pedagogía empírica: Cuestiones para un debate. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 269-287. doi: [10.6018/rie.33.2.226611](https://doi.org/10.6018/rie.33.2.226611)
- Egido, I. (2020). El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, (35), 197-211. doi: [10.5944/reec.35.2020.24192](https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192)
- Falcón, C., & Arráiz, A. (2019). Construcción de la identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. doi: [10.5209/rced.63374](https://doi.org/10.5209/rced.63374)
- Fernández Enguita, M. (2015). Presente y futuro de una profesión. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 100, 15-30.
- Fernández Rodríguez, E., & Villena Higuera, J. L. (2013). Cartografías colectivas para repensar la profesión docente desde la defensa de lo público. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (78), 15-55.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F., & Colén, M. T. (2014). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias pedagógicas*, (24), 265-285.

- Martínez, M., & Prats, E. (Coord.). (2018). *Mejora para la formación inicial para la docencia. Acciones Estratégicas*. Recuperado desde <https://mif.cat/wp-content/uploads/2018/10/AccionsEstratES.pdf>
- Pérez Triguero, A. (2012). *Determinación del perfil competencial de los maestros tutores de prácticas en el Practicum del Grado de Educación Primaria* (Trabajo final de Máster). Universidad de Valladolid.
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68(2),19-33 doi: [10.13042/Bordon.2016.68202](https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202)
- Price, J. H., & Murnan, J. (2004). Research Limitations and the Necessity of Reporting Them. *American Journal of Health Education*, 35, 66-67. doi: [10.1080/19325037.2004.10603611](https://doi.org/10.1080/19325037.2004.10603611)
- Rivero Ortega, E.V. (2015). *El acceso a la profesión y a la función pública docente del profesorado de educación secundaria obligatoria y de bachillerato*. (Tesis Doctoral) Universidad de Salamanca. Recuperado desde https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128270/DDAFP_RiveroOrtegaEV_Accesoprofes%C3%B3nfunci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C., & Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350
- Ruiz Valle, M. A. (2014). *Evaluación del sistema de acceso a la función pública docente en Educación Infantil y Primaria en Andalucía. Una apuesta por la calidad del sistema educativo* (Tesis doctoral). Recuperado desde <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/8172>
- See, B. H., Morris, R., Gorard, S., Kokotsaki, D., & Abdi, S. (2020). Teacher Recruitment and Retention: A Critical Review of International Evidence of Most Promising Interventions. *Education Sciences*, 10(10), 262. doi: 10.3390/educsci10100262

- Seixas Sampaio, A. M. (2019). Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 211-222. doi: [10.30827/profesorado.v23i3.10280](https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.10280)
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58. doi: [10.5944/reec.22.2013.9322](https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322)
- Urkidi, P., Losada, D., López, V., & Yuste, R. (2019). El Acceso a la Formación Inicial del Profesorado y la Mejora de la Calidad Docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 353-364. doi: [10.5209/rced.63476](https://doi.org/10.5209/rced.63476)
- Valdivieso, J. A., Moro, J. M., & Catalina, J. J. (2016). Función docente y formación inicial del maestro de E. Primaria en Castilla Y León. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, (41), 1-22.
- Valle, J. M., & Manso, J. (2018). El Practicum en la formación inicial: aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, (489), 1-5. Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10486/685215>
- Zapico-Barbeito, M. H., Martínez Piñeiro, E., & Montero Mesa, M. L. (2017). Demandas sociales y formación inicial del profesorado: ¿Un callejón sin salida? *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 21(1), 80-102.