

TRABAJO DE FIN DE GRADO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MODALIDAD: PROYECTO DE REVISIÓN TEÓRICA

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA EN LA
ACTUALIDAD

AUTOR: BENTOR GARCÍA ÁLVAREZ

NOMBRE DEL TUTOR: ROBERTO SOUTO SUÁREZ

CURSO ACADÉMICO 2015/2016

CONVOCATORIA: JULIO

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA EN LA ACTUALIDAD

Resumen

La formación de los docentes en uno de los pilares que simbolizan la calidad de la educación. Esta revisión teórica busca acotar la situación actual de la formación de los maestros en Educación Primaria, incidiendo en los campos que actualmente configuran el docente del siglo XXI. La finalidad de este trabajo es la de conocer, con mayor profundidad, el posicionamiento actual de las instituciones y docentes con respecto a la formación tanto inicial como continua. Se abordan aspectos que fundamentan el trabajo educativo, cuyo perfeccionamiento daría lugar a una mejora del sistema educativo no solo a nivel de formador de formadores, sino también en las aulas de primaria. Se hace hincapié en las necesidades formativas que los docentes noveles y expertos reclaman. Como conclusión se lleva a cabo un compendio y comentario crítico de las ideas resultantes de la revisión y se aportan algunas claves de futuro sobre la formación docente, tanto inicial como permanente.

Palabras clave: Formación permanente; formación inicial; competencias profesionales; educación primaria; función docente.

Abstract

Teachers' training is one of the most important things that symbolize educational quality. This theoretical revision seeks to delimit the actual situation in Primary teachers' training, insisting on the eventual areas that configure 21st century teachers. The main objective of this essay is to make known, in greater depth, the institutions and teachers' actual positioning with regard to both early and continuous training. This document incorporates aspects that support educational work, whose improvement would give rise to a development of the educational system, not only as a trainer's trainer, but also in Primary classes. In addition, emphasis is placed on training needs that new teachers and experts claim. In conclusion, a compendium and a critical comment are elaborated about the resulting ideas of this theoretical revision and a few clues are given about the future of teachers' training, both early and permanent.

Keywords: permanent training; early training; professional competences; Primary teaching; teaching position.

Índice

I. Antecedentes	3
II. Delimitación del campo de estudio.....	5
III. Selección, estructuración y secuenciación de argumentos y fuentes documentales.....	7
1. Un nuevo modelo educativo y unas nuevas metodologías.	11
2. Acotación de las competencias docentes.....	13
3. La formación inicial del profesorado.	14
4. La formación permanente del docente.	16
5. El nuevo papel del docente.....	18
6. El factor vocacional del profesorado y la implicación educativa.....	19
IV. Síntesis y discusión	20
V. Referencias bibliográficas	24
1. Consultas web	27

I. Antecedentes

El perfil de la formación del futuro maestro, según la Universidad de La Laguna, se sustenta en tres líneas de trabajo básicas: proveer al docente de conocimientos científicos y culturales amplios; preparación didáctica-disciplinar y formación profesional.

La educación científica y cultural incide en el conjunto de saberes y conocimientos transversales que permiten al futuro enseñante una comprensión del contexto sociocultural donde ha de aplicar su labor educativa.

La preparación didáctica-disciplinar, por otro lado, hace mención al conocimiento del currículo educativo, de los fines de la enseñanza y de los aspectos psico-evolutivos del aprendizaje de los alumnos. En resumidas cuentas, alude al conocimiento y comprensión del aprendizaje en todas sus dimensiones y características, de modo que le permitan ajustar su enseñanza a las necesidades del alumnado.

Finalmente, la formación profesional deberá atender a la programación y desarrollo de los contenidos de las materias y a los conocimientos para administrar un centro escolar. Además será vital el desarrollo del progreso práctico o capacidad para la reflexión en la acción y el dominio de las competencias docentes.

Se busca que el perfil del maestro sea el de un investigador de su práctica, creativo, capaz de analizar y contrastar ideas, de planificar y tomar decisiones adecuadas para el desarrollo de innovaciones curriculares comprometidas con la realidad social, el progreso y el bienestar social.

Reconociendo el perfil profesional que la Universidad de La Laguna expone, y en consonancia con la temática de este Trabajo Fin de Grado (TFG), he aquí algunas de las competencias desarrolladas a lo largo del Grado de Maestro en Educación Primaria que me han permitido ejecutar este trabajo, competencias que no he adquirido plenamente, sino que he potenciado y desarrollado, pues las competencias se ubican en lo que se denomina Longlife Learning y estas evolucionan a lo largo de la vida:

- *Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.*

El conocimiento organizativo y sus funciones es un saber necesario para la formación docente; aporta una dosis de conceptos que permite al futuro maestro ubicarse y saber actuar dependiendo de la situación contextual. Así mismo, le permite reconocer lo que implican los distintos cargos educativos (director, jefe de estudios, secretario, etc.). Las asignaturas de “Investigación y Análisis de contextos y procesos educativos” o “Teorías e Instituciones Educativas”, con todas sus tareas y proyectos, contribuyeron a potenciar el conocimiento inicial sobre estos aspectos.

- *Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales.*

Es una máxima dentro del ámbito educativo que la *práctica hace al maestro*, pero no solo la experiencia ayuda a desarrollar esta competencia; asignaturas como “Fundamentos de la Psicología Aplicada a la Educación”, en la que se aprende a aplicar contenidos psicológicos al ambiente educativo, o “Sociedad, Familia y Escuela”, con el proyecto de acercamiento entre familias y escuela, han conseguido acrecentar las habilidades dentro de esta competencia en particular.

- *Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones educativas públicas y privadas.*

Esta competencia ha sido desarrollada más de manera un tanto colateral por parte de algunos docentes, los cuales han sabido subsanar las carencias presentes a lo largo de todo el Grado. Y es que las asignaturas encargadas de ejercer como vías de inicio en la competencia me han defraudado considerablemente, como es el caso de “Teorías e Instituciones Educativas.”

- *Asumir la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.*

Es indiscutible el valor del individuo dentro del grupo y el valor del grupo para con el individuo. Tanto es así que cualquiera de las áreas en las que se haya fomentado el trabajo en grupo y en que se trabajase en aras de concienciar y aprender a ser un individuo responsable en sociedad, ha contribuido considerablemente al desarrollo de la competencia. En este sentido cabe remarcar que han sido muchas, y de muy diversos ámbitos, las áreas implicadas.

- *Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales.*

A lo largo del Grado se van descubriendo los límites que como docente se experimentan en la realidad, así como las posibilidades de mejora. Esta competencia ha sido ampliamente desarrollada en la asignatura de “Sociología de la Educación”, otorgando una amplia gama de conocimientos conceptuales indispensables para la labor docente.

- *Conocer y aplicar modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.*

Se ha profundizado en esta competencia de un modo muy característico, pues en los primeros años del Grado se ha pasado bastante por alto, mientras que cuanto más se avanzaba en la formación docente las asignaturas más exigían el conocimiento y las habilidades para mejorar la calidad educativa en los centros (véase el caso de asignaturas como “Diseño y aplicación práctica de unidades de trabajo en la lengua extranjera”, con la realización de una unidad didáctica con un proyecto evaluativo final, o “El uso de las TIC en la enseñanza de la lengua extranjera”, con la creación de un blog para el alumnado).

- *Reelaborar los contenidos curriculares en saberes enseñables y útiles para la vida.*

El grado de potenciación de esta competencia es altísimo, en comparación con otras, pues en las asignaturas de “Didáctica de la Literatura”, “Didáctica de la Lengua”, etc. se ha trabajado la capacidad de adaptar los contenidos curriculares a la realidad de las aulas.

- *Conocer las principales líneas de investigación educativa y su contribución a la fundamentación de la práctica docente.*

La asignatura de “Teoría e Instituciones Educativas” ha sido la principal encargada de desarrollar esta competencia, pues aparte de ella, solo algunos docentes a título personal han tratado de inculcar los saberes que influyen en la práctica educativa.

II. Delimitación del campo de estudio

En la actualidad, se vive en un mundo globalizado que requiere convivir en una situación social heterogénea, pues no todos somos iguales, y hay una amplia gama de culturas, religiones e idiomas imperantes a lo largo y ancho del globo.

El mundo es cambiante, está interconectado y de alguna forma saturado de información, tanto por las vías tradicionales como por las nuevas tecnologías. Las funciones que antes ejercían las instituciones educativas pueden ir perdiendo importancia, pues ya no son las únicas transmisoras de conocimiento.

Hay que reconocer la importancia de este nuevo contexto; el grupo o la colectividad formada por todas las individualidades antes mencionadas, ejerce una presión hacia la escuela como institución y centro formativo que nunca antes se había visto.

La función del docente en la sociedad ha variado a lo largo del tiempo y ha ido evolucionando desde los primeros modelos educativos diseñados en la antigua Grecia, pasando por la educación en Roma, la época medieval, el impulso de la educación humanística y renacentista (seguido por la Reforma y la Contrarreforma), el ascenso de la burguesía, las aportaciones de Rousseau o Piaget, etc. y así hasta a nuestros días, con una educación estrechamente relacionada con el universo tecnológico y el universo de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

La docencia es una labor que implica paciencia, flexibilidad y reciclaje constante y metódico por parte del enseñante, cualidades imprescindibles, para todo aquel que quiera ser profesor o maestro. Y es que como menciona García (1999): “no todo el mundo sirve para esta profesión, en contra de lo que tan a menudo se cree; hace falta tener el perfil personal adecuado”. (p.436)

Dado que la función del educador ha variado con el tiempo, su formación se ha ido estructurando en diversos modelos y ha cambiado de múltiples formas. Actualmente, en España es necesario cursar tanto la formación obligatoria, como el bachillerato y tener una formación universitaria, pero puede que no sea suficiente: “Los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesor y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional.” (Marcelo, 2006, p.20).

Los educadores son una parte vital del proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues son la vía principal para incrementar la calidad educativa. Estos están influidos por una serie de actividades que constituyen su valor: formación a priori y posteriori, condiciones de trabajo, apoyo de las instituciones públicas y la estima que recibe de la sociedad.

A lo largo de mi vida académica, y más concretamente durante estos cuatro años del Grado, con las horas de prácticas externas que acarrea, he observado cuáles son los requisitos que se nos exigen para ser docentes, los conocimientos que están establecidos como necesarios y las actitudes aceptadas como válidas, lo cual me ha permitido delimitar, desde mi punto de vista personal, las características del profesional docente en la actualidad.

En función de ello, me planteo una serie de interrogantes sobre la formación que recibe el maestro de Educación Primaria para ejercer como tal:

- ¿Cuál es la función del docente actualmente?
- ¿Es suficiente la formación que recibe?
- ¿Está acorde la formación con la situación social actual?

Teniendo en cuenta estos interrogantes me planteo como objetivo prioritario de este trabajo analizar en profundidad la *situación actual de la formación del profesorado en Educación Primaria*.

III. Selección, estructuración y secuenciación de argumentos y fuentes documentales.

Una vez delimitado el campo de estudio, anteriormente expuesto, se inició la búsqueda de información. Para poder analizar la situación, se procuró usar una vía de revisión que pudiera ser viable y eficaz.

La búsqueda se llevó a cabo a través de Dialnet y tras varias fases de cribado de los resultados, se llegó a una selección de 14 documentos que se consideraron especialmente adecuados para el estudio del tema.

En el siguiente cuadro explicativo se presentan los documentos seleccionados para la realización de este trabajo. Todos los textos elegidos están estrechamente relacionados con el tema nuclear en el que se basa el proyecto, aunque difieren en cuanto a su naturaleza y aspectos relevantes:

Tabla 1: Artículos elegidos

Año Revista o publicación	Autor/es Título	Naturaleza	Aspectos relevantes
<p>2010</p> <p><i>Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado</i>, 13(4), 43-53.</p>	<p>Larrosa, F.</p> <p>Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas</p>	<p>Teórica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Perfil del docente. ● Docente profesional. ● Docente vocacional. ● Vocación actualizada al contexto.
<p>2012</p> <p><i>Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación</i> 30,297-322.</p>	<p>García, R. y Castro, A.</p> <p>La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria</p>	<p>Experimental</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Formación inicial. ● Formación permanente. ● Competencias docentes.
<p>2012</p> <p><i>Tendencias pedagógicas</i> 20, 51-70.</p>	<p>Zahonero, A. y Martín, M.</p> <p>Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes.</p>	<p>Teórica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Competencias docentes. ● Docentes en formación. ● Nuevas metodologías. ● Aspecto afectivo en la función docente. ● Longlife learning.
<p>2013</p> <p><i>Revista interuniversitaria de formación del profesorado</i> 76, 45-63.</p>	<p>Cantón, I., Cañón, R. y Arias, A. R.</p> <p>La formación universitaria de los maestros de educación primaria.</p>	<p>Experimental</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Formación inicial. ● Formación continua. ● Recomendaciones metodológicas.

<p>2014</p> <p><i>Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)</i> 13 (2), 119-133.</p>	<p>Cózar, R. y Roblizo, M.J.</p> <p>La competencia digital en la formación de los futuros maestros: percepciones de los alumnos de los Grados de Maestro de la Facultad de Educación en Albacete.</p>	<p>Experimental</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Perfil del docente. ● Competencias docentes. ● Nuevas metodologías.
<p>2014</p> <p><i>Aula abierta</i> 42 (1), 53-60.</p>	<p>Valdemoro, M. A. y Lucas, B.</p> <p>Competencias que configuran el perfil del docente de primaria: Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria</p>	<p>Experimental</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Perfil del docente. ● Competencias educables. ● Competencias personales.
<p>2015</p> <p><i>Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (OGE)</i> 23(5), 31-34.</p>	<p>Fernández, M.L.</p> <p>Una formación coherente en un contexto paradójico</p>	<p>Experimental</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Formación inicial. ● Formación continua. ● Modelo docente.
<p>2015</p> <p><i>Revista de estudios e investigación en psicología y educación</i> 2(1), 1-10</p>	<p>González, J.A., San Pedro, J.C., Rodríguez, C., Cerezo, R. y González P.</p> <p>La formación del profesorado de educación Infantil y Primaria en el marco del EEES</p>	<p>Teórica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Estructuración Grado Maestro. ● Nueva metodología. ● Modelo de evaluación formativa.
<p>2015</p> <p><i>Revista del Fórum Europeo de Administradores de la</i></p>	<p>Márquez, C. y Díaz, A. J.</p> <p>El viaje a Ítaca: Una experiencia de</p>	<p>Práctica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Competencias básicas. ● Formación continua. ● Aspecto afectivo en la función docente.

<i>Educación (OGE)</i> 23(5), 1001-1008.	formación permanente del profesorado en el CEIP Quinto Centenario de Huelva		
2015 <i>Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado.</i> 18(3),199-214	Ramírez, A. La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas.	Experimental	<ul style="list-style-type: none"> • Longlife learning. • Competencias básicas. • Formación del docente.
2015 <i>Revista española de educación comparada</i> 25, 129-148.	Rebolledo, T. Formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido.	Teórica	<ul style="list-style-type: none"> • Formación inicial. • Comparativa entre países.
2015 <i>Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (OGE)</i> 23(5), 35-38.	San Martín, A., Félez, J.J. y Fernández, M.L. La formación inicial y permanente del profesorado en España. Entrevista a José Gimeno Sacristán	Teórica	<ul style="list-style-type: none"> • Formación inicial. • Formación permanente. • Nuevas metodologías.
2015 <i>Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (OGE)</i> 23(5), 26-30.	Tiana, A. La formación del profesorado en la Unión Europea	Teórica	<ul style="list-style-type: none"> • Papel del profesor en el cambio educativo. • Principios para reforzar la profesión. • Competencias docentes.
2015 <i>Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (OGE)</i> 23(5), 16-21.	Uría, M. S. Desarrollo profesional del profesorado y Servicios de Apoyo a la formación e innovación educativa.	Teórica	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensiones formación del profesor. • Buenas prácticas docentes. • Competencias profesionales.

Leyenda: Naturaleza **Teórica** – **Práctica** – **Experimental**

Una vez examinado los textos, y tras un análisis preliminar, surgen diversas categorías comunes que usaremos para analizar la información:

1. Un nuevo modelo educativo y unas nuevas metodologías.
2. Acotación de las competencias docentes.
3. La formación inicial del profesorado.
4. La formación permanente del docente.
5. El nuevo papel del docente.
6. El factor vocacional del profesorado y la implicación educativa.

1. Un nuevo modelo educativo y unas nuevas metodologías.

En lo que a esta categoría respecta, los autores de las fuentes revisadas siguen una línea muy definida, y todos se posicionan a favor del desarrollo del nuevo modelo educativo promovido por el *Plan Bolonia*, con la idea de focalizar el proceso de aprendizaje en el alumno y de llevar esta enseñanza a un contexto mucho más amplio: el aprendizaje a lo largo de la vida.

La Unión Europea propone cuatro principios comunes para servir de impulso en el desarrollo de las políticas relacionadas con la profesión docente: Alta cualificación, Aprendizaje permanente, Movilidad y Colaboración entre docentes (Tiana, 2015).

Dentro de la Unión Europea, el *Plan Bolonia* es un nuevo modelo educativo para la educación superior promovido para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Cantón et al. (2013), citando a Tejada (2013), exponen que con la integración del sistema universitario en el EEES, se exigen nuevos retos en la formación y las metodologías activas.

Según Uría (2015), ante estos nuevos retos, el papel de las instituciones educativas debe ser el de estimular el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y también emociones que hagan posible una convivencia en una sociedad heterogénea. Si este no es el caso, los centros educativos perderán importancia; por tanto es necesario un cambio en las prácticas culturales que se dan en ellos.

Con el objeto de mejorar la calidad de la enseñanza superior, González et al. (2015), citando a Baños y Pérez, (2005), indican que según el modelo que emerge actualmente, para

conseguir que el aprendizaje sea significativo el propio alumno debe tener la responsabilidad de estructurar y desarrollar su trabajo académico, es decir, que se trata de un proceso de auto-aprendizaje, con protagonismo tanto en los contenidos como en las competencias transversales.

Zahonero y Martín (2012) señalan lo siguiente:

“La reforma Universitaria en la que estamos inmersos, contiene elementos tanto pedagógicos como políticos, es decir, requiere un enfoque integral, en el que se contemplen diferentes medidas para fundamentar el establecimiento de un plan estratégico con propuestas de innovación metodológica, identificación y visibilidad de *“buenas prácticas.”* (p.52)

Estos mismos autores, para mantener la calidad de la enseñanza, demandan metodologías que favorezcan la reflexión sobre “lo que se hace, cómo se hace y qué resultados se logra” (p.59) para integrarlo como estrategia de mejora en el campo educativo desarrollando el “aprender a aprender con sentido crítico sobre su actuación” (p.59)

Por su parte, Fernández (2015) destaca algunas de las contradicciones entre el nuevo modelo y la realidad del sistema, pues la escuela mantiene una cultura de trabajo individualizada mientras que se le exige que lleve a cabo un trabajo en equipo; asimismo, mantiene una metodología tradicional a pesar de que se le pide que use activamente las nuevas tecnologías.

Como se acaba de apuntar, esta nueva visión del trabajo docente incluye las nuevas tecnologías. Al respecto, como apuntan Cózar y Roblizo (2014), “la implantación de los nuevos títulos de Grado de Maestro en educación Primaria (...) suponían una oportunidad ideal para poner en práctica una formación del profesorado en TIC” (p.121)

Por otro lado la educación emocional no puede seguir relegándose a un segundo puesto; por el contrario, con este nuevo modelo se va asumiendo que la vertiente emocional es imprescindible para las personas y es necesario trabajarla pese a las dificultades que puedan surgir (Zahonero y Martín. 2012):

“La transición desde un modelo educativo centrado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje, supone un gran *“cambio cultural”* para la Universidad como institución educativa. Entre los pilares de dicho cambio se encuentra la llamada

“*renovación metodológica*”, con la que se pretende evitar el riesgo de realizar un cambio exclusivamente formal, olvidándonos de lo que ocurre en la realidad de las aulas.” (p.64)

2. Acotación de las competencias docentes.

Para hablar de competencias docentes es necesario circunscribir el significado del término competencia. De acuerdo con Ramírez (2015), citando al informe PISA (2008), una competencia es “una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes” (p.200).

Más concretamente, nos interesa conocer el abanico de competencias que necesita el profesorado para desarrollar su labor. Los autores hablan en esta categoría de la importancia de estas, aunque difieren al delimitarlas.

De esta forma, Zahonero y Martín (2012), exponen sus conclusiones respecto a qué es la competencia docente:

“podríamos considerar la competencia profesional docente como aquel grupo de conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales, que a través de aplicaciones y transferencias oportunas permiten al enseñante mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos y alumnas en un ámbito específico del saber.” (p.57)

Conociendo el marco competencial antes expuesto, Tiana (2015), haciendo referencia a la Comisión de las Comunidades Europeas (2007), manifiesta tres competencias esenciales para un educador: trabajar con otros, trabajar con el conocimiento y trabajar con la sociedad.

Por otro lado, Valdemoro y Lucas (2014) consideran apropiado categorizar las competencias docentes en dos bloques fundamentales: “El buen docente ha de ser” y “el buen docente ha de tener”. En lo que respecta a lo que *un buen docente ha de ser*, el contenido está desglosado en competencias para saber hacer (ser creativo, ser capaz de motivar, ser capaz de establecer límites, etc.) y competencias afectivo-emocionales (ser capaz de escuchar, ser consejero de sus alumnos, ser afectivo, etc.) Dentro del bloque de lo que *un buen docente ha de tener*, las habilidades o destrezas que se citan son: competencias instrumentales, espíritu formativo (espíritu de formación continua, formación específica y generalista, espíritu crítico, etc.) y personalidad docente (carisma, capacidad de persuasión, autoridad, etc.)

García y Castro (2012) citan a otro autor, Comellas (2000), para agrupar las competencias en dos categorías: inherentes a las personas (comunicativas, emocionales,

relacionales, y cognitivas) y específicamente profesionales (vida en el aula, relación con el alumnado, saberes específicos, etc.).

Así mismo, en su estudio se aborda el tema configurando un conjunto de diez competencias imprescindibles para el enseñante: científica; intra e interpersonal; didáctica; organizativa y de gestión de centro; gestión de la convivencia; trabajo en equipo; innovación y mejora; lingüístico-comunicativa; digital y social-relacional.

Es más, consideran que la competencia profesional de un docente está compuesta por tres factores fundamentales: la formación inicial, la formación permanente y la trayectoria profesional.

Aparte de todo lo anterior, es necesario remarcar que la competencia digital se ha convertido en una de las competencias básicas del docente actual, como mencionan Cózar y Roblizo (2014). Actualmente el profesorado en formación y el activo tiene un alto grado de desarrollo de la competencia en lo que a buscar, gestionar, analizar y evaluar información se refiere, pero por otro lado, no todos los docentes son usuarios habituales de las TIC.

3. La formación inicial del profesorado.

Los autores son muy críticos en este apartado y todos mantienen una línea ideológica similar, en la que demandan una mejora sustancial de la formación inicial.

Actualmente, la formación inicial sigue un modelo de vía simultánea: “la formación científica en el ámbito en el que el profesorado impartirá su docencia y la formación didáctica se encuentran recogidas en el mismo plan de estudios” (Rebolledo, 2015, p.133). La adaptación al marco de estudios de la EEES alargó la formación inicial del maestro hasta los cuatro cursos, suponiendo una mejora en la percepción que la sociedad tiene del docente, así como un aumento de las horas de estudio.

En lo que respecta al plan de estudios en el Grado de Maestro en Educación Primaria, al igual que el resto de titulaciones, ha venido a basarse en un sistema de transferencia de créditos: European Credit Transfer System (ECTS). Internamente el Grado se divide en tres grandes bloques: Formación básica; Formación Disciplinar y Didáctica; Practicum y Trabajo Fin de Grado (González et al. 2015).

Por otra parte, centrándose más en el contenido formativo, Fernández (2015) expone que existen incoherencias entre la formación inicial y la realidad educativa posterior: “el

alumnado no ha sido preparado para la expresión oral. No existe ni como contenido transversal en la formación inicial (...) aun admitiendo que ocupará la mayor parte del tiempo que el docente dedique a su alumnado” (p.33).

Apoya esta línea argumentativa José Gimeno Sacristán, en la entrevista realizada por San Martín et al. (2015), donde se exponen dos datos de particular interés: en un periodo de treinta años la formación inicial en metodologías para enseñar lectoescritura no ha variado y los formadores de profesores no tienen experiencia docente: “hay profesores de ‘Organización Escolar’ que no han estado nunca en un claustro de un colegio. No es lógico” (p.37).

Cózar y Roblizo (2014) muestran en su estudio otro problema más: las carencias de formación en TIC de los futuros maestros. Estos piden una mayor incidencia de la capacitación y perfeccionamiento en TIC en la formación inicial, pues consideran que las instituciones formadoras están “desconectadas” (p.131).

Debido a los problemas presentados, es necesario conocer la opinión del profesorado. Y así, Cantón et al. (2013), exponen resultados que demuestran que los docentes consideran la formación inicial demasiado teórica y que no concuerda con lo que se encuentran en las aulas. Aun así, muchos de ellos la consideran muy útil. Una de las debilidades de esta formación inicial, según los docentes, la encontramos en la falta de una cultura general en idiomas y en la atención a la diversidad. Existe poca coherencia entre la formación inicial y la vida en el aula, “la nueva formación inicial debe perder el carácter dogmático (...) y acercarse a la realidad de las aulas” (p. 57).

Por su parte, José Gimeno Sacristán, eminencia en el campo educativo, en la entrevista hecha por San Martín et al. (2015), expresa que “es necesario más práctica, pero también más y mejor teoría.” (p.36)

Son patentes los problemas que se dan en esta etapa formativa. Según Cantón et al. (2013), citando a Sáenz del Castillo (2009), todo lo anterior...

“obligaría a cambiar radicalmente la organización de la metodología de los actuales planes de estudio por un doble motivo: es necesario que el alumnado sea evaluado de la forma en que aprende y que, además, aprendan, mediante la práctica/teoría, esta forma de evaluación.” (p.57)

Concretando una vía de perfeccionamiento, Rebolledo (2015), basándose en el trabajo de Comisión de las Comunidades Europeas (2007), cita algunas líneas de actuación para esta mejora:

- Formar al profesorado con ciclos superiores, como máster y doctorado, para garantizar una adecuada capacitación.
- Reforzar los vínculos entre los formadores de profesorado, educadores en activo, el mundo del trabajo y los organismos implicados.
- Formación con un alto componente práctico.

4. La formación permanente del docente.

En referencia a esta categoría, los autores se encuentran una vez más en una línea de pensamiento común, es decir, tienen en mente el mismo fin aunque difieren en cuanto a la manera más apropiada de llevarlo a cabo.

En el contexto del Lifelong Learning, se “justifica la necesidad del reciclaje del profesorado” (García y Castro. 2012, p. 299). Estos profesionales necesitan aprender: nuevos contenidos, nuevas habilidades, nuevas herramientas, formas de trabajar cooperativamente y uso de las TIC.

Delimitando los aspectos que determinan la formación permanente, Uría (2015), basándose en lo planteado por Escudero (2009), establece tres dimensiones de formación para el profesorado: establecimiento de relaciones de colaboración entre el profesorado; deliberación y construcción de cultura compartida (respecto a valores, currículum, organización y funcionamiento de centros.) y articulación y ejecución de procesos de investigación sobre la práctica para partiendo de experiencias reconstruir el conocimiento externo.

Dentro del ámbito de aprendizaje a lo largo de la vida, Márquez y Díaz (2015) exponen que su experiencia formativa se ha caracterizado por la necesidad de hacer frente a una serie de demandas que el contexto sociocultural exigía y se posicionan en que la “formación permanente del profesorado adquiere un papel esencial en los cambios necesarios.” (p.1006)

Estos estos mismos autores señalan que consideran la formación permanente como una “base del desarrollo de estrategias de mejora”(p.1001), y que es importante el trabajo cooperativo definiendo un espacio/tiempo para la formación.

En consonancia con lo descrito, García y Castro (2012) destacan que un aspecto esencial para mejorar la formación permanente es pedir la opinión del profesorado.

En su estudio, Cózar y Roblizo (2014) exponen los aspectos del bloque docente en las que abogan por una mejora en la formación permanente en el ámbito de las nuevas tecnologías, pues “existen carencias en la formación de las TIC de los futuros maestros” (...) [y también en las] propias de la formación permanente” (p. 131) que se convierten en las principales razones para el fracaso de las TIC en la educación.

A su vez, García y Castro (2012), citando a Marcelo (2002), consideran que el aprendizaje permanente no es un opción, sino una “obligación moral” (p.299) puesto que la docencia es una profesión implicada en el campo del conocimiento.

Apoyando esta línea argumentativa los autores declaran que existen muchos planes de formación permanente, pero no todos están adaptados a la realidad de las aulas, e incluso no hay innovación en ellos. Los mismos autores, citando a Úcar et al. (2007), exponen que los docentes reclaman una formación dentro de la jornada laboral y en el propio centro de trabajo y que esté relacionada con aspectos de dimensión personal (trabajo con las familias, gestión de problemas, etc.) y de dimensión instrumental (idiomas, uso de las TIC y atención a la diversidad).

Por su parte Ramírez (2015), en su estudio, expone que el profesorado requiere una nueva formación acorde a las exigencias actuales de la profesión, apoyando la formación en los propios centros educativos. El profesorado está dispuesto a participar en las actividades formativas siempre que no sean de carácter obligatorio.

Las palabras que resumirían la idea redundante de estos últimos párrafos se encontraría en la entrevista a José Gimeno Sacristán (San Martín et al., 2015), donde se apunta que “la actualización del sistema requiere la actualización del profesorado” (p.37) El reciclaje debe verse como derecho y obligación, no como un mérito. “Eso implica que el perfeccionamiento debe hacerse en momentos lectivos” (p.37) y no en horarios añadidos.

Centrando la idea de quién debe estructurar e impartir la formación, En San Martín et al., (2015), José Gimeno Sacristán declara que “abogamos por una instancia tripartita: Administración, universidad y profesorado” (p.38); estos son los encargados de la formación permanente. En esa línea, la universidad debe ser la encargada de organizar, planificar y evaluar con una participación muy activa del profesorado.

Desde su posicionamiento, Tiana (2015), haciendo uso de lo expuesto por la Comisión de las Comunidades Europeas (2007), propone la adopción de cuatro medidas para la formación permanente del profesorado: Considerar la formación y el desarrollo personal una tarea permanente y estructurada; asegurar la continuidad ininterrumpida de la formación; ofrecer la posibilidad de adquirir la gama de conocimientos que debe impartir en cualquier momento y permitir a los docentes hacerse cargo de sus propios itinerarios de aprendizaje.

5. El nuevo papel del docente.

En alusión a esta categoría, hay que remarcar, que son pocos los autores que hacen referencia a la nueva función del educador, aun cuando se asemejan bastante sus ideales al respecto.

Zahonero y Martín (2012), declaran que se ha de centrar “el proceso de aprendizaje en los estudiantes y su complejo contexto” (p.57) y que el papel del profesor cambia al de guía (en denominación de Howard Gardner, al de ‘sherpa’), realizando funciones de “acompañamiento, apoyo, evaluación y favorecimiento de las reflexiones y aprendizaje”(p.57) de los discentes.

Como afirman esos mismos autores:

“La función fundamental del profesor es,(...), colaborar con sus estudiantes a que descubran sus estrategias para aprender a aprender, profundizando en sus propias estructuras cognitivas y en las características personales de su estilo de aprendizaje, a fin de lograr un mayor autoconocimiento redundante en la adecuada utilización de la información a su alcance.” (p. 58)

De este mismo modo, Cózar y Roblizo (2014), citando a Estévez et al. (2014), mencionan que la “educación de los alumnos del siglo XXI, exige una mayor preparación (...) y la asunción de nuevos roles docentes.” (p.120) Antiguamente el profesor era el principal foco de conocimiento, ahora su rol ha cambiado hacia un facilitador de contenidos,

consultor de información y colaborador en grupo, pues el contenido está al acceso de un solo “click”.

Uría (2015), citando a Pérez (2008), va un paso más allá y concibe que “estamos pasando de una percepción del docente como profesional con la capacidad de transmitir conocimientos”(p.17) a la de un profesional capacitado para “diagnosticar las situaciones y personas” (p.17-18) con lo que se consigue que el docente diseñe el currículum para contextos específicos o evalúe procesos tutorizando el desarrollo global de los individuos.

En palabras del autor:

“Cada vez más los profesores utilizan prácticas de indagación y actuación, demostrando en su práctica una manera eficaz de construir y aplicar el conocimiento a las situaciones y problemas reales.” (p.17)

Generalizando, Zahonero y Martín (2012, concretan que las dos grandes tareas de los docentes en la actualidad son las de: “planificar y diseñar experiencias y actividades de aprendizaje” (p.59) coherentes con el contexto sociocultural y facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

6. El factor vocacional del profesorado y la implicación educativa.

Entre las fuentes analizadas, es Larrosa (2010) quien expone argumentos sobre la vocación y la implicación docente.

Este autor subraya la importancia de la vocación en el desempeño de cualquier actividad profesional, para evitar fracasos personales y favorecer un mayor rendimiento, lo cual es particularmente cierto en el caso de la profesión docente: “Tradicionalmente la vocación ha estado indisolublemente unida al maestro” (p.44)

En cualquier caso, el mismo autor entiende que las nuevas exigencias demandadas por la sociedad no se pueden enfrentar solo con vocación. “la vocación no sule la preparación profesional que hoy necesitan los docentes (...) la vocación no resolvía los problemas de la enseñanza, ya que olvidaba las necesidades materiales y formativas que tenía el profesorado.”(p.47)

Larrosa (2010), citando a Cobo (2001) expone una versión que distingue entre el docente profesional y el docente vocacional, alegando que el primero “se satisface con el

deber cumplido” (p.45), mientras que el segundo “añadirá a lo anterior la satisfacción de haberse realizado profesionalmente.” (p.45)

Por tanto, dada la nueva situación en la que la vocación, por si sola, no supe la formación, se requiere una actualización de vocablo vocación en lo que a la docencia se refiere: “la actividad docente es una profesión con vocación, (...) aunque (...) prevalezca la profesionalidad, en esta se incluye el vocacionalismo o compromiso personal” (p.49).

Renovando esta acepción de vocación, el autor expone que “la idea general es que para la enseñanza se requiere una cierta vocación, pero reconvertida y actualizada” (p.49), y enumera las siguientes condiciones del ejercicio profesional docente:

- Inclinação natural hacia el mundo educativo.
- Formación profesional.
- Actitud de servicio a la comunidad.
- Dedicación, procurando estar actualizado.
- Compromiso moral.

Cabe destacar que los autores Márquez y Díaz (2015) son los únicos que en sus reflexiones resaltan un factor importante en la formación del profesorado, aspecto poco mencionado; la implicación del docente. Estos señalan que uno de los factores fundamentales en la obtención de buenos resultados es la “elevadísima tasa de participación del profesorado en las propuestas formativas.” (p.1001)

IV. Síntesis y discusión

En este apartado se hace una recapitulación de cómo se encuentra la situación actual de la formación del profesorado de Educación Primaria con base a los autores y categorías anteriormente analizadas.

Los autores se posicionan a favor del desarrollo de un nuevo modelo educativo que tenga mucho más presente la realidad de las aulas, pues el modelo que se ha estado usando hasta hace bien poco es incoherente; por tanto es necesario un cambio hacia prácticas culturales más acordes a la realidad. Personalmente considero que es necesario tener una cierta estabilidad en el marco educativo, por lo tanto, que el nuevo modelo se mantenga

durante el tiempo necesario para ver los resultados que obtiene y, en función de ello, realizar pequeñas modificaciones que ayuden a perfeccionarlo, no sustituirlo radicalmente.

En esta dinámica, el EEES pone de manifiesto que aparecen nuevos retos formativos que implican el uso de metodologías activas, debiendo ser metodologías que favorezcan la reflexión sobre la propia práctica. Se hace hincapié en la necesidad de focalizar la atención en el aprendizaje del alumnado, cambiando la perspectiva educativa hacia el auto-aprendizaje. Desde mi punto de vista, la escuela debe reconocer que el protagonista del aprendizaje es el alumno y no los profesores o la propia institución. El empleo de metodologías como las inteligencias múltiples o *design for change* procuran que el alumno desarrolle todo su potencial convirtiéndose en el elemento activo del aprendizaje.

Respecto a los cuatro pilares fundamentales delimitados en este nuevo marco educativo (una alta cualificación para los docentes, un aprendizaje permanente, mayor movilidad y una colaboración entre el profesorado), pienso que los factores que podrían mejorar el conjunto del sistema educativo serían la existencia de una mayor colaboración entre docentes y el ampliar la cualificación del profesorado, con instrumentos como los usados en Finlandia y que incluyen, entre otras cosas, una prueba psicológica a todo aquel que pretende ser educador.

En menor medida, algunos autores dictaminan que con este nuevo marco educativo surge la oportunidad de integrar, definitivamente y de manera correcta tanto las TIC como la vertiente emocional de la enseñanza.

Todos los autores consideran necesario trabajar las competencias docentes aunque difieren en delimitarlas, puesto que en España ni siquiera hay un modelo docente que posea estabilidad y coherencia.

En cualquier caso, para los autores consultados, las competencias docentes son las habilidades, conocimientos y actitudes que permiten mejorar la calidad de la enseñanza.

Desde mi punto de vista particular, sería interesante que tanto las instituciones como el profesorado llegasen a un acuerdo en cuanto a delimitar las competencias que un docente debe desarrollar tanto en la formación inicial como en la vida en el aula; esa acotación de una serie de competencias docentes (cosa que hoy día está poco clara) impulsaría la mejora de la calidad educativa en nuestro país.

Un aspecto en el que la mayoría de los autores coinciden es en que hay que mejorar la formación inicial. En ese sentido, y aun cuando con el nuevo marco educativo se ha alargado la formación académica, algunos autores insisten en que se debe prolongar todavía más. Como he citado anteriormente, considero que sería interesante apropiarnos de la idea del examen tipo entrevista que se realiza en Finlandia para poder llegar a ser profesor, pero una vez dentro del sistema, la ampliación de la formación inicial me parece necesaria debido al contexto complejo al que se enfrenta el profesorado hoy en día.

Los estudios realizados demuestran que los docentes consideran demasiado teórica la formación inicial y que se necesita que sea más práctica. Sin embargo, es cierto que no existe unanimidad y que también hay autores que aun cuando exigen práctica, también exigen más y mejor teoría. Personalmente, creo que la inclusión de trabajos o proyectos académicos, dentro de la universidad, que obliguen al alumno a acudir a centros educativos desde el comienzo le ayudaría a que tuviera siempre presente la realidad de las aulas y a ser mucho más consciente de lo que se va a encontrar más adelante.

Entre las carencias más destacadas que se señalan está la formación en idiomas, en cultura general y en el uso de las TIC, pues la realidad demanda conocimiento y habilidad en estos campos. De hecho, si la formación inicial no es capaz de cualificar al profesorado en estos campos, habría una incoherencia entre lo que se enseña y la realidad. También se critica duramente que los formadores no tengan experiencia real en las aulas. Es primordial que se forme al docente de una manera más correcta tanto en idiomas como TIC. A lo largo de los cuatro años del Grado, he descubierto como se omite la formación en estos dos campos. Las asignaturas y proyectos que pretenden perfeccionarlos, no consiguen el efecto esperado.

El aprendizaje permanente dentro de la profesión debe ser un deber y una obligación, no un mérito. Todos los autores consideran la formación permanente como la base de la estrategia de la mejora de la calidad educativa. Este aprendizaje se ubica en lo conocido como el *Longlife Learning*, y según algunos autores la mejor manera de conseguirlo es colaborando entre educadores, creando una cultura compartida y reflexionando sobre la práctica docente. Estos últimos reclaman que la formación esté dentro del horario de trabajo y en los mismos centros.

En cuanto la formación permanente, considero que es absolutamente necesario una reflexión por parte de las instituciones en cuanto a cómo mejorar esa formación. La idea de

formarse de manera continua en el centro educativo y en el horario de trabajo es una idea que fomentaría el interés e implicaría más al profesorado, como la mayoría de autores apoya. Así mismo, las carencias en idiomas, cultura general y TIC, deben ser subsanadas por las instituciones formadoras, en nuestro país la universidad, pues estas se encuentran circunscritas a un ámbito muy demandado socialmente. Y si la universidad se ve incapaz de llevarlo a cabo, debería delegar de manera gratuita y obligatoria la formación en cursos o seminarios.

Relativamente, pocos de los autores citados señalan el cambio que se ha venido produciendo en cuanto al papel del profesor y en cómo ahora el foco educativo se centra en el alumnado y en su aprendizaje. Actualmente se considera que el profesor debe ser un guía, un consultor de información o un diagnosticador de la situación (con la idea de mejorar la calidad de la enseñanza individualizada). Siguiendo la línea de argumentación de los autores, cabe destacar que los docentes deben darse cuenta de que deben “dar un paso atrás” y dejar que sea el alumno el que lleve el ritmo de su aprendizaje. Para ello me reitero en el uso de metodologías activas y que hacen al alumno interactuar con su entorno como son las inteligencias múltiples o el *design for change*.

Las dos tareas que debe ejecutar un docente hoy en día son la de planificar actividades contextualizadas que impliquen un aprendizaje significativo y ser un facilitador de aprendizajes.

Desde mi perspectiva, el papel del profesor debe actualizarse y seguir la línea establecida: el nuevo docente es un facilitador; ayuda a los alumnos a que estos lleguen a una cultura del autoaprendizaje. Es muy importante dotar a los futuros docentes de habilidades y herramientas para diagnosticar a su alumnado y ser capaz de adaptar la enseñanza en función de la realidad del aula.

Entre los autores analizados hay solo uno, básicamente, que expone sus ideas sobre la vocación en el terreno educativo y que impulsa una nueva definición de la vocación hacia un profesionalismo de la función docente, basada en el gusto por la educación, una formación continua y una actitud de servicio a la comunidad. Particularmente, la idea de vocación considero que está algo desfasada, pues un verdadero profesional no debe tener reparos en cumplir su trabajo. Ahora bien, la vocación entendida como implicación docente debe ser la nueva concepción que se le otorgue a lo que antes era conocido como “el llamado.” Un

docente debe sentir, mínimamente, un interés natural por ayudar a la sociedad, pues su función en la comunidad no es otra que formar a los futuros ciudadanos del mundo.

En cuanto a la implicación docente, se menciona de manera colateral en todos los artículos, pero es solo uno de los autores el que hace referencia a la importancia de ésta. Personalmente, la implicación del profesorado se demuestra de manera constante en la preocupación sobre su trabajo con el aprendizaje permanente, en considerar de vital importancia el progreso del alumnado, etc.

V. Referencias bibliográficas

- Baños, J. y Pérez, J. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. *Educación médica*, 8(4), 216-225.
- Cantón, I., Cañón, R., Arias, A. R. (2013). La formación universitaria de los maestros de educación primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 76, 45-63.
- Cobo, J.M. (2001). *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Huerga y Fierro.
- Comellas, M.J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar*, 27, 87-101.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Mejorar la calidad de la formación del profesorado* (Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo.) Bruselas.
- Cózar, R. y Roblizo, M.J. (2014). La competencia digital en la formación de los futuros maestros: percepciones de los alumnos de los Grados de Maestro de la Facultad de Educación en Albacete. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 13(2), 119-133.
- Escudero, J.M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje. Formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, 7-31.

- Estañan, S. (2015) La formación y selección del profesorado, instrumento esencial para la mejora educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (OGE)*, 23(5), 2.
- Estevez, F., Duch, J. y Gisbert, M. (2014). Los aprendizajes digitales en la literatura científica: diseño y aplicación de una revisión sistemática entre 2001 y 2010. *Revista de Medios y Educación*, 45, 9-21.
- Fernández, M. L. (2015). Una formación coherente en un contexto paradójico. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (OGE)*, 23(5), 31-34.
- García, J.L. (1999). El profesor del siglo XXI. *Bordón*, 51(4), 435-447.
- García, R. & Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación* 30,297-322.
- González, J. A., San Pedro, J. C., Rodríguez, C., Cerezo M, R., González, P. (2015) La formación del profesorado de educación Infantil y Primaria en el marco del EEE. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2(1) ,1-10.
- Larrosa, F. (2010) Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 43-53
- Marcelo, C. (2006). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. En F. Larrosa Martínez & M.D. Jiménez Alegre (eds.), *Análisis de la profesión docente*. Alicante: CAM, 15-43.
- Márquez, C., Díaz, A. J. (2015) El viaje a Ítaca: Una experiencia de formación permanente del profesorado en el CEIP Quinto Centenario de Huelva. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (OGE)* ,23(5), 1001-1008.
- Pérez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? En Giméno Sacristán, J. (comp.): *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

- Ramírez, A. (2015) La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 18(3), 199-214.
- Rebolledo, T. (2015). Formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. *Revista española de educación comparada*, 25, 129-148.
- Sáenz del Castillo, A. (2009). Formación inicial del profesorado: propuestas. *Ágora para la EF y el Deporte*, 11, 7-24.
- San Martín, A., Félez, J.J. & Fernández, M.L. (2015.) La formación inicial y permanente del profesorado en España. Entrevista a José Gimeno Sacristán. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (OGE)*, 23(5), 35-38
- Santoni, A. (1985). *Historia social de la educación (T1)*. Barcelona: Reforma de la escuela S.A.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(1), 170-184.
- Tiana, A. (2015) La formación del profesorado en la Unión Europea. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (OGE)*, 23(5), 26-30.
- Úcar, X., Belvis, D. E., Pineda, P. y Moreno, M. V. (2007). Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 1-13.
- Uría, M. S. (2015) Desarrollo profesional del profesorado y Servicios de Apoyo a la formación e innovación educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (OGE)*, 23 (5), 16-21.
- Valdemoro, M. A., Lucas, B. (2014) Competencias que configuran el perfil del docente de primaria: Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula abierta*, 42(1), 53-60.

Zahonero, A., Martín, M. (2012) Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas*. 20, 51-70.

1. Consultas web

Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna (ULL)
http://www.ull.es/view/centros/educacion/Objetivos_y_competencias_1/es

Informe PISA 2008

<http://www.educacion.gob.es/multimedia/00008952.pdf>