

Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster de Investigación Aplicada a la Educación

Trabajo de fin de Máster

ESTUDIO COMPARATIVO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA Y
ECUADOR A TRAVÉS DE UN CUESTIONARIO A LOS
FORMADORES UNIVERSITARIOS

Presentado por Wendy Lilibeth Arteaga Cedeño

Dirigido por: Dra. Rocío Anguita Martínez

Valladolid, Julio de 2016

AGRADECIMIENTO

A mi esposo Patricio Cadena Silva, compañero de vida y apoyo incondicional.

A mis familiares por su infinito amor.

A mi tutora Rocío Anguita Martínez, por la paciencia, por el tiempo dedicado y por compartir sus conocimientos para fortalecer mi trabajo de fin de máster.

A todos los profesores del máster, por compartir sus experiencias y conocimientos en el aula.

A la Universidad de Valladolid, por brindarnos la oportunidad de fortalecer nuestros conocimientos en sus aulas.

A mis compañeros del máster por su amistad.

RESUMEN

Se presenta a continuación un estudio exploratorio, cuyo propósito fue realizar un estudio comparativo de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en España y Ecuador a través de un cuestionario a los formadores universitarios. Uno de los objetivos propuesto fue determinar fortalezas y debilidades en su estructura y organización. El enfoque que se le dio a este trabajo fue cualitativo-cuantificable. Para llevar el proceso de manera sistemática y organizada se consideraron los métodos descriptivo, analítico, deductivo e inductivo. Como técnica de investigación se tomó en cuenta la entrevista y como instrumento el cuestionario; el mismo que se elaboró y aplicó mediante aportes de diversos autores, al que llamamos “Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria”, estuvo dirigido a dieciocho docentes (muestra aleatoria) de la Universidad de Valladolid, y al total de los docentes (dieciocho) de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí. Los resultados muestran semejanzas detectadas en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en las dos universidades tanto de las fortalezas y debilidades. También se muestran diferencias significativas en el contenido de los elementos del plan de estudios. Las dos universidades cubren las necesidades e intereses del contexto en donde imparte este nivel educativo.

Palabras claves: Formación inicial del profesorado, plan de estudios, elementos del plan de estudio, Educación Primaria.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	5
1.1 Introducción.....	5
1.2 Definiciones de la formación inicial del profesorado de educación primaria. ...	6
1.3 Componentes de la formación inicial del profesorado de educación primaria	10
1.4 Modelos de la formación inicial del profesorado	16
1.5 Perspectivas de la formación inicial del profesorado	22
1.6 La pertinencia de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria	26
1.7 La inclusión educativa en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria	27
1.8 Flexibilidad y autonomía de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria	28
1.9 Consideraciones y reflexiones sobre la formación inicial del profesorado de educación primaria.	28
2 CAPÍTULO 2. LA ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	31
2.1 Introducción.....	31
2.2 Estructura y organización de la formación inicial del profesorado de educación primaria	32
2.3 Plan de estudios de la formación inicial del profesorado de educación primaria	34
2.4 Tipos de currículos de la formación inicial del profesorado de educación primaria	35

2.5	Objetivos de la formación inicial del profesorado de educación primaria.....	36
2.6	Competencias de la formación inicial del profesorado de educación primaria	41
2.7	Tipos de competencias de la formación inicial del profesorado de educación primaria	42
2.8	Contenidos del currículo de la formación inicial del profesorado de educación primaria	48
2.9	Perfil de la titulación de la formación inicial del profesorado de educación primaria	50
2.10	Créditos ECTS de la carrera de educación primaria	51
2.11	Tipos de materias en el plan de estudios de la carrera de educación primaria .	53
2.12	Programas de estudios de la carrera de formación inicial de educación primaria	54
2.13	Consideraciones y reflexiones sobre la estructura y organización de la formación inicial del profesorado.....	56
3	CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ECUADOR Y ESPAÑA.....	57
3.1	Introducción.....	57
3.2	La formación inicial del profesorado en España	58
3.2.1	Antecedentes de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en España.....	58
3.2.2	Evaluación de la calidad y acreditación del sistema de Educación Superior.	63
3.2.3	Descripción de la Formación Inicial del profesorado de la Carrera de Educación Primaria en España.....	66
3.3	La formación inicial del profesorado en Ecuador	72
3.3.1	Antecedentes de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en Ecuador.....	72

3.3.2	Proceso de evaluación y acreditación de extensiones y carreras de Ciencias de la Educación en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.	77
3.3.3	Descripción de la Formación Inicial del Profesorado de la Carrera de Educación Primaria de la ULEAM de Ecuador.	79
3.4	Consideraciones y reflexiones sobre la formación inicial del profesorado de educación primaria de España y Ecuador.	89
4	CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO	92
4.1	Planteamiento de la investigación	92
4.2	Diseño de investigación.	94
4.2.1	Técnicas e instrumento de recogida de datos	96
4.2.2	Muestra	97
4.3	Proceso de investigación llevado a cabo y temporización	98
4.4	Proceso de búsqueda y selección de un cuestionario.	110
4.4.1	Búsquedas realizadas en diferentes bases de datos	110
4.4.2	Análisis general de documentos encontrados y seleccionados.	118
4.4.3	Descripción y análisis de cada una de las publicaciones seleccionadas y los cuestionarios utilizados.	121
4.4.4	Análisis de las categorías y contenidos de los cuestionarios seleccionados	134
4.4.5	Propuesta final de un instrumento para la valoración por parte del profesorado de los planes de estudio de formación inicial del profesorado de educación primaria en Ecuador y España	145
5	CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	146
5.1	Introducción.	146
5.2	Categorías y subcategorías empleadas en el análisis.	147
5.3	Características de los docentes que participaron en las encuestas del Grado/Carrera de Educación Primaria de la UVa y de la ULEAM.	148

5.4	Gráficos del perfil docente de las carreras de Educación Primaria de UVa y ULEAM.....	149
5.5	Datos obtenidos de los docentes de la Carrera de Educación Primaria de la UVa	154
5.6	Datos obtenidos de los docentes de la Carrera de Educación Primaria de la ULEAM.....	165
5.7	Gráficos comparativos de los elementos del plan de estudios del Grado de Educación Primaria de la UVa y la ULEAM	177
6	CAPÍTULO 6. DISCUSIONES, CONCLUSIONES, DIFICULTADES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO.....	188
6.1	Discusión y conclusiones	188
6.2	Dificultades y limitaciones del estudio realizado	196
6.3	Futuras líneas de trabajo.....	198
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	200
	ANEXO	212

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características de los planes de estudios del Grado de Educación Primaria de la UVa y de la ULEAM.....	90
Tabla 2. Núcleos temáticos y aspectos focales para la elaboración del cuestionario	99
Tabla 3. Porcentaje de la relevancia y la claridad de cada ítem	101
Tabla 4. Observación y comentario por parte de los jueces expertos y las decisiones de cambios consideradas	103
Tabla 5. Búsqueda realizada en la base de datos Dialnet Plus	111
Tabla 6. Documentos seleccionados de la búsqueda realizada en la base de datos Dialnet Plus	113
Tabla 7. Búsqueda realizada en la base de datos Google Académico	114
Tabla 8. Documento seleccionado de la búsqueda realizada en la base de datos Google Académico.....	115
Tabla 9. Búsqueda realizada en la base de datos Almena Plus	115
Tabla 10. Documentos seleccionados de la búsqueda realizada en la base de datos Almena Plus	116
Tabla 11. Búsqueda realizada en la base de datos Repositorio documental Uva	117
Tabla 12. Documentos seleccionados de la búsqueda realizada en la base de datos Repositorio documental Uva	118
Tabla 13. Identificación de documentos seleccionados.....	119
Tabla 14. Descripción de los cuestionarios usados en las publicaciones seleccionadas.	121
Tabla 15. Análisis de las categorías de los cuestionarios	135
Tabla 16. Primera categoría: Estructura y Organización de la Formación Inicial.....	139

Tabla 17. Segunda categoría: Plan de estudios.....	139
Tabla 18. Tercera categoría: Objetivos del Plan de Estudios	141
Tabla 19. Cuarta categoría: Competencias	142
Tabla 20. Quinta categoría: Perfil de titulación.....	143
Tabla 21. Sexta categoría: Ejes de las asignaturas	143
Tabla 22. Séptima categoría: Créditos.....	144
Tabla 23. Octava categoría: Programas de estudios	144
Tabla 24. Valoración de la Estructura y Organización de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa	154
Tabla 25. Valoración del Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria de la UVa	156
Tabla 26. Valoración de los Objetivos del Plan de Estudios de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa.....	158
Tabla 27. Valoración de las Competencias de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa	159
Tabla 28. Valoración del Perfil de titulación en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa	161
Tabla 29. Valoración de los Módulos de las asignaturas de Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa	162
Tabla 30. Valoración del número de Créditos establecidos en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa	163
Tabla 31. Valoración de los programas de estudios de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa.....	164
Tabla 32. Valoración de la Estructura y Organización de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la ULEAM	165

Tabla 33. Valoración del Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria de la ULEAM.....	167
Tabla 34. Valoración de los Objetivos del Plan de Estudios de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la ULEAM	169
Tabla 35. Valoración de las Competencias de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la ULEAM	171
Tabla 36. Valoración del Perfil de titulación en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la ULEAM	173
Tabla 37. Valoración de los Módulos de las asignaturas de Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la ULEAM	174
Tabla 38. Valoración del número de Créditos establecidos en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la ULEAM	175
Tabla 39. Valoración de los programas de estudios de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la ULEAM	176

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Categoría del perfil de los docentes. Sexo	149
Gráfico 2. Categoría del perfil de los docentes del último título obtenido.....	150
Gráfico 3. Categoría del perfil de los docentes. Años de experiencia.....	151
Gráfico 4. Categoría del perfil de los docentes. Tipo de vinculación con la universidad	152
Gráfico 5. Categoría del perfil de los docentes. Tiempo de docencia en la universidad	153
Gráfico 6. Valoración de la Estructura y Organización de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria	177
Gráfico 7. Valoración del Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria.	178
Gráfico 8. Valoración de los Objetivos del Plan de Estudios de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria.	180
Gráfico 9. Valoración de las Competencias de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria.	181
Gráfico 10. Valoración del Perfil de titulación en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria.	183
Gráfico 11. Valoración de los Módulos de las asignaturas de Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria.	184
Gráfico 12. Valoración del número de Créditos establecidos en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria.	185
Gráfico 13. Valoración de los programas de estudios de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria.	187

INTRODUCCIÓN

La formación inicial del profesorado se ha constituido en un tema central de muchos países, gracias a ésta se ha logrado una evolución positiva en los diferentes niveles educativos. Las universidades deben garantizar una formación inicial del profesorado que responda a las necesidades y demandas que requiere la sociedad. Araujo (2016) menciona que “[...] en la realidad educativa actual se observa que muchos profesionales egresan de instituciones de educación universitarias con un abanico de conocimientos, herramientas pedagógicas y metodológicas, pero al ingresar al campo laboral manifiestan experimentar un choque con la realidad en el desempeño de sus funciones más específicas y elementales.” (pág. 84).

El qué y cómo enseñar han sido objeto de muchos estudios realizados a lo largo de la historia de la educación, en donde se ha considerado al docente como el protagonista que puede asegurar el fracaso o el éxito escolar. La formación inicial del profesorado debe considerar en la estructura y organización de sus planes de estudios la diversidad cultural, lingüística, social, económica del contexto en donde se va a impartir.

La calidad educativa, la pertinencia y la integralidad constituyen los desafíos de la educación superior. La formación inicial del profesorado se debe centrar en los cuatro pilares mencionados por Tawil y Cougoureux (2013)¹. El primer pilar es el aprender a conocer, permite que los estudiantes se beneficien de las oportunidades de la educación y consideren los cambios drásticos de los avances de la ciencia y las nuevas formas de actividad económica y social. El segundo pilar es el aprender hacer, se fundamenta en la adquisición de las competencias profesionales necesarias para la práctica; vincula la educación y la formación. El tercer pilar, el aprender ser, éste es indispensable para la plena realización del potencial humano. El cuarto pilar es el aprender a vivir juntos, se centra en la comprensión y aceptación hacia los demás, sobre su historia, sus tradiciones y su espiritualidad.

¹ Contribuyeron al informe de “La educación encierra un tesoro” de Delors (1997).

El Espacio Europeo de Educación Superior ha sido el pionero de la transformación que ha sufrido la educación universitaria, son 46 los países que fortalecen esta lucha para combatir las debilidades que se presentan en la formación inicial; apoyado del Proyecto Tuning ha centrado la formación en el desarrollo de competencias que le permitan al futuro profesional desenvolverse en las funciones con pertinencia. América Latina ha tratado de promover cambios significativos adoptando ciertos criterios extranjeros, como los ya mencionados.

Peñaloza (1995), manifiesta que el currículo/plan de estudios debe ser flexible y estar en constante revisión y evaluación a fin de adecuarse a las realidades del contexto que lo circunda. En este sentido Bayley (1995)² resalta que las transformaciones educativas deben ser previas a las evaluaciones curriculares, debe ser llevado como un proceso participativo y sistemático que permita el cambio, de acuerdo a las necesidades sociales y los avances de la ciencia y la tecnología. La revisión del plan de estudios permite la consideración de cambio en el campo ocupacional de los egresados, modificación en otros niveles educativos, desarrollo de nuevas tendencias pedagógicas, entre otras.

En esta línea de pensamiento, surgieron las siguientes interrogantes: ¿Están comprometidos los docentes con la formación inicial del profesorado de Educación Primaria? ¿Es pertinente la formación inicial del profesorado de Educación Primaria que se imparte? ¿Considera la inclusión educativa la formación inicial del profesorado de Educación Primaria? ¿Es flexible el plan de estudios del Grado de Educación Primaria? ¿Están relacionados los objetivos, las competencias, el perfil de titulación, el número de créditos, los módulos de las asignaturas y los programas del plan de estudios? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del plan de estudios del Grado de Educación Primaria?

En correspondencia con lo expuesto, se consideró necesario realizar un estudio comparativo de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en España y Ecuador a través de un cuestionario a los formadores universitarios. En este trabajo se consideró importante determinar las fortalezas y debilidades de los planes de estudios.

² Considero en Araujo (2016).

En la fundamentación teórica se consideraron diversas aportaciones bibliográficas de: libros, capítulos de libros, artículos, documentos, informes, sitios web, documentos de sitios web, entre otras. La búsqueda realizada nos permitió obtener información relevante con la cual justificar todo nuestro trabajo, y de manera particular nos permitió la construcción de los primeros tres capítulos.

El enfoque asumido para este trabajo fue el cualitativa-cuantificable. Se consideraron los métodos descriptivo, analítico, deductivo e inductivo. La utilización de estos métodos nos permitió realizar el estudio de manera sistemática y organizada en todo el proceso de investigación. Se elaboró y aplicó el “Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria” dirigido a dieciocho docentes (muestra aleatoria) de la Universidad de Valladolid, y al total de los docentes (dieciocho) de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí.

Los resultados obtenidos de las encuestas cumplimentadas por los docentes nos permitieron identificar un número significativo de fortalezas y debilidades que compartían ambos planes de estudios, pese a encontrarse en contextos completamente diferentes. Al realizar la comparación de los contenidos de cada elemento del plan, las diferencias fueron notables, estos resultados son expuestos en el Capítulo VI; también se hace resaltar las dificultades y limitaciones del trabajo de fin de máster, las que nos permitieron elaborar una lista de líneas de investigación futura.

Este trabajo de fin de máster, se encuentra estructurado en dos partes. La primera parte corresponde al marco teórico, en donde se consideraron tres capítulos:

El Capítulo I, se define la estructura y organización de la formación inicial del profesorado, se contemplan los componentes, los modelos, las perspectivas, la pertinencia, la inclusión educativa y la flexibilidad de la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria.

En el Capítulo II, se realizó una aproximación conceptual del plan de estudios, de los tipos de currículos, de los objetivos, las competencias, los contenidos del currículo, el perfil profesional, el número de créditos, los módulos de las asignaturas y los programas de estudios.

En el Capítulo III, se consideró la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria de España y de Ecuador; de ambos países se realizó una breve historia de cómo surgió la formación inicial del profesorado de Educación Primaria; se explica el proceso de evaluación de la calidad educativa vigente en cada país, que ha sido sometida la carrera para su continuidad; se describe la formación inicial del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid y de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí y se resalta una comparación entre ambas carreras de las dos universidades.

La segunda parte contiene el estudio empírico, se detallan los aspectos que componen la ejecución de la investigación, resaltamos tres capítulos que han sido considerados:

En el Capítulo IV, se menciona el planteamiento del problema; se detalla el diseño de la investigación, la muestra y las técnicas utilizadas; se explica el proceso de investigación y la búsqueda y selección del cuestionario que se aplicó para la obtención de los datos de la investigación.

En el Capítulo V, se describen las categorías y subcategorías con las que se trabajó; se exponen los resultados obtenidos en tablas y gráficos.

En el Capítulo VI, se expone la discusión y las conclusiones de los resultados obtenidos; se resaltan las dificultades y limitaciones que surgieron a lo largo de todo el proceso del trabajo, y se aporta con las futuras líneas de investigación que desencadenó este trabajo de fin de master.

Al concluir los seis capítulos, se encuentran las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

1.1 Introducción

En esta primera parte del marco teórico se realiza una revisión de la literatura sobre la formación inicial del profesorado, de manera que permita situarse en la problemática considerada en este estudio y conocer los aportes, las orientaciones y los avances que se han dado hasta el momento en esta área.

En este estudio se analizan los diferentes componentes de la formación inicial del profesorado, tales como: el científico, que se centra en la adquisición de los conocimientos científicos y en las técnicas de investigación; el componente cultural, que lo vincula a la adaptación y actualización del currículo en aspectos socioculturales; el componente pedagógico, lo prepara en un saber hacer y saber actuar; y el componente de prácticas, el estudiante fortalece su futuro desempeño profesional. Se considera que estos deben estar interrelacionados para fortalecer la formación inicial de los maestros de educación primaria.

Se ha considerado, asimismo, los modelos con los que se orienta la formación inicial del profesorado, para de esta manera identificar cuál sería el más oportuno y significativo para ser aplicado durante este proceso de formación. Existen muchos aportes al respecto, en este estudio se han considerado los modelos que fueron estructurados con el fin de incluir la formación inicial del profesorado en diferentes modalidades en la universidad, tales como: formación específica, formación abierta y modelo de formación basada en la escuela. También se han considerado otros modelos que relacionan la enseñanza que se imparte en las universidades y la labor que se realiza en los centros educativos, entre los que se encuentran: el enfoque de yuxtaposición (primero la práctica y luego la teoría); el modelo de consonancia entre investigación y competencia; el modelo de resonancia crítica; y por último, visión basada en resonancia colaborativa. Cada uno de estos modelos ha sido definido en este primer capítulo del marco teórico.

Igualmente se realiza una revisión de las perspectivas de la formación inicial del profesorado: la académica, la técnica, la práctica y de reflexión en la práctica para la construcción social. Se establecen en cada perspectiva corrientes o enfoques que las enriquecen y singularizan.

También hemos considerado la pertinencia, la inclusión educativa, la flexibilidad y autonomía del plan de estudios. Estos temas que serán de gran importancia para el desarrollo de este trabajo de fin de máster.

1.2 Definiciones de la formación inicial del profesorado de educación primaria.

Es muy recurrente encontrar en la literatura actual, estudios que tienen por objeto abordar el tema “formación”³. Y no es casualidad, es uno de los factores fundamentales e inherentes del proceso de integración social de los individuos. De allí que, en perspectiva histórica, se puede observar un particular esmero que las diferentes comunidades humanas han puesto en la formación de aquellos que a su vez se encargarán de formar a las generaciones de relevo. Visto así, a fin de precisar lo que se entenderá en este trabajo por “formación inicial del profesorado”, se expone a continuación varias definiciones:

Altet, Paquay, y Perrenoud (2007), destacan que la educación inicial del profesorado es un estímulo fundamental en la profesionalización del futuro docente. La formación inicial del profesorado según Rico (2004), tiene como finalidad preparar al profesor que inicia su formación para la consideración coherente de las múltiples tareas que requiere la docencia y su tratamiento coordinado. Pellejero y Zufiaurre (2010), mencionan que es la etapa en donde el futuro profesional adquiere conocimientos en relación a qué es y cómo se debe enseñar.

En consideración a estas aportaciones, se afirma la importancia de la formación inicial del profesorado, dado que es una etapa en donde se adquieren conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que le preparan al estudiante en formación, para que pueda realizar las múltiples tareas en su futura labor. Esta etapa es el inicio de su profesionalización, en ella se debe garantizar que el futuro docente sea autónomo, crítico, capaz, competente y adquiera los procesos adecuados para dar respuestas a las necesidades, intereses y exigencias de la educación actual.

³ No sólo desde la pedagogía. También se lo hace desde la sociológica, de la psicología, de la antropología; asimismo, desde la neurociencia, que brindan importantes insumos sobre el estudio del cerebro asociado a los procesos del desarrollo humano y a la educación.

Para que la formación inicial pueda cumplir adecuadamente con lo antes mencionado, debe asumir los diferentes contextos en las que el futuro profesor desarrollará su labor docente. Al respecto Robelledo (2015), manifiesta que la formación del profesorado varía de acuerdo a los diferentes contextos sociales, culturales, políticos e ideológicos donde se insertan estos profesionales. Martínez y Herraiz (2014), afirman que la universidad es el inicio de un camino que permite configurar experiencias significativas en los diferentes contextos. Bozu e Imbernón (2016), hacen hincapié que “las universidades de hoy en día deben estar inmersas en un proceso de innovación y cambio en el ámbito pedagógico mediante una nueva formación.” (pág. 96).

En una sociedad heterogénea, intercultural, cambiante y dinámica, las universidades que imparten la formación inicial del profesorado, deben ofrecer herramientas y recursos necesarios para que los futuros maestros adquieran competencias, que les permitan adaptarse a todas las transformaciones en todos los aspectos y ámbitos. Y es que los maestros, en especial de educación primaria, deben estar preparados para las transformaciones del contexto e incorporar las características más importantes del dinámico mundo donde vivimos, para responder acertadamente a todas las situaciones.

Para que los estudiantes, futuros maestros de educación primaria, den en este nivel respuestas acertadas a sus alumnos, es necesario que conozcan cuál es la finalidad de la etapa educativa de la educación primaria:

“[...] facilitar a los alumnos y las alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y las alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017)

La sociedad actual exige que los docentes de educación primaria y de los demás niveles se comprometan con su labor, que sean capaces de transmitir con calidad y calidez los conocimientos del área de especialización o disciplina que les corresponden. La

formación inicial de los maestros de educación primaria debe estimular en sus estudiantes el placer de formar ciudadanos, que sientan que su valor es imprescindible en la sociedad.

Es necesario hacer mención a lo que se manifiesta en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En el Capítulo II, Artículo 93, se hace mención al Profesorado de educación primaria, consideramos el literal 2:

“La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, será impartida por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.”

Esta normativa de ley da la oportunidad para que los aspirantes a ser maestros puedan seleccionar una especialidad y, luego, logren desenvolverse en las diferentes instituciones educativas de acuerdo a su especialización. Esto se hace notar en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en el Artículo 100, que trata de la Formación inicial del profesorado, en el literal 1, hace referencia que:

“La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.”

Gracias a las reformas que se han dado en la Ley, la formación inicial del profesorado ha pasado por muchos e importantes cambios y aunque las universidades que impartan la formación inicial del profesorado se esmeren en impartir una educación que garantice calidad, en donde los futuros maestros superen dificultades y situaciones de manera pertinente considerando los cambios en las diferentes áreas, éstas han recibido múltiples críticas de autores, sobre la manera de cómo se han estado impartiendo.

Mencionaremos algunas críticas que se han hecho al respecto: Feiman-Nemser (2001), resaltan que las clases son abstractas y no existe vinculación entre la teoría y la práctica. Para Marcelo y Vaillant (2009), las instituciones de formación no dan respuestas a las necesidades de la profesión; y, para Fernández (2009), es insuficiente para lograr satisfacer las demandas y requerimientos laborales de los futuros maestros. Marcelo

(2009), rechaza la manera burócrata con la que se ha estructurado y organizado la formación inicial y la poca vinculación entre la teoría y la práctica; y, para Casado (2010), el proceso llevado es más teórico que práctico. “Las universidades forman mal a los futuros profesores; los profesores formarán mal a los alumnos.” (Libaneo, 2013, pág. 76).

La poca vinculación entre la teoría y la práctica es una de las críticas más mencionadas por los autores. Es evidente que este problema se ha venido arrastrando desde hace mucho tiempo, lo que podría estar desencadenando que la formación inicial del profesorado no dé respuestas a las necesidades que debe cubrir la profesión y, por ende, no satisfaga las demandas y los requerimientos laborales del futuro maestro. No tiene sentido la teoría sino existe la práctica, y qué sentido tendría la práctica sino ha existido la teoría previa; existe una dependencia muy radical entre ambas, ninguna tiene sentido sin la otra.

Berliner (2000), citado (en Marcelo 2007), considera que se le ha dado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos del proceso de aprender a enseñar en la formación inicial. Afirma que es necesario considerar que la formación inicial ha sido estudiada por mucho tiempo, y que es real que han existido muchos aportes valiosos para su transformación. Pero ante todo el avance tecnológico, científico y de otras áreas que se ha tenido al alcance de las manos, para mejorar la formación inicial del profesorado en los diferentes ámbitos y especialidades, se ha tardado para dar solución a este tipo de dificultades.

Podemos considerar que la mayor cantidad de críticas que se escuchan sobre la escasa calidad de la formación inicial del profesorado recae sobre la universidad, que pudiendo tomar las decisiones que le permitan impartir educación de calidad y conseguir el éxito de sus profesionales, no ha considerado la actualización y el fortalecimiento del currículo y la estructura y organización de las carreras. Martínez y Herraiz (2014), hacen hincapié en que las universidades deben contemplar los avances de la sociedad para la modificación de la formación inicial del profesorado.

Los estudiantes, futuros maestros de educación primaria, deben desarrollar todo su potencial durante su estadía en la universidad. Esta debe garantizar que la formación inicial que van a recibir les permitirá desenvolverse en todas las funciones que les compete en el ámbito personal y profesional, con mucha responsabilidad. La formación inicial del profesorado para cumplir con lo deseado por todo el sistema educativo debe

considerar la vinculación de los componentes de dicha formación, durante la estructura y organización de la misma.

1.3 Componentes de la formación inicial del profesorado de educación primaria

Los componentes de la formación inicial del profesorado, tal y como lo manifiestan Imbernón (1999) y, posteriormente, lo considera Pellejero y Zufiaurre (2010), abren la vía a la organización de las claves del conocimiento escolar sobre unos cauces de legitimación de la selección de los contenidos curriculares. Añaden, que estos componentes son claves que posibilitan el acceso a un nivel de desarrollo que permite ejercitar las funciones profesionales con solvencia; es decir, se forman en unos contenidos que delimitan un saber hacer, capaz de interpretar y adecuar una función docente de progreso.

Estos componentes definen la selección de contenidos de formación de futuros docentes, dan paso a una conexión entre la teoría y la práctica y coinciden con los fundamentos del currículo. Ninguno de ellos puede quedarse de lado en la estructuración y organización del currículo, todos juegan un papel determinante en la formación inicial de los estudiantes del profesorado de educación primaria. Los cuatro componentes de la formación inicial del profesorado, considerados son: científico, cultural, pedagógico y de practicum.

1. Componente científico

Mediante este componente se destaca el trabajo que el futuro profesional va a desempeñar como agente educativo. Este debe adquirir conocimientos de las áreas científicas que va a impartir y considerar estrategias que le faciliten su formación y su futuro ejercicio de la profesión. Pellejero y Zufiaurre (2010), consideran importante distinguir entre los contenidos didácticos y las técnicas de autoformación.

- a) Los contenidos didácticos, se podrán considerar desde los contenidos propiamente dichos y los procedimientos o técnicas de expresión relacionados con los contenidos. Un objetivo principal del currículo de la formación inicial del profesorado de educación primaria es el de enfocar y orientar a los alumnos a utilizar este abanico de posibilidades que se le plantean. La formación

científica de los estudiantes, futuros maestros de educación primaria, deberá incluir información en las áreas de expresión lingüística, matemáticas, educación artística, corporal y sobre todo de la realidad social, natural y física que lo circunda. También es necesario que se formen en el mundo de las ciencias, la tecnología y la literatura. Estos conocimientos podrían ser vistos con carácter básico u optativo.

- b) Las técnicas de autoformación. Es necesario que los estudiantes, antes de finalizar su proceso de formación, hayan adquirido el mayor grado posible de autonomía profesional, de habilidades de investigación, del manejo oportuno de técnicas de investigación y documentación, utilización de ficheros, formularios, toma y clasificación de notas, registros de observación, de diagnóstico de situaciones, de detección de necesidades, entre otras.

El currículo de la formación inicial del profesorado debe estar estructurado y organizado para garantizar que los estudiantes adquieran esta formación científica con el desarrollo de habilidades y destrezas de investigación para que, cuando culminen sus estudios, sean capaces de continuar con su proceso de enseñanza aprendizaje y con el desarrollo oportuno de su autonomía profesional. Como se ha venido mencionando, en este mundo que se encuentra en constante evolución, es necesario que los futuros maestros de educación primaria se planteen nuevas técnicas y nuevos conocimientos científicos que les permitan estar vinculados con todas las transformaciones de la sociedad y el contexto actual.

2. Componente cultural

Este componente lo desglosaremos en tres perspectivas diferentes:

- a) En primer lugar consideramos la adaptación y actualización del currículo. Pellejero y Zufiaurre (2010), mencionan que los planes de estudios no son innovadores. Pertenecen a un saber hacer heredado, son reguladores de inercias pasadas y no cubren las exigencias de la sociedad actual. En este componente se hace énfasis en que los docentes que imparten la formación inicial del profesorado de educación primaria deben adaptar el currículo a nuevas circunstancias educativas variadas, diferentes, específicas y cambiantes. Todo esto conllevará a desarrollar contenidos experienciales

desde una perspectiva social, cultural y antropológica. También dará paso a interpretaciones y contextualizaciones de contenidos más pedagógicos, prácticos, lógicos para interrelacionarlos con la ciencia y el desarrollo.

- b) En segundo lugar mencionaremos la actitud del futuro maestro de primaria ante el desarrollo sociocultural. Pellejero y Zufiaurre (2010), mencionan que “[...] asumir una actitud cerrada en relación al rápido movimiento social y cultural incapacita al profesorado en formación para una educación abierta.” (pág. 114). En este componente se pone énfasis en el interés por las variables culturales por las que los estudiantes, futuros docentes de educación primaria, puedan adaptar una actitud social crítica y, a su vez, orientar adecuadamente a sus futuros alumnos. Este interés por la variedad intercultural le facilitará a los maestros de educación primaria el desempeño de sus actividades y funciones.
- c) Y en tercer lugar, consideramos la necesidad de que el maestro de educación primaria conozca previamente el contexto en donde se desarrollan sus estudiantes. Este debe ser consciente de los elementos que forman parte de la vida cotidiana de cada uno de ellos, ya que los niños y niñas en la actualidad se ven muy influenciados por los medios de comunicación, que llegan a tener mayor influencia que la misma escuela. Es por esto que el futuro profesional debe adquirir y desarrollar durante su formación habilidades que le permitan acceder a dicha culturalización y estar abiertos a los diferentes cambios socioculturales.

A través de este componente el futuro docente estará dotado de conocimientos socioculturales de ámbito general y específico, será consciente de las modificaciones que debe realizar al currículo de acuerdo a los avances que se van dando en el contexto, estará motivado en su desarrollo profesional considerando la sociedad intercultural y, por ende, deberá estar adaptado al medio y contexto donde se va a desenvolver.

3. Componente pedagógico

Con este recurso el futuro docente se prepara con conocimientos en el ámbito educativo, comprometido con el saber hacer y el saber actuar dentro de su carrera

profesional. En este componente se considera la formación general y la formación didáctica.

- a) La formación general: el docente durante su formación inicial debe considerar los diferentes ámbitos relacionados con la educación, como la psicología⁴, la sociología y la pedagogía. Deberá también profundizar en temas económicos orientados a la organización de la escuela, en estructuras políticas, sociales y administrativas en términos generales. Sin conocimiento en estas áreas de estudio, el docente no podrá desenvolverse con éxito en su ejercicio profesional. Es necesario que en la estructuración y organización de la formación inicial del profesorado de educación primaria, se consideren estos conocimientos generales que tendrá gran relevancia en el desempeño del futuro maestro.
- b) La formación didáctica: encuentra soporte en la metodología aplicada a las disciplinas de la enseñanza, ya sea del ciclo escolar o de una especialidad en particular. En el periodo inicial de la formación del profesorado la enseñanza debe centrarse en técnicas relativas a la metodología y en la manera de transmitir la educación global de la infancia. Así mismo, debe considerar el intercambio de experiencias que permitan realizar el análisis de los currículos oficiales y otros.

La formación inicial del profesorado de educación primaria debe dar la oportunidad a los estudiantes en formación comprender el papel que van a desempeñar, la metodología y los medios de transmisión educativa. Considerando este componente pedagógico, se potencializará de manera personal en los futuros docentes la observación de detalles de lo que sucede en su entorno educativo, aprender a observar e identificar las características personales de sus futuros alumnos de educación primaria, a saber comunicarse con los demás y expresarse de manera oportuna, a utilizar su propio cuerpo como recurso, es decir, modular

⁴ Se puede considerar la psicología evolutiva, psicología de la educación y del desarrollo.

su voz, realizar movimientos amplios con su cuerpo, expresarse con gestos, ademanes y movimientos.

4. Componente de prácticas

Pavié (2011), realiza la comparación de que las prácticas docentes han sido llevadas como una máquina repetidora, en donde los estudiantes observan y adoptan ciertas formas de enseñar de los maestros expertos que se encuentran en las escuelas. Pero resalta que de igual manera, estas prácticas ayudan a dar respuestas a las necesidades de los estudiantes futuros maestros en situaciones de enseñanza y aprendizaje contextualizadas. En la actualidad se requiere realizar prácticas reflexivas que den la oportunidad de adquirir habilidades, destrezas, conocimientos y competencias para que el futuro docente pueda analizar y reflexionar sobre la realidad educativa de los centros escolares. Este componente de prácticas lo hemos considerado desde tres perspectivas diferentes:

- a) En primer lugar, las prácticas docentes mediante la observación; el estudiante, futuro maestro de educación primaria, mediante la observación que realiza al maestro experto de su desempeño, adquiere las primeras nociones de cómo deberá desempeñarse en su futura profesión sin la mayor adquisición previa de habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos teóricos-prácticos. Estas experiencias de observación podrían realizarse de manera formal e informal, ya que son experiencias que involucran al estudiante en las actividades docentes mediante la observación.
- b) En segundo lugar, consideramos las prácticas de colaboración y participación; en estas el estudiante se vincula con las actividades escolares con conocimiento científico y práctico de las funciones que debe realizar. Con este tipo de prácticas el estudiante es capaz de seleccionar y adquirir ciertas técnicas que aplica el experto para su futuro desempeño docente. Con las prácticas de colaboración y participación se da un trabajo dinámico que le permite al estudiante, aprender de manera conjunta con el experto experiencias significativas.
- c) Y en tercer lugar, mencionaremos las prácticas integrales; estas prácticas podrían ser consideradas como el centro de exposición de todas las

habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos que el docente ha adquirido durante su formación, las que pone de manifiesto y en práctica dentro del aula con un grupo determinado de estudiantes. El futuro docente, durante estas prácticas, revela todas sus potencialidades con los alumnos de educación primaria. En este proceso su desempeño es individual, el docente experto en el aula evalúa su proceso de desarrollo y todas las potencialidades adquiridas.

En este componente se da relevancia a las prácticas del estudiante en formación; gracias a estas vivencias podrá conocer la realidad escolar, podrá experimentar un currículo escolar implícito y explícito, participará de manera dinámica en las actividades que se desarrollen dentro del aula de clases, que le conllevará a obtener experiencias y realizar una valoración crítica de toda la labor a desarrollar en el aula y de las estrategias que podrá aplicar cuando se desempeñe como profesional.

La educación inicial que reciben los maestros de educación primaria debe desencadenar procesos formadores, partiendo, en primer lugar, de ellos mismos. Hernández (2011), menciona que son los “Procesos que tienen que ver con el desarrollo de conocimientos y la construcción de habilidades vinculadas a las realidades de la educación en sus diferentes niveles, integrando las experiencias de los estudiantes.” (pág. 17). Este componente de prácticas da la oportunidad de reorientar de manera oportuna la formación inicial del profesional hacia la mejora de la actitud de responsabilidad ética.

Estos componentes tienen un peso determinante en el currículo, ya que como dijimos anteriormente, confluyen en la fundamentación de sus elementos, están interrelacionados unos con otros. Gracias al componente científico el futuro docente adquiere conocimientos científicos y técnicas de investigación; el componente cultural lo vinculará a la adaptación y actualización del currículo considerando las transformaciones socioculturales; la formación pedagógica lo prepara para contar con un bagaje de conocimientos educacionales en un saber hacer y saber actuar y, por último, en la formación práctica el estudiante activa los conocimientos adquiridos de los otros componentes y fortalece su futuro desempeño profesional. Como ya hemos mencionado, estos componentes no pueden estar aislados unos de otros, todos se vinculan íntimamente en la formación inicial del profesorado de educación primaria para lograr un desarrollo

integral y significativo que van a ser de gran utilidad en la formación del profesorado; sin embargo, dependerán del o los modelos que se aplican en cada centro de formación.

1.4 Modelos de la formación inicial del profesorado

Aramburuzabala, Hernández y Reyes (2013), hacen referencia a que cada modelo teórico de formación inicial docente parte de concepciones acerca de cuál es la función de la universidad, qué es la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente. Domínguez y Medina (2015) resaltan que los modelos de formación docente han de consolidar la adquisición de competencias genéricas y profesionales, y que partiendo de ellas se fundamenta la identidad profesional. Es importante considerar que las Universidades cumplen un papel fundamental en lo que respecta a la estructuración y organización de la carrera y de los modelos de formación en el que se basan para impartir la formación inicial de los docentes de educación primaria.

1. Modelos que garantizan la inclusión al sistema educativo

A continuación mostraremos tres modelos de formación inicial del profesorado propuestos por García (1998), y también considerados por Casado (2010). Estos modelos se han venido dando en la formación inicial de los maestros, los mismos que se estructuraron con la finalidad de garantizar la inclusión al sistema universitario, con diferentes modalidades. Con ellos se pretende impartir una educación acorde a las demandas del mundo actual, pero se han ido modificando para dar cumplimiento en cierta medida a las exigencias de la ley, la misma que indica que la formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo.

a) Modelo de la formación específica

Este modelo se lo creó en el siglo XIX, al inicio en la Escuela Normal Francesa y la Escuela Normal de Maestros en España. Tiene como finalidad formar al profesorado en centros específicos y únicos para ellos, como lo son los institutos y las universidades. Se considera que las universidades se encuentran dotadas para impartir de manera significativa conocimientos y

experiencias para el desarrollo de los estudiantes futuros docentes. Este modelo, al inicio de su aplicación, limitaba el acceso de estudiantes a los centros de formación, ya que debían dar evaluaciones previas para su aceptación, pero contaba como ventaja con un número de docentes necesarios y capacitados para desempeñar su labor en las diferentes carreras de educación, es decir, tenían la garantía al acceso directo a la docencia sin oposiciones tras superar los años de estudios previstos. En este modelo existe mucha relación entre la formación científica y pedagógica.

b) Modelo de formación abierta

En este modelo el futuro docente se encuentra en contacto con todos los universitarios y con una formación no pensada exclusivamente para la docencia. Se caracteriza porque tiene un marco de apertura profesional y existen muchas posibilidades de comunicación con los demás estudiantes, lo que permite un tratamiento flexible en cuanto a la necesidad de los docentes. Las dificultades que podrían existir son la falta de vocación y profesionalización, la falta de unidad de criterios en los formadores de formadores y la dificultad de diseñar un plan de estudios compensado.

La primera universidad en tomar este modelo fue la Open University of United Kingdom en 1969. Otras del Reino Unido, que de manera particular ofrecen este tipo de estudios con este modelo. Se trata de una formación abierta en el que se facilita un aprendizaje flexible, se envían los módulos vía internet u otros medios y al final se los evalúa. Esta modalidad de estudios dio paso a la creación de aulas virtuales, para dar cursos, seminarios, talleres, estudios de grados y maestrías, en donde el estudiante se inscribe y sigue el plan de estudios propuesto. En la actualidad la modalidad de formación abierta se está aplicando a nivel mundial, en los diferentes niveles y profesiones en universidades, academias, institutos, etc.

c) Modelo de formación basada en la escuela

Este modelo es propio de los países en vías de desarrollo, se fundamenta en la capacitación basada en una práctica directa sin estudios específicos. Este modelo tiene como ventaja el contacto inmediato con la realidad y el

aprendizaje. Sus desventajas son: incorporar de manera prematura la labor docente, contiene una escasa formación científica, cultural y pedagógica y se sobrevalora la práctica docente.

Podríamos considerar que, en cierta medida, este modelo de formación se utiliza en Inglaterra, en donde un tercio de cada año lectivo le corresponde a las prácticas docentes. En el informe de las evaluaciones PISA⁵, se manifiesta que los estudiantes de Inglaterra han alcanzado notas muy sobresalientes en todas las áreas evaluadas⁶. Estos resultados hablan muy bien de la formación inicial que reciben sus docentes y de la preocupación que muestran por el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las universidades que impartan la formación inicial del profesorado deben considerar un modelo que cubra las necesidades, no sólo de los estudiantes, sino de todo el sistema educativo. En el primer epígrafe hacíamos hincapié de que no puede existir teoría sin práctica y viceversa. El currículo que se estructure en la formación del profesorado debe ser equilibrado, en donde se consideren los componentes de la formación inicial y se fundamenten de manera precisa los elementos del currículo para poder garantizar la formación que se imparte y las experiencias que recibirán los estudiantes, futuros maestros de educación primaria.

2. Modelos que relacionan la enseñanza que se imparte en las universidades y la labor que se realiza en los centros educativos

Vaillant y Marcelo (2015), plantean otros modelos para la formación inicial del profesorado, que relacionan la enseñanza que se imparte en las universidades y la labor que se realiza en los centros educativos. Estos autores mencionan que existe una contaminación entre los centros educativos y la manera que se imparten las enseñanzas en las universidades sobre cómo se aprende, cómo se enseña y

⁵ Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (o informe PISA).

⁶ La evaluación cubre las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica.

cómo se aprende a enseñar. A continuación se explican los cuatro modelos que consideran los autores:

a) Enfoque de yuxtaposición: primero práctica y luego teoría

Se considera este modelo como uno de los más tradicionales y que aún se encuentra presente en el ámbito educativo. Toma como elemento curricular más importante a las prácticas de enseñanza, ya que se aprende a enseñar mientras se observa y luego se imita el aprendizaje adquirido.

Amórtegui, Correa y Valbuena (2010), dicen que la práctica se constituye como complemento de la enseñanza teórica. Vaillant y Marcelo (2015), mencionan que las prácticas docentes desarrollan en los estudiantes un conjunto de destrezas, actitudes, rasgos de personalidad y su propio estilo docente. Medina (2001) defiende que la práctica docente sirve como estrategia para contribuir de manera significativa en la experiencia del trabajo de otros docentes.

Es importante resaltar el aporte de las prácticas consideradas durante la formación inicial del profesorado. Como lo mencionan los autores, son muy positivas en la vida profesional del estudiante. La limitación de este modelo que podemos resaltar, es que el estudiante reciba primero la práctica y luego la teoría. Este hecho trae como desventaja que no sepa qué hacer durante las mismas. Considerando de manera positiva la formación desde este enfoque, podríamos destacar el aprendizaje significativo que se genera en el estudiante, ya que por el descubrimiento logra relacionar las experiencias adquiridas durante su etapa escolar con las vivencias nuevas percibidas durante sus prácticas pre-profesionales.

Este modelo no es que desmerece la teoría y el conocimiento psicopedagógico, sino que considera que las prácticas demuestran la competencia de un docente, en donde el estudiante, futuro profesional, adquiere un conjunto de destrezas, actitudes y rasgos de personalidad; para ser más precisos, su propio estilo docente. Este modelo es visto como tradicional, ya que no le permite al estudiante ir más allá de lo que observa, es visto como un proceso de ensayo y error.

b) El modelo de consonancia entre investigación y competencia

Este modelo considera que la formación inicial que recibe el docente debe capacitarlo para que pueda desempeñarse de manera oportuna y significativa en la tarea de enseñar. Vaillant y Marcelo (2015), resaltan que la idea de aprender a enseñar que se encuentra implícita en este modelo “[...] es que la enseñanza pueda estar guiada por un conocimiento empíricamente desarrollado, generando casi exclusivamente por la investigación realizada en la universidad por investigadores y formadores de docentes.” (pág. 66). Esto implica que el docente en formación pueda desarrollarse mejor, ya que sus conocimientos estarán derivados de la investigación, lo que les permitirá supervisar y evaluar la práctica de los docentes en formación.

La formación inicial del profesorado, vista desde este modelo, considera a la investigación como la base de todo el proceso de enseñanza aprendizaje; el estudiante, futuro maestro de educación primaria debe adquirir destrezas, habilidades, conocimientos, técnicas y estrategias que le permitan involucrarse de manera coherente y significativa en la investigación, la misma que le permitirá desarrollar exitosamente competencias profesionales. Este modelo garantiza que el conocimiento base es el que se deriva de la investigación, el cual utilizan los maestros para que sus estudiantes tengan dominio de las competencias.

c) La reflexión y el modelo de disonancia crítica

Este modelo se relaciona con la idea de que el proceso de aprender a enseñar requiere de la adquisición de los conocimientos derivados de las experiencias prácticas. Vaillant y Marcelo (2015), mencionan que un docente aprende a ser docente cuando es consciente de lo que hace y de por qué lo hace, cuando da razones y reflexiona sobre los orígenes y consecuencias de sus conductas y las de los demás. Estos conocimientos el futuro maestro de educación primaria los adquirirá durante sus prácticas docentes.

Cochran-Smith (1991)⁷, resalta que es importante que la institución de formación promueva el desarrollo de una actitud crítica en sus estudiantes durante las prácticas, debido a que este podría llegar a un excesivo realismo de lo que observa y podría pensar que ser maestro de educación primaria es demasiado complejo o, por el contrario, muy simple. La labor de los docentes que forman a los maestros de educación primaria es enseñarles a sus estudiantes en formación a continuar aprendiendo en diversos contextos escolares.

Las prácticas docentes en la formación inicial del profesorado tienen un aporte significativo en diferentes momentos: las prácticas previas a la teoría permiten que el estudiante experimente y se vincule en la labor; las prácticas durante la formación permiten que el docente vaya viendo la necesidad de aprender ciertas estrategias para desenvolverse en su futura profesión y, por último, las prácticas que se realizan después de la formación permiten que ciertas competencias se activen y el profesor empiece ya a desenvolverse de manera autónoma y profesional.

d) Visión basada en resonancia colaborativa

Este modelo de enseñar es más entendido por su aporte variado de experiencias, conocimientos y situaciones que se van originando en diferentes ambientes, ya sean formales o no, es decir, pretende que el futuro docente adquiera el aprendizaje a través de lo que vivencia diariamente.

Una de las ventajas de este modelo es que las escuelas y las universidades se convierten en centros en donde se investiga de manera sistemática y crítica sobre la enseñanza, el aprendizaje y la organización de las escuelas. Otra ventaja es que todos los que están vinculados en las prácticas, sean estos docentes expertos, principiantes o los formadores de maestros aprenden continuamente y fortalezcan la adquisición de las experiencias del futuro maestro.

⁷ Citado en Vaillant y Marcelo (2015).

A este modelo lo vinculamos con el propuesto por García (1998), según señala, el lugar más apropiado para aprender son las aulas. En este modelo se plantea que la formación inicial del profesorado esté centrado en las escuelas, considerando la colaboración interinstitucional (escuelas-universidades).

Las universidades que imparte la formación inicial del profesorado de educación primaria deben considerar un modelo que permita que el futuro profesional adquiera rasgos personales únicos y peculiares, que consideren la transformación de la sociedad y la ciencia como una oportunidad de aprender y mejorar su práctica de manera reflexiva y competente.

1.5 Perspectivas de la formación inicial del profesorado

Las perspectivas de la formación inicial del profesorado llevan siendo estudiadas desde hace mucho tiempo. Han recibido muchos aportes importantes de autores como Kirk (1986), que identificó tres perspectivas ideológicas para la formación del profesorado: la perspectiva tradicional, la técnica y la radical. A pesar de la claridad, estas perspectivas tenían excesiva simplicidad; el autor dejó afuera importantes costumbres de la cultura tradicional del docente, ya que los programas de formación no pueden reducirse a los enfoques propuestos. Posteriormente Zeichner (1990) y Feiman_Nemser (1990) propusieron unas perspectivas básicas que fueron matizadas por Pérez (1998), estableciendo dentro de ellas corrientes y enfoques. Estas perspectivas fueron recogidas por Pellejero y Zufiaurre (2010). Es importante mencionar que estas perspectivas de la formación del profesorado las enmarcaremos en la formación inicial de los maestros de educación primaria. Son cuatro, las explicaremos a continuación:

1. Perspectiva académica

Esta perspectiva indica que a partir del proceso de enseñanza se lleva a cabo la transmisión del conocimiento y la adquisición de la cultura pública. En esta perspectiva académica el estudiante en formación, futuro maestro de educación primaria, deberá formarse como un especialista en diferentes disciplinas para que posteriormente transmita esos conocimientos a sus futuros alumnos. Esta perspectiva académica ha considerado dos enfoques de cómo concebir los conocimientos y cómo acercarse a ellos.

- a) Enfoque enciclopédico: este enfoque está centrado en conservar el conocimiento cultural y la herencia científica. Por lo tanto, el futuro docente de educación primaria debe estar preparado en las materias o disciplinas que le tocará impartir a sus estudiantes. En este enfoque se parte de la idea de que cuantos más conocimientos pueda adquirir, mejor será su futuro desempeño como docente. La homogeneidad es la única que tiene espacio en este enfoque, el futuro docente deberá exponer los contenidos preestablecidos en el currículo. Es importante que los estudiantes durante su formación desarrollen las competencias que les van a permitir tener la posesión del conocimiento, explicar con claridad los contenidos y, posteriormente, evaluar el aprendizaje adquirido por sus estudiantes. En este enfoque se le da poca importancia a la formación didáctica, contextual, a las habilidades, actitudes y destrezas que deberían contemplarse en la formación del futuro maestro de educación primaria. Es decir, se destaca propiamente por el conocimiento de las diferentes disciplinas.
- b) Enfoque comprensivo: se encuentra centrado en el conocimiento de las disciplinas y en el procedimiento metodológico. Relaciona a los estudiantes con las transformaciones científicas y culturales de la humanidad. Debe integrar los contenidos con los resultados y especialmente con los procesos de investigación y el descubrimiento que el ser humano ha alcanzado. El estudiante de la formación inicial del profesorado deberá formarse en una estructura epistemológica de su especialidad o disciplina. También considerará durante su formación la historia y la filosofía, y deberá vincular la comprensión conceptual de las disciplinas con el dominio de las técnicas didácticas y la transmisión significativa.

En los dos enfoques considerados en esta perspectiva académica, el futuro docente centra su formación en la adquisición de los conocimientos científicos, no se concede mayor importancia al conocimiento pedagógico que no esté relacionado con las disciplinas, ni al conocimiento que se deriva de la experiencia práctica como docente. Se evidencia que es aprendizaje apoyado en la teoría, procedente de la investigación científica y referida fundamentalmente al ámbito de las ciencias y las artes liberales.

2. Perspectiva técnica

Desde esta perspectiva se pretende dar otra visión a la enseñanza, considerándola como una ciencia aplicada, de ámbito tecnológico. La calidad que se pretende alcanzar en este enfoque se manifiesta en la calidad de los productos, en la eficacia y economía. El maestro de educación primaria es considerado como técnico que tiene dominio de las aplicaciones científicas. Esta perspectiva deja atrás la práctica tradicional y el estadio medieval de la actividad artesanal.

En el modelo de racionalidad técnica se considera que la actividad del maestro es más instrumental, está enfocado a la resolución de conflictos mediante la aplicación de teorías y técnicas científicas. El futuro profesional debe prepararse en el dominio de las técnicas derivadas por los especialistas externos. Es más sencillo establecer en teoría los roles y competencias que debe desarrollar el profesional y la estructura de los programas educativos que deben conferirle la preparación adecuada. En esta perspectiva se distinguen dos corrientes:

- a) Modelo de adopción de decisiones. La formación del profesorado debe facilitar el aprendizaje de técnicas de intervención y la adquisición de competencias estratégicas para aplicarlas.
- b) Modelo de entrenamiento. Se considera que el aprendizaje del alumno depende del desempeño del profesorado. Los programas de formación están estructurados para el entrenamiento, ya que han demostrado ser eficaces.

3. Perspectiva práctica

Desde esta perspectiva la enseñanza es considerada como una actividad compleja, que se desarrolla en lugares específicos. El futuro maestro de educación primaria debe formarse como un “artesano”, “artista” o “profesional clínico” que deberá motivar su sabiduría y creatividad para saber afrontar las situaciones complejas, precarias y dificultosas que están presentes en el aula y que se podrían presentar en su futura profesión. Esta formación se basa netamente en el aprendizaje vinculado con la práctica y confía en las experiencias de docentes expertos en el área. En esta perspectiva se consideran dos enfoques:

- a) Enfoque tradicional. El futuro profesional adquiere experiencias por el contacto directo con las prácticas. El ensayo-error le brinda la oportunidad de aprender significativamente. Este enfoque se enmarca en la idea que la sabiduría profesional es transmitida de generación tras generación, por la exploración directa de la práctica.
- b) Enfoque reflexivo sobre la práctica. Es importante que durante la formación inicial del profesorado, el estudiante futuro profesional realice un análisis reflexivo de cómo se puede enfrentar a la realidad y cómo va a utilizar el conocimiento para resolver las dificultades. Las prácticas docentes le permitirá activar ciertas competencias que lo motivarán en su futuro desempeño profesional.

4. Perspectiva de reflexión en la práctica para la construcción social.

En esta perspectiva de reconstrucción social se concibe a la enseñanza como una actividad crítica, en la que los valores deben traducirse en principios que rijan el proceso de enseñanza-aprendizaje. El maestro es considerado un profesional autónomo y crítico sobre las prácticas cotidianas de la labor.

Anguita (1997), manifiesta que este enfoque “[...] hace hincapié en la investigación, el pensamiento y la actuación a través de métodos de solución de problemas, aprendizaje significativo y la conexión teórica-práctica.” (pág. 108). Es decir, que desde esta perspectiva para unos autores tiene mayor prevalencia la relevancia social de la enseñanza y para otros está centrado en el desarrollo del currículum y el maestro como investigador del mismo. Esta perspectiva es vista desde dos enfoques.

- a) Enfoque de crítica y de reconstrucción social. Desde este punto se interpreta que el futuro docente dé soluciones a los problemas y transforme la conciencia de la ciudadanía hacia un análisis crítico en relación al orden social.
- b) Enfoque de investigación-acción. Desde este enfoque el futuro docente debe tener una conciencia de investigación sobre sus funciones en la práctica educativa, para aportar en la reestructuración curricular respetando el carácter ético de la enseñanza.

Estas perspectivas que han sido consideradas para la formación inicial del profesorado, han recibido muchas aportaciones a lo largo de muchos años, pero el foco de atención siempre ha estado orientado en el desarrollo y mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje que han sido impartidos en los diferentes centros de formación. Se han realizado estudios e investigaciones de cada una de ellas de manera particular, lo que ha permitido que el proceso de enseñanza y aprendizaje que se ha llevado a cabo en las universidades sea considerado para muchas transformaciones en diferentes aspectos.

1.6 La pertinencia de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria

Malagón (2003) considera que la pertinencia constituye un fenómeno por medio del cual se establecen relaciones entre la universidad y el entorno. Resalta que es un proceso de doble vía, desde la universidad y desde la sociedad, en donde los agentes externos e internos conjugan sus esfuerzos para consolidar una tarea central de la universidad y su responsabilidad social.

La pertinencia se relaciona con el contexto en donde surge el conocimiento, tiene la necesidad de estar íntimamente relacionada con el entorno en donde se encuentran las instituciones educativas. Destacamos que no sólo los estudiantes son los que se benefician del conocimiento, sino que también todos los integrantes de la comunidad educativa.

Sobrinho (2008) resalta que “La pertinencia se consigue efectivamente en la participación de la institución educativa, a través de sus actores, en la vida social, económica y cultural de la sociedad en la cual ella se inserta, en especial con la gente de su entorno, sin jamás perder la perspectiva de universidad.” (pág. 94).

La pertinencia en la formación inicial del profesorado es vista como el eje central del desarrollo humano integral y sostenible que permite a todos los estudiantes desarrollarse de manera justa y equilibrada. La sociedad requiere que la formación inicial del profesorado forme futuros docentes capaces de actualizar y adquirir permanentemente conocimientos nuevos que le den la oportunidad de buscar las herramientas necesarias para su desenvolvimiento profesional. (UNESCO, 1995).

Barley (1995)⁸ resalta que todos los cambios educativos se deben realizar previo a la evaluación del currículo, con un proceso participativo, sistemático y organizado; en el que se tome en consideración las necesidades sociales y los avances tecnológicos y científicos.

Es necesario considerar que las evaluaciones que se realicen a la formación inicial del profesorado se deben realizar de manera periódica; con el propósito de tomar decisiones en relación con los cambios o modificaciones requeridos para garantizar una educación pertinente y actualizada.

1.7 La inclusión educativa en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria

Moriña y Parrilla (2006)⁹, han considerado el aporte de muchos y manifiestan que la inclusión social y educativa, se ha tomado como una manera de vivir, un estilo de actuar ante la sociedad, de comprender y considerar a cada persona. Dentro del sistema educativo ésta implica un proceso de fomentar la participación y pertinencia de todos los estudiantes, motiva a romper esos procesos de exclusión.

La formación inicial del profesorado de Educación Primaria debe garantizar el derecho de la inclusión educativa, debe considerar dentro de su plan de estudios esta temática como un aspecto normal pero importante. A más de brindar la oportunidad de que muchos docentes con capacidades diferentes puedan educarse; también debe procurar que los estudiantes, futuros docentes desarrollen las habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que le permitan asumir de manera competente desenvolverse con estudiantes que presenten alguna discapacidad.

Durán y Giné (2011), mencionan que la educación inclusiva se ha convertido en uno de los mayores retos que debe enfrentar el sistema educativo actual. Es necesario que los planes de estudios que son elaborados para la formación inicial del profesorado de Educación Primaria, se centren como elemento clave que contribuyan al cambio positivo de romper las barreras que limitan la verdadera inclusión educativa.

⁸⁸ Citado en Araujo (2016).

⁹ Considero aportes de (Booth y Ainscow, 1998; Pearpoint y Forest, 1999; Slee, 2000)

1.8 Flexibilidad y autonomía de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria

Ruiz, Barreto y Blanco (2008), mencionan que una adecuada organización de los planes de estudio requiere cada vez de mayor flexibilidad, pero que al mismo tiempo garantice calidad del proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo.

La formación inicial del profesorado de Educación Primaria y de otros niveles educativos, deben considerarse como una característica muy importante de los planes de estudios a la flexibilidad, debido a que en la actualidad se cuenta con un contexto muy variado. Los planes de estudios deben centrarse en las necesidades e intereses de los estudiantes y en las demandas de todo el sistema educativo. Los avances científicos y tecnológicos imponen transformaciones que deben ser consideradas en este nivel educativo.

La flexibilidad no debe ser entendida únicamente para los contenidos, sino también en la metodología que aplica el docente, los recursos que se puedan utilizar, las actividades emprendidas en cada materia y todo el conjunto de acciones que se realizan en la formación. Si las universidades quieren garantizar la calidad educativa, deben procurar dentro de la estructura y organización de sus planes de estudios, la flexibilidad y la autonomía para favorecer cambios que generen un desarrollo integral en los estudiantes.

1.9 Consideraciones y reflexiones sobre la formación inicial del profesorado de educación primaria.

Creemos oportuno ofrecer una visión final de reflexiones que han surgido durante la elaboración de este primer capítulo, en el que se ha estudiado a la formación inicial del profesorado de educación primaria.

Resaltamos la gran relevancia de la formación inicial del profesorado en la vida profesional y el impacto social importante que esta genera. Destacamos las diferencias que existen en la formación de acuerdo al contexto social, político, económico e ideológico en donde se inserta e imparte esta profesión. Las universidades son las encargadas de ofrecer las herramientas y los recursos necesarios para que los futuros maestros de educación primaria adquieran y desarrollen habilidades, destrezas, actitudes,

conocimientos y competencias para adaptarse a las transformaciones que exige el mundo actual.

Hacemos hincapié en que para la estructuración y organización de las carreras de formación inicial del profesorado se deben considerar las características de la sociedad actual, heterogénea, intercultural, bilingüe, cambiante y dinámica, ya que la finalidad de la formación inicial del profesorado es preparar a los estudiantes para que realicen las múltiples tareas que requiere la docencia y su tratamiento coordinado.

Por su parte los componentes de la formación inicial del profesorado son la clave para el conocimiento, dado que posibilitan ejercitar con solvencia los contenidos curriculares que forman parte del saber hacer y facilitan interpretar y adecuar una función docente de progreso.

Los componentes permiten una conexión entre teoría y práctica, coinciden con los elementos del currículo, se integran de manera coordinada, ninguno funciona sin la presencia del otro, todos juegan un papel determinante en la formación inicial del profesorado. Es evidente que los componentes deben estar presentes en la estructuración y organización de la formación inicial del profesorado, dado que relacionan todos los aspectos que ejercen influencia de manera significativa y directa en el proceso de la formación.

Los modelos de formación que se encuentren vigentes en la formación inicial del profesorado serán determinantes para que los componentes ejerzan un papel indispensable en la formación y en el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes, conocimientos y competencias en el estudiante, futuro docente de educación primaria.

En este trabajo de fin de máster consideramos dos modelos diferentes de la formación inicial del profesorado. En primer lugar, los tres submodelos propuestos por García (1998) y considerados por Casado (2010). Estos modelos garantizan la inclusión al sistema universitario, ya que exponen diferentes modalidades de formación. Es importante resaltar que se obtienen resultados más significativos con el modelo de formación específica y el modelo basado en la escuela, ya que se tiene un control del desarrollo y el progreso que el estudiante va alcanzado durante su formación. A diferencia del modelo de formación abierta, este modelo no garantiza que el estudiante cumpla realmente con todo lo establecido en la estructura y organización de las actividades

programadas en el plan de estudios. Desde nuestro punto de vista estos submodelos cubren las necesidades, intereses y demandas, para que todas las personas tengan acceso a la formación a pesar de sus limitaciones personales.

En segundo lugar, los modelos propuestos por Vaillant y Marcelo (2015), relacionan la enseñanza que se imparte en las universidades y la labor que se realiza en los centros educativos. Estos submodelos se encuentran centrados sobre cómo se aprende, cómo se enseña y cómo se aprende a enseñar; cada uno tiene características muy particulares.

Consideramos que las universidades no pueden utilizar un solo modelo educativo en la formación inicial del profesorado. En la actualidad hablamos mucho sobre el desarrollo integral que deben lograr los estudiantes durante su formación; es decir, que para fortalecer y hacer realmente significativo el proceso de enseñanza aprendizaje de los futuros maestros de educación primaria, se deben considerar las exigencias y demandas de la sociedad actual.

El avance obtenido en la formación inicial del profesorado ha sido significativo. Es importante tomar en cuenta que para su estructura y organización se deben considerar variedad de modelos de formación, ya que nos encontramos con una sociedad muy variada: cultural, social, política, económica, física e intelectualmente. Las universidades deben favorecer e impartir una educación inclusiva y de calidad, en la que todas las personas que deseen continuar con sus estudios tengan las oportunidades y facilidades para hacerlo.

En la actualidad también se habla mucho de que la formación inicial del profesorado debe estar enfocada desde diferentes perspectivas, para poder cubrir las necesidades, intereses y exigencias del mundo actual. Se está trabajando mucho para que la formación impartida desarrolle competencias en los estudiantes que les permitan obtener un desarrollo integral, y que vivan experiencias gratificantes y significativas durante sus años de formación.

Las perspectivas consideradas en el marco teórico de nuestro trabajo de investigación, como es evidente, están estructuradas por corrientes y enfoques que les permiten una mejor orientación para la estructuración y organización de la formación. Considerando las perspectivas de la formación inicial del profesorado, necesitamos enfocarla desde una

perspectiva multidisciplinar, para realmente cubrir las exigencias que demanda la sociedad actual.

CAPÍTULO 2. LA ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

2.1 Introducción

En esta segunda parte del marco teórico se realiza una revisión de la literatura sobre la estructura y organización de la formación inicial del profesorado de educación primaria, de manera que se pueda conocer los fundamentos y elementos que la integran.

En este estudio se analizan diferentes aportes que han realizado autores respecto a los planes curriculares, así como también en los diferentes tipos de currículos como el prescrito, escrito y de acción. Se han considerado de manera particular los elementos del currículo.

Se detalla el procedimiento que guiará la formulación de los objetivos, el nivel de concreción de los generales, específicos y didácticos en los que se hace hincapié al orden jerárquico que se debe llevar a cabo para su estructuración. Se consideró importante para la elaboración de los objetivos del plan de estudio de la carrera de educación primaria el aporte de los cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida, estos son: el aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos. Los objetivos de la formación inicial del profesorado deben cumplir con las necesidades, intereses, demandas y exigencias de la sociedad actual, así como también considerar el desarrollo integral de los estudiantes.

Con respecto a las competencias se considera el Proyecto Tuning¹⁰ como marco general de esta investigación. Se fortalece el tema con contribuciones importantes de diferentes autores. Se mencionan dos tipos de competencias. Las primeras consideradas por el Proyecto Tuning: las competencias específicas del área y las competencias genéricas que juegan un papel determinante para el desarrollo de las competencias docentes. Y, las segundas establecidas por Mario de Miguel (2009), competencias que se

¹⁰ Tuning Educational Structures in Europe. Conocido también como *Afinar las estructuras educativas en Europa*.

centran en los conocimientos, las habilidades-destrezas, las actitudes y los valores; este tipo de competencias pretende el desarrollo de la autonomía y de la personalidad.

Los contenidos del currículo son otro de los elementos que se consideran dentro de este segundo capítulo del marco teórico. Resaltamos en este apartado los criterios para la selección, estructuración y secuenciación funcional de los contenidos. El perfil de la titulación es concebido como una variedad de competencias, rasgos y capacidades que le permitirán al futuro profesional desenvolverse en su futura labor. Para este apartado se consideran los componentes que prepararan el diseño del perfil profesional.

En este estudio también se consideran los créditos de ECTS¹¹, debido a que organizan el tiempo de los estudiantes durante su formación. Este elemento es muy importante ya que valora el esfuerzo dedicado de los estudiantes en el cumplimiento de las asignaturas. Se muestra en que consiste el sistema de transferencia y acumulación de créditos.

Se explican también los tipos de materias que integran el plan de estudio y el número de créditos que cada una contiene. Los módulos que estructuran este plan son cuatro: el de formación básica, el de didáctica disciplinar, el de practicum y de optativas. Uno de los últimos apartados de este segundo capítulo hace referencia a los programas de estudios; se sugiere realizar actualización permanente que estén a la par con todo el avance científico y tecnológico con el que cuenta la sociedad actual. Se finaliza este capítulo con las consideraciones y reflexiones de los temas tratados.

2.2 Estructura y organización de la formación inicial del profesorado de educación primaria

El término “estructura” es considerado como un conjunto de elementos relacionados entre sí, de manera jerárquica, en la que cada uno de los elementos cumple una función asignada. Este término también abarca una lista de distintas posiciones de trabajo, títulos y obligaciones actuales. Es visto como el esqueleto de la organización, por lo cual si se produce un cambio en alguno de sus elementos se produce un cambio en todo su conjunto. El término “organización” se puede considerar como un conjunto de elementos más o

¹¹ Sistema Europeo de Transferencia de Créditos.

menos estables que mantienen una relación entre sí y que persiguen un objetivo a medio o largo plazo.

Cuando hacemos referencia a la estructura y organización de la formación inicial del profesorado, nos encajamos en la estructura y organización del plan de estudios. Este plan debe ser estructurado y organizado en función de las necesidades e intereses de todo el sistema educativo, de las experiencias vividas y de los nuevos planteamientos que aportarán de manera significativa para que la formación inicial del profesorado de educación primaria cumpla con los requerimientos y las exigencias de la sociedad actual, que es intercultural, heterogénea, bilingüe y tecnológicamente activa.

La reestructuración y organización que se realice en la formación inicial del profesorado nos obliga a reflexionar sobre la metodología considerada en el currículo, las mismas que son aplicadas en las instituciones dedicadas a la formación inicial del profesorado. Coba (2011), hace referencia que en la actualidad el plan de estudios se ha transformado en un contrato entre la universidad y la sociedad, en consideración a que la confianza adquirida por la sociedad debe lograrse con la calidad del plan de estudios. La universidad debe explicitar claramente qué objetivos formativos pretende alcanzar con los egresados, cómo lo hará y con qué planificación y recursos.

Fernández, Rodríguez y Rodríguez (2010), resaltan que las universidades cuentan con autonomía para organizar sus planes de estudios, con el requisito necesario de ser sometidos a evaluación, para obtener la verificación que les permita implantar cualquier enseñanza de carácter oficial. Imbernón (1998), manifiesta que resultan necesarios “[...] unos planes de estudios que permitan una formación flexible, el desarrollo de una actitud crítica de manera cooperadora y colegiada y una constante receptividad hacia todo lo que sucede.” (pág.55).

Las universidades deben considerar los factores que se relacionan sobre el proceso de elaboración del plan de estudios: primero, la tendencia actual a globalizar, la transformación de la sociedad actual y necesidades del sistema sociocultural de los diferentes contextos educativos. Segundo, la naturaleza de las personas involucradas en el proceso de elaboración del plan de estudios, estos son muy importantes en la toma de decisiones de la programación, por cuanto deben seleccionar, incluir y excluir de los elementos lo que ellos estimen conveniente. Tercero, el tipo de programa educativo para

el cual se elabora el plan de estudios, es decir, que este podría variar de acuerdo al o los modelos y a las perspectivas de la formación inicial del profesorado.

Es importante considerar ciertas características de los planes de estudios de la formación inicial del profesorado de educación primaria.

2.3 Plan de estudios de la formación inicial del profesorado de educación primaria

Plan de estudios es sinónimo de “currículo” (del latín currículum-i), que en su origen significa “carrera”. En algunas de sus acepciones es concebido como “lucha”; en cuanto a carrera es entendido como “recorrido”.

Los planes de estudios han recibido un sinnúmero de aportaciones, que han permitido que estos se actualicen y se modifiquen de acuerdo a las exigentes transformaciones que sufre el mundo actual.

Bigott (1982) definía al plan de estudios como un producto intelectual intencionado, regulado y controlado, que debía tener relación entre la realidad: con los objetivos propuestos, con los contenidos educativos y con los métodos pedagógicos. Castillo y Cabrerizo (2006) resaltan que el plan de estudios, orienta la realidad compleja de la educación con una acción sistemática, que impone una permanente redefinición. Oliva (2003)¹², resalta que el currículo es una guía que orienta la acción del profesor, a la vez que insiste en una visión sociocultural. En la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) promulgada en el año 2013, se define al currículo como la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las destrezas.

Después de estas aportaciones confirmamos que el plan de estudio/currículo ha estado centrado siempre en la organización del proceso de enseñanza aprendizaje, y que ha buscado relacionar todos los elementos del currículo con la realidad del contexto sociocultural. Las diferentes transformaciones que ha tenido el currículo, tal y como mencionan los autores, han permitido redefinir ciertos criterios para cubrir las necesidades y los intereses de todos los que integran el sistema educativo.

¹² Citado en (Camilli, 2016).

2.4 Tipos de currículos de la formación inicial del profesorado de educación primaria

Callazo (2016), manifiesta que el currículo universitario constituye un espacio potencialmente privilegiado de elaboración y experimentación que exige ser dinamizado y sostenido mediante una gestión académica altamente planificada e incluso tecnificada.

Hemos considerado en este apartado distinciones conceptuales bastante difundidas. Cáceres (2011), distingue entre el currículo como sistema de metas “intenciones y objetivos”, el currículo como enseñanza y el currículo como logro de los estudiantes.

1. Currículo prescrito

El currículo prescrito (sistema de metas) está definido por los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios que se pretende que los estudiantes aprendan. Se centra en una especificación oficial de oportunidades de aprendizajes definidos a nivel del sistema global. Este currículo está definido por objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios que se esperan que los estudiantes logren desarrollar.

2. Currículo escrito

Este currículo (como enseñanza) es la oferta educativa real con la que efectivamente aprenden los estudiantes, y que los profesores realmente enseñan durante sus clases. Refleja los elementos esenciales que permiten construirlo de forma colaborativa. Este es una herramienta para que los estudiantes, futuros maestros, adquieran un sinnúmero de conceptos, habilidades y actitudes.

3. Currículo en la acción

Este tipo de currículo (sistema de logros de los estudiantes) contiene las tareas académicas las mismas que se guían por esquema, teóricos y prácticos del profesorado. Es aquí en donde el futuro docente de educación primaria demuestra la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje que ha recibido.

El currículo no tiene una estructura fija que albergue el aprendizaje, se trata de un instrumento dinámico que se centra en las metas y experiencias educativas que debe

alcanzar el futuro maestro de educación. Este currículo se modificará y se desarrollará considerando los cambios producidos en el contexto, la interculturalidad, los avances científicos y tecnológicos, los cambios sociales, políticos y económicos. También se valdrá de la experiencia adquirida en cada curso, para realizar los cambios pertinentes al mismo, con la finalidad de enriquecer la formación inicial del profesorado de educación primaria. A continuación mencionaremos los fundamentos del currículo.

2.5 Objetivos de la formación inicial del profesorado de educación primaria

A continuación consideraremos aportes de algunos autores con respecto a la definición de los objetivos. Potger (1979), establecen una previsión de lo que se pretende alcanzar en los estudiantes. Fernández (1987), son como “la conducta terminal” que se pretende lograr con los alumnos. Para Medina (1991) son una propuesta coherente que justifican las decisiones para “optimizar” el aprendizaje, la conciencia crítica y colaboradora. Para Sevillano (2004), son un marco de referencia para desarrollar el proceso con mayor claridad y eficacia, y motivan el interés del futuro profesional. El autor Camilli (2016) señala que son el punto de partida de la formación, se relacionan de manera lógica y coherente con todos los elementos del currículo.

Como es evidente, en los aportes realizados por los diferentes autores, los objetivos de la formación inicial del profesorado siempre han estado enmarcados en los resultados que se pretende alcanzar, del proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes, futuros maestros de educación primaria. Los objetivos que se planteen durante esta formación, van a permitir y facilitar el camino que se debe seguir para alcanzar la meta propuesta. Los objetivos están vinculados de manera directa con todos los elementos del currículo. Si estos son modificados, todos los elementos deberán sufrir modificaciones. Los objetivos se expresan en términos de capacidades, destrezas, habilidades, conocimientos y actitudes, entendidas como las potencialidades que se pretenden desarrollar, en los futuros maestros durante su formación inicial.

1. Procesos para la formulación de los objetivos

Jiménez, González y Fandos (2015), mencionan un procedimiento que guiará la formulación de los objetivos: primero, se debe establecer los posibles contenidos a desarrollar en el curso; segundo, es necesario identificar las competencias seleccionadas para esta acción didáctica; tercero, es conveniente

seleccionar una taxonomía que se utilizará para la formulación de los objetivos; en cuarto lugar, relacionar las taxonomías con los contenidos inicialmente escogidos; quinto, formular los objetivos; y, el sexto, relacionar los objetivos formulados con las competencias seleccionadas.

Los procedimientos mencionados establecen el vínculo que existe entre los objetivos que guiarán la enseñanza y el aprendizaje, con los contenidos a trabajar en este proceso y las competencias que se desarrollarán mediante esta formación. Como ya hemos mencionado, los elementos del currículo se encuentran relacionados de manera determinante.

Después de haber realizado este procedimiento es necesario considerar el proceso propuesto por Zabalza (1988 y 2004), Jiménez, González y Fandos (2015), que hacen referencia al proceso de construir los objetivos de formación en sí: en primer lugar, se debe reflexionar sobre la importancia de los objetivos en la formación inicial del profesorado, que buscan un propósito formal, coherente, organizado y transformador del currículo. En segundo lugar, la depuración, va a permitir que estos tengan una intención, un propósito, una meta viable, funcional y jerárquica que logren satisfacer a todos los integrantes del sistema educativo. Y, por último la explicitación, se hace necesaria la publicación del discurso educativo y técnico, para que todos los que integran este sistema de formación inicial conozcan la finalidad que se persigue.

Para conseguir una formulación adecuada de los objetivos en la formación inicial del profesorado se debe considerar, más allá del proceso o procedimiento anteriormente mencionados, una jerarquía lógica para facilitar los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2. Niveles de concreción de los objetivos

Cantón (2002), Gallego y Salvador (2002), Gallego (2004), Jiménez, González y Fandos (2015), coinciden y contemplan un nivel jerárquico para conseguir la formulación adecuada de los objetivos, que a continuación los mencionaremos:

a) Objetivos generales

Proviene de las grandes finalidades, llevan un proceso secuencial, al que se le justifica la dependencia. Intentan marcar las capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos que el futuro profesional debe desarrollar en su proceso de la formación inicial. Tienen como función definir la meta a la que se pretende llegar, seleccionar los contenidos y los recursos didácticos, y servir de referente para la evaluación que se les debe realizar a los futuros profesionales.

b) Objetivos específicos

Los objetivos específicos se derivan de los generales, son concretos y describen el nivel de conocimientos que debe adquirir el futuro profesional, de cada materia al finalizar cada curso. Estos objetivos son considerados como el camino que conduce a la meta propuesta, ya que gracias a ellos la formación inicial del profesorado de educación primaria puede transformarse en el trayecto del proceso, ya que buscan facilitar el alcance del objetivo general.

c) Objetivos didácticos

Estos objetivos están más centrados en la realidad educativa, ya que hacen referencia a los tipos, grados o modalidades del aprendizaje. La estructuración y diseño de estos objetivos es competencia de los formadores de profesores. Estos objetivos guían el proceso de enseñanza aprendizaje, son los más susceptibles de contextualización, de innovación y son el referente de la evaluación.

Es muy importante resaltarla esta jerarquía, ya que podemos afirmar que los objetivos generales son la meta final que los futuros docentes deben alcanzar. Pero estos objetivos no podrían ser logrados si no existen los objetivos específicos, que de manera particular y concreta van a desarrollar conocimientos y habilidades en los estudiantes. Y por último, los objetivos didácticos, son los que permiten que los estudiantes logren el desarrollo de destrezas y actitudes que van a facilitar su desempeño en su futura profesión como maestros de educación primaria.

3. Controversias de la estructuración de los objetivos de la formación inicial del profesorado de educación primaria.

Los objetivos que se han elaborado a lo largo de la formación inicial del profesorado han sido redactados desde diferentes perspectivas y han estado centrados en diferentes ámbitos, como el social, profesional y competencial. A continuación consideraremos el aporte de algunos autores:

Klafki (1992)¹³, consideró a los objetivos profesionales, como criterios que suponen una orientación del proceder pedagógico. Integró a este los objetivos de formación, los educativos y los ideales de formación. Por el contrario, Aebli (1998)¹⁴, pone énfasis en que la dimensión social del aprendizaje para la elaboración de los objetivos es muy importante.

Camilli (2016) resalta los objetivos competenciales organizados en: objetivos del conocimiento, objetivos de habilidades y objetivos actitudinales.

Ha existido mucho controversia de cómo debe ser dirigida la formación inicial del profesorado y las metas que se buscan alcanzar. Esta formación debe estar enmarcada en un ámbito que permita cumplir con las necesidades, intereses, demandas y transformaciones del contexto sociocultural. Es evidente que si los objetivos están centrados en el ámbito profesional, la formación inicial estará vinculada a aspectos más pedagógicos. Si los objetivos han sido estructurados para el desarrollo social, se estará preparando al estudiante para que logre desenvolverse en la vida práctica y dar soluciones a las dificultades que se le presenten, pero necesitará del aporte oportuno de conocimientos pedagógicos para su profesión.

Con todo lo expuesto, compartimos que los objetivos de la formación inicial del profesorado de educación primaria deben ser unos objetivos competenciales, que favorezcan el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de manera significativa. Es por esto que los objetivos que se estructuran en la formación inicial

¹³ Citado por Sevillano (2004).

¹⁴ Citado por Sevillano (2004).

del profesorado ya sean generales, específicos o didácticos, deberán considerar el desarrollo integral de los estudiantes, futuros maestros de educación primaria.

Es importante también considerar para la elaboración de los objetivos de la formación inicial del profesorado el aporte de Tawil y Cougoureux (2013), que realizaron una contribución al informe de “La educación encierra un tesoro” de Delors (1997). Estos autores resaltan los cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida.

En primer lugar, el aprender a conocer. Este incluye el aprender a aprender que es una “habilidad de aprendizaje instrumental”, permite que los estudiantes se beneficien de las oportunidades de la educación que se le presenten a lo largo de la vida, considerando los cambios drásticos de los avances de la ciencia y las nuevas formas de actividad económica y social. Este pilar permite tener un conocimiento cultural general amplio y la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias.

En segundo lugar, el aprender hacer se fundamenta en la adquisición de las competencias profesionales necesarias para la práctica. Vincula la educación y la formación. El aprender hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo. Considera el desarrollo de las capacidades de adaptarse a toda clase de situaciones.

En tercer lugar, el aprender ser, es indispensable para la plena realización del potencial humano; se requiere un personal con autonomía y con la capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo.

En cuarto lugar, el aprender a vivir juntos, se centra en la comprensión y aceptación hacia los demás, sobre su historia, sus tradiciones y su espiritualidad. Este pilar impulsa a realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Los objetivos que se formulen en la formación inicial del profesorado, permitirán la organización y estructuración adecuada del plan de estudios. Es necesario que se consideren, además de los objetivos competenciales, los pilares

que permitirán un desarrollo significativo del futuro profesional. Como lo mencionamos anteriormente, necesitamos que la formación inicial que se brinde a los futuros docentes sea una educación que garantice el desarrollo integral de habilidades, conocimientos, actitudes y competencias. Pero sobre todo, que el futuro profesional sea capaz de una vez concluida su etapa inicial continuar con el compromiso de su preparación continua.

2.6 Competencias de la formación inicial del profesorado de educación primaria

La educación del siglo XXI se encuentra centrada en el desarrollo de competencias. Estas han sido objeto de múltiples estudios e investigaciones. El proyecto Tuning propone y promueve programas con orientación que se basen en resultados de aprendizajes expresados en términos de competencias genéricas y específicas. Este proyecto es el que dio inicio a toda esta transformación de la formación inicial a través del desarrollo de competencias. González y Wagenaar (2006) manifiestan que las competencias surgen como un elemento importante que puede guiar la selección de conocimientos adecuados a unos fines concretos. Estas competencias presentan una capacidad integradora para elegir lo que es apropiado a partir de un abanico de posibilidades.

Fernández (2009) manifiesta que el término “competencia” en sus inicios recibió algunas críticas ya que estaba vinculado a la economía y a los paradigmas individualistas. En los últimos años su vinculación en la educación ha sido tan penetrante que las críticas han perdido importancia, y las competencias han llegado a ser consideradas como elementos polivalentes y necesarios para la sociedad actual (Bunk, 1994).

A continuación consideraremos algunos aportes importantes realizados por autores sobre el término competencia.

Fernández (2009) resalta que las competencias representan una respuesta a las nuevas exigencias de la época actual. Desde la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2011) mencionan que son el uso consistente de los propios conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos que permiten la solución de problemas concretos y alcanzar los fines propuestos. Colom, Domínguez y Sarramona (2011) aportan que las competencias incluyen conocimientos, habilidades y actitudes. Camilli (2016), destaca que son capacidades para integrar los

contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa con el fin de conseguir la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

Dentro de estas aportaciones, afirmamos la importancia de las competencias en la formación inicial del profesorado de educación primaria. Las competencias activan un conjunto de destrezas, habilidades, conocimientos y actitudes, que le van a permitir al futuro profesional desempeñarse con éxito en las funciones que debe realizar como maestro de educación primaria y, por ende, dar soluciones acertadas y coherentes a las dificultades que se le puedan presentar durante su desempeño. También lo motivarán a aceptar las actualizaciones científicas y tecnológicas que impone el mundo actual.

Las competencias que desarrollen los futuros maestros de educación primaria durante su formación inicial adquirirán sentido cuando el futuro maestro se desempeñe en su profesión. Así, Pavié (2011), señala que “[...] las diversas competencias son entendidas como la descripción de aquello que el discente transferirá y activará en el contexto de su desempeño profesional y que sintetiza los conocimientos, capacidades, habilidades, procedimiento necesarios para actuar eficazmente.” (pág. 76).

De la LOMCE (2013) destacamos que las competencias son entendidas como el “conocimiento en la práctica” o como un “saber hacer”, porque precisamente el conocimiento se lo obtiene de la participación activa del futuro maestro en los diferentes contextos sociales, culturales y profesionales. El futuro maestro de educación primaria deberá usar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de manera significativa, para lograr un desempeño exitoso en sus funciones y conseguir el cumplimiento y alcance de los fines educativos propuestos. Durante su formación inicial el estudiante deberá conocer las competencias que le corresponde desarrollar para luego, ayudado por la práctica, logre activarlas de manera creativa e innovadora en cada momento y en cada situación del proceso de enseñanza aprendizaje.

2.7 Tipos de competencias de la formación inicial del profesorado de educación primaria

1. Competencias propuestas en Proyecto Tuning

Consideraremos el aporte importante de los tipos de competencias realizado por González y Wagenaar (2006), en el proyecto Tuning. Este es una contribución

de las Universidades al Proceso de Bolonia, consiste en una metodología para volver a diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudios de las universidades. La validez de este proyecto podría considerarse mundial, porque ha sido probado por varios continentes con resultados muy significativos.

Las metas y los objetivos de este proyecto están vinculados con la agenda Europea de la Educación Superior. En este proyecto se hace énfasis que los planes de estudios deben ser construidos y modificados con competencias y resultados de aprendizajes consensuados. Estos autores mencionan que las competencias son una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores. Hacen referencia a dos tipos de competencias, las específicas y las genéricas.

a) Las competencias específicas

Son los conocimientos y las habilidades relacionadas a cada área de estudio. Las habilidades que están relacionadas con el área son los métodos y técnicas relevantes de las diferentes disciplinas; por ejemplo, análisis de legajos antiguos, análisis químicos, técnicas de muestreo, entre otros. Los conocimientos relacionados con las áreas se centran en contenidos concretos relacionados con la disciplina.

b) Las competencias genéricas

Son cualidades útiles en muchas situaciones, y no únicamente relacionadas a las áreas específicas. La metodología y los modelos que se utilicen en el proceso de enseñanza aprendizaje pueden ser adecuados o inadecuados y estos juegan un papel determinante para lograr desarrollar o destruir este tipo de competencias en los futuros docentes de educación primaria que se encuentran en formación. En la taxonomía del proyecto Tuning se distinguen tres tipos de competencias genéricas:

— Competencias instrumentales. Comprende las capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas. Son herramientas para el aprendizaje y la formación. Las capacidades cognitivas son todas las habilidades que tiene el cerebro para tomar y procesar el conocimiento que se adquiere del contexto; se relacionan con el procesamiento de la

información, es decir, con la atención, memoria, percepción, la comprensión, la solución de los conflictos, etcétera. Las capacidades metodológicas son las habilidades que se desarrollan para el uso adecuado de los métodos, estrategia y estilos de enseñanza aprendizaje. Capacidades tecnológicas, son el conjunto de conocimientos y habilidades que se desarrollan para el dominio de las TIC. Capacidades lingüísticas, son las habilidades que permiten comprender los diferentes elementos y operaciones gramaticales.

- Competencias interpersonales. Comprende las capacidades individuales y las habilidades sociales como la interacción y cooperación social. En este tipo de competencias se desarrolla la capacidad crítica y autocrítica, el compromiso ético, la comprensión hacia la diversidad y multiculturalidad, trabajo en equipo y la resolución y negociación de conflictos que se puedan presentar en cualquier momento del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Competencias sistémicas. Comprende las capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales. Es necesario previamente adquirir las capacidades cognitivas y las destrezas prácticas. Permiten que la persona pueda evidenciar cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. En este tipo de competencias, se desarrollan capacidades como: la aplicación de conocimientos en la práctica, la adaptación a nuevas situaciones, de creatividad, liderazgo, adquisición de conocimientos culturales, trabajo autónomo, espíritu emprendedor, entre otras.

2. Competencias que agrupa los componentes principales

De Miguel (2009), considera que los escenarios y metodologías de la formación inicial universitaria deben experimentar una profunda renovación. Por esto hace énfasis en una enseñanza centrada en una actividad autónoma del estudiante, lo que conlleva que la planificación y la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje se lleven a cabo asumiendo este punto de vista. Este autor desarrolla un modelo centrado en las competencias que agrupa los componentes principales en: conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores, y cada

uno con subcomponentes. A continuación haremos la presentación de cada uno de ellos:

a) Los conocimientos y capacidades intelectuales

Este componente está relacionado con el “saber” científico, se centra en tres subcomponentes: capacidades generales para el aprendizaje, capacidades académicas vinculadas a una materia y las capacidades vinculadas al mundo profesional. Estas competencias suponen tener un conocimiento científico suficientemente amplio, y supone también aprender a enseñar para estimular el desarrollo máximo de las potencialidades de aprendizaje del futuro maestro de educación primaria.

b) Las habilidades y destrezas transversales

Este componente está vinculado con el “saber hacer”, se refiere a los procedimientos metodológicos, es decir, que el maestro en formación desarrollará competencias que le permitirán dominar la metodología y las estrategias para el buen desenvolvimiento en sus futuras funciones. Incluyen dos subcomponentes: intelectuales y la organización /gestión personal.

c) Las actitudes y los valores

Este componente es imprescindible para el buen desempeño del futuro maestro de educación primaria. Está vinculado con el “saber estar”, ya que alude desarrollar el conocimiento personal, fortalecido por los conocimientos y las experiencias compartidas, que pretende el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo profesional. También se encuentra vinculado con el “saber ser”, ya que implica el desarrollo de la propia personalidad, fortaleciendo su autonomía y madurez y, por ende, la responsabilidad personal. Como es evidente, tiene dos subcomponentes: el desarrollo profesional y el compromiso personal.

Es importante el aporte que realiza este autor con respecto al desarrollo de las competencias de cada estudiante de manera autónoma, ya que están presentes en todos los momentos de la formación inicial del profesorado y se encuentran

principalmente relacionadas con los contenidos y los objetivos de la formación, sin dejar de lado los otros elementos curriculares.

En la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. En el apartado 3 de los Objetivos se presentan 12 competencias que los estudiantes deben adquirir durante la Formación Inicial de Maestros de Primaria. A continuación presentamos el listado:

- Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimiento didáctico en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Abordar con eficacia situaciones de aprendizajes de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
- Diseñar y regular espacios de aprendizajes en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella. Resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
- Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes y de sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose según los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
- Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
- Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
- Reflexionar sobre las prácticas en el aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
- 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. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Estas competencias son las que todos los estudiantes futuros docentes deben desarrollar para poder desenvolverse coherentemente en sus futuras funciones. Las universidades deben considerarlas en la estructura y la organización de los planes de estudios de la formación inicial de la carrera de educación primaria ya que fueron estructuradas con dicha finalidad.

Como es evidente estas destrezas consideran el desarrollo integral de los estudiantes de manera general, pretende que estudiantes estén conscientes de las áreas curriculares del nivel, de la planificación, de la diversidad, igualdad y equidad de los derechos humanos, a resolver las dificultades pacíficamente, tener conocimiento sobre la organización de los centros, responsabilidad individual y colectiva, conocer distintos modelos para lograr calidad en todo el proceso de enseñanza aprendizaje de su futura profesión.

2.8 Contenidos del currículo de la formación inicial del profesorado de educación primaria

Los contenidos constituyen otro de los elementos fundamentales del currículo de la formación inicial. Este elemento también ha recibido muchos aportes importantes de diferentes autores.

Para Medina (1990) son un conjunto de teorías, hipótesis, proposiciones, modelos de pensamiento y acción, patrones culturales característicos del desarrollo científico y genuinos de la cultura de la sociedad en la que tiene lugar. Castillo y Cabrerizo (2006) consideran que dan respuesta al “¿qué enseñar?” y “¿qué aprender?”. Constituyen un conjunto de datos, teorías y modelos que se ofrecen para ser conocidos por los estudiantes como ámbitos científicos. Colom, Domínguez y Sarramona (2011) resaltan que responden a la interrogante de “¿qué aprender?” en cada ciclo del proceso de formación de la inicial. Jiménez, González, y Fandos (2015) destacan que responden a la pregunta “¿qué enseñar?” y que son los conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en juego en el proceso educativo. Camilli (2016), expone que dan respuestas a “¿qué enseñar?”, son un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza, de cada etapa educativa y a la adquisición de competencias.

Con estos aportes confirmamos que los contenidos del currículum dan respuestas sobre el “¿qué enseñar?” y “¿qué aprender?” durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Tienen gran relevancia en la formación inicial del profesorado, en vista de que forman parte de un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que el estudiante debe desarrollar mientras se encuentra en su proceso de formación, para lograr desenvolverse con éxito en su futura profesión. Pero, a pesar de su importancia en la formación inicial del profesorado, los contenidos no deben convertirse en el eje del diseño curricular, ya que todos los elementos del currículo juegan un papel determinante en el proceso de enseñanza aprendizaje del futuro maestro de educación primaria.

Uno de los aspectos de mayor relevancia del diseño curricular es la selección y elaboración de los contenidos científicos; este proceso debe ser justificado, riguroso y coherente y responder a las transformaciones y exigencias del contexto sociocultural actual. Castillo y Cabrerizo (2006) resaltan la importancia de los contenidos a la hora de

construir el currículo en la formación inicial del profesorado, por cuanto la riqueza de los contenidos constituye un elemento generador de formación intelectual y profesional.

El desafío que tiene la formación inicial del profesorado es el de seleccionar los contenidos más pertinentes y relevantes para cada caso. Tejada (2005) considera importantes aportes de diferentes autores como Rodríguez (1980), Zabalza (1987), Ferrández (1992 y 2000), Tejada (1999), González (2002), Mallart (1987) entre otros, para formular ciertos criterios para la selección, estructuración y secuenciación funcional de los contenidos.

- Objetividad: como adecuación y concordancia de los hechos reales.
- Convencionalidad y consenso: incluir los contenidos que generan mayor consenso en la comunidad.
- Actualidad: todo contenido debe ser pertinente y un aspecto de este es la actualidad.
- Validez: en dependencia con los resultados que se pretenden lograr. Un contenido puede ser considerado válido, pero puede que no tenga validez para un caso de enseñanza puntual.
- Significación: supone ideas fundamentales y comprensiones que pueden utilizarse de manera interdisciplinaria, al analizar hechos y conceptos comunes a la materia.
- Representatividad: los elementos considerados deben ser un buen reflejo de conjunto, como “casos representativos” del mismo.
- Ejemplaridad: implica la elección de contenidos relevantes tanto por su sentido instrumental, como lógico.
- Significatividad epistemológica (importancia científica) respecto a la estructura de una disciplina y organizarla es concepto clave.
- Transferibilidad: privilegiar aquellos aspectos con mayor nivel de transferencia que faciliten la generalización de aprendizajes.
- Utilidad-aplicabilidad: optando por contenidos que tienen mayor proyección práctica para la actuación social y profesional de los sujetos.

Considerando estos criterios para la selección de contenidos, es necesario tener presente la problemática del referente del contexto sociocultural en el que se opera. Los nuevos escenarios de la formación inicial del profesorado de educación primaria apuntan

por la globalización y la multiculturalidad y es importante que en el momento de estructurar y organizar los contenidos del currículo no se pierda de vista lo genuino y singular de cada contexto en particular.

2.9 Perfil de la titulación de la formación inicial del profesorado de educación primaria

En el área de la formación inicial del profesorado, el concepto de “Perfil” es poseedor de una especial importancia que sirve de referencia y guía en el proceso de enseñanza aprendizaje. La definición que se realice debe ser mediante un tratamiento minucioso que permita la inclusión de los elementos del currículo/plan de estudios para que resulte completa y coherente. Mencionaremos el aporte de algunos autores al respecto.

Castillo y Cabrerizo (2006), lo consideran un recurso de orientación, que enuncian los rasgos de formación una vez desarrollados. González y Wagenaar (2006), lo definen como el campo de aprendizaje relacionado con un área específica conducente a la obtención de una cualificación. Pavié (2011), resalta que el perfil profesional, “constituye la descripción del conjunto de los atributos de un rol o función profesional en virtud de competencias asociadas a las prácticas de la profesión.” (pág. 76).

Los aportes de estos autores nos permiten considerar que el perfil profesional del egresado es concebido como una variedad de competencias, rasgos y capacidades que le permitirán al futuro profesional, en este caso al docente de educación primaria, ser reconocido como tal ante la sociedad. En la actualidad el rol del profesorado de educación primaria está cambiando, esto se evidencia debido a que permanentemente escuchamos sobre las nuevas demandas al perfil profesional docente. Estas demandas se ven influenciadas por un contexto con características interculturales, heterogéneas, bilingües, con dificultades de aprendizaje de las materias científicas o la inclusión de las nuevas tecnologías de la información.

Corvalán y Hawes (2005), González y Wagenaar (2006) y Pavié (2011), coinciden en que la lectura del perfil profesional de una carrera en particular, refiriéndonos exclusivamente en la formación inicial del profesorado de educación primaria, debería dar una imagen clara de las acciones que el futuro docente va a desempeñar, que esté basado en demandas establecidas por un título académico, las necesidades de la sociedad y el futuro mercado laboral del profesional.

Las universidades podrían considerar para el diseño del perfil profesional de la formación inicial del profesorado de educación primaria, los componentes propuestos por Castillo y Cabrerizo (2006), a los que hacemos referencia a continuación:

- Podrían incluirse las salidas profesionales como: las tradicionales y genéricas de la profesión, o las más propias del momento o la situación específica del centro de formación. Por ejemplo, la exigencia de la contextualización propias del entorno social, cultural, laboral. Cuanto más características y diferentes sean las condiciones, más importantes resultarían.
- Se requiere señalar cuáles serán los núcleos de formación prioritarios para el ejercicio de la profesión, los que podrían marcar la orientación académica del perfil. Por ejemplo, la historia de cada universidad, el estilo habitual de formación o los recursos actuales que dispone (como laboratorios). Todo esto puede ejercer influencia en la preferencia por una orientación u otra.
- Uno de los elementos más importantes actualmente es la formación personal y socio-cultural básica, la universidad no es solo un espacio en donde se preparan técnicos, sino más bien un centro en donde se forman futuros profesionales. En este componente es necesario identificar las necesidades de los estudiantes, centrados en algunos principios de lo que supone la formación de futuros docentes, aquellos ámbitos de conocimiento y estilos de actuación que servirán de base para el currículo.

Estos componentes facilitarían una idea para el diseño del perfil profesional y servirán de base para la propuesta del currículo/plan de estudios. Resaltamos la importancia del perfil profesional dentro del currículo de la formación inicial del profesorado, ya que constituyen la descripción específica de las cualidades de personalidad, competencias y conocimientos que debe lograr el futuro docente de educación primaria y que están relacionados con todos los elementos del currículo.

2.10 Créditos ECTS de la carrera de educación primaria

Alvarado y George (2011) definen el término “crédito” como un reconocimiento del rol del estudiante desde su autonomía y su trabajo independiente, gracias a este sistema se da el apoyo interinstitucional o de convergencia y el esfuerzo del estudiante es valorado en cualquier momento y lugar. Rivadeneyra (2015) menciona que los créditos del Sistema

Europeo de Transparencia y Acumulación de Créditos (ECTS), son la referencia para la planificación de la carga de trabajo del alumnado en estudios universitarios en Europa.

Este sistema de créditos se encuentra vigente en todos los países europeos. Se creó inicialmente para la transferencia de créditos, lo que facilitó el reconocimiento de los periodos de estudios en el extranjero, la convalidación de asignaturas y dando espacio a la homologación. Todo esto facilitó la movilidad de los estudiantes en el espacio europeo. En la actualidad se ha convertido en un sistema de acumulación de créditos que por el momento solo es válido en el espacio europeo.

Para la estructura y organización del plan de estudios de la formación inicial se cuenta con un número determinado de créditos ECTS, se centra en el tiempo de trabajo destinado al estudiante para el logro de los objetivos planteados en el plan.

El documento de referencia en Europa para el uso de los créditos ECTS es la guía del usuario ECTS. Este documento no tiene naturaleza normativa, pero es el referente que las legislaciones estatales han seguido a la hora de regular el proceso de Bolonia en lo referido a la medida de la carga de trabajo del alumno.

Se establecen en el Espacio Europeo 60 créditos ECTS que corresponde a la carga de trabajo de un estudiante durante un año académico, también se especifica que la carga de trabajo de un estudiante oscila entre las 1500 y 1800 horas por año académico, por lo que un crédito equivale a 25 o 30 horas de trabajo.

El estudiante solo puede obtener créditos cuando ya ha concluido por completo el trabajo planificado; por lo general debe cumplir con una evaluación final, la misma que va a permitir cuantificar el resultado de los aprendizajes adquiridos, que son el conjunto de competencias que expresan los estudiantes tras finalizar su proceso de aprendizaje ya sea este corto o largo.

Es importante mencionar que los créditos de las asignaturas también incluyen el trabajo del estudiante fuera del aula, como: trabajos prácticos, talleres, seminarios, trabajos independientes y otros. Para lograr los propósitos de las asignaturas no solo se consideran los créditos en donde se cuenta con la presencia del docente, sino también la carga académica del trabajo independiente del estudiante.

En la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. En el Apartado 5 de la Planificación de las enseñanzas se menciona que los planes de estudios de la formación inicial del profesorado de educación primaria tendrán una duración de 240 créditos europeos.

Es importe este sistema de créditos que se encuentra vigente actualmente en el Espacio Europeo, ya que da la oportunidad de que los estudiantes extranjeros y nacionales tenga la oportunidad de salir a estudiar a cualquier lugar, sin el temor de perder el tiempo y los esfuerzos realizados en sus estudios. Compartimos que sea una manera de organizar el tiempo de los estudiantes para que cumplan con el plan establecido en las universidades, también resaltamos la valoración que tiene dentro del sistema de créditos el trabajo independiente del estudiante.

2.11 Tipos de materias en el plan de estudios de la carrera de educación primaria

En el espacio europeo se ha tenido en cuenta el contenido de la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, para la estructuración de los Planes de Estudios, en el que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestros de Educación Primaria. Se considera que el plan de estudios en su estructura deberá incluir cuatro módulos.

Módulo de formación básica que contempla 60 créditos ECTS. Este módulo está integrado por las asignaturas de conocimiento del título, con características más teóricas.

Módulo didáctica y disciplinar estructurado con 100 créditos ECTS, también son consideradas obligatorias, están orientadas a la adquisición de competencias propia del título, permiten la integración de aspectos teóricos-prácticos.

Módulo de practicum que incluye tanto las prácticas escolares como el trabajo de fin de grado, con un total de 50 créditos ECTS. Este módulo es netamente práctico, el estudiante, futuro profesional deberá aplicar los conocimientos adquiridos tanto a nivel profesional como de investigación.

Módulo de optativas con 30 créditos ECTS. Este módulo da la apertura para que el estudiante pueda seleccionar de acuerdo a sus intereses en que especializarse.

Como ya hemos mencionado en el apartado de los créditos, se completan los 240 créditos ECTS que se estipula en dicha orden, que deben tener las carreras de la formación inicial del profesorado de educación primaria.

De esta manera está estructurado y organizado el plan de estudio de la formación inicial del profesorado de primaria, es competencia de la universidad como encajar cada asignatura en cada módulo. Por la autonomía que tienen las universidades podrán considerar sus intereses y necesidades para presentar el plan de estudios de dicha carrera.

2.12 Programas de estudios de la carrera de formación inicial de educación primaria

Murillo (2007) destaca que la organización y planificación de cada asignatura, área o módulo, constituyen los programas de estudio. Estos programas se establecen como una herramienta elemental de trabajo para los docentes, se derivan tanto de la fundamentación de los currículos, como de los planes de estudios dentro de los cuáles se ubican.

Ferrero (1982) manifiesta que “Los programas de enseñanza superior no pueden fijarse con exactitud, porque equivaldría a limitarlos.” (pág. 460). Es importante resaltar este aporte, en cuanto que se ha venido hablando de la flexibilidad de los programas y que estos deben centrarse en los estudiantes, maestros y en el contexto. Los programas deberán ser actualizados constantemente ya que la demanda científica y tecnológica impone un avance muy acelerado del mundo actual.

Martínez y Herraiz (2014) considera que los programas de estudios “[...] no consiguen proporcionar al profesor el bagaje que le permita poner en práctica una enseñanza de calidad en las escuelas.” (pág. 67). Es evidente que existe mucha controversia con respecto a los programas de estudios ya que como lo menciona este autor no proporcionan el conocimiento suficiente en los estudiantes y futuros maestros. Pero es necesario manifestar que los programas deben ser modificados, actualizados y adaptados a las exigencias, demandas, necesidades, intereses tanto del futuro profesional como de la sociedad. Si buscamos una educación de calidad y calidez necesitamos que los programas puedan adaptarse, en cierta medida, al nivel y al ritmo de los alumnos. Ferrero (1982).

Martínez y Herraiz (2014) afirman que existen dentro del plan de estudios asignaturas que se tienen que cambiar. Ya que si existen cambios en las escuelas y en la sociedad, las asignaturas y los programas de estudio también se tendrán que modificar.

Es necesaria la renovación de los contenidos de los programas de estudios que se ejecutan en la formación inicial del profesorado de primaria, debido a que nos encontramos en un constante vaivén de conocimientos y adelantos científicos, tecnológicos, políticos, sociales y culturales. Por tanto, es necesario que los docentes de los futuros maestros formen espacios que favorezcan una percepción positiva de conocimientos y experiencias, que les permitan desenvolverse con éxito en su futura profesión.

Los programas de estudio suelen no estar en sintonía con lo que está pasando en el mundo real. La formación del profesorado tiende a estar ubicada dentro de un ámbito netamente específico, es decir local. Necesitamos que la formación del profesorado abra nuevas oportunidades de aprendizajes, donde no sólo se cubran las necesidades locales, sino brindar la oportunidad de conocer y explorar lo que ocurre a nivel nacional e internacional; necesitamos formar docentes competitivos, capaces de asumir con responsabilidad todos los cambios que exige la sociedad actual.

En las universidades existe un formato para la elaboración de los programas de estudio que facilita la estructuración de la planificación de cada una de las asignaturas, contiene una serie de elementos que se vinculan entre sí para que exista coherencia y relación. A continuación mencionaremos algunos elementos que según Murillo (2007) deben componerlo: datos generales, introducción o justificación de curso, objetivos del plan, temáticas de las unidades, bibliografía básica y complementaria, metodología de trabajo y criterios de evaluación y acreditación.

Es decisión de las universidades decidir el formato y la manera de realizar los programas de estudio, así como también las exigencias que esta ejerza para que los docentes se comprometan en actualizar los contenidos de los programas, conscientes de la diversidad cultural, lingüística, social, económicos, políticos de sus estudiantes.

2.13 Consideraciones y reflexiones sobre la estructura y organización de la formación inicial del profesorado

Realizamos una aportación final de reflexiones que han surgido durante la elaboración de este segundo capítulo. Se ha considerado para el estudio la estructura y organización de la formación inicial del profesorado de educación primaria.

La estructura y organización que se ha llevado a cabo de los planes curriculares de la formación inicial del profesorado hasta la presente, han recibido muchas críticas, ya que se manifiesta que los estudiantes futuros maestros no logran desarrollar las habilidades, destrezas, actitudes y competencias que requieren para el desempeño de su futura profesión. Es por esto que muchos autores han realizado investigaciones para aportar de manera significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje de la formación inicial.

Cada vez existe mayor diversidad cultural, lingüística, social, política, económica dentro de la formación; es necesario considerar todos estos aspectos para dar un retoque a los planes y programas de la formación inicial de las universidades, para garantizar que realmente se estén cubriendo las necesidades, intereses, demandas y exigencias que impone la sociedad actual.

Dentro de la estructura y organización de los planes de estudio de las carreras de formación no solo se requiere que los modelos, los componentes y las perspectivas de la formación inicial estén relacionadas entre sí. Es imprescindible que todos los elementos del currículo tengan coherencia y estén vinculados entre ellos. Es evidente que si alguno de estos componentes llega a sufrir alguna modificación todos los demás elementos también lo harán.

Por su parte los elementos del currículo de la formación inicial del profesorado son la clave para conseguir el éxito y la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, debido a que nos encontramos en constante transformación científica y tecnológica. La educación actual se esmera para valerse de estas transformaciones a fin de alcanzar resultados significativos.

Los objetivos, las competencias, el perfil de titulación, los tipos de asignaturas, los programas de estudios, los créditos ECTS, son los elementos del currículo que han recibido aportes a nivel institucional, local, regional, nacional e internacional. En la

actualidad existen muchas instituciones y organismos que trabajan de manera conjunta para dar solución a las dificultades que se presente dentro de la formación. A nivel del espacio europeo se están regulando ciertos aspectos de la formación para facilitar y dar la oportunidad a los estudiantes para que puedan continuar con sus estudios universitarios.

Las universidades deben garantizar una formación de calidad y calidez, donde se evidencie el compromiso de formar futuros docentes exitosos en su profesión. A su vez los docentes universitarios deben comprometerse con su labor para brindar conocimientos importantes y actualizados a sus estudiantes, a fin de que puedan cubrir las necesidades de los niños y niñas que tendrá a su cargo en el futuro.

CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ECUADOR Y ESPAÑA

3.1 Introducción

En este tercer y último capítulo del marco teórico, se analiza la formación inicial del profesorado del grado/carrera tanto de la Universidad de Valladolid de España y la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí de Ecuador.

Se presenta una breve historia de cómo se fue transformando la formación inicial del profesorado en España y Ecuador. También se hace mención de la evaluación de la calidad y acreditación del sistema de Educación Superior que se lleva a cabo en la UVa y sobre el Proceso de Evaluación y Acreditación que ha pasado la carrera de educación primaria de la ULEAM.

Se realiza una descripción de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria de la UVa y de la ULEAM, sobre los siguientes aspectos: estructura y organización, plan de estudio, objetivos, competencias, créditos, ejes/módulos asignaturas y perfil de titulación.

3.2 La formación inicial del profesorado en España

3.2.1 Antecedentes de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en España

A continuación presentamos una breve historia de cómo surgió la formación inicial del profesorado en España, mediante el aporte de muchos autores que nos dan a conocer su transformación:

Baelo y Arias (2011), revelan que en el año 1.370, por medio de la Real Cédula de Enrique II, para el ejercicio de la enseñanza, se debía superar un examen que acreditaba para el desempeño de la profesión docente. El aprendiz debía asistir como pasante al lado de un maestro en una escuela abierta durante unos años, este asimilaba la manera de desarrollar la enseñanza de la lectura, la escritura, el cálculo y la caligrafía principalmente. El periodo de 1771 se caracteriza por un fuerte control ideológico, debido a las condiciones de acceso exigidas, y la escasa consideración social que tiene la profesión docente. El candidato debía superar un examen de Doctrina Cristiana y un certificado de “Vita et Moribus” firmado por el Síndico personero del Ayuntamiento ante tres testigos que le permitían acreditar buena vida y costumbres, así como su limpieza de sangre¹⁵.

En 1791 se pone en marcha una serie de iniciativas encaminadas al desarrollo de la formación reglada de maestros. Anguita (1997) resalta que la aparición de las instituciones públicas para la formación del profesorado en España se une al movimiento de creación de los sistemas nacionales de educación. Resalta el hecho del retraso con el que se dio la formación del profesorado en España a diferencia de otros países de Europa. Menciona un listado de instituciones que se constituyeron en las precursoras de las Escuelas Normales¹⁶, tales como: la Cátedra de Educación (1797), la Junta de Exámenes (1804), el Real Instituto Militar Pestalozziano (1806) y la Escuela Mutua de Madrid (1818).

¹⁵ Los estatutos de limpieza de sangre fueron el mecanismo de discriminación legal hacia las minorías españolas conversas bajo sospecha de practicar en secreto sus antiguas religiones.

¹⁶ D. Pablo Montesino, es considerado “padre fundador” de las Escuelas Normales en España.

Turín (1967), revela que la ausencia de personal competente era el mayor obstáculo que se imponía en la creación de una verdadera enseñanza primaria en España. Crowby y López (2014) manifiestan que el gobierno de turno de 1834 envió a Londres dos comisionados para que estudien el sistema lancasteriano¹⁷ que se practicaba en las Escuelas de la Sociedad Británica; pero no se logró lo planteado debido a la escasez económica. Sin embargo, la comisión continuó trabajando y lograron cumplir su propósito. En 1837 se aprueba el reglamento, que dio paso a que en 1839 se inaugure en Madrid la Escuela Normal Central-Seminario de Maestros¹⁸, destinada a formar maestros para las escuelas normales subalternas. Se solicitaron dos alumnos por provincia para ser formados y poder abrir Escuelas Normales en sus respectivas circunscripciones. Anguita (1997) menciona dos finalidades por las que fue creada: la primera, iniciar la profesión del profesorado en el país de manera reglada; la segunda, formar a las personas encargadas de extender las Normales a todas las capitales de provincia del país.

Baelo y Arias (2011) dan a conocer que en 1843 por medio del artículo quinto del Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino, decretado por el Gobierno Provisional el 15 de octubre del mismo año, se logra desarrollar un plan de estudios que tiene el interés de formar maestros de determinada hechura y con los condicionantes propios de un fuerte estilo conservador.

Tomando los aportes Baelo y Arias (2011) resaltamos que en el año de 1857, con la Ley Moyano, se reconoce la existencia de cuatro tipos de maestros que existían para esta época: los maestros incompletos¹⁹, los maestros de primera enseñanza elemental²⁰, los maestros de primera enseñanza superior²¹ y los maestros normales²².

¹⁷ También es conocido como la “enseñanza mutua”, se estableció por primera vez en Madrás (India), en 1796. Dos años más tarde en Londres por Joseph Lancaster. En los primeros 40 años fue difundida por diversos continentes y países gracias al apoyo oficial y de sociedades filantrópicas.

¹⁸ Pese a su éxito inicial, las escuelas lancasterianas recibieron muchas críticas. Los logros alcanzados fueron pocos, la disciplina en la que sometían a los estudiantes era severa, no se daba el maltrato físico pero se ataban a los niños y se los encerraban en jaulas, este sistema de educación no duro por mucho tiempo.

¹⁹ Son los maestros que sin estudios previos y tras la superación de un examen se les otorgaba un certificado de aptitud pedagógica.

²⁰ Son los maestros que cursaban dos años de estudios en una Escuela Normal.

²¹ Son los maestros que habían de cursar dos años más, es decir, cuatro años de estudio.

²² Son los maestros que cursaban un año más, es decir, cinco años.

Para 1882 ya se toma el parecer de la poca preparación pedagógica que recibían los maestros durante su formación inicial; por lo tanto, se pidió la inclusión de asignaturas con mayor conocimiento pedagógico, con la finalidad de mejorar la enseñanza.

En 1901 se integran las Escuelas Normales a los institutos, pasando la formación inicial de los maestros a su competencia. Los aspirantes a docentes debían superar una prueba de ingreso. La consecución del título de maestro quedó condiciona a cursar las asignaturas que ya se habían señalado en el plan de estudios.

Escolano (1982) resalta que en 1914 se unificaron en un solo plan de estudios la formación para maestros y maestras con características muy puntuales. El Ministro Francisco Bergamín, ordenó la formación del magisterio con innovaciones de notable importancia, entre las que se destacan: unificación del título de maestro, suprimiendo la tradicional decisión de los grados elemental y superior y organizado la carrera en cuatro cursos; supresión del “certificado de aptitud”; reducción del número de alumnos por clase a cincuenta; dotación de becas y estímulos para la creación de internados o colegios y acceso a la enseñanza pública por oposición.

Anguita (1997) hace referencia que en el trayecto del siglo XIX y primer tercio del XX, en cada cambio de partido de gobierno, se emprendía una reforma de las Escuelas de Magisterio en algún aspecto. Se muestra gran preocupación por la educación de las clases bajas y voluntad de controlar la cultura general a transmitir. Los maestros y maestras se convirtieron en el eje clave del sistema, por ello se creyó necesario un control más directo sobre su formación.

Melcón (1992) señala que en 1911 la vuelta de los liberales al gobierno, con Canalejas al frente, dio oportunidad de nuevo al Ministro de Instrucción pública Amalio Gimeno de terminar de realizar el plan que había iniciado anteriormente, reclamando para sí el mérito de ser el inspirador de la nueva institución a la que dio el nombre de Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Los cambios que se dieron fueron notables en el currículo de los profesores normales y amplió la duración de los estudios, introduciendo cambios en el régimen de los alumnos y del profesorado.

Tras el triunfo de los partidos republicanos y socialistas en las elecciones municipales, el 14 de abril de 1931 se proclama la Segunda República Española, abriéndose una nueva etapa en el sistema educativo. El 9 de diciembre del mismo año se aprueba la constitución

de la República Española y se dictan leyes que suponen la escuela única, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, la libertad de cátedra y la laicidad de la enseñanza. Se establece que los docentes de los diferentes niveles de la enseñanza oficial sean funcionarios y que legislarán con el fin de facilitar el acceso a todos los grados de enseñanza. Los cambios que se resaltan permitieron que en las escuelas primarias se enseñe en lengua materna, se suprime la obligatoriedad de la enseñanza religiosa y se reforma la formación inicial de los docentes. Las terceras elecciones generales, y últimas, de la segunda República, que se celebraron en 1936, tras la victoria del Frente Popular, las promesas electorales realizadas consideraban grandes cambios para el sistema educativo, pero el alzamiento militar que trajo la guerra civil y el final de la República, no permitió que se realizaran. Se tuvo que esperar los tres años que duró la confrontación para reanudar la historia del sistema educativo español.

El régimen político que se impone en España a partir de la guerra civil no permitió que se realizaran mayores cambios en el sistema educativo. En este periodo se crean decretos y órdenes ministeriales con la idea de que la educación debe ser católica y patriótica; el estado deja en manos de la iglesia²³ el sistema educativo.

La influencia de la iglesia en la formación de las mujeres fue mayor, las Escuelas Normales de Maestras constituían a lo largo del siglo XIX casi el único centro de enseñanza en los que podían educarse las mujeres. El Currículo del siglo XIX consistió en poco menos que aprender las destrezas básicas, ya que se consideraba que el maestro debía aprender exclusivamente aquellos conocimientos necesarios para el pueblo, que “contribuían” a la creación y consolidación de un estado moderno. Se realizaron muchas reformas a los planes de estudio con la finalidad de cambiar la pobreza formativa que existía, pero no obstante el currículo seguía devaluado, con características de una formación teórica sesgada por la moralidad y la visión del alumnado de las escuelas públicas con baja consideración y escasas capacidades intelectuales. Anguita (1997) menciona que en este siglo se llegó a considerar que la formación impartida por los maestros era la mejor. Y que en el caso de las maestras, impartían una formación más

²³ En este periodo se produce una ruptura drástica con lo conseguido en los gobiernos anteriores, se descartan los métodos pedagógicos y la mejora del nivel intelectual de la enseñanza, se considera la separación de sexo por la prohibición de la escolarización mixta.

moralizante y religiosa. Las maestras nunca tuvieron el acceso a los conocimientos de ciencias, ni a los conocimientos pedagógicos-profesionales, existía un marcado predominio de las labores; la formación de las maestras siempre fue considerada en un segundo plano a diferencia de los maestros.

Con la muerte de Francisco Franco en 1975, inmediatamente se anuncia el desmantelamiento de las instituciones franquistas y se promulga una Ley de Reforma Política²⁴. Se convoca a las primeras elecciones democráticas quedando triunfadora la Unión de Centro Democrático para gobernar por seis años. Se diseña una constitución democrática aprobada en 1978.

En 1990 con la reforma educativa establecida por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), se reformula la Formación Inicial del Profesorado. Esta formación se mantiene en el nivel académico. El sistema de formación inicial se ha renovado en cuanto a la organización y contenidos, intentando adaptar la preparación de los profesores a las demandas del sistema educativo actual.

El principio de la autonomía universitaria, establecido en la Constitución y desarrollado por la Ley de Reforma Universitaria y por la Ley Orgánica de Universidades, le ha permitido a las universidades autonomía, personalidad jurídica, capacidad de gestión y la posibilidad de que construyan sus respectivos estatutos, sin pasar de las leyes establecidas.

En 1998 se dio inicio al Proceso del Plan Bolonia, como iniciativa de reforma del sistema educativo europeo, en el que iniciaron participando 29 países, entre ellos España, para el establecimiento de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y poder conseguir la convergencia y la comparabilidad en los sistemas educativos universitarios y de esta manera facilitar la empleabilidad, la movilidad y el reconocimiento de los títulos universitarios de toda Europa. Este plan se ha ido perfilando con diversos cambios y la inclusión de otros estados²⁵.

²⁴ Aprobada por la mayoría de votos del pueblo Español en un referéndum.

²⁵ Al Plan Bolonia se han incorporado 46 países: Albania, Alemania, Andorra, Australia, Armenia, Azerbaiyán, Bélgica, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Chipre, Croacia, Dinamarca, Estonia, Eslovaquia, Eslovenia, España, Finlandia, Francia, Georgia, Grecia, Holanda, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia,

Los cambios que requería la formación universitaria entraron en apogeo, ya que se pretendía conseguir transformar el proceso que se estaba llevando hasta el momento. El ECTS²⁶ se adoptó en 1989 en el marco del programa Erasmus, este es un sistema de créditos que se ha utilizado en todo Europa²⁷ Este sistema facilitaba el reconocimiento de los periodos de estudios en el extranjero para incrementar la calidad y el volumen de la movilidad de los estudiantes.

En el 2006, González y Wagenaar, elaboraron el proyecto Tuning dirigido desde una esfera universitaria. Este proyecto consiste en una metodología con la cual diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudios, en el que participan empleadores, graduados y personal académico para saber cuáles son las competencias más importantes que deberían desarrollarse en un programa de titulación. Tuning ha prestado atención al uso de la acumulación y transferencia de créditos, no solo porque los estudiantes puedan desplazarse por toda Europa, sino que también sea capaz de simplificar el diseño y el desarrollo de programas, especialmente en relación con la coordinación y racionalización de las demandas de los estudiantes mediante la existencia de unidades de cursos concurrentes. En este proyecto se ha prestado atención a la función de la calidad del proceso de diseño y rediseño, desarrollo y aplicación de los programas de estudios.

Como podemos notar la formación inicial del profesorado que se ha dado en España ha sufrido cambios radicales desde la culminación de la guerra civil, que estancó por 36 años todo lo que se había conseguido desde el siglo XVII hasta el XIX. Las leyes que respaldan la formación de educación superior buscan la calidad educativa, el bienestar de los estudiantes y desarrollo del país y, por ende, la Unión Europea.

3.2.2 Evaluación de la calidad y acreditación del sistema de Educación Superior.

En la página web de la Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), mediante el artículo 8 de la Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de

Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Macedonia, Malta, Moldavia, Montenegro, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, Turquía, Republica Checa, Rumania, Rusia, Serbia, Suecia, Suiza, Ucrania y el Vaticano.

²⁶ Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), se encuentra centrado en los estudiantes; este sistema asigna créditos a los componentes de un programa, para determinar la carga de trabajo para la consecución de los objetivos propuestos.

racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa, se adscribe ANECA al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, con el objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones.

Se combina la autonomía en el diseño del título con un adecuado sistema de evaluación y acreditación, que permite supervisar la ejecución efectiva de las enseñanzas e informar a la sociedad sobre la calidad de las mismas.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, menciona que:

“La concreción del sistema de verificación y acreditación permitirá el equilibrio entre una mayor capacidad de las universidades para diseñar los títulos y la rendición de cuentas orientada a garantizar la calidad y mejorar la información a la sociedad sobre las características de la oferta universitaria. La creación de un título se basará en la verificación del cumplimiento del proyecto presentado por la Universidad y facilitará la participación en programas de financiación específicos como, por ejemplo, de movilidad de profesores o estudiantes.”

El funcionamiento de ANECA es de colaboración con las universidades, para proporcionar herramientas y aportes en el ámbito de sus competencias. Evalúa los procesos para garantizar la calidad y la competitividad del sistema universitario español.

El sistema de acreditación de las titulaciones a través del sistema externo desarrollado por ANECA, tiene en sus dos fases la verificación y acreditación. La UVa para responder a la garantía de calidad obligatoria, ha incluido en la misión y visión y objetivos del Plan Estratégico, los mecanismos operativos que permiten su consecución y facilitar la verificación y acreditación de los títulos oficiales de la universidad. El sistema de Garantía Interno de Calidad lo componen distintos subsistemas que facilitan mecanismos e información que garantizan la calidad esperada en títulos y servicios, y la participación de todos los agentes implicados. También permiten el análisis de la evolución de los objetivos, competencias y requisitos de la titulación y la detección de desviaciones y tendencias, que servirán para la toma de decisiones y políticas de futuro sobre los programas formativos a los que se les aplica el sistema de calidad.

Las fuentes de información para garantizar la calidad de la enseñanza son:

- Los datos generales, se consideran: la matrícula, estructura del título, perfil y actividad del personal académico.
- Los resultados de las encuestas realizadas por el gabinete de estudios y evaluación: las encuestas de satisfacción de estudiantes y profesores; la encuesta de satisfacción de los estudiantes con los programas de movilidad y de prácticas en empresas; la encuesta de inserción laboral de los graduados y su satisfacción con la formación recibida; la encuesta de satisfacción de los empleadores con la formación de los estudiantes; y, por último, la encuesta de satisfacción del personal de administración y servicio implicado en el título.
- Actuaciones desarrolladas por el centro, para la definición de los perfiles de ingreso y egreso; para la captación y acogida de nuevos estudiantes; para el apoyo y orientación al aprendizaje a los estudiantes; para formar la participación de los estudiantes en los programas de movilidad; para coordinar al profesorado sobre los contenidos y las actividades de enseñanzas, aprendizaje y evaluación; y, por último, para proporcionar orientación profesional a los estudiantes. Las comisiones organizadas son las que analizan la información y realizan propuestas para potenciar las fortalezas y reducir las debilidades detectadas.

Por su parte, ANECA realiza la evaluación del profesorado universitario implicado en los titulaciones, considerando cinco dimensiones: la primera, es la actividad investigadora en donde se toman en cuenta los artículos publicados en revistas (JCR o similar), libros y capítulos de libros, proyectos de investigación y contratos, transferencia de conocimiento, presentación a congresos, seminarios y conferencias. La segunda dimensión es el mérito docente, en la que se contempla la docencia universitaria, ya sea de grado, máster o doctorado; dirección de tesis doctorales, TFM o TFG. La tercera es la formación académica: los títulos, los premios, las becas, las ayudas y las estancias en otros centros del extranjero. La cuarta dimensión es la gestión realizada en cargos académicos, puestos en la administración, liderazgo de grupos de investigación o docentes. La quinta y última categoría es la de otros méritos adquiridos que le den prestigio al docente durante su trayectoria.

Para garantizar la calidad y mejora continua se realizan una serie de encuestas de satisfacción para corregir las debilidades, potenciar las fortalezas y determinar las acciones de mejora. Estas encuestas de satisfacción son aplicadas a los estudiantes para

determinar la actividad docente del profesorado y para conocer la calidad del programa formativo y los servicios ofertados, al personal docente e investigador con el programa formativo y los servicios ofertados.

Este sistema de evaluación se aplica en las universidades europeas, busca garantizar una formación de calidad en las diferentes universidades y diferentes carreras universitarias.

3.2.3 Descripción de la Formación Inicial del profesorado de la Carrera de Educación Primaria en España.

En la Universidad de Valladolid se oferta el Grado de Educación Primaria. Se imparte una formación multidisciplinar y especializada. Se busca conseguir que los estudiantes se desenvuelvan en variedad de contextos sociales, culturales, científicos, tecnológicos y educativos, para que logren adaptarse a ellos.

Para la estructura del plan de estudios del Grado de Educación Primaria se ha considerado de manera fundamental la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre. En ella se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestros en Educación Primaria, y el Real Decreto 1393/21, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

El plan de estudios del Grado de Educación Primaria considera tres módulos que se citan en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre.

- Módulo de Formación Básica: se consideran 3 materias con 10 asignaturas y un total de 60 créditos ECTS.
- Módulo Didáctico y Disciplinar: toma en cuenta 6 materias con 17 asignaturas, completando 100 créditos ECTS.
- Módulo de Practicum: se considera las prácticas I y II y el Trabajo de Fin de Grado, haciendo un total de 50 créditos ECTS.

A estos se les ha añadido el Módulo de Optativas, que contempla las asignaturas de “Posibles itinerarios formativos” y “Optativas libres” con 23 asignaturas, entre las que se encuentran las de enseñanza de la doctrina católica y su pedagogía, haciendo un total de

30 créditos ECTS. De esta manera el Grado de Educación Primaria queda construido con un total de 240 créditos ECTS.

Los itinerarios formativos, según la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, establece la posibilidad de proponer menciones cualificadoras, entre 30 y 60 créditos europeos, adecuados a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Primaria que se establecen en los artículos 17 y 18 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En la UVa al existir cuatro Campus en diferentes ciudades: Segovia, Palencia, Soria y Valladolid; se propuso formar al menos una mención en cada una de ellas. Este proceso, que incluye las asignaturas de las menciones, ha sido aprobado por las respectivas Juntas de Centro.

Para que el estudiante pueda conseguir una mención cualificadora es necesario que, en primer lugar, curse las cinco asignaturas optativas de las que se consideran en el Módulo de Optativas; y, en segundo lugar, curse el Módulo de Practicum de acuerdo con la estructura que se especifica en el Plan de Estudios para las menciones cualificadoras. Uno de los criterios de acceso a las menciones es haber superado 60 ECTS en los tres primeros semestres de la titulación, los estudiantes harán llagar solicitudes con su mención de preferencia a los centros. Las menciones²⁸ que existen en el Grado de Educación Primaria son:

- Audición y Lenguaje²⁹, en esta mención se trata de formar maestros que atiendan a niños y niñas con graves problemas de audición, del habla y/o que no han desarrollado adecuadamente el lenguaje como personas con discapacidad intelectual, motórica con afectación del habla, trastornos del espectro autista y/o trastornos específicos del lenguaje.
- Lengua Extranjera³⁰, esta mención será impartida por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.
- Educación Musical³¹, esta mención será impartida por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.

²⁸ Se respaldan en diferentes artículos de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo:

²⁹ Artículo 93

³⁰ Artículo 93

³¹ Artículo 93

- Educación Física³², esta mención será impartida por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.
- Educación Especial³³, esta mención trata de formar maestros que atiendan adecuadamente a la educación de niños con retraso intelectual, altas capacidades intelectuales, problemas de aprendizaje, deficiencia motora, sistema de comunicación no verbales, deficiencia visual, alteraciones de comportamiento y otros tipos de trastornos, procurando su integración en la sociedad.

Las competencias exigidas por la Ley 51/2003, de 2 de diciembre de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, se distribuyen, preferentemente, sin pérdida del carácter transversal de estas competencias -al igual que las citadas en el párrafo anterior- que han de ser tenidas en cuenta en la totalidad de las asignaturas, en las materias Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad y Sociedad, Familia y Escuela.

El grado de Educación Primaria tiene una duración de 4 años; es decir, 8 semestres. El título que van a obtener los futuros profesionales es el de Maestro o Maestra en Educación Primaria, con la mención seleccionada. El nivel educativo de la educación primaria, tiene carácter de obligatorio, de manera que se garantiza la demanda de maestros en centros públicos, privados y concertados.

Considerando el plan de estudios del Grado de Educación Primaria hemos tomado en consideración de manera textual: objetivo de formación, objetivo de título, las competencias y las salidas profesionales.

El Grado de Educación Primaria se ha planteado como objetivo “Formar profesionales con capacidad para la atención educativa al alumnado de Educación Primaria y para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace

³² Artículo 93 apartado 2, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo que determina que “La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente”

³³ La necesidad de tales profesionales queda patente en el Título II de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, que establece tanto el concepto de alumnos con necesidades específicas de apoyo como las condiciones en las que éstos han de ser atendidos.

referencia el Artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación para impartir la etapa educativa de Educación Primaria”.

Es objetivo del título lograr en estas profesionales habilidades para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria, la capacidad adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas y para realizar sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

En la página web de la Universidad de Valladolid, en el Grado de Educación Primaria, se resaltan los objetivos que los futuros profesionales de este nivel deberán cumplir:

- Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
- Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría

y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
- Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
- Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
- 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. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Existen unas competencias generales que todos los estudiantes de las diferentes carreras deben desarrollar, son las competencias transversales: un dominio mínimo de un idioma extranjero (inglés); el dominio básico de las TIC; la inclusión de actividades que permitan desarrollar el perfil para el ejercicio profesional al que da acceso a la titulación.

Los estudiantes del Título de Grado Maestro o Maestra en Educación Primaria deben desarrollar durante sus estudios una serie de competencias generales que se encuentran publicadas en la página web de la UVa, en el Grado de Educación Primaria. A continuación presentamos dichas competencias:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación– que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto

avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio. Esta competencia se concretará en el conocimiento y comprensión para la aplicación práctica.

- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada.
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.
- También existen las competencias específicas que deben desarrollar los estudiantes durante sus estudios, cada una de las cuales se descompone a su vez en contenidos, habilidades o subcompetencias a adquirir o desarrollar- que aparecen organizadas según los módulos y materias que figuran en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Primaria.

La Formación Inicial del Profesorado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, tiene un plan de estudios con una excelente estructura y organización de sus contenidos. Con el desarrollo de este plan curricular se pretende formar futuros profesionales con diversas habilidades para el ejercicio de su profesión,

con capacidades adecuadas para afrontar los retos del sistema educativo y desarrollar competencias que le permitan realizar sus futuras funciones con profesionalismo. Las menciones que se han considerado para este plan, le permiten al futuro docente ubicarse según sus gustos y preferencias en una de ellas, cubriendo sus necesidades e intereses.

3.3 La formación inicial del profesorado en Ecuador

3.3.1 Antecedentes de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en Ecuador

El Ecuador se organizó como República soberana e independiente en 1830³⁴. Desde ese entonces la Constitución Política del Estado promovió fomentar la educación pública de manera obligatoria, expandir planes generales de enseñanza para los establecimientos, dictar leyes generales, libertad para fundar establecimientos privados, garantizar la enseñanza laica y libre, el aseguramiento por la ley de la estabilidad de los trabajadores de la enseñanza.

En 1835³⁵ se expide el decreto del primer Orgánico de Enseñanza Pública que establece promover y fomentar la educación pública. En este periodo para la educación ecuatoriana se tomó algunos elementos de las escuelas lancasterianas para que los obispos consideraran este modelo para la formación de los niños y niñas de educación primaria. Por lo general, los profesores que existían en estos años habían recibido su formación fuera del país.

En 1875 esta Dirección General pasa a denominarse Consejo General de Instrucción Pública, instancia responsable de administrar las universidades, conforme a la doctrina de la región católica. Los obispos eran los encargados de designar y seleccionar el personal que dirigirían las instituciones de educación superior y los Jesuitas eran quienes impartían las clases a los futuros formadores de la niñez.

³⁴ El primer presidente Constitucional del Ecuador fue el General Juan José Flores, de origen venezolano e hijo de un matrimonio de españoles. Estuvo en el poder por tres periodos, iniciando el 22 de septiembre de 1830 hasta 1834 y del 1 de febrero de 1839 hasta 1845.

³⁵ Vicente Rocafuerte fue el segundo presidente de Ecuador, desde 1835 a 1839. Fue escritor, político y diplomático, llegó a ser una de las figuras más significativas de la historia del Ecuador. Sus estudios los realizó en España y Francia.

En 1890 se presentó el proyecto de Ley orgánica para establecer la uniformidad en el método de enseñanza. La Asamblea Constituyente aprobó la Ley de Instrucción Pública el 29 de mayo de 1897; en ella se estableció la enseñanza primaria como gratuita, laica y obligatoria³⁶. Esta ley dio la apertura de que los nuevos gobiernos crearan espacios para formar profesores para el nivel de educación primaria.

En 1906 la Asamblea Constituyente dictó la ya avanzada Constitución, en ella se consagraba la separación absoluta del Estado y la Iglesia. En esta misma Ley se estableció la creación Escuelas Pedagógicas, con una idea acentuada del gobierno progresista, que de alguna manera conjugaba las tradiciones católicas y las ideas de orientación de procedencia liberal, dando espacio a formar mayor cantidad de profesores que se estaban necesitando en el país; lo que permitió que en los siguientes periodos se siguieran incrementando establecimientos educativos de educación primaria en todo el territorio ecuatoriano.

Toda la expansión que iba teniendo la educación provocó que en 1961 estas Escuelas Pedagógicas se convirtieran en Institutos Pedagógicos regidos por los principios fundamentales del Sistema Educativo Ecuatoriano como la Constitución Política del Estado, la Ley de Educación (del 15 de abril de 1983) y la Ley de carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional (del 2 de agosto de 1990). Estos eran administrados por el Ministerio de Educación y Cultura. La formación de maestros para la Educación General Básica estaba a cargo del Instituto Superior de Pedagogía, tenía una duración de tres años para obtener el título de profesor en educación preprimaria y primaria, cuatro para obtener la licenciatura y seis para el doctorado.

En 1989 se diseñó el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación básica (PROMECEB). En este periodo ya operaban dos sistemas de formación de educadores, uno administrado por el Ministerio de Educación con los Institutos Pedagógicos y otro por las Universidades. La implementación de este proyecto se dio desde 1990 a 1999, se destacó por algunos ejes problemáticos que menciona Abendaño (2004), tales como: la falta de unidad del sistema educativo, discontinuidad en las acciones del Ministerio de

³⁶ Dicho Ley fue impulsada por el gobierno del General Eloy Alfaro Delgado (líder de la Revolución Liberal), en ese entonces presidente de la república del Ecuador (1895-1901 y 1906-1911).

Educación, ausencia de coordinación y racionalización de los recursos y proyectos, escasez de control sobre el ejercicio de los docentes, carencia de prácticas educativas, inexistencia de un sistema de evaluación, carencias de la formación inicial, limitaciones en el desarrollo curricular, entre otras.

En 1990 las universidades empiezan a dar mayor apertura a las carreras de Ciencias de la Educación debido a la demanda de docentes que necesitaba el país. El Ministerio de Educación empezó abrir nuevas vacantes de docentes para cubrir las necesidades en las zonas rurales más vulnerables que aún no contaban con este servicio. Los institutos no lograban formar suficiente número de maestros para cubrir las plazas. Este escenario dio pie para que las universidades den mayor apertura a las carreras de ciencias de la educación.

Abendaño (2004), menciona un total de 63 universidades estatales y privadas en el país, de las cuáles 23 ofertan carreras en Ciencias de la Educación, con diferentes menciones educativas.

La cantidad de docentes que salían de las universidades a nivel del país era bastante alto. Las críticas que recibían las universidades respecto a la formación de profesorado eran significativas. El Ministerio de Educación para mejorar la calidad de sus docentes promovía seminarios, talleres que les pudiera garantizar una mejora en su desempeño profesional.

En el 2006³⁷ con el nuevo de gobierno encabezado por el economista Rafael Correa Delgado, se empiezan a dar cambios bastantes drásticos en los diferentes niveles

³⁷ Se crea en el país el Plan Decenal, que nombra ocho políticas que debían cumplirse hasta el 2015.

1. Universalización de la Educación Infantil de 0 a 5 años de edad.
2. Universalización de la educación general básica de primero a décimo año.
3. Incremento de la matrícula en el Bachiller hasta alcanzar al menos el 75% de la población en edad correspondiente.
4. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación alternativa
5. Mejoramiento de la infraestructura física y el equipamiento de las instituciones educativas.
6. Mejoramiento de la calidad de la educación e implementación del sistema nacional de evaluación.
7. Revalorización de la profesión docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de vida.
8. Aumento del 0.5% anual en la participación del sector educativo en PIB hasta alcanzar al menos el 6%.

educativos y en la formación inicial del profesorado. Por Ley se garantiza educación 100% gratuita en todos los niveles educativos. Se estableció un programa de mejoramiento docente a través de seminarios intensivos.

El 26 de noviembre de 2012 se crea por mandato Constitucional el Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL), con el objetivo de que se constituya en el órgano evaluador del Sistema Nacional de Educación. En este mismo año se inician las evaluaciones de los docentes fijos de todas las instituciones del país. Los resultados obtenidos no fueron los esperados. Muchos docentes sacaron notas muy por debajo del mínimo 70/100 puntos. Dado aquello, el Ministerio de Educación programa una serie de seminarios de formación docente más intensivos. Por otro lado, los docentes interesados en ingresar al magisterio nacional a través de nombramiento debían rendir rigurosas evaluaciones. Muchos obtuvieron notas que no les daba la oportunidad de conseguirlo.

Long y otros (2013), nos dan conocer los cambios promovidos por el gobierno del Economista Rafael Correa en el sistema de educación superior. En 2008 se da inicio a la “Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador”. Este proceso de evaluación tenía como finalidad constatar la verdadera situación de la educación superior que se estaba ofertando en el país y proponer soluciones radicales para su mejoramiento.

En el 2009 el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA), entrega a la Asamblea Nacional el informe de la primera fase de la evaluación de desempeño institucional, en el que se recomienda la depuración del sistema universitario, de aquellas instituciones ubicadas en la categoría “E” que no mostraban compromiso y capacidad para generar algún tipo de impacto en las realidades locales y regionales a la que debería dar respuestas.

En el 2010 se crea el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES)³⁸. Este organismo es el encargado de las evaluaciones de las universidades del país. El Telégrafo (2013) resalta los 46 indicadores

Con estas políticas llevadas a cabo se pretendía garantizar la calidad de la educación nacional con equidad, visión intercultural e inclusiva, desde un enfoque de los derechos y deberes para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana.

³⁸ Fue creado por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en remplazo del CONEA.

que contemplan el proceso de evaluación, entre ellos: investigación, academia, eficiencia académica, organización e infraestructura. Según los resultados obtenidos fruto de esta evaluación, se categorizaron a las universidades en: A, B, C, D, E. Las tres primeras letras (categorías) correspondieron a las instituciones universitarias que aprobaron satisfactoriamente la evaluación y, consecuentemente, obtuvieron una acreditación con vigencia quinquenal. Las instituciones en categoría D y E actualmente se encuentran en proceso de acreditación. En caso de que estas universidades no aprueben la evaluación, pasarán al grupo de las instituciones no acreditadas.

Después de la evaluación institucional de las universidades se pasó a la siguiente fase, que correspondía a la evaluación de las carreras de las diferentes facultades. “La necesidad de llevar a cabo estas evaluaciones, y en particular la de carreras, deviene del derecho fundamental que tiene la ciudadanía de recibir una educación superior de calidad conforme la constitución de la república y las normas supranacionales que integran el bloque de constitucionalidad del sistema jurídico ecuatoriano.” CEAACES (2013).

Este sistema de evaluación de carreras también cambió la modalidad de ingreso de los estudiantes a la universidad. En la actualidad deben superar el examen de admisión³⁹ para ser aceptados en las diferentes universidades y carreras de acuerdo a la puntuación que obtengan. La nota mínima para el ingreso a cualquier carrera es de 700/100 puntos⁴⁰, excepto Medicina y Ciencias de la Educación, en estas dos carreras el aspirante debe conseguir 800/100 puntos como mínimo. Estas carreras fueron cerradas en muchas universidades debido a que no demostraron suficiente fortaleza administrativa ni académica, situación que no permitía garantizar una educación de calidad.

En el artículo 169, de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), literal j. determina que es atribución y deber del Consejo de Educación Superior (CES) “Aprobar la creación de carreras y programas de grado y posgrado en las instituciones universitarias y politécnicas”. El artículo 197 de la LOES establece como obligación de las instituciones del Sistema de Educación Superior, velar por el derecho que tienen las personas a una

³⁹ Examen Nacional de Educación superior (ENES), este es un instrumento que mide las aptitudes del aspirante en razonamiento verbal, abstracto y numérico.

⁴⁰ En caso de no obtener la nota, el Sistema de Nivelación y Admisión (SNNA), es la encargada de realizar cursos para preparar a los estudiantes por un periodo de seis meses para que rindan una vez más la evaluación y puedan ingresar al sistema universitario.

educación de calidad, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República y la Ley.

Es importante destacar que en el Ecuador existen muchas universidades interesadas en la aprobación de nuevas carreras. Dichos proyectos de creación se sujetan al establecido en el Reglamento de presentación y aprobación de proyectos de carreras y programas de grado y postgrado de las universidades y escuelas politécnicas. Este es el caso de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Después de la breve revisión histórica de la formación inicial del profesorado en el Ecuador, resaltamos los cambios positivos que se dieron en los últimos diez años. Sin duda alguna, el proceso de evaluación de las instituciones de educación, en sus diferentes niveles, fue crucial para conocer el estado actual de la situación para tomar decisiones que se tradujeron en acciones concretas para garantizar una educación de calidad, lo que constituye un derecho de los y las ciudadanas y una obligación del Estado en proporcionarla.

3.3.2 Proceso de evaluación y acreditación de extensiones y carreras de Ciencias de la Educación en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

La Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí⁴¹ es una institución de educación pública, se encuentra ubicada en la República del Ecuador, provincia de Manabí, en la ciudad de Manta. Tiene cuatro extensiones, en cuatro cantones diferentes de la provincia: Chone, Pedernales, Bahía de Caráquez y El Carmen. Sus actividades educativas son articuladas a través de veinte facultades. Para nuestro estudio nos centraremos en la Facultad de Ciencias de la Educación, particularmente en la formación inicial del profesorado de la Carrera Educación Primaria.

En la resolución N°. 014-044-CEAACES-2013, artículo 8 del reglamento para la determinación de resultados del proceso de depuración de sedes, extensiones, programas,

⁴¹ La Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí (ULEAM) inició siendo extensión de la Universidad Estatal de Guayaquil en 1968. En 1977 se nombra Decano de la extensión al Dr. Medardo Mora quien se encarga de impulsar el proyecto para la creación de una universidad manabita. Se oficializa la creación de la Universidad el 13 de noviembre de 1985.

paralelos y otras modalidades de similares características de las instituciones de educación superior dentro del proceso de depuración realizado por el CEAACES, se establece que: “Sobre la base de los resultados obtenidos por los métodos de análisis estadísticos directo y análisis de conglomerados, el CEAACES determinará la situación académica e institucional de las sedes, extensiones, programas, paralelos y otras modalidades de similares características de las instituciones de educación superior evaluadas de acuerdo a la siguiente calificación”.

El CEAACES establece 4 categorías⁴² para ubicar a las extensiones, los programas, paralelos y otras modalidades similares, de acuerdo a los resultados de la evaluación. La extensión en El Carmen fue ubicada en la categoría “Fuertemente condicionada”. Se dispuso su continuidad de funcionamiento debiendo elaborar y ejecutar un plan de mejoras que permita mejorar los indicadores de bajo desempeño en los criterios de academia, infraestructura y gestión política institucional. Por los resultados obtenidos, el Consejo de Educación Superior (CES), amparado en lo que establecía la Ley, dispuso la suspensión inmediata de nuevas matrículas en las carreras de Ciencias de la Educación, Derecho y Salud a nivel de extensiones. Así, se dio cumplimiento a lo establecido en el artículo 6 de la definición de las carreras prioritarias para la evaluación, que en su parte pertinente señala: “El CEAACES evaluará las carreras priorizando aquellas que podrían comprometer el interés público, conforme a la definición de estas carreras realizada por la SENESCYT y a las resoluciones que al respecto adopte el Pleno del CEAACES.”

La ULEAM realizó todo el proceso que solicitaba el CEAACES para que sus extensiones sigan funcionando con las carreras que existían, quedando de lado las de Ciencias de la Educación. El plan de mejora elaborado por la extensión en EL Carmen se

⁴²Las categorías consideradas por el CEAACES son:

1. Aprobada, se ubicaran aquí las que cumplan satisfactoriamente con los parámetros de calidad de esta evaluación y podrán seguir funcionando.
2. Condicionada, serán ubicadas las que cumplan parcialmente con los parámetros de calidad de esta evaluación, calificarán para continuar funcionando de manera condicionada.
3. Fuertemente condicionada, obtendrán esta categoría las que cumplan débilmente con los parámetros de calidad de esta evaluación para continuar funcionando de manera condicionada, con restricciones en el funcionamiento de carreras que pongan en peligro la seguridad pública.
4. No aprobadas, serán ubicadas las que no cumplan con los parámetros mínimos de calidad de esta evolución, no podrán recibir nuevos estudiantes.

cumplió en un 70%, lo que le permitió estar en el grupo de las “aprobadas” según se publicó en el informe del 2 de agosto de 2016 emitido por el CEAACES.

La Carrera de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULEAM, una vez cumplido todo el procesos normativo interno, envió al CES el proyecto de rediseño de la carrera, el mismo que fue aprobado por este organismo nacional mediante Resolución RPC-SO-20 N°. 316-2016, del mes de mayo. Esta carrera es la primera aprobada de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Matriz de la ULEAM. Dadas esas circunstancias, la extensión de El Carmen procedió a abrir nuevamente matrícula para esta carrera. Actualmente se cuentan con estudiantes que cursan el primer semestre.

3.3.3 Descripción de la Formación Inicial del Profesorado de la Carrera de Educación Primaria de la ULEAM de Ecuador.

Para la estructuración del plan de estudios de la carrera de Educación Primaria se ha considerado de manera principal, el Reglamento del Régimen Académico Interno de la ULEAM, basado en el Reglamento del Régimen Académico⁴³ que regula los títulos y grados académicos, el tiempo de duración, número de créditos de cada opción y otros aspectos relacionados con grados y títulos, buscando la armonización y la promoción de la movilidad estudiantil, de profesores o profesoras e investigadores o investigadoras.

En la organización del aprendizaje del plan de estudios de la carrera de educación primaria, se lleva un proceso que consiste en la planificación de actividades de docencia, aplicación de prácticas y de trabajo autónomo. Como unidad de planificación, los periodos académicos semestrales tienen 18 semanas, de 5 o 6 días laborables para actividades formativas en cada periodo.

Las actividades de aprendizajes del plan de estudios están planificadas considerando los componentes que se mencionan en el artículo 15 del Reglamento del Régimen

⁴³Este Reglamento fue expedido el 21 de noviembre de 2013 por el Consejo de Educación Superior. Este último cumple la función de ser el organismo planificador, regulador y coordinador del Sistema Nacional de Educación Superior.

Académico (expedido por el CES) y en el artículo 8 del Reglamento del Régimen Académico Interno de la ULEAM.

1. Componente de docencia, se desarrollan en ambientes de aprendizaje que incorporan actividades pedagógicas orientadas a la contextualización, organización, explicación y sistematización del conocimiento científico, técnico, profesional y humanístico. Estas actividades emprenden:
 - a. Actividades de aprendizaje asistido por el docente, tienen como objetivo el desarrollo de habilidades, destrezas y desempeños estudiantiles, mediante: conferencias, seminarios, orientación para estudio de caso, foros, clases en línea en tiempo sincrónico, entre otras.
 - b. Actividades de aprendizaje colaborativo, comprende el trabajo de grupos de estudiantes en interacción permanente con el profesor, incluyendo las tutorías. Están orientadas al desarrollo de la investigación para el aprendizaje y al despliegue de experiencias colectivas en proyectos referidos a temáticas específicas de la profesión, tales como: sistematización de prácticas de investigación-intervención, proyectos de integración de saberes, construcción de modelos y prototipos, proyectos de problematización y resolución de problemas o casos.
2. Componente de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes, orienta al desarrollo de experiencias de aplicación de los aprendizajes. La planificación de estas actividades garantizan el uso de conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos-instrumentales y se ejecutan en diversos entornos de aprendizaje. Las actividades prácticas son supervisadas y evaluadas por el profesor: las actividades académicas desarrolladas en escenarios experimentales o en laboratorios, prácticas en instituciones, trabajos de observación dirigidos, resolución de problemas concretos de la profesión, talleres, manejo de base de datos y acervos bibliográficos, prácticas preprofesionales y vinculación con la sociedad.
3. Componente de aprendizaje autónomo, comprende el trabajo realizado por el estudiante, lo orienta al desarrollo de capacidades para el aprendizaje independiente e individual: lectura, análisis y comprensión de materiales bibliográficos y documentos analógicos y digitales, generación de datos y búsqueda de información, elaboración de ensayos, trabajos y exposiciones.

En el Reglamento del Régimen Académico Interno de la ULEAM, en el artículo 9 se ha considerado lo dispuesto en el artículo 11 del Régimen Académico (expedido por el CES), en donde se resalta que: “La planificación se realizará con horas de sesenta minutos que serán distribuidas en los campos de formación y unidades de organización superior.”

Para efectos de la movilidad estudiantil a nivel nacional, el número de horas de una asignatura, curso o sus equivalentes, deberán traducirse en créditos de 40 horas.

Cada crédito se estructura, en conformidad con lo establecido en el artículo 11 del Reglamento de Régimen Académico expedido por el CES, con un componente de docencia que corresponde a 16 horas y los componentes de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes y de aprendizaje autónomo, con una asignación de 24 horas por crédito. Esta distribución debe constar en los respectivos programas de estudio de cada asignatura.

El desarrollo de cada asignatura responde al Programa de Estudios de Asignaturas, elaborado por los docentes de cada área o su equivalente y que ha sido aprobado por la Comisión de Carrera; así como el plan de clase propuesto por cada docente, considerando las diferencias metodológicas didácticas.

La carrera de Educación Primaria tiene 53 asignaturas, la duración del periodo académico ordinario semestral tiene una duración de 900 horas. Cumple con lo dispuesto en el artículo 10 y 11 del Reglamento del Régimen Académico Interno de la ULEAM, en donde se menciona el número de asignaturas y la duración del periodo académico de la carrera.

El Reglamento del Régimen Académico Nacional, en el artículo 17 menciona que los estudiantes para obtener el título de licenciados, deberán aprobar el número de horas y periodos académicos de 7.200 horas en un plazo de nueve periodos académicos ordinarios (semestres).

El artículo 15 y 16 del Reglamento del Régimen Académico Interno de la ULEAM, respalda las unidades de organización curricular que permiten integrar el aprendizaje en cada periodo académico, articulando los campos de formación teórico, profesional e investigador. Las unidades de organización curricular en la carrera son:

- La unidad básica introduce al estudiante en el aprendizaje de las ciencias que sustenta la carrera, sus metodologías e instrumentos, así como en la contextualización de los estudios profesionales. Los créditos correspondientes a las asignaturas de esta unidad variaran entre el 30 y 40% del total de créditos de la carrera, incluyen las asignaturas de formación en el conocimiento y compromiso de la realidad socioeconómica, cultural y ecológica del país, de acuerdo a lo establecido en el Art. 124 de la LOES, y las de lecto-escritura comprensión y razonamiento lógico, excepto en aquellos casos en que cualquiera de estas asignaturas correspondan a la unidad profesional por las características de la carrera.
- Unidad profesional, está orientada al conocimiento del campo de estudio y las áreas de actuación de la carrera, a través de la integración de las teorías correspondientes y de la práctica pre-profesional; los créditos correspondientes a las asignaturas de esta unidad variaran entre el 50 y 60% de total de créditos de la carrera.
- Unidad de titulación, incluye las asignaturas, cursos o sus equivalentes, que permiten la validación académica de los conocimientos, habilidades y desempeños adquiridos en la carrera para la resolución de problemas, dilemas o desafíos de una profesión. Su resultado fundamental es el desarrollo de un trabajo de titulación, basado en procesos de investigación e intervención o la preparación y aprobación de un examen de grado. Los créditos correspondientes a las asignaturas de esta unidad en su conjunto completan 400 horas de la carrera.

Para efectos de la titulación el estudiante podrá escoger entre la realización de un trabajo final de titulación o la rendición de un examen de grado o de fin de carrera. El trabajo de investigación es donde el estudiante demuestra el manejo integral de los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación profesional; deberá ser entregado y evaluado cuando se haya completado la totalidad de las horas establecidas en el currículo de la carrera, incluidas las prácticas pre-profesionales. El examen de grado es de carácter complejo, con el mismo nivel de complejidad, tiempo de preparación y demostración de competencias, habilidades, destrezas y desempeños, que el exigido en las diversas formas del trabajo de titulación; versará solamente sobre las asignaturas correspondientes a la unidad curricular profesional.

De este modo, el plan de estudio de la carrera de educación primaria se estructura según lo establecido en el Reglamento del Régimen Académico en cuatro ejes de formación:

- Eje de Formación Humana: se consideran 7 materias con un total de 26 créditos.
- Eje de Formación Básica: toma en cuenta 19 materias, completando 83 créditos.
- Eje de Formación Profesional: constituido por 24 materias y 110 créditos.
- Eje de Optativas, compuesto por 3 materias con un total de 6 créditos.

A esto se suman los seminarios de inglés, las prácticas, la vinculación con la colectividad y el trabajo de graduación con 70 créditos. La carrera tiene una duración de nueve semestres, cumpliendo con lo dispuesto en el Reglamento del Régimen Académico Nacional e Interno de la ULEAM. Cada semestre tiene establecido un número de créditos: el primer semestre tiene 34 créditos; el segundo, 28; el tercero, 34; el cuarto, 30; el quinto, 36; el sexto, 32; el séptimo, 35; el octavo, 28; y, el noveno, 38 créditos. Haciendo un total de 295 créditos en la carrera de Educación Primaria.

Las prácticas pre-profesionales o pasantías que integran el plan curricular de la Carrera Educación Primaria se ejecutan según lo dispuesto en el artículo 88, 89, 90, 91, 93 y 94 del Reglamento de Régimen Académico expedido por el CES. La Carrera de Educación Primaria cuenta con un departamento de Dirección de Prácticas Pre-profesionales, la cual planifica y coordina los proyectos y actividades tanto de interés público como de aprendizaje para los estudiantes.

Los campos de formación se organizan de acuerdo al artículo 23 del Reglamento del Régimen Académico Interno de la ULEAM de la siguiente manera:

- Fundamentos teóricos, que integran el conocimiento de los contextos, principios, lenguajes, método de la o las disciplinas que sustentan la profesión, estableciendo posibles integraciones de carácter multi e inter disciplinar.
- Praxis profesional, integra conocimientos teóricos-metodológicos y técnico-instrumentales de la formación profesional e incluye las prácticas preprofesionales, los sistemas de supervisión y sistematización de las mismas.
- Epistemología y metodología de la investigación, integra los procesos de indagación, exploración y organización del conocimiento profesional cuyo

estudio está distribuido a lo largo de la carrera. Este campo genera competencias de investigación que se desarrollan en los contextos de práctica de una profesión. En este campo formativo se incluirá el trabajo de titulación.

- Integración de saberes, contextos y cultura, comprende las diversas perspectivas teóricas, culturales y de saberes que contemplan la formación profesional, la educación en valores y en derechos ciudadanos, así como el estudio de la realidad socio-económica, cultural y ecológica del país y el mundo. En este campo formativo se incluirán además, los itinerarios multi-profesionales, multi-disciplinarios, interculturales e investigación.
- Comunicación y lenguaje, comprende el desarrollo del lenguaje y de habilidades para la comunicación oral, escrita y digital, necesarios para la elaboración de discursos y narrativas académicas y científicas. Incluye además aquellas asignaturas, cursos, o sus equivalentes, orientados al dominio de la ofimática (manejo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación), y opcionalmente, de lenguas ancestrales.

Las asignaturas destinadas al aprendizaje de la ofimática, son tomadas u homologadas necesariamente desde el inicio de la carrera, pudiendo los estudiantes rendir una prueba de suficiencia o exoneración general o por niveles al inicio de cada periodo académico.

La carrera de educación primaria de la ULEAM promociona e incorpora las cosmovisiones, epistemologías y valores de las diversas culturas ecuatorianas y universales, así como también propicia la creación y funcionamiento de espacios de encuentro para el diálogo de saberes por medio de la actividad académica y de utilización de su infraestructura.

La incorporación y la articulación de los criterios de interculturalidad en los campos formativos se llevan a cabo a través de los modelos de aprendizajes en el macro, meso y micro-currículo. En la investigación formativa se propician procesos de experimentación de los saberes, tecnologías y prácticas de los pueblos y nacionalidades indígenas, afro-ecuatorianas, montubias y cholos, y otros itinerarios culturales. Con los itinerarios académicos, se crean en la carrera de Educación Primaria asignaturas y cursos o itinerarios específicos, administrados por una de ellas, que integran saberes ancestrales y de aplicación práctica en determinados campos de formación profesional, siempre que se garantice su coherencia y pertinencia.

En la estructura del plan de estudios de la carrera de Educación Primaria, se ha considerado el desarrollo de ambientes y metodologías de aprendizaje, que propendan a la implementación de procesos y procedimientos que respeten y potencien las diversidades de capacidades especiales, étnicas, etarias, de género y otras en el aprendizaje intercultural.

El reconocimiento y la homologación de asignaturas, cursos o sus equivalentes consiste en la transferencia de horas académicas de asignaturas aprobadas en el país o en el extranjero, y de conocimiento validadas mediante examen o reconocimiento de trayectorias profesionales, pueden realizarse de un nivel formativo a otro, o de una carrera o programa académico a otro dentro de la ULEAM, o entre la ULEAM y otras instituciones de educación superior.

La carrera de Educación Primaria responde a través de proyectos específicos a las necesidades del desarrollo local, regional y nacional. Las actividades de servicio a la comunidad contempladas en el artículo 87 y 88 de la Ley Orgánica de Educación Superior son consideradas como prácticas pre-profesionales. Se organizan en programas y proyectos académicos que se ejecutan en sectores urbano-marginales y rurales, tienen una duración de 160 horas. En la ULEAM existe el departamento de Dirección de Vinculación con la Sociedad, el cual planifica y coordina los proyectos y actividades de esta área, generando proyectos de interés público.

La carrera de Educación Primaria se preocupa por la formación de sus docentes, respaldados por el artículo 6, letra h) y 156 de la LOES, y en los artículos 70 y 87 del Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesorado e Investigador del Sistema de Educación Superior, expedido por el CES, organiza y realiza cursos de actualización y perfeccionamiento para sus profesores e investigadores en los cuales reciben certificados que les acredita el cumplimiento de los requisitos para promoción contemplados en el Reglamento de Carrera y Escalafón.

La universidad dispone de un Plan Anual de Capacitación del Docente, aprobado por el consejo universitario para lograr que todos los actores de la comunidad ULEAM se incorporen de manera activa y propositiva al proceso de cambio de la educación superior impulsados por las tendencias contemporáneas a nivel mundial y por las nuevas normativas de la Educación Superior en el Ecuador.

Los docentes en formación se podrán desempeñar como: profesores, administrador, director en cualquiera de las áreas de formación pedagógica y en actividades particulares de asesoría y apoyo. El campo ocupacional que podrán ocupar los futuros profesionales de la Educación Primaria serán en: escuelas públicas y privadas, unidades educativas, instituciones de capacitación docente y consultorías en centros de asesoría pedagógica y los demás relacionados con la educación básica.

La Carrera de Educación Primaria de la Universidad Laica “Eloy Alfaro de Manabí” tiene la siguiente misión y visión:

— **Misión:**

La Carrera de Educación Primaria forma docentes con criterio abierto, mentalidad crítica y reflexiva, elevada autoestima y con capacidad para investigar problemas y necesidades de los educandos proporcionando soluciones adecuadas, cuenta con centros de práctica docente en los que se emplean modelos pedagógicos de vanguardia para la adquisición de un perfil que permita al futuro profesional, educar en forma integral y equilibrada a niños/as de Manabí y Ecuador.

— **Visión**

A concluir esta década, la carrera de Educación Primaria, desarrolla procesos de formación docente con fundamentos laicos y humanistas de acuerdo a los avances científicos y tecnológicos de la época mediante la generación de conocimientos en forma reflexiva y crítica, con mediadores del aprendizaje altamente preparados para la investigación, imbuidos de valores éticos que prestigien a la institución.

El objetivo general que se han estructurado para la formación inicial del profesorado de la carrera de Educación Primaria de la ULEAM es:

Formar un profesional en Educación Primaria con sólida preparación científica humanística y tecnológica; competente para la mediación de los procesos educativos que garantizan la excelencia de niños/as y adolescentes de nuestro país.

La carrera de Educación Primaria se planteó los siguientes objetivos específicos:

- Formar docentes que asuman responsabilidades legales y éticas con autoridades, ciudadanos, padres de familia y educandos, en la diversidad y multiculturalidad, para mejorar el nivel de vida.
- Fortalecer la práctica de los valores en la formación de los docentes de educación primaria para que asuman con responsabilidad el desarrollo y el ejercicio profesional.
- Propender al dominio pedagógico de los contenidos científicos en las diferentes áreas de la malla curricular vigente para consolidar una formación integral de los educandos.
- Fortalecer la formación de mediadores pedagógicos idóneos para ejercitar estrategias didácticas y pedagógicas en la enseñanza-aprendizaje.
- Contribuir a la formación de docentes orientado hacia un desempeño con sentido emprendedor, crítico y reflexivo para el cabal ejercicio de la profesión.
- Formar docentes que ejerciten la investigación para identificar, diagnosticar y resolver problemas propios y del entorno comunitario.
- Proporcionar competencias que habiliten al docente para la adecuada planificación, desarrollo y evaluación del currículo educacional.

El perfil de titulación o egreso que se propuso esta carrera es:

- Domina los fundamentos de las ciencias básicas de la educación.
- Media aprendizajes significativos y funcionales, potenciando las habilidades del pensamiento en forma reflexiva, crítica y creativa.
- Investiga la realidad educativa aplicando procesos cuantitativos con rigor científico y ético.
- Detecta y formula problemas educativos analizando la factibilidad de solución.
- Diseña en equipo los niveles de concreción curricular, meso y micro, en función de los modelos educativos y pedagógicos, las exigencias del entorno en criterio innovador y participativo.
- Gestor de instituciones educativas de calidad liderando procesos con visión de futuro.
- Evalúa logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito institucional y de aula con respeto y solidaridad y equidad.

- Trabaja en equipo facilitando el intercambio de información en la comunidad educativa.
- Generador de su desempeño profesional, ético con valores de principio y convivencia.
- Utiliza las tecnologías de la información para su formación personal y para potenciar aprendizajes en los estudiantes.
- Comunica ideas, pensamientos, informes, documentos de trabajo en forma oral y escrita.
- Capaz de automotivarse.

Las competencias genéricas de la carrera de educación primaria de la ULEAM:

Se fundamenta en la construcción de la siguiente competencia central en torno a la cual gira las competencias genéricas y específicas: Media el desarrollo de las capacidades, habilidades, destrezas y actitudes de los estudiantes de segundo a séptimo de básica para el ejercicio del buen vivir y la construcción de las bases para estudios superiores desempeñando su práctica educativa con eficacia, ética y responsabilidad:

- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión.
- Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
- Capacidad de comunicación oral y escrita.
- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
- Capacidad de investigación.
- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
- Habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
- Capacidad crítica y autocrítica
- Capacidad para actuar en nuevas situaciones
- Capacidad creativa
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
- Capacidad para tomar decisiones.

- Capacidad de trabajo en equipo.
- Habilidades interpersonales.
- Capacidad de motivar y conducir a metas comunes.
- Compromiso con la preservación del medio ambiente.
- Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- Compromiso ético.
- Compromiso con la calidad.

La Carrera de Educación Primaria está enfocada en la formación de profesionales competentes en las diversas áreas del conocimiento. En su plan de estudio trata de fomentar la investigación científica y la innovación tecnológica en estrecha vinculación con la sociedad, promoviendo, difundiendo y desarrollando los saberes con una concepción ética, humanista e inclusiva, para aportar al desarrollo social, político, económico, educativo y cultural del país. Ha considerado una metodología activa que permita a los estudiantes, futuros profesionales asumir con responsabilidad, adaptarse y estar a la par con las transformaciones del mundo actual.

3.4 Consideraciones y reflexiones sobre la formación inicial del profesorado de educación primaria de España y Ecuador.

Realizamos una aportación final de reflexiones que han surgido durante la elaboración de este tercer capítulo. Se consideró para el estudio la estructura y organización de la formación inicial del profesorado de educación primaria de España y Ecuador.

Considerando los antecedentes de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en España, resaltamos la larga trayectoria que ha vivido la educación y las transformaciones que ha sufrido. Destacamos que desde el siglo XIV ya se consideraban las evaluaciones que permitían la acreditación para ser maestros; en esta época también se consideraba para efecto de ingreso la formación a través de la práctica y de la observación de expertos. España fue uno de los países, como ya mencionamos, que tardó un poco más para iniciar con todo el proceso educativo. Ecuador recibió grandes y significativas aportaciones de la educación que se daba en el espacio europeo desde el año de 1830. Se ahorró mucho trabajo ya que el avance que tenía Europa en este periodo les permitió tener muchas ideas de cómo ir llevando la educación ecuatoriana.

El Plan Bolonia se crea para dar un importante giro a la formación universitaria; actualmente se han acogido a este plan 46 países de toda la Unión Europea. Muchos países de Latinoamérica se interesaron por conocer este proceso, el cual ha servido de motivación para que se realicen cambios importantes en la educación.

Entre otros, los cambios que se han propuesto e impulsados por el CEAACES, Ecuador adoptó como unidad de medida de tiempo para las asignaturas el sistema de créditos, lo que facilita para que los estudiantes puedan salir del país a realizar especializaciones en cualquier área de formación. También se ha considerado las competencias propuestas por el Proyecto Tuning en la estructura de la formación.

La larga trayectoria que tienen los países europeos ha permitido que los países más jóvenes, especialmente los de América Latina, adopten ciertos modelos que permitan garantizar una formación inicial de calidad.

A continuación presentamos una tabla en donde se muestran las características de los planes de estudios del Grado de Educación Primaria en España y en Ecuador.

Tabla 1. Características de los planes de estudios del Grado de Educación Primaria de la UVa y de la ULEAM

Indicadores	UVa	ULEAM
Leyes que fundamentan la formación inicial del profesorado	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Real Decretos Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos	Ley de la Constitución de la república Ley Orgánica de Educación Superior Reglamento del Régimen Académico (CES) Reglamento del Régimen Académico (CES)
Organismo de evaluación	Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Se combina la autonomía en el diseño del título con un adecuado sistema de evaluación y acreditación, que permite supervisar la ejecución efectiva de las enseñanzas e informar a la sociedad sobre la calidad de las mismas.	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior: 46 indicadores que contemplan el proceso de evaluación, entre ellos: investigación, academia, eficiencia académica, organización e infraestructura.
Estructura de la formación inicial del profesorado	Se estructura con los siguientes elementos: Objetivos Competencias Módulos de las asignaturas Créditos Asignaturas Salidas profesionales y académicas	Se estructura con los siguientes elementos: Objetivos Competencias Ejes de las asignaturas Créditos Asignaturas Perfil de titulación

Título que otorga	Maestro o Maestra en Educación Primaria, con la mención seleccionada.	Licenciado en Ciencias de Educación, Mención Primaria
Tiempo de duración	8 semestres o ciclos.	9 semestres.
Número de créditos y horas por créditos	240 créditos el total de la carrera. Equivalen 25 o 30 horas por créditos. Se los puede acumular y transferir permitiendo al estudiante desplazarse por toda Europa y ser capaz de simplificar el diseño y el desarrollo de programas, especialmente en relación con la coordinación y racionalización de las demandas de los estudiantes mediante la existencia de unidades de cursos concurrentes.	295 créditos el total de la carrera. Equivalen 25 horas por créditos. Le permiten el desplazamiento a estudiante dentro del territorio ecuatoriano.
Organización de las asignaturas	Por módulos: Módulo de formación básica (60 crédito) Módulo didáctico y disciplinar (100 créditos) Módulo de practicum (50 créditos), considera las prácticas y el TFG. Módulo de optativas (30 créditos).	Por ejes: Eje de formación humana (26 créditos). Eje de formación básica (83 créditos). Eje de formación profesional (110 créditos). Eje de Optativas (6 créditos).
Objetivos del plan	Se ha planteado un objetivo general del Grado y un de titulación. Así como también existen 13 objetivos específicos.	La carrera ha elaborado un objetivo general respaldado con 7 específicos.
Competencias	Este plan cuenta con competencias: Competencias Generales de la carrera que deben desarrollar todos los futuros docentes. Competencias generales del grado de educación primaria (competencias genéricas) Competencias específicas de cada asignatura.	Las competencias que se han considerado en este plan son: Competencias genéricas de la carrera de educación primaria. Competencias específicas de cada asignatura.
Salidas profesionales	Lo habilita para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro o Maestra de Educación Primaria con niños y niñas 6-12 años. Pueden prestar servicios en los centros educativos de ONGs prestando apoyo educativo para emigrantes. Pueden trabajar en bibliotecas, museos, galerías de arte, agencias turísticas o editoriales.	Lo habilita para el ejercicio de la profesión regulada licenciados en Educación Primaria con niños y niñas de 6-12 años. Podrá desempeñar un cargo administrativo y también como director en cualquiera de las áreas de formación pedagógica y en actividades particulares de asesoría y apoyo.

Fuente: Plan de estudios del Grado de Educación Primaria de la UVA y de la Carrera de Educación Primaria de la ULEAM.

Elaboración: Elaborado por el autor.

Es notorio que los planes que se encuentran vigentes en ambas universidades han considerado las leyes que le dan la legitimidad para poder ofertar la carrera de formación.

Ambas universidades han pasado por el proceso de evaluación y acreditación de la calidad educativa, cumpliendo con lo establecido en cada uno de ellas.

El Grado de Educación Primaria de la UVa y de la Carrera ULEAM contempla la diversidad cultural y social. Consideran el desarrollo tecnológico, científico de la época actual. Tratan de cubrir las necesidades, intereses y demandas del mundo de hoy. Cada una tiene sus particularidades debido a los diferentes contextos en el cual desarrollan sus actividades. Tienen el propósito de garantizar una formación de calidad y calidez.

CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta el proceso de investigación que se ha llevado a cabo en este trabajo de fin de máster. Se hace referencia al planteamiento de la investigación; asimismo, se establece el objetivo general y los objetivos específicos; adicionalmente, se explica cómo se lograron alcanzar.

Por otro lado, se hace mención al diseño de la investigación que se utilizó, el contexto donde se realizó el estudio y quiénes fueron los participantes considerados para aplicar el instrumento utilizado. Todo ello permitió que nuestro estudio llevase un proceso sistemático y ordenado.

Se define brevemente la técnicas y el instrumento que se utilizaron para la recogida de la información y presentamos un informe detallado de todo el proceso que se realizó para elaborar el “Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria” que nos permitió obtener los datos de nuestro estudio. Este cuestionario se encuentra dividido en tres núcleos temáticos: el primero, el perfil docente; el segundo, la formación inicial del profesorado; y, el tercero, el plan de estudio del Grado de Educación Primaria. Existen dos versiones del cuestionario en castellano, una dirigida a los docentes de España y otra para los docentes de Ecuador.

4.1 Planteamiento de la investigación

Considerando los avances y transformaciones que ha sufrido la planificación curricular de la formación inicial del profesorado a nivel internacional, creímos necesario realizar un estudio descriptivo-comparativo entre dos universidades que se encuentran en contextos completamente diferentes, es el caso de Ecuador y España, para poder conocer la estructura y organización que cada una tiene en la Formación Inicial del Profesorado

de la carrera de Educación Primaria. Debido a que las temáticas que pueden ser abordadas en esta área son muy variadas, fue necesario delimitar qué es lo que pretendíamos alcanzar y aportar con nuestra investigación. Por tal motivo, nos planteamos los siguientes objetivos.

Objetivo General:

Describir y comparar la formación inicial del profesorado de Educación Primaria de Ecuador y de España.

Objetivos Específicos:

1. Analizar la estructura y organización de la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria de la UVa y la Carrera de Educación Primaria de la ULEAM.
2. Determinar las fortalezas y debilidades del plan de estudios de la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria de España y de Ecuador.
3. Comparar la estructuración y la organización de la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria de Ecuador y de España.

Para cumplir con el primer objetivo específico, en el primero y segundo capítulo del marco teórico analizamos la estructura y organización de la formación del profesorado de Educación Primaria y las perspectivas del plan de estudios. En el tercer capítulo del marco teórico concretamos el análisis de la estructuración y organización de los componentes curriculares y las leyes que los respaldan en ambos países.

Para el segundo objetivo específico, realizamos una búsqueda amplia de un instrumento que nos pudiera servir para aplicarlo a los docentes de ambas universidades. No conseguimos el cuestionario que cubriera las necesidades del objetivo planteado y por tal motivo elaboramos un instrumento propio con el aporte de 18 cuestionarios que fueron elaborados por autores que aportaron de manera significativa en nuestra investigación. Toda esta indagación se encuentra detallada en este capítulo.

El tercer objetivo específico planteado en nuestra investigación logramos cumplirlo con el análisis y la descripción de los capítulos del marco teórico y los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los docentes del Grado de Educación primaria de la UVa y de la ULEAM.

4.2 Diseño de investigación

Considerando los objetivos que nos trazamos en nuestro estudio, podemos determinar que existen dos campos de investigación íntimamente relacionados. Uno, la formación inicial del profesorado, y dos, la estructura y organización del plan de estudio de la carrera de Educación Primaria.

La primera parte de nuestra investigación se centró en describir y comparar la formación inicial del profesorado en la carrera de Educación Primaria de Ecuador y de España desde el punto de vista de la literatura científica elaborando un estado del arte. Los aspectos que se analizaron de ambas carreras fueron: estructura y organización de la formación inicial del profesorado de educación primaria, los planes de estudios, los objetivos del plan, las competencias, el perfil de titulación, los ejes de signaturas, los créditos y los programas de estudios a nivel general.

La segunda parte de la investigación se ha realizado a través de la elaboración y pasación de un cuestionario al profesorado involucrado en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Esta investigación se ajusta a un diseño no experimental ya que no se manipula ningún tipo de variables, se trata de un diseño transeccional exploratorio debido a que el propósito que pretendemos lograr se ve limitado a una exploración cuyos datos tendrán valor únicamente en el tiempo y el lugar del estudio. Asimismo, el enfoque asumido en esta investigación fue el cualitativo-cuantificable.

Por otro lado, en nuestra investigación se consideraron algunos métodos que permitieron realizar el estudio de manera sistemática y organizada. A continuación los mencionaremos.

El método descriptivo para Hernández, Fernández y Baptista (1997) tiene como propósito que el investigador describa situaciones y eventos. Con este tipo de métodos se busca especificar las propiedades importantes de cualquier fenómeno que sea sometido a

análisis. Según los autores mencionados, desde el punto de vista científico describir significa medir. El investigador selecciona una serie de cuestiones para medirlas cada una independientemente y de esta manera describir lo que investiga. Este método lo utilizamos para describir el fenómeno tal cual aparece en la realidad. Se materializó en los resultados que se obtuvieron con la encuesta aplicada. Sirvió de base para después de realizar el análisis de cada aspecto de la formación inicial del profesorado de educación primaria, determinar las fortalezas y debilidades de cada una de las carreras de ambas universidades.

El método analítico, como lo manifiesta McMillan y Schumacher (2005), permite al investigador asimilar conceptos y sucesos a través de un análisis de documentos e información, para estudiar y sintetizar los datos y de esta manera proporcionar un conocimiento significativo. Este método consiste en desmenuzar el todo en partes o en elementos para observar su naturaleza, las causas y los efectos. Una de las características más relevantes de este método es que permite conocer más del objeto de estudio. Este método lo utilizamos en la elaboración del marco teórico y en el análisis de los datos obtenidos a través de la encuesta aplicada a los docentes de ambas universidades; nos permitió llevar un proceso ordenado de la información de nuestro trabajo de investigación.

El método deductivo, como nos aportan Ortiz y Frida (2004), lleva un procedimiento que consiste en desarrollar una teoría empezando por formular sus puntos de partida o hipótesis básicas y deduciendo luego sus consecuencias con la ayuda de las subyacentes teorías formales. Este método lo utilizamos en todo momento, debido a que nos permitió partir de hechos generales, como la Formación inicial del profesorado de educación primaria, para llegar a cada aspecto particular de los componentes o fundamentos del plan de estudios.

El método inductivo se estudia a partir de hechos particulares hasta llegar a principios generales. Para Ortiz y Frida (2004) este método es una variante del método científico, el investigador parte de la información recogida mediante sucesivas indagaciones. Al igual que el método deductivo, lo utilizamos en todo el proceso de investigación, debido a que estudiamos aspectos concretos de la formación inicial del profesorado de educación primaria, para luego realizar el análisis comparativo de ambas universidades y determinar las fortalezas y debilidades de la carrera de educación primaria.

Aunque se hayan mencionado partes específicas en cada uno de los métodos que fueron utilizados en este estudio, vale la pena resaltar que nos permitieron llevar todos los capítulos de la investigación de manera sistemática y ordenada.

4.2.1 Técnicas e instrumento de recogida de datos

Para la obtención de los datos de nuestra investigación creímos necesario la utilización de un cuestionario, que fue elaborado por las responsables de esta investigación, para luego aplicarlo a los docentes de la carrera de educación primaria de la UVa y la ULEAM.

Considerando el aporte de McMillan y Schumacher (2005), los cuestionarios comprenden una diversidad de información en los que el sujeto responde a cuestiones escritas, se obtienen reacciones, opiniones y actitudes. El investigador elabora o selecciona un conjunto de interrogantes relacionadas y de su interés, para posteriormente pedirle al sujeto que conteste según su criterio y considerando las directrices impuestas en el cuestionario.

Las investigaciones mediante encuestas son muy utilizadas en la educación, en la sociología y en los estudios políticos. Las encuestas pueden aplicarse para investigar cualquier problema o cuestión.

McMillan y Schumacher (2005), nos ofrecen una secuencia de pasos que seguimos para la realización de la investigación mediante encuestas.

1. Definir la finalidad y los objetivos: es necesario conocer el propósito y los objetivos de la investigación, para tener claro los detalles y la información que se necesita recabar.
2. Seleccionar los recursos y la población objetivo: se debe tener en cuenta la cantidad de tiempo, de dinero y del personal disponible antes de seleccionar un método específico para la recogida de datos.
3. Elegir y desarrollar técnicas para la recogida de datos: se debe considerar una técnica estandarizada para recoger la información de la misma manera.

4. Instrucciones: es pertinente especificar claramente las instrucciones de cómo llenar la información en los cuestionarios.
5. Muestreo: la mayoría de las encuestas utilizan el muestreo probabilístico para asegurar una representación adecuada de la población, también está el muestreo aleatorio que se estratifica sobre algunas variables (sexo, curso, capacidad, nivel, etc.)
6. La carta de difusión es crucial para determinar el porcentaje de participantes que devolverán el formulario completo.
7. Prueba piloto: es indispensable realizar una prueba piloto tanto de las instrucciones como de la encuesta antes de la distribución de la muestra identificada.
8. Seguimiento: se debe considerar después de todos los pasos ya mencionados, el envío de la carta de seguimiento que permitirá que los participantes que no la hayan llenado y entregado en las dos primeras semanas lo hagan mediante el recibimiento de esta, pudiendo enviar una segunda carta de seguimiento para tener mejores resultados.
9. No contestadas: en la mayoría de las encuestas habrá un porcentaje de sujetos que no devuelvan el cuestionario cumplimentado. El investigador deberá asegurarse de que no sea un porcentaje que le impida obtener resultados confiables, al menos deberá tener un 70% de la muestra seleccionada.

Después de considerar estos pasos que los tomamos en cuenta para la estructuración y aplicación de nuestro cuestionario, pasamos a presentar el informe en que se detalla el proceso que se llevó a cabo para la elaboración de nuestro cuestionario.

4.2.2 Muestra

La muestra que se consideró para esta investigación fue de conveniencia. Se trabajará con 18 docentes, que es el total de la población de la carrera de Educación Primaria de la ULEAM en la Extensión que existe en el cantón El Carmen. Por considerar una muestra igualitaria se seleccionaron de la UVa a 18 docentes de la carrera. Es necesario indicar

que esta no es una muestra representativa de ninguna de las dos universidades, pero que nos sirvió para la obtención de los datos que requeríamos.

4.3 Proceso de investigación llevado a cabo y temporización

1. Elaboración del cuestionario

Para la elaboración del cuestionario consideramos los siguientes pasos:

El primer paso que realizamos fue definir la finalidad y los objetivos que íbamos a alcanzar con la elaboración y aplicación del cuestionario, para focalizar los detalles mínimos que se necesitamos recabar.

En el segundo paso, elegimos una técnica estandarizada para recoger los datos de la misma manera tanto de los docentes del Grado de Educación Primaria de la UVa como de la ULEAM. Para esto consideramos como técnica una encuesta y como instrumento un cuestionario auto-administrado por Internet, recurrimos al Formulario de Google Forms, con una escala de Likert de 1 Muy en desacuerdo a 5 Muy de acuerdo.

En el tercer paso, seleccionamos la población objetivo, consideramos la cantidad de tiempo con el que contábamos y la muestra de estudio que íbamos a requerir. Es decir, a los docentes de la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria, tanto de la UVa como de la ULEAM.

El cuarto paso fue el que nos llevó mayor cantidad de tiempo y dedicación, realizamos la búsqueda de un cuestionario que nos pudiera servir para aplicarlo en nuestro estudio; revisamos diferentes gestores bibliográficos con diferentes palabras claves. Fueron 514 los documentos revisados y ninguno de ellos cubría los objetivos planteados en la investigación. Por lo que decidimos elaborar un cuestionario propio. De toda esta búsqueda efectuada seleccionamos 18 cuestionarios para analizarlos y extraer categorías e ítems que nos aporten significativamente en la elaboración del cuestionario.

En el quinto paso consideramos el comentario de Díaz y Miranda (2015) que manifiesta que la construcción de un instrumento supone una mediación entre presupuestos teóricos, interrogantes que van a conducir el estudio y las

características del instrumento a utilizar. Este autor resalta que la mediación está dada por la conformación de estructuras analíticas que se desprenden desde la categoría central, hasta la formulación o selección de preguntas. De esta, presentamos en la Tabla 1 las mediaciones entre temas de investigación y aspectos focales que orientaron la construcción del cuestionario. Consideramos el esquema propuesto por Díaz y Miranda (2015).

Tabla 2. Núcleos temáticos y aspectos focales para la elaboración del cuestionario (Elaboración propia)

Núcleos temáticos	Temas centrales	Temas focales
Perfil docente	Datos generales	Sexo, edad.
	Experiencia docente	Años de experiencia laboral y el tiempo de docencia en la universidad.
	Condiciones laborales	Tipo de vinculación con la universidad.
Formación inicial del profesorado	Estructura y organización de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria	Pertinencia de la formación inicial, inclusión educativa en la formación inicial, flexibilidad y autonomía de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria.
Plan de estudios/currículo del Grado de Educación Primaria	Elementos del plan de estudios/currículo	Plan de estudios, objetivos, competencias, perfil de titulación, créditos, ejes de asignaturas, programas de estudios de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria

En este quinto paso, para la definición de los núcleos temáticos y temas centrales en aspectos propios de la formación inicial del profesorado y en los elementos del plan de estudios o currículo de la formación inicial del Grado de Educación Primaria.

En el sexto paso, logramos elaborar un cuestionario con 81 ítems que fueron sometidos a juicio de expertos, con dos personas docentes tanto del Grado de Educación Primaria de la UVa como de la ULEAM. En el cuestionario se realizó una introducción que explicaba cuál era la finalidad de los datos que obtendríamos, el objetivo que pretendíamos lograr y de manera concreta se especificaban las instrucciones de cómo recabar la información.

En el siguiente apartado explicaremos de manera detallada el proceso llevado a cabo y los resultados obtenidos para la validación de este cuestionario.

Explicamos detalladamente al final de este mismo capítulo cada paso realizado para la elaboración del cuestionario.

2. Validación por juicio de expertos

El juicio de expertos para Cabero y Llorente (2013), es un proceso de solicitud de opiniones de una persona que tenga conocimientos de una temática sobre un instrumento, un material de enseñanza u otro recurso. La revisión de expertos se centra esencialmente en la investigación cuantitativa, aunque ha tenido un avance progresivo en los trabajos con posicionamiento interpretativo según lo manifiestan Carrion, Soler y Aymerich (2015).

Resaltamos también el aporte que nos brindan Valenzuela y Barrón (2015), respecto a que “La opinión de los expertos educativos representa un reconocimiento a la experiencia y especialidad que ha logrado un grupo de personas a través del estudio, la dedicación y constancia en un área determinada” (pág. 170). La tarea de los expertos en este tipo de trabajos es opinar y sugerir con evidencias y fundamentos la aprobación de los contenidos en áreas específicas sobre otros, para ser considerados en el proceso de investigación educativa.

Considerando las diferentes formas de implementación para este tipo de metodología, nos centramos en la consulta individual a los expertos mediante una ficha estandarizada, se realiza una presentación de la investigación y de sus objetivos. Se planificó el envío a los expertos de la solicitud vía correo electrónico de la evaluación de las preguntas/ítems que estructuraban el cuestionario. Esta ficha, para la evaluación de los ítems elaborada para la valoración de expertos, se enfocó en dos aspectos: relevancia y claridad, se consideró la escala tipo Likert: 1 (irrelevante / confusa), 2 (poco relevante / poco confusa), 3 (medianamente relevante / medianamente clara), 4 (relevante / clara) y 5 (muy relevante / muy clara). Al existir ocho categorías, se realizó una tabla independiente para la valoración de cada una, al final de los ítems se escribiría la opinión y los comentarios de los expertos.

El siguiente paso fue seleccionar a docentes expertos de la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria, tanto de la UVa como de la ULEAM. De tal manera quedaron estructurados dos jurados, uno de España y otro

de Ecuador, cada uno con 2 docentes pertenecientes a los grados y universidades de estudio.

Los resultados obtenidos de la revisión realizada por los docentes expertos de ambas universidades, presentaron diferentes sugerencias en los espacios destinados para las observaciones. Los docentes se rigieron en las instrucciones de la evaluación; es decir, que a más de los comentarios hechos, llenaron la escala de tipo Likert en su totalidad, marcando relevancia y claridad de cada pregunta. A continuación presentamos la tabla de los resultados obtenidos.

**Tabla 3. Porcentaje de la relevancia y la claridad de cada ítem
(Elaboración propia)**

Ítems	Relevancia	Claridad
1	100%	100%
2	100%	100%
3	100%	100%
4	100%	95%
5	95%	100%
6	90%	80%
7	95%	80%
8	95%	95%
9	95%	95%
10	95%	90%
11	95%	95%
12	95%	90%
13	95%	80%
14	100%	70%
15	90%	65%
16	100%	95%
17	95%	70%
18	95%	95%
19	95%	95%
20	95%	90%
21	95%	95%
22	95%	95%
23	100%	100%
24	95%	85%
25	95%	75%
26	95%	75%
27	100%	90%
28	100%	80%
29	100%	100%
30	95%	95%
31	90%	65%
32	90%	70%
33	90%	70%
34	95%	90%
35	95%	90%
36	90%	70%
37	95%	95%
38	95%	95%
39	95%	95%

40	95%	90%
41	95%	65%
42	95%	90%
43	95%	95%
44	95%	95%
45	100%	95%
46	95%	90%
47	95%	70%
48	95%	65%
49	90%	65%
50	95%	95%
51	95%	90%
52	95%	85%
53	90%	90%
54	95%	95%
55	95%	90%
56	90%	50%
57	100%	100%
58	95%	95%
59	100%	95%
60	90%	75%
61	95%	95%
62	95%	70%
63	90%	75%
64	80%	80%
65	95%	75%
66	85%	75%
67	95%	90%
68	100%	100%
69	95%	95%
70	100%	100%
71	90%	90%
72	90%	80%
73	80%	80%
74	95%	85%
75	95%	95%
76	100%	100%
77	95%	100%
78	95%	95%
79	90%	75%
80	95%	95%
81	95%	85%

Como observamos en la Tabla 3, se presenta el porcentaje de relevancia y la claridad de los ítems que fueron establecidos para las categorías. Los ítems que se sombreamos obtuvieron un porcentaje menor del 85%, y recibieron comentarios y sugerencias de ciertos aspectos que debimos modificar para que tengan mayor claridad y, por ende, relevancia. Es importante resaltar que, más allá de esta primera revisión cuantitativa de cada ítem, consideramos los comentarios recibidos por parte de los expertos. En la Tabla 3 presentamos las sugerencias recibidas de los jueces y las decisiones que tomamos para la modificación de cada pregunta.

Tabla 4. Observación y comentario por parte de los jueces expertos y las decisiones de cambios consideradas (Elaboración propia)

Ítems	Observaciones y comentarios recibidos	Cambios considerados
6. Se garantiza la estructura y organización pertinente de la formación inicial del profesorado.	La formulación de la pregunta es un poco ambigua. (J4) Entiendo que sería necesario aclarar este punto. (J3)	Tomamos en cuenta las sugerencias de los jueces de aclarar el ítem. Modificación: Existe una relación adecuada de objetivos, competencias, asignaturas, créditos situados en la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria.
7. La formación inicial se inserta en una política de utilización de las nuevas tecnologías.	Formular la pregunta de manera más directa y más clara.(J4)	Reformulamos la pregunta como lo sugirió el jurado 4, para mejorar la claridad del ítem. Modificación: La formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria incorpora la competencia digital a través de varias asignaturas.
9. La formación inicial del profesorado se ajusta a las necesidades de la titulación.	Qué se entiende por necesidades de la titulación? (J3) Entiendo que la pregunta está redactada de forma un poco ambigua (J4)	De acuerdo a los comentarios de los jueces 3 y 4 especificamos a qué tipo de necesidades nos referíamos. Modificación: La formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria se adapta a las necesidades socio-laborales del entorno donde se encuentra la universidad.
13. El plan de estudios garantiza la coherencia del programa.	Entiendo lo que quiere decir la pregunta pero debería redactarse con un estilo más directo. (J4)	Consideramos la sugerencia del jurado 4, de reformular la pregunta de manera más directa. Modificación: En el plan de estudios los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación siguen una estructura lógica y coherente.
14. La planificación del plan de estudios estuvo estructurada con la vinculación de integrantes de todo el sistema educativo.	¿Se entiende por aquello también a la comunidad en la que está enclavada la institución educativa? (J1) Redactar la pregunta de manera más concreta (J4)	Creímos oportuno tomar en cuenta el comentario del jurado, de especificar cuáles son los integrantes a los que nos referíamos. Modificación: Durante el diseño del plan de estudios se contó con las aportaciones de distintos integrantes del sistema educativo (administrativos, docentes, empleadores, egresados y estudiantes).
15. El plan de estudio es innovador y creativo.	Veo esta pregunta ambigua. ¿a qué te refieres? (J4) Mejorar redacción. (J2)	Este ítem lo replanteamos ya que no fue entendido por los jueces. Modificación: En el plan de estudios se incluye una metodología activa con contenidos novedosos y actuales.
17. En el plan de estudios se consideran las transformaciones científicas y tecnológicas.	No entiendo a qué te refieres aquí y cómo se concreta este aspecto en un plan de estudios de formación inicial del profesorado (J4)	Reformulamos la pregunta, de acuerdo a las sugerencias del juez. Modificación: Al momento de la reestructuración del plan de estudio se consideró los avances científicos y tecnológicos.

24. La estructura del plan de estudios tiene una perspectiva de solidaridad y justicia.	Convendría dejar un poco más clara esta pregunta (J4)	Al estar de acuerdo con los jueces realizamos los cambios al ítem. Modificación: El plan de estudios del Grado de Educación Primaria considera una perspectiva de equidad, igualdad y respeto dentro de sus programas de estudios.
25. El plan de estudios de la carrera de educación primaria fomenta el servicio del trabajo social.	Aquí veo que puede haber diferencias sustanciales entre los dos contextos. En el caso de la UVa, hay una carrera que se llama trabajo social, por lo que no veo que preguntar esto de esta manera sea tan relevante. Mejorar la redacción del ítem. (J4)	Realizamos los cambios sugeridos por el juez. Modificación: El plan de estudios del Grado de Educación Primaria considera aspectos esenciales que tienen que ver con conocer las políticas y servicios sociales y su vinculación con la escuela.
26. Es importante la planificación y reestructuración del plan.	Esta pregunta la encuentro un poco ambigua. ¿Es importante para quién?	Tomamos en cuenta las sugerencias del juez de aclarar el ítem. Modificación: Es importante la reestructuración del plan de estudios para la acogida de nuevos estudiantes en la carrera.
27. El plan de estudios debe ser evaluado cada semestre.	Respecto a estos aspectos no preguntas por las comisiones de trabajo, comités de Ed. Primaria e Infantil que al menos en la UVa existen y velan por estos aspectos que comentas aquí (coordinación, detección de necesidades, mejoras... etc.)(J4)	Esta pregunta no recibió ningún comentario, pero sirvió como referencia para que los jueces sugieran elaborar una pregunta en donde se consideren las comisiones de las carreras que deben evaluar los planes de estudios. Para lo cual estructuramos 2. - Las comisiones encargadas de evaluar los planes y programas de estudios lo hacen periódicamente. - Las sugerencias dadas por las comisiones de evaluación son consideradas para la reestructuración del plan.
28. Se debe renovar el plan de estudios anualmente.	Estructurar esta pregunta desde el punto de la renovación de los programas y no del plan. (J1)	Se considera la sugerencia del jurado 1, de redactar con mayor claridad la pregunta. Modificación: Se debe evaluar el plan de estudios anualmente, para realizar modificaciones en los programas para cada nuevo año.
31. Los objetivos del plan de estudios integran distintos contextos.	Término que no especifica de manera concreta a qué contextos se refiere (J1) No entiendo a qué te refieres aquí (J4)	Esta pregunta fue modificada de acuerdo a lo sugerido por los jueces. Modificación: En los objetivos del plan de estudios del Grado de Educación Primaria se considera la diversidad socio-culturales en el estado plurinacional.
32. Los objetivos del plan están estructurados considerando las necesidades de los estudiantes.	A qué tipo de necesidades? (J1)	Este ítem fue modificado para que sea entendido con más claridad. Modificación: Los objetivos del plan de estudios han sido estructurados considerando los diferentes roles que el estudiante, futuro docente podría

		desempeñar (docente, orientador, tutor, director, formador)
33. Los objetivos del plan de estudios son relevantes y consideran las necesidades del sistema educativo.	A qué tipo de necesidades? (J1) Relevantes para qué. Quizás se debería especificar mejor. (J4)	Esta pregunta fue modificada de acuerdo a lo sugerido por los jueces, de que tenga mayor claridad. Modificación: Los objetivos del plan de estudios del Grado de Educación Primaria son relevantes y se vinculan con las necesidades de la escuela ante la sociedad del conocimiento.
36. Los objetivos del plan de estudios se relacionan con las competencias.	Objetivos y contenidos han de relacionarse con las competencias, mejorar redacción. (J4).	A esta pregunta le añadimos ciertos términos sugeridos por el jurado 4. Modificación: Los objetivos del plan de estudios se relacionan con las competencias y los contenidos de los programas.
38. Los objetivos de las asignaturas del plan de estudios aseguran el desarrollo de las competencias para el perfil deseado.	Añadir el término “titulación”.(J3)	A esta pregunta le añadimos el término sugerido por el jurado (3) Modificación: Los objetivos de las asignaturas del plan de estudios aseguran el desarrollo de las competencias para el perfil de titulación.
41. Es apropiado el nivel de competencias que han de conseguir los futuros docentes.	Supongo que se refiere a niveles de cualificación? (J2)	Consideramos las sugerencias del jurado 2, de modificar la preguntar. Modificación: Las evaluaciones que se realizan en las asignaturas indagan el grado de adquisición de las competencias individuales y colectivas que debe desarrollar el estudiante.
47. Los planteamientos de las competencias son creativos y novedosos.	No entiendo esta pregunta (J4)	Esta pregunta se restructuro para mejorar su claridad. Modificación: Las competencias consideradas en el plan de estudios toman en cuenta el desarrollo de la creatividad y la innovación de los estudiantes.
48. Las competencias están redactadas de manera que puedan ser medidas.	Mejorar la redacción. (J1) No tengo muy claro que la manera de redacción tenga que ver con la medición...(J4)	Hemos tomado en cuenta el comentario de los jueces y reestructuramos el ítem. Modificación: Las competencias genéricas están vinculadas con los indicadores de logros de los estudiantes.
49. Se pueden valorar las competencias desarrolladas por el estudiante.	No sería mejor utilizar el término evaluar? (J2) Mejorar la claridad de la pregunta. (J4)	Esta pregunta se restructuro para mejorar su claridad. Modificación: En el plan de estudios se sugieren una serie de indicadores de logros, que le permiten al docente evaluar las competencias que ha conseguido desarrollar el estudiante.
52. El futuro docente será competente en la elaboración de proyectos de investigación.	Añadiría la etiqueta de en educación. (J3)	La sugerencia dada por el juez 3, sólo fue de añadir el término “en educación”. Modificación: El futuro docente será competente en la elaboración de proyectos de investigación en educación.

56. Las competencias logran ser desarrolladas por los estudiantes.	Es una pregunta de medición de desempeños alcanzados durante y después y después de la aplicación del plan. (J1) Mejor la claridad de la pregunta. (J4)	Hemos tomado en cuenta el comentario de los jueces y reestructuramos el ítem. Modificación: Las competencias específicas de cada asignatura logran el desarrollo total de las competencias genéricas del plan de estudios.
57. El perfil de titulación describe específicamente las cualidades que debe lograr el futuro profesional.	Cualidades o competencias. Quizás hablaría de competencias directamente. (J4)	Consideramos la sugerencia del juez 4, de cambiar el término de cualidad por competencias. Modificación: El perfil de titulación describe específicamente las competencias que debe lograr el futuro profesional.
60. El perfil de titulación se relaciona con el contexto profesional y social específico.	Redactar con mayor claridad. (J2)	Este ítem le añadimos un aporte al final que se encuentra en paréntesis para mayor entendimiento. Modificación: El perfil de titulación se relaciona con el contexto profesional y social específico (en términos de empleo futuro).
62. Este perfil es académicamente desafiante para los profesores y estudiantes.	No se entiende a qué te estás refiriendo aquí. ¿si los docentes consideran que la titulación puede ser atractiva para los estudiantes? (J4)	Esta pregunta fue entendida por los jueces de manera diferente a lo deseado, por tal motivo la reestructuramos. Modificación: El perfil de titulación es académicamente coherente y relevante para los profesores y estudiantes.
63. La denominación de cada módulo de formación es el adecuado para el plan de estudios.	Veo que esta pregunta es un poco ambigua. No sé exactamente a qué te refieres(J3) Mejorar redacción. (J2)	Este ítem al no ser entendido por los jueces se lo modificará en su totalidad. Modificación: Los módulos que constan en el plan de estudios constituyen una propuesta coherente y factible y garantizan la adquisición de las competencias.
64. La cantidad de asignaturas designadas a cada módulo es suficiente para cada área.	Al formular esto quizás está pensando más en tu contexto y no en algo que sea válido para los dos. Reformular pregunta. (J4)	Consideramos las sugerencias para la modificación. Modificación: Es coherente la asignación de las asignaturas a los módulos establecidos en el plan de estudios.
65. El número de créditos son suficientes para el trabajo final de investigación.	¿Te refieres al Trabajo Fin de Grado? En la UVa no tiene por qué tener un carácter orientado a la investigación. Formularía esto de otra manera	En este ítems borramos el término de “investigación” y ubicamos TFG. Modificación: El número de créditos asignados para concluir con el TFG son los adecuados.
66. Las asignaturas optativas cubren las demandas del sistema educativo.	Esto es demasiado general quizás(J4)	Este ítem lo apuntamos a los intereses del estudiante. Modificación: Las asignaturas asignadas en el módulo de optativas cubren los intereses de los estudiantes.
67. Las asignaturas permiten un desarrollo oportuno de conocimientos, habilidades	Debe considerarse por separado cada elemento. (J1)	Hemos considerado añadir el término (desarrollo integral) entre paréntesis. La dejaremos como la hemos propuesto nosotras. Modificación: Las asignaturas permiten un desarrollo oportuno de conocimientos, habilidades destrezas y

destrezas y actitudes teóricas y prácticas.		actitudes teóricas y prácticas (desarrollo integral) en los estudiantes.
72. Los créditos asignados a las materias guardan proporción con el volumen del trabajo.	La 4 y la 5 son muy similares. Quizás me quedaría con la 5(J4)	Esta pregunta la hemos dejado como nosotras la proponemos debido a que nos referimos al crédito total de la asignatura. Mientras que en la 71 nos referimos a los créditos establecidos para el trabajo extracurricular de cada asignatura.
73. Existe correlación con la carga de trabajo y los créditos establecidos	Esto es lo mismo que la 72 (J3)	Al ser entendido este ítem con el 72, hemos reformulado su redacción. Modificación: El número de créditos de las asignaturas que imparte le permiten cumplir en su totalidad con el programa de estudio establecido.
74. Los programas de estudios de las asignaturas están de acuerdo a las competencias y objetivos del plan de estudios.	Entiendo que aquí te refieres a los programas docentes (programas de asignaturas). Me parece confuso que lo llames plan de estudios que entiendo que es algo de mayor calado. (J4)	Hemos mejorado la redacción de esta pregunta para mejor entendimiento. Modificación: Los programas de estudios de las asignaturas se encuentran vinculados con las competencias genéricas y los objetivos del plan de estudios.
79. Las estrategias de los programas generan confianza en los estudiantes.	No entiendo a qué te refieres(J3)	Este ítem se lo reestructuro para mejor comprensión. Modificación: Las estrategias consideradas por dos docentes en sus asignaturas generan confianza en los estudiantes y estimulan su desarrollo integral.
81. El programa académico de la carrera se encuentra acreditado a nivel nacional.	Esto tiene que ver más con la titulación no con los programas académicos. No veo que esta pregunta formulada de esta manera encaje bien aquí. (J4)	Por la relevancia del contenido de este ítem y al ser considerado por los jueces que no encaja en esta categoría, lo vamos a trasladar a la categoría de “estructura y organización de la formación inicial el profesorado de educación primaria”.

Es evidente que en esta tabla se encuentran en el primer casillero sólo los ítems que recibieron sugerencias por parte de los jurados y que alcanzaron un porcentaje menor del 85%. En el segundo casillero, se encuentran los comentarios realizados por cada juez a cada ítems, acompañados con la letra J y un numeral dentro de un paréntesis para indicar qué juez realizó dicho comentario: (J1) jurado uno y (J2) jurado dos, docentes de Educación Primaria de la ULEAM. (J3) jurado tres y (J4) jurado cuatro docentes del Grado de Educación Primaria de la UVa. En el último casillero hemos ubicado las decisiones de las modificaciones consideradas para los ítems.

Es importante resaltar, como ya habíamos mencionado, que al ser un estudio comparativo en universidades de contextos completamente diferentes,

elaboramos dos versiones del cuestionario, uno destinado para los docentes de la ULEAM de la extensión en El Carmen de Ecuador y, el otro, para los docentes de la UVa del campus Miguel Delibes de España, del Grado de Educación Primaria de ambas universidades.

Como ya lo habíamos mencionado, este cuestionario fue diseñado para que sea contestado mediante la herramienta del formulario de Google Forms vía Internet. Una vez realizadas las modificaciones descritas en la Tabla 3, asumimos que el instrumento se encontraba en condiciones de ser aplicado para la obtención de los datos.

De este modo ambos cuestionarios quedaron estructurados con un total de 83 ítems. Considerando la estructura del cuestionario, busca obtener información de ambas carreras vinculadas a la Formación Inicial del Profesorado del Grado de Educación Primaria.

3. Pasación a profesores de los dos centros en formato digital

Los pasos que realizamos para la pasación del cuestionario fueron los siguientes: elaboramos un listado mediante una selección aleatoria de 80 docentes del Grado de Educación Primaria de la Uva; les enviamos la solicitud a cada docente vía correo electrónico con el enlace del “Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria”, para que cumplimenten la encuesta. Esta selección amplia de docentes de la UVA nos permitió seleccionar los primeros 18 docentes que la llenarán y de esta manera continuar con el proceso de análisis. Para la administración de la encuesta de los docentes de Educación Primaria de la ULEAM Extensión en El Carmen se seleccionaron el total de los docentes de la carrera.

Las encuestas auto-administradas se las obtuvieron entre el 14 de junio al 24 de junio. No fue sencillo obtener la información de los docentes debido al escaso tiempo con el que contábamos, por lo que reenviamos por reiteradas ocasiones correos recordatorios con la fecha límite de entrega.

Los datos que nos proporcionaron los docentes de la UVa y de la ULEAM, en ambas versiones del cuestionario, quedaban guardados en el Formulario de

Google forms, herramienta que nos facilitó el trabajo para la recolección y el análisis de los resultados.

4. Vaciado y análisis de datos

Obtenidas las encuestas cumplimentadas, de las dos universidades, procedimos a la impresión de cada una para revisarlas individualmente. Organizamos la información en tablas y gráficos para mostrar los resultados obtenidos. Se hizo uso de la estadística descriptiva básica para elaborar porcentajes de cada una de las respuestas.

Decidimos elaborar gráficos comparativos y tablas descriptivas con las ocho categorías y el número de ítems que le correspondía a cada una.

Se elaboraron cinco gráficos comparativos, estos dieron la pauta para la apertura del capítulo V, que indica el perfil profesional de los docentes encuestados del Grado de Educación Primaria de la UVa y de la ULEAM.

Luego se construyeron 16 tablas; las primeras ocho contienen las valoraciones realizadas por los docentes de la UVa y, las siguientes, contienen la información de las valoraciones dadas por los docentes de la ULEAM. Cada tabla contiene una categoría con el total de los ítems presentados en el cuestionario, con los porcentajes y las valoraciones hechas por los docentes, a las que posteriormente se les realizó el análisis respectivo.

Elaboramos ocho gráficos comparativos con los datos de las 16 tablas. Creímos necesario sacar el porcentaje obtenido en las opciones propuestas en el cuestionario (escala de Likert). 1 “muy en desacuerdo”, 2 “en desacuerdo”, 3 “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 4 “de acuerdo” y 5 “muy de acuerdo” para verificar la valoración general de cada categoría. Esto permitió determinar las fortalezas y las debilidades que tiene la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria de la UVa y de la Carrera de Educación Primaria de la ULEAM.

4.4 Proceso de búsqueda y selección de un cuestionario.

En esta parte se detallan las búsquedas realizadas en diferentes bases de datos, esto se lo hizo con el fin de revisar y analizar los cuestionarios utilizados en los trabajos de investigación, vinculados con la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria. La recolección de ésta información serviría como antecedente para la propuesta y construcción de un cuestionario en el marco de nuestro trabajo de fin de máster.

Como es evidente, el tema de la formación inicial del profesorado ha sido estudiado desde diferentes perspectivas. Existen muchos trabajos que han aportado información muy relevante para mejorar la práctica educativa, los planes de estudios, los diferentes componentes del currículo y con variedad de modelos de enseñanza aprendizaje.

Asimismo, se detallan las búsquedas realizadas en diferentes bases de datos que permitieron la revisión de tesis doctorales, trabajos de fin de máster, artículos de revistas, que han aportado de manera significativa en la formación inicial, a través de la construcción y aplicación de cuestionarios utilizados por los autores en sus trabajos.

Debido a que no se encontró un cuestionario validado que se ajustara a los objetivos planteados en este TFM, se presentó una propuesta de instrumento que se ha elaborado a partir del análisis de los diferentes cuestionarios. Consideramos como base de nuestro estudio el proyecto Tuning, pionero de las transformaciones que ha sufrido la formación inicial en estos últimos años y en el planteamiento de las competencias formativas, no sólo de las carreras de educación, sino de todas las carreras y de todos los niveles educativos.

4.4.1 Búsquedas realizadas en diferentes bases de datos

En las siguientes tablas se especifican las bases de datos que han sido consideradas para la búsqueda de trabajos de investigación, relacionadas con la formación inicial del profesorado. Como ya hemos mencionado, la finalidad de la visita a estos gestores, fue realizar una búsqueda exhaustiva de los estudios en donde se han utilizado cuestionarios como instrumentos de recogida de información.

Como se puede evidenciar se ha ejecutado una búsqueda con palabras y frases puntuales, que permitieron revisar variedad de documentos y analizar las diferentes

categorías consideradas por los autores en los cuestionarios que aplicaron en sus investigaciones.

**Tabla 5. Búsqueda realizada en la base de datos Dialnet Plus
(Elaboración propia)**

BASES DE DATOS	TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	RESULTADOS ENCONTRADOS	CARACTERÍSTICAS DE LOS RESULTADOS
Dialnet Plus	Formación inicial del profesorado (FIP)	83 resultados	<p>Se encontraron 27 documentos en donde la FIP ha sido estudiada a nivel internacional con temas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La selectividad -La planificación curricular -Programas de estudios -Formación alternativa -Componentes culturales -La naturaleza de los modelos de formación <hr/> <p>17 documentos que se centraron en el nivel de la secundaria en áreas específicas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Química -Matemáticas -Didáctica de Ciencias Sociales -Problemas comunes en la formación continua <hr/> <p>24 trataron desde diferentes perspectivas a la formación inicial del profesorado</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conciencia sobre la imitación -Los valores y técnicas de intervención -Diversidad cultural -La actividad física saludable -Estudios en áreas específicas (psicología, pedagogía, didáctica) <hr/> <p>13 documentos no tenían ninguna relación con el tema de la FIP.</p> <hr/> <p>2 capítulos de libros en donde se trataba la didáctica de las ciencias experimentales y el otro documento de la formación permanente del profesorado de educación secundaria</p>
	Comparación de la formación inicial del profesorado de primaria	21 resultados	<p>Con este término de búsqueda más específico, se repiten 14 documentos con los ya revisados.</p> <hr/> <p>En 4 documentos han realizado el análisis de planificación curricular, estrategias docentes, metodología curricular, etc.</p> <hr/> <p>1 documento pertenecía a un capítulo de libro</p> <hr/> <p>2 no tienen relación con el tema de nuestro interés.</p>
	Cuestionario para evaluar la formación inicial del profesorado	55 resultados	<p>10 documentos obtenidos después de la búsqueda se repiten con los términos antes mencionados.</p> <hr/> <p>Se encontraron 14 documentos que se enmarcaron en el estudio de secundaria y del master de secundaria.</p> <hr/> <p>En 12 documentos se tomaron como muestra del estudio a los estudiantes que se encontraban en la formación inicial. Se consideraron temas como: la didáctica, los videos juegos, valoración del maestro y también temas específicos en áreas de estudios.</p> <hr/> <p>En 11 documentos se evaluó a la formación inicial del profesorado desde las prácticas docentes y en algunos fundamentos del currículo.</p>

		5 contenían capítulos y libros, en donde se consideraban temas de bases curriculares de la formación inicial, fundamentos de la formación inicial, historia de la formación universitaria.
		3 trabajos de investigación encontrados no tienen ninguna relación con el tema de investigación.
Evaluación del plan de estudios de la formación inicial	63 resultados	16 documentos encontrados coinciden con los analizados anteriormente.
		15 documentos tratan la formación inicial desde el estudio de programas de asignaturas específicas.
		14 documentos están relacionados con el tema de importancia pertenecen a un análisis en el que no se aplicaron instrumentos.
		12 documentos no tienen ninguna relación con la formación inicial del profesorado.
		6 documentos hacen un análisis y estudio de caso.
Evaluación del currículo de la formación inicial	61 resultados	21 documentos encontrados coinciden con los analizados anteriormente.
		7 documentos se relacionaron con el currículo de la formación inicial en el área de las TIC.
		8 documentos se relacionan con la adaptación del currículo considerando el contexto, los avances científicos, tecnológicos y la diversidad cultural.
		6 se relacionan con la labor del docente durante el desarrollo de la planificación curricular.
		4 hacen mención al rendimiento académico de los estudiantes.
		En 7 documentos se analizan los diferentes componentes del currículo pero sin aplicar instrumentos de nuestro interés.
		6 documentos no se relacionan con nuestro tema de estudio.
		2 capítulos de libros del currículo de educación inclusiva y el currículo de educación infantil

La búsqueda en la base de datos Dialnet Plus, debido a la gran cantidad de documentos encontrados, se realizó mediante los filtros de textos completos, y el rango de años desde 2010 a 2019. En estas primeras búsquedas se nos abrió un abanico amplio de temas orientados a la formación inicial del profesorado, en las que se evidencia que se han utilizado variedad de metodologías en las diferentes investigaciones.

Revisados cada uno de los documentos se encontró información no muy relacionada con nuestro tema de interés: conciencia sobre la imitación, los valores y técnicas de intervención, diversidad cultural, la actividad física saludable y, muchos estudios en áreas específicas sobre psicología, pedagogía, didáctica, matemáticas, química, en ciencias sociales, etc. Se resaltan una cantidad considerable de análisis descriptivos de temas como: la selectividad, la planificación curricular, programas de estudios, formación alternativa, componentes culturales, la naturaleza de los modelos de formación,

estrategias docentes, metodología curricular, entre otros. También es evidente que una de las metodologías mayormente utilizadas es el “estudio de caso”, con guiones muy detallados que fueron elaborados en su mayoría por los autores de las investigaciones. También existen variedad de fichas de observación con los temas ya mencionados, que podrían ser utilizadas para investigaciones posteriores.

Tabla 6. Documentos seleccionados de la búsqueda realizada en la base de datos Dialnet Plus (Elaboración propia)

Nº	NOMBRE DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	REFERENCIAS AUTOR Y AÑO
1	Incidencia de los talleres de Prácticas en la formación inicial Docente de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica.	Castro (2015)
2	Comparación de la formación inicial ofrecida por las universidades de Granada y resto de España sobre la planificación en Educación Física	Ramírez, Salinas y Miranda (2006)
3	La formación inicial del profesorado de educación. Análisis político del discurso sobre las prácticas docentes en la Universidad Española	Jiménez (2013)
4	Procedimiento para el análisis de la satisfacción, expectativas y necesidades.	Fernández (2014)
5	Cuestionario para la autoevaluación de centros universitarios de la UPM.	Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica. (2006)
6	Evaluación de la formación inicial docente en el Nivel Inicial en la institución de formación docente de República Dominicana	Heinsen (2015)
7	Evaluación de programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en metodología de investigación	Enríquez (2002)
8	Validación de un cuestionario de evaluación de la Docencia Universitaria	Aparicio (2014)
9	Diseño de un instrumento para la evaluación de la satisfacción de la formación recibida de las diferentes asignaturas correspondientes al plan de estudios del grado en psicología de la universidad de Sevilla.	Pérez, Lozano, Gómez y Aguilera, (2010)
10	Análisis de los planes de estudio para la carrera Médico Cirujano en las universidades de México.	Maldonado (2015)
11	La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: un estudio comparativo entre los estudiantes de dos asignaturas de educación musical de la facultad de Educación de Segovia	Monreal, Cortón y Carabias (2014)
12	Formación inicial para la docencia universitaria	Sánchez (2007)

Centrándonos en los documentos que sirvieron para nuestro estudio, se seleccionaron 12, como se muestra en la Tabla 6. En estos, como se pudo apreciar, se han realizado estudios utilizando cuestionarios que abordan la estructura curricular, objetivos de los estudios, competencias de aprendizajes, modelos aprendizajes, etc. Estos cuestionarios han sido elaborados por los mismos autores y aplicados para obtener resultados en los temas ya mencionados.

**Tabla 7. Búsqueda realizada en la base de datos Google Académico
(Elaboración propia)**

BASES DE DATOS	TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	RESULTADOS ENCONTRADOS	CARACTERÍSTICAS DE LOS RESULTADOS
Google Académico	Evaluación de carreras universitarias de educación primaria	3 resultados	2 documentos hablan del mismo tema (enseñanza problematizada de astronomía). 1 hace mención a un relato de vida de las competencias del egresado del Espacio Europeo.
	Formación inicial del profesorado	80 resultados (seleccionados)	40 documentos encontrados realizan un estudio de la formación inicial del profesorado desde diferentes aspectos: inteligencias múltiples, la evaluación diagnóstica, estrategias innovadoras, la calidad docente, rendimiento académico, habilidades técnicas de la formación, etc. 8 son capítulos y libros que tratan a la formación del profesorado en diferentes ámbitos. 14 realizan un estudio de las diferentes asignaturas de la formación inicial: física, química, biología, matemáticas, lingüística, didáctica, etc. 5 documentos no tenían ninguna relación con el tema de la formación inicial 13 documentos ya habían sido revisados con los términos anteriores.
	Análisis de los planes de estudios	40 resultados (seleccionados)	19 resultados vinculados a los planes de estudios desde: áreas específicas, pertinencia en la formación, las competencias consideradas en las prácticas, etc. 13 resaltan las actividades específicas organizadas en el plan, programas y en las asignaturas. 5 eran capítulos y libros relacionados con temas, las teorías de la educación, los modelos de evaluación de un plan, las habilidades sociales en la formación profesional, rendimiento académico. 3 estaban completamente desvinculado del tema de interés.

En la base de datos de Google Académico, encontramos también variedad de documentación en la que se relacionaba a la formación inicial del profesorado con diferentes aspectos y áreas de estudios.

La mayoría de los documentos encontrados, trataban de artículos científicos en los que se habían hecho estudios sobre las competencias, los objetivos, la metodología, los recursos y materiales, de los modelos de enseñanza y aprendizaje, de las perspectivas de

la educación y los diferentes componentes del currículo. En la mayoría utilizaron el tipo de investigación cualitativa, con análisis descriptivos, comparativos, diferenciales, etc.

**Tabla 8. Documento seleccionado de la búsqueda realizada en la base de datos Google Académico
(Elaboración propia)**

Nº	NOMBRE DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	REFERENCIAS AUTOR Y AÑO	TIPOS DE CUESTIONARIOS
1	Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las Universidades al proceso de Bolonia.	González y Wagenaar (2006)	Valoración de los tipos de programas.

Debido a que no encontramos estudios en los que se haya utilizado cuestionarios para la recolección de datos relacionados con nuestra investigación, seleccionamos uno, como se muestra en la Tabla 8, que sería de gran importancia, nos referimos al informe del proyecto Tuning, que nos sirvió para la elaboración de un marco general de nuestra investigación. Este proyecto ha sido utilizado por muchas universidades a nivel internacional para evaluar sus carreras, por lo cual, creímos necesario tomarlo en consideración.

**Tabla 9. Búsqueda realizada en la base de datos Almena Plus
(Elaboración propia)**

BASES DE DATOS	TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	RESULTADOS ENCONTRADOS	CARACTERÍSTICAS DE LOS RESULTADOS
Almena Plus	Comparación de la formación inicial del profesorado	16 resultados	3 Documentos hacen referencia a los diseños de los programas de la formación. 4 se enfocan en el desarrollo de las competencias, consideran el análisis de la formación inicial y la formación continua. 2 han realizado estudios de la evaluación de asignaturas específicas. 5 documentos mencionan al currículo de la formación del profesorado, 1 considera las emociones docentes. 1 no tenía relación con el tema.
	Evaluación de la formación inicial	22 resultados	En 7 documentos se evalúan los aprendizajes de los estudiantes de la formación inicial desde diferentes áreas. 3 documentos hacen referencia al impacto social que genera la FIP. 5 evalúan la FIP desde el punto de vista tecnológico. 1 analiza la estructura de los planes de estudios. En 3 documentos se han considerado los estudiantes de FIP como muestra para valorar cuestiones emocionales, culturales y el desarrollo de habilidades. 3 documentos no tienen ninguna relación con la FIP

Evaluación del currículo de formación inicial del profesorado	29 resultados	3 de los documentos ya habían sido analizados en los términos buscados en Dialnet Plus. En 25 documentos se han considerado los estudiantes de la formación inicial del profesorado como la muestra del estudio, teniendo como temas centrales: diseño curricular basado en competencias, la acción didáctica, valoración del profesorado, la TIC en el aula, satisfacción laboral, etc. 1 trabajo de investigación se encontraba directamente relacionado con nuestro estudio, pero no habían utilizado cuestionario, por tal motivo se descartó.
---	---------------	--

La búsqueda en la base de datos de Almena Plus, se realizó mediante los filtros específicos de textos completos y en el rango de años desde 2011 al 2017. Los documentos encontrados en esta base de datos no tuvieron mayor relevancia para los objetivos planteados en la investigación, ya que como hemos mencionado, buscamos un cuestionario que pueda servirnos para aplicarlo o que aporte con categorías e ítems para la elaboración del nuestro.

Encontramos temas muy relacionados con la formación inicial del profesorado, entre otros: diseño de los programas de la formación, análisis de la formación inicial y la formación continua, análisis descriptivo del currículo de la formación del profesorado, el impacto que genera la formación en la sociedad, diseño curricular basado en competencias, la acción didáctica, la valoración del profesorado, la TIC en el aula, satisfacción laboral, etc. La metodología que habían aplicado los autores en sus trabajos es mayormente “estudio de caso” y “análisis descriptivos”.

Tabla 10. Documentos seleccionados de la búsqueda realizada en la base de datos Almena Plus (Elaboración propia)

Nº	NOMBRE DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	REFERENCIAS AUTOR Y AÑO
1	Calidad y competencias en la formación inicial de profesores: evaluación de un programa de matemáticas para maestros de Educación Primaria	Cecilia (2015)
2	Construcción de un instrumento para evaluar competencias profesionales durante la formación preclínica en Medicina	Córdova, Moreno, Stegaru, y Staff (2015)

Considerando lo expuesto, seleccionamos 2 documentos como se evidencia en la Tabla 10, se muestra que se ha llevado una investigación utilizando cuestionarios, los cuales nos aportaron categoría de las competencias de aprendizaje con ítems significativos y ambos dirigidos a docentes.

**Tabla 11. Búsqueda realizada en la base de datos Repositorio documental Uva
(Elaboración propia)**

BASES DE DATOS	TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	RESULTADOS ENCONTRADOS	CARACTERÍSTICAS DE LOS RESULTADOS
Repositorio documental UVa	Formación inicial del maestro de primaria	17 resultados	2 documentos están relacionados con la formación del maestro novel. <hr/> 7 hacen mención a los fundamentos del currículo: competencias, perfil profesional, objetivo de estudios. <hr/> 5 estaban dirigidos a las áreas específicas (música, didáctica, pedagogía, educación física, matemáticas). <hr/> 3 se centraron en temas más generales como análisis político y lenguas extranjeras.
	Currículo de la formación inicial	6 resultados	2 de los documentos encontrados se centran en las competencias del profesor. <hr/> 2 en el Diseño de una programación de Geografía escolar. <hr/> 2 en la formación inicial y del maestro 1 en el perfil del profesorado.
	Evaluación de las competencias del plan de estudios	10 resultados	3 documentos han utilizado el estudio de caso en sus investigaciones y no contienen ningún cuestionario. <hr/> 2 documentos han utilizado el análisis interpretativo y tampoco contienen cuestionarios. <hr/> 3 se han enmarcado en las competencias de asignaturas específicas (matemática, física y química).
	Evaluación del plan de estudio	4 resultados	2 documentos encontrados se centran en el aprendizaje bilingüe y plurilingüe. <hr/> 1 se enfoca en la evaluación como herramienta de planificación para el desarrollo profesional. 1 es una propuesta de educación para el desarrollo.
	Análisis de los objetivos del plan de estudio	4 resultados	Ninguno de los resultados encontrados se centra en el término de búsqueda, los estudios son en: violencia escolar, la familia y la escuela, las dificultades del aprendizaje y el estudio de una segunda lengua.

En la búsqueda que se realizó en la base de datos del Repositorio documental UVA, encontramos Trabajos de Fin de Grado (TFG), de Fin de Máster (TFM) y tesis doctorales. Revisamos una gama muy variada de estudios sobre la formación inicial del profesorado en temas muy particulares como el estudio de los programas de las asignaturas de música, didáctica, pedagogía, educación física, matemáticas, entre otras. Se revisaron TFG y TFM en donde se habían llevado a cabo investigaciones comparadas de diferentes años y carreras de la universidad.

En las tesis doctorales encontramos estudios sobre práctica docente de los centros de formación profesional, de la planificación curricular, la acreditación de las competencias en España, de la formación inicial y continua, sobre enseñanza de las estrategias de aprendizajes, etc. En estos trabajos de investigación predominan las metodologías de estudio descriptivo, estudio comparativo, historias de vida, la etnografía, el estudio de caso, entre otras.

Tabla 12. Documentos seleccionados de la búsqueda realizada en la base de datos Repositorio documental Uva (Elaboración propia)

Nº	NOMBRE DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	REFERENCIAS AUTOR Y AÑO
1	La formación inicial y continua del maestro de educación artística en España y Latinoamérica	Hayes (2015)
2	Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicación en Chile: aportaciones a la formación inicial.	Nova (2012)
3	Evaluación formativa en la formación inicial del profesorado de educación física de la escuela universitaria de magisterio de Segovia.	Marrahí (2012)

De todos los documentos analizados seleccionamos 3, estos aportaron para nuestra investigación con categorías que sirvieron para la construcción del cuestionario, tales como: perfil profesional, competencias profesionales, los objetivos del plan y los programas de estudios. Es importante mencionar que estos documentos también enriquecieron el capítulo 1 y 2 de nuestro marco teórico.

4.4.2 Análisis general de documentos encontrados y seleccionados.

El total de los documentos revisados en las diferentes bases de datos expuestos en las Tablas 5, 7, 9 y 11 correspondiente a investigaciones exploradas, fueron en total 514. Después de la búsqueda, se consideró realizar la selección de los documentos que contenían cuestionarios que aporten con categorías e ítems para la elaboración del instrumento para nuestra investigación.

El proceso que se llevó a cabo fue: en primer lugar, se eliminaron los documentos que no aportarían en nuestra investigación por diferentes situaciones, entre ellos 70 documentos repetidos; 23 libros y capítulos que aun teniendo relación con nuestro tema de interés no contenían un cuestionario y, por tal motivo, fueron descartados (pero sí aportaron en nuestra primera parte de investigación marco teórico); 57 documentos que no tenían relación con nuestros objetivos; 184 documentos que habían considerado temas

específicos como, por ejemplo, los programas de las asignaturas, la selectividad, las emociones del docente, entre otros. En segundo lugar, revisamos detenidamente los 180 documentos que tenían relación más directa con nuestro tema y objetivos. En tercer lugar, seleccionamos los que usaban como instrumento de investigación un cuestionario con categorías que eran significativas para nuestro estudio.

Del total, únicamente se seleccionaron 18 documentos, los que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 13. Identificación de documentos seleccionados.
(Elaboración propia)

Nº	NOMBRE DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	REFERENCIAS AUTOR Y AÑO	TIPOS DE CUESTIONARIOS
1	Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las Universidades al proceso de Bolonia.	González y Wagenaar (2006)	Valoración de los tipos de programas.
2	Incidencia de los talleres de Prácticas en la formación inicial Docente de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica.	Castro (2015)	Valoración de las experiencias de aprendizajes en el taller de prácticas tempranas.
3	Comparación de la formación inicial ofrecida por las universidades de Granada y resto de España sobre la planificación en Educación Física	Ramírez, Salinas y Miranda (2006)	Valoración de la planificación de la formación inicial.
4	Calidad y competencias en la formación inicial de profesores: evaluación de un programa de matemáticas para maestros de Educación Primaria	Cecilia (2015)	Valoración de las competencias.
5	La formación inicial del profesorado de educación. Análisis político del discurso sobre las prácticas docentes en la Universidad Española	Jiménez (2013)	Valoración de la formación inicial de profesionales de la educación en la universidad.
6	La formación inicial y continua del maestro de educación artística en España y Latinoamérica	Hayes (2015)	Valoración de la formación inicial en diferentes países.
7	Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicación en Chile: aportaciones a la formación inicial.	Nova (2012)	Valoración de las competencias profesionales del profesorado de lengua Castellana y literatura.
8	Procedimiento para el análisis de la satisfacción, expectativas y necesidades.	Fernández (2014)	Valoración del procedimiento para el análisis de la satisfacción, expectativas y necesidades de la formación.
9	Cuestionario para la autoevaluación de centros universitarios de la UPM.	Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica. (2006)	Valoración de la autoevaluación de centros universitarios.

10	Construcción de un instrumento para evaluar competencias profesionales durante la formación preclínica en Medicina	Córdova, Moreno, Stegaru, y Staff (2015)	Valoración de competencias profesionales durante la formación.
11	Evaluación de la formación inicial docente en el Nivel Inicial en la institución de formación docente de República Dominicana	Heinsen (2015)	Valoración de la formación inicial docente en el nivel inicial en una institución de formación docente.
12	Evaluación de programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en metodología de investigación	Enríquez (2002)	Valoración de los programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en metodología de investigación.
13	Validación de un cuestionario de evaluación de la Docencia Universitaria	Aparicio (2014)	Validación de un cuestionario de evaluación de la docencia universitaria
14	Evaluación formativa en la formación inicial del profesorado de educación física de la escuela universitaria de magisterio de Segovia.	Marrahí (2012)	Valoración del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física.
15	Diseño de un instrumento para la evaluación de la satisfacción de la formación recibida de las diferentes asignaturas correspondientes al plan de estudios del grado en psicología de la universidad de Sevilla.	Pérez, Lozano, Gómez y Aguilera, (2010)	Valoración de la satisfacción de la formación recibida.
16	Análisis de los planes de estudio para la carrera Médico Cirujano en las universidades de México.	Maldonado (2015)	Valoración de los planes de estudios.
17	La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: un estudio comparativo entre los estudiantes de dos asignaturas de educación musical de la facultad de Educación de Segovia	Monreal, Cortón y Carabias (2014)	Valoración de las diferencias entre los procedimientos para abordar la evaluación formativa aplicada en la formación inicial
18	Formación inicial para la docencia universitaria	Sánchez (2007)	Valoración de la formación inicial para la docencia.

Es evidente que todos los cuestionarios seleccionados están vinculados con la formación inicial de diferentes carreras universitarias. Cada uno ha valorado a la formación inicial desde diferentes perspectivas pero vinculadas a la estructura, organización, planes, programas y asignaturas. Los autores responsables de los trabajos de investigación consideraron necesario elaborar los cuestionarios de sus investigaciones para la obtención específica de los datos.

Fue importante para nosotros analizar las categorías con las que se encontraban estructurados los cuestionarios y sus ítems, para determinar cuáles eran los que aportarían de manera significativa para la construcción de nuestro instrumento. En esta descripción

no nos detendremos ya que en las siguientes tablas consideraremos una explicación más detallada de cada uno de los 18 cuestionarios seleccionados con sus categorías e ítems.

4.4.3 Descripción y análisis de cada una de las publicaciones seleccionadas y los cuestionarios utilizados.

A continuación presentamos la tabla en la que se ha considerado detalles específicos de cada investigación, estructurada con autor y el año de referencia, el tipo de cuestionario aplicado, las categorías con las que está estructurado, la escala de evaluación utilizada y la muestra que fue considerada para el estudio.

Debido a que los cuestionarios seleccionados cuentan con algunas categorías que nos sirvieron para nuestro estudio y algunas preguntas que fueron consideradas en las diferentes categorías del resto del cuestionario, hemos decidido describirlos de manera conjunta.

Tabla 14. Descripción de los cuestionarios usados en las publicaciones seleccionadas.

Nº	AUTOR	TIPO DE CUESTIONARIO	CATEGORÍAS	ESCALA DE EVALUACIÓN	POBLACIÓN
1	González y Wagenaar (2006)	Lista de comprobación de Tuning para evaluar el plan de estudios	Proceso educativo -Perfil del programa de aprendizajes -Resultados de aprendizajes -Competencias de módulos -Secuencia de módulos -Créditos y carga horaria -Viabilidad del programa de titulación -Método de enseñanza aprendizaje y evaluación -Cooperación internación -Capacidad para conseguir empleo -Instalaciones estructurales y técnicas -Medios materiales y humanos -Apoyo, asesoramiento y tutoría del estudiante	Escala de valoración de tipo Likert 1 (ninguno) 4 (más alto)	105 Departamentos universitarios integrantes del proyecto Tuning, para evaluar el plan de estudios, en cada universidad se estudió una área temática de las 7 escogidas.
2	Castro (2015)	Valoración de las experiencias de aprendizajes en el taller de prácticas tempranas.	-Prácticas docentes -Contenidos -Objetivos -Metas de aprendizajes	Cuestionarios 30 ítems Escala de valoración de tipo Likert “siempre”,	55 Docentes de Pedagogía en Educación General Básica

			-Estrategias de aprendizajes -Planificación curricular -Competencias	“casi siempre”, a veces”, “casi nunca” y “nunca”.	
3	Ramírez, Salinas y Miranda (2006)	Valoración de la planificación de la formación inicial.	-Importancia de las fases educativas -Elaboración de la planificación -Objetivos del profesor con sus alumnos -Tipos de aprendizajes -Preferencia hacia los bloques de contenidos -Influencia del alumnado en la planificación -Flexibilidad de la planificación -Planificación en grupo Progresión de la complejidad -Preferencia legislativa -Niveles del currículo -Renovación del material	Tipo Likert de 38 ítems. 0 (totalmente en desacuerdo) a 100 (totalmente en de acuerdo)	2504 Docentes en formación de las universidades de Granada y resto de España
4	Cecilia (2015)	Valoración de las competencias.	-Programas de asignaturas -Objetivos -Evaluaciones e instrumentos -Resultados	Tipo Likert 1-5 32 ítems 2 preguntas abiertas y 3 de selección	11 Docentes de Educación Primaria
5	Jiménez (2013)	Valoración de la formación inicial de profesionales de la educación en la universidad.	-Contenidos -Metodología de trabajo -Materiales y recursos -Evaluación -Organización del aula -Intercambio docente -Práctica docente	De opciones múltiples con 68 ítems	32 Docentes Universitarios
6	Hayes (2015)	Valoración de la formación inicial en diferentes países.	-Formación del profesorado -Estructura del plan -Organización del plan	De respuestas múltiples 32 ítems	1184 maestros de educación primaria o básica de 19 países latinoamericanos y España
7	Nova (2012)	Valoración de las competencias profesionales del profesorado de lengua Castellana y literatura.	-Diseño curricular -Programación de contenidos -Estructura de formación modelo educativo -Competencias -Perfil del profesional -Fundamentos de las practicas docentes	Escala de valoración tipo Likert 26 ítems	206 Docentes de Enseñanza Media de Tipo Científico-Humanístico

8	Fernández (2014)	Valoración del procedimiento para el análisis de la satisfacción, expectativas y necesidades de la formación.	<ul style="list-style-type: none"> -Objetivos del plan de estudios. -Planificación de la enseñanza -Desarrollo de la enseñanza y evaluación de aprendizaje -Servicio de apoyo al estudiante -Recursos de apoyo de la enseñanza -Actividad docente del profesorado 	Tipo Likert 1 “totalmente desacuerdo” 4 “muy de acuerdo” NS/NC “no sabe/no contesta” 73 ítems	64 docentes de facultad de ciencias de la salud
9	Vicerrectorado de Ordenación Académica (2006)	Valoración de la autoevaluación de centros universitarios.	<ul style="list-style-type: none"> -La misión y visión del centro -Política del personal -Recursos y alianzas -Liderazgo -Objetivos -Plan de estudios -Evaluación -Resultados 	Sistema concreto de valoración con A-B-C-D 50 ítems	Dirigido a Estudiantes y docentes, la investigación sirvió para validarlo.
10	Córdova, Moreno, Stegaru, y Staff (2015)	Valoración de competencias profesionales durante la formación.	<ul style="list-style-type: none"> -Proceso de enseñanza aprendizaje -Los contenidos de las asignaturas -Las prácticas -Las competencias -Formación académica -Créditos 	Tipo Likert con el valor mínimo 1 y máximo 5 74 ítems	Población total de los estudiantes de Filosofía y Anatomía de la licenciatura de Medicina en la Universidad de Panamá y en la Universidad Latina
11	Heinsen (2015)	Valoración de la formación inicial docente en el nivel inicial en una institución de formación docente.	<ul style="list-style-type: none"> -Organización y desarrollo -Información y transparencia -Sistema de garantía interno de calidad -Personal académico -Recursos, materiales y servicios -Indicadores de -Satisfacción y rendimiento -Objetivos 	Tipo Likert 29 ítems 1 (menor valoración) hasta 5 (mayor valoración)	Docentes formadores del programa de Nivel Inicial en República Dominicana
12	Enríquez (2002)	Valoración de los programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en metodología de investigación.	<ul style="list-style-type: none"> -Los planes de estudios -Alcance de los títulos -Objetivos -Asignaturas -Créditos -Articulación entre asignaturas -Los programas de estudio -Objetivos -Contenidos -Estrategias de enseñanza -Evaluación 	Tipo Likert 18 ítems	54 Docentes del área de Metodología de la Investigación

-Bibliografía					
13	Aparicio (2014)	Validación de un cuestionario de evaluación de la docencia universitaria	-Objetivos de aprendizajes -Contenidos -Los medios y materiales -Las prácticas -Evaluación	Escala tipo Likert 1 a 5 45 Ítems	550 Docentes Universitarios de Alicante
14	Marrahí (2012)	Valoración del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física.	-Sistemas de evaluación -Elementos de los programas de las asignaturas -Instrumentos y procedimientos de evaluación -Competencias -Perfil	Tipo Likert 10 indicadores cada uno con múltiples preguntas	15 docentes de la Escuela de Magisterio de Segovia
15	Pérez, Lozano, Gómez, y Aguilera (2010)	Valoración de la satisfacción de la formación recibida.	-Programas docentes -Los objetivos -La metodología -Los contenidos -Las competencias -Actividades de la asignatura	Tipo Likert 1 “muy en desacuerdo” 5 “muy de acuerdo”. 75 ítems	Estudiantes y docentes del Grado de Psicología de la Universidad de Sevilla
16	Maldonado (2015)	Valoración de los planes de estudios.	-Créditos -Oferta académica -Periodo -Programa académico -Título que oferta	Tipo Likert 10 ítems	Estudiantes y docentes de la Carrera Médico Cirujano en las Universidades de México.
17	Monreal, Cortón, Carabias, (2014)	Valoración de las diferencias entre los procedimientos para abordar la evaluación formativa aplicada en la formación inicial	-Competencias profesionales -Procedimiento de evaluación -Aprendizaje cooperativo -Satisfacción con las asignaturas -Sistema de evaluación	47 ítems con una valoración de tipo Likert	Estudiantes del grado de Expresión y comunicación artística y motricidad y los estudiantes del Grado de Primaria de Educación musical
18	Sánchez (2007)	Valoración de la formación inicial para la docencia.	-Objetivos del programa -Estructura y componentes del programa -El practicum -Tutoría	Tipo Likert 40 ítems	125 Docentes universitarios de Universidad Politécnica de Madrid

Presentamos a continuación cada uno de los cuestionarios seleccionados, organizados en el mismo orden que se presentan en la tabla.

El Proyecto Tuning ha sido considerado como el marco general del que partimos para el desarrollo de nuestro trabajo de investigación. Los aportes realizados por el proyecto nos facilitó la evaluación de los planes de estudios. Es importante resaltar que a nivel internacional muchas universidades han considerado este proyecto para evaluar las

carreras de las diferentes profesiones, con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y cubrir las necesidades, intereses, demandas y exigencias de la sociedad actual.

En este proyecto se presentó un listado de objetivos que resaltan la importancia de enfocarse en la reflexión y el debate en tres niveles diferentes: el nivel institucional, el nivel de las áreas temáticas y el nivel de conjunto. El Proyecto Tuning adoptó la metodología del cuestionario dirigidos a graduados, empleadores y docentes para la obtención de los datos de su interés. Para indicar el nivel de importancia, los encuestados debían marcar en la escala de 1 (que significaba ninguno) y 4 (el más alto). Este cuestionario fue aplicado a una muestra de 105 departamentos universitarios integrantes del proyecto con el objetivo de evaluar el plan de estudios. En nuestro estudio nos enfocaremos en el cuestionario dirigido a los docentes.

El cuestionario destinado para los docentes se dividió en dos partes: la primera se relaciona con las competencias genéricas, se tomó como base los resultados de los graduados y de los empleadores (ellos debían seleccionar las competencias más importantes y ordenarlas jerárquicamente), para obtener una tercera perspectiva y poder identificar las competencias más significativas. La segunda parte consideró las competencias específicas de las áreas temáticas para identificar las competencias relativas a cada disciplina y relacionarlas con el primero o el segundo ciclo de estudios en un campo específico. Este fue un estudio internacional, en cada universidad se estudió una área temática de las 7 escogidas. Los indicadores considerados en este proyecto fueron:

- En el proceso educativo se consideró: el perfil del programa/título; los resultados del aprendizaje y competencias a nivel de programa; resultados del aprendizaje y competencias de los componentes del programa; estructura del plan de estudios y secuencia de los módulos educativos/componentes del programa; división de carga horaria; viabilidad del programa de titulación; métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, conexión con la educación secundaria y superior; cooperación internacional.
- En el producto educativo se vinculan: los resultados del primer y segundo ciclo y la capacidad para conseguir empleo.

- Medios e instalaciones requeridas: existen las instalaciones estructurales y técnicas; los medios materiales y humanos y por último el apoyo, asesoramiento y tutoría del estudiante.

Dentro de los indicadores mencionados seleccionamos para nuestro estudio el primero, que trata del “proceso educativo”, ya que en él se encuentran ciertas categorías que utilizamos para la elaboración de nuestro cuestionario. Las categorías que adoptaremos son: el perfil del programa/título; competencias a nivel de programa; estructura del plan de estudios y secuencia de los módulos educativos/componentes del programa; división de carga horaria; viabilidad del programa de titulación.

Castro (2015), en su investigación doctoral, se planteó como objetivo caracterizar el nivel de aprendizajes logrado en las prácticas en atención a las competencias del perfil de egreso. Aplicó dos cuestionarios, uno dirigido a los estudiantes y el otro a los docentes, en este caso nos referiremos únicamente al cuestionario dirigido a los docentes. El cuestionario aplicado se basaba en la “**Valoración de las experiencias de aprendizajes en el taller de prácticas tempranas**”. Las categorías consideradas para este cuestionario fueron siete: práctica docente, planificación curricular, objetivos, contenidos, estrategias de aprendizajes, metas de aprendizaje y competencias. Para este cuestionario se plantearon 30 ítems, con la escala de valoración de tipo Likert “siempre”, “casi siempre”, “a veces”, “casi nunca” y “nunca”. La población considerada fueron 164 estudiantes y 55 profesores de la formación inicial docente de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica. Para el análisis del cuestionario se ha considerado únicamente el de los profesores. Los resultados que se manifiestan en esta investigación mencionan que: las competencias del perfil de egreso se fundamentan esencialmente en las estrategias y recursos de aprendizajes que los futuros docentes son capaces de desarrollar en sus prácticas.

Ramírez, Salinas y Miranda (2006), centraron su estudio en una comparación de la formación ofrecida por las Universidades de Granada y resto de España, sobre determinados aspectos de la planificación en Educación Física. Aplicaron el cuestionario denominado “**Valoración de la planificación de la formación inicial**” elaborado por ellos mismos y validado estadísticamente con una muestra piloto de 150 profesores. La muestra real de la investigación fue de 2504 docentes de las universidades estudiadas. El cuestionario se encuentra estructurado en doce categorías: importancia de las fases

educativas; elaboración de la planificación; objetivos del profesor con sus alumnos; tipos de aprendizajes; preferencia hacia los bloques de contenidos; influencia del alumnado en la planificación; flexibilidad de la planificación; planificación en grupo; formación permanente del profesor de EF; progresión de la complejidad; preferencia legislativa; niveles del currículo y renovación material. Con un total de 38 ítems y una escala de valoración tipo Likert en donde 0 es “totalmente en desacuerdo” a 100 “totalmente de acuerdo”. Los resultados demostrados en esta investigación exponen que la planificación educativa es una de las fases más importantes del proceso de enseñanza aprendizaje y, se resalta que, en la actualidad, el profesorado de formación inicial tanto de Granada como de España, están pasando por un buen momento en relación a la formación permanente que tendrá en el futuro. Al parecer se está llevando a cabo desde las diferentes universidades españolas una adecuada formación desde el punto de vista de la concienciación, lo que además de mejorar la calidad de la educación, ayudará a que el futuro profesorado de España tienda al uso de la formación permanente en su profesión.

Cecilia (2015), realizó un estudio sobre la calidad y competencias en la formación inicial de profesores, mediante la evaluación de un programa de matemáticas para maestros de educación primaria, para lo cuál diseñó un cuestionario compuesto por cinco partes: la primera recoge los datos identificativos y la apreciación de su actitud respecto a la asignatura. En la parte (A) mide el grado de satisfacción frente a la asignatura. En la parte (B) se pide a los docentes una valoración respecto al grado que considera que han desarrollado las competencias formuladas en la guía docente de la asignatura sus estudiantes. En la (C) se le pide al docente que aporte datos objetivos sobre el rendimiento del alumno. En la (D) se establece el grado de coherencia de la asignatura con las competencias. Este cuestionario tiene una escala de valoración tipo Likert de 1 a 5. Está estructurado con las siguientes categorías: programa de la asignatura, competencias, objetivos, evaluaciones, resultados. Con 32 ítems, se añaden 2 preguntas abiertas sobre observación y tres preguntas de selección, además de recogerse datos objetivos sobre los resultados académicos. Como ya hemos mencionado, el autor realizó ciertas modificaciones al instrumento aplicado a los docentes para adaptarlo a los estudiantes. La muestra utilizada en este estudio fueron 11 docentes.

Jiménez (2013), en su Trabajo de Fin de Máster, realizó un estudio centrado en el sistema de la formación inicial del profesorado de educación primaria e infantil, que consistió en un análisis político del discurso sobre las prácticas docentes en la universidad

Española. Para la obtención de los resultados aplicó el **“Cuestionario de Valoración de la formación inicial de profesionales de la educación en la universidad”**. Es un cuestionario cerrado estandarizado que se compone de seis categorías: contenidos, metodología de trabajo, materiales y recursos, evaluación, organización del aula y práctica docente. Contiene 68 ítems con opciones múltiples. Este cuestionario se lo aplicó a 32 Docentes Universitarios en las Universidades Españolas. Los resultados obtenidos en este trabajo nos indican que es evidente que la influencia del Espacio Europeo de Educación Superior ha generado cambios profundos en la definición del papel de profesor y profesora. Señala que, a las funciones tradicionales de la docencia, deben sumarse horas de investigación, lo que ha generado que los docentes descuiden la docencia y focalicen sus esfuerzos en la producción de artículos académicos. Se expresó la centralidad de reforzar el compromiso social de las instituciones universitarias; sin embargo, los profesores y profesoras no se reconocieron como sujetos activos en este sentido. La construcción de tales puentes entre el ámbito académico y el social parecerían ser responsabilidad única de las políticas generales de educación, y la voluntad del profesorado terminaría por constituirse en una mera declaración de intención.

Hayes (2015) en su estudio analizó la formación inicial y continua de los maestros de educación artística en España y Latinoamérica. En esta investigación se aplicó el instrumento denominada **“Valoración de la formación inicial en diferentes países”**. Se encuentra estructurado netamente en ocho bloques temáticos, con varias preguntas de diferentes tipos, considerando la claridad, el realismo, la facilidad y la pertinencia. Contiene preguntas cerradas de respuestas múltiples, con 26 ítems dirigidos a los maestros. El primer bloque contiene 10 preguntas de los datos identificativos; el segundo bloque contiene 5 preguntas sobre la educación artística y, en el tercer bloque, 11 preguntas de la formación del profesorado. Este cuestionario fue dirigido a 1184 maestros de educación primaria o básica de 19 países latinoamericanos y de España. Como resultados de esta investigación, se considera que el diseño curricular de la educación artística en educación primaria y de la formación inicial y continua de los maestros que la imparten debiera ser paralelo y conjunto, debería tener en cuenta las aportaciones de los agentes educativos implicados en su impartición, debería ser flexible para recoger la constante evolución de la sociedad, pero a la vez impermeable a los vaivenes políticos, mejorar la percepción social de la misma y de los docentes y, de este modo, poner en marcha una rueda de continuo mejoramiento.

Nova (2012), en su tesis doctoral, analizó las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicación en Chile, desde la formación inicial. Este autor aplicó el cuestionario **“Valoración de las competencias profesionales del profesorado de Lengua Castellana y Literatura”**. Tiene como propósito detectar la variabilidad de las situaciones de aprendizaje y enseñanza que pueden declarar los docentes en ejercicio de la profesión. Este cuestionario fue elaborado por el mismo autor y validado por docentes de la carrera universitaria. Las categorías con las que fue estructurado son: diseño curricular, programación de contenidos, estructura de formación modelo educativo, competencias, perfil profesional y los fundamentos de las prácticas docentes. Contiene 26 ítems con una escala de valoración tipo Likert y fue aplicado a 206 docentes de Enseñanza Media de Tipo Científico-Humanístico. Los resultados presentados manifiestan que es evidente de que la formación inicial debe cambiar y fortalecerse. Estos cambios incluyen ámbitos que van desde la actualización de los conocimientos de parte de los formadores de formadores, pasando por que el alumno tenga contacto con las aulas lo más pronto posible y una apropiación conceptual afín a lo que demandan los paradigmas de aprendizaje que sustentan los diseños curriculares basados en competencias.

Fernández (2014) realizó un procedimiento para el análisis del nivel de satisfacción, expectativas y necesidades de ciertos grupos de interés. Consideró el cuestionario de la Escuela de Ciencias de la Salud **“Procedimiento para el análisis de la satisfacción, expectativas y necesidades”**. Este cuestionario está estructurado con 73 ítems con las siguientes categorías: objetivos del plan de estudios, planificación de la enseñanza y evaluación de aprendizaje, servicio de apoyo al estudiante, recursos de apoyo de la enseñanza y la actividad docente del profesorado. Con la valoración de la escala tipo Likert en donde 1 es “totalmente desacuerdo” y 4 “muy de acuerdo” también tiene las opciones NS/NC “no sabe/no contesta”, este cuestionario fue aplicado a los docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud.

El Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica (2006) de la Universidad Politécnica de Madrid, elaboró un instrumento para la **“Valoración de la autoevaluación de centros universitarios”**. Se trata de un cuestionario que está compuesto por nueve categorías: misión y visión del centro, política del personal, recursos y alianzas, liderazgo, plan de estudio, evaluación y resultados (de las personas, de la sociedad y globales). Este cuestionario propone un sistema concreto de valoración

con A-B-C-D, contiene 50 ítems, está dirigido a los docentes de los másteres ofertados en el curso 2015-2016 en la UPM. Se planteó como objetivo recoger las opiniones de las personas sobre los puntos fuertes y débiles, sobre las oportunidades y amenazas de la organización. Los resultados obtenidos en este trabajo permitieron considerar ciertas medidas de mejora, dirigidas a conseguir una mayor y mejor coordinación en la programación de actividades docentes, calendarios escolares más adecuados y el impulso de los programas de movilidad internacional y de prácticas curriculares para mejorarlos, tanto en el incremento de la oferta como en el aumento de la calidad de la formación científica y empresarial de los alumnos que los sigan.

Córdova, Moreno, Stegaru, y Staff (2015) construyeron un instrumento para evaluar competencias profesionales durante la formación preclínica en los estudios de Medicina. El cuestionario se denominó **“Valoración de competencias profesionales durante la formación”** y fue estructurado considerando las ideas de los docentes y estudiantes, quienes consideraron incluir preguntas que estuvieran fundamentadas en acciones que pudieran permitir la evaluación de las competencias que el alumnado debe adquirir. Las categorías consideradas para la estructura de este cuestionario fueron: proceso de enseñanza aprendizaje, contenidos de las asignaturas, las prácticas, las competencias y la formación académica. La escala de valoración fue tipo Likert (valor mínimo 1 y máximo 5) y estuvo dirigido a todos los estudiantes de Filosofía y Anatomía de la licenciatura de Medicina en la Universidad de Panamá y en la Universidad Latina. Este cuestionario se podría considerar para la evaluación de diferentes carreras, los indicadores se encuentran centrados en la estructura y en la organización de la carrera y de las asignaturas en general.

Heinsen (2015) realizó el estudio de la evaluación de la formación inicial docente en una Universidad de República Dominicana. En su investigación diseñó el cuestionario **“Valoración del desempeño y preparación de los docentes dentro del aula de clases”**, estructurado con variables clasificadoras. Las categorías consideradas en este cuestionario fueron: planificación de la docencia y capacidades pedagógicas, clima de aula, estrategias docentes e innovación didáctica. Consideraron 29 ítems, con una escala de Likert 1 “nada de acuerdo” a 5 “totalmente de acuerdo”. Este cuestionario está dirigido a los docentes formadores del Programa de Nivel Inicial en República Dominicana. La finalidad de su aplicación era identificar los puntos fuertes y débiles en la docencia universitaria, para mejorar la calidad de los programas de formación docente. La aplicación de este instrumento permitió obtener resultados que demostraron la falta de

articulación entre el perfil docente planteado por la institución y el plan de estudios con el nuevo diseño curricular. Es por esto que la autora manifiesta que tanto el perfil como el plan deben revisarse y actualizarse, para asegurar que el programa de formación realmente logre el desarrollo de las competencias las deseadas, en los docentes que se encuentran en su formación inicial.

Enríquez (2002) realizó la valoración de los programas de formación inicial en metodología de la investigación ofrecida por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Elaboró el cuestionario de **“Valoración de los programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en metodología de investigación”** que consideró las categorías: los planes de estudios, titulación, objetivos, asignaturas, créditos, programas de estudios y estrategias de enseñanza. Este cuestionario contenía 18 ítems, con una escala de valoración tipos Likert en donde es 1 “totalmente desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”, dirigido a los docentes de Metodología de la Investigación. Los resultados de ésta investigación demuestran que la estrategia adoptada en esta universidad ha sido útil, se han abordado los procesos que se generan en la formación inicial de los docentes, también ha favorecido a la construcción de un cuerpo de conocimiento exhaustivo acerca de una práctica específica, articulando lo teórico con lo cotidiano.

Aparicio (2014), realizó la validación de un cuestionario de evaluación de la docencia universitaria, valiéndose de la revisión y el análisis de 20 cuestionarios vigentes en 20 universidades de España, que servían para evaluar el desempeño docente. Construyó el cuestionario que lleva por nombre **“Cuestionario CUED_MISE_Aparicio (2012)”**. Las categorías consideradas para este instrumento son: objetivos de aprendizaje, contenidos, los medios y materiales, las prácticas y la evaluación con una escala de valoración tipo Likert (1 totalmente desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo), contienen 45 ítems y está dirigido a los estudiantes. Éste cuestionario aporta datos sobre las dimensiones del aprendizaje del estudiante, la idiosincrasia del profesor, la transmisión del contenido curricular, el clima en la clase, la organización del estudiante y del profesor. La primera fase del trabajo de investigación fue realizar una prueba piloto voluntaria para conocer el grado de involucración de los profesores con la carrera; la segunda fase fue la búsqueda de los profesores que participarían en esta investigación (los docentes fijos/con nombramiento); la última fase se seleccionaron los docentes que realmente podrían colaborar para el estudio (47 personas). En este primer proceso se evidenció poca

participación e implicación docente. Se trabajó con el programa del SPSS, para la validación de los ítems del cuestionario. Con él se demuestra que los profesores de la EPSA tienen una formación académica óptima para realizar la instrucción en el aula con éxito, ya que el profesor atiende a la diversidad de sus alumnos, y los estudiantes adquieren capacidades cognitivas y procedimentales, y demuestran satisfacción por la aprendido acorde a su profesión.

Marrahí (2012), se planteó como objetivo conocer la valoración del uso de instrumentos y sistemas de evaluación formativa desde tres perspectivas: profesorado (15 participantes), alumnos (74 participantes) y egresados (13 participantes), en la formación inicial del profesorado. El instrumento elaborado se denominó **“Valoración del uso de instrumentos y sistemas de evaluación formativa”** para recoger la valoración que hace el alumnado del último año de la carrera, profesorado del centro y egresados, sobre los sistemas de evaluación y calificación utilizados en los programas de formación inicial del profesorado de Cultura Física, atendiendo al conjunto de asignaturas de toda su formación. Nos centraremos en el análisis del cuestionario dirigido a los docentes, consta de 10 indicadores con un total de 61 ítems, con una escala de Likert, graduada de 0 “ninguna”, 4 “todas”. Los resultados obtenidos en esta investigación manifiestan que existe una gran utilización de metodologías activas y evaluación formativa que contribuyen al desarrollo de competencias; se hace uso habitual de medios audiovisuales; existe escasa utilización de seminarios y mesas redondas; se hace poco uso de portafolios y carpetas colaborativas; los instrumentos de evaluación más utilizados habitualmente para la calificación son los exámenes escritos, de desarrollo o de preguntas cortas; la autoevaluación, auto calificación o calificación dialogada es casi inexistente. Por último, en lo que se refiere a las competencias docentes, concluye que la participación en el centro e implicación del docente con las familias parecen ser las menos desarrolladas.

Pérez, Lozano, Gómez y Aguilera (2010), consideraron realizar una aproximación teórica y conceptual a la evaluación de la satisfacción con la formación recibida, lo que les permitió diseñar una encuesta denominada **“Valoración de la satisfacción de la formación recibida”**, tomando como referente: el grado de desarrollo, la coordinación, adecuación y el ajuste de los programas y proyectos docentes de todas las materias y contenidos contemplados en el Grado de Psicología. El instrumento contempla el cumplimiento del programa y de los objetivos, aspectos de coordinación tanto dentro de la materia, como otras materias del plan de estudios. Esta encuesta explora los vacíos y

solapamientos de contenidos, la adecuación de la exigencia de estudio o trabajo por parte del estudiante, la coherencia del sistema de evaluación de las asignaturas y, de manera abierta, pregunta sobre los aspectos positivos o negativos a destacar en cada una de las asignaturas. La finalidad de este cuestionario fue proporcionar evidencias suficientes al profesor sobre cómo es percibida por el alumnado la puesta en práctica del sistema de aprendizaje basado en competencias que se ha plasmado en cada guía de asignatura (programa, proyecto). Se pretende, con su aplicación, la mejora del diseño de los programas y/o proyectos de las distintas asignaturas del grado que redunde positivamente en el aumento de la cultura de la calidad universitaria y posibilite el aumento de motivación y participación en las diferentes tareas innovadoras que suponen la implementación del grado.

Maldonado (2015) realizó un análisis de los planes de estudio para la carrera de médico cirujano en las Universidades de México. Para la obtención de los datos aplicó un cuestionario denominada **“Valoración de los planes de estudios de la carrera”**. Las categorías con las que estaba estructurado este cuestionario eran: carga crediticia, oferta académica de años, semestres y/o periodos, cantidad de materias y la relación con la formación profesional. Contiene 10 ítems con una escala de tipo Likert. Pese a que este instrumento menciona una carrera muy desvinculada a la formación inicial del profesorado, el cuestionario está relacionado a la estructura y organización de la carrera, por lo que lo hemos considerado en nuestro estudio.

Monreal, Cortón y Carabias (2015), consideraron como objetivo principal de su estudio, conocer si se encontraban diferencias entre el modo de abordar la evaluación formativa en dos asignaturas distintas, y cómo los estudiantes del Grado de Infantil de la Mención “Expresión y Comunicación Artística y Motricidad” (asignatura de optativa) y los estudiantes del Grado de Primaria de la “Mención de Educación Musical” (asignatura troncal), valoraban la metodología y el sistema de evaluación formativa aplicada en su formación inicial. El cuestionario se denominó **“Valoración de los planes de estudios”**, y se utilizó como principal instrumento de obtención de datos. Fue validado por un grupo de expertos miembros de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria. El cuestionario está estructurado con 5 categorías: competencias profesionales, procedimiento de evaluación, aprendizaje cooperativo, satisfacción con las asignaturas y sistema de evaluación. Contiene un total de 47 ítems, con la escala de valoración tipo Likert, está destinado para los docentes. Con esta investigación los autores

pretenden dar respuestas a la preocupación profesional como docentes por conocer los usos que se están haciendo en la universidad de la evaluación formativa en el ámbito de la educación, con la única pretensión de contribuir al debate abierto en la educación superior española sobre si dicha evaluación contribuye o no a conseguir el cambio metodológico hacia una nueva concepción de la enseñanza y su evaluación en los niveles universitarios.

Sánchez (2007), realizó un estudio sobre la formación inicial para la docencia universitaria. Aplicó el cuestionario denominado **“Valoración de la formación inicial para la docencia”** y que se encuentra estructurado con las categorías: objetivos del programa, estructura y componentes del programa, las prácticas y tutorías. En 40 ítems, con una escala tipo Likert en donde 1 significa “totalmente de acuerdo” y 5 “totalmente en desacuerdo”. Fue aplicado a 125 docentes Universitarios de la Universidad Politécnica de Madrid. En los resultados obtenidos, éstos mencionan que es necesario que la carrera docente universitaria tenga una posición relevante que propicie un cambio de actitudes del profesorado universitario, que le conduzca a sentir la necesidad de una continua mejora de la actividad docente en su trabajo profesional.

4.4.4 Análisis de las categorías y contenidos de los cuestionarios seleccionados

Como dijimos previamente, los cuestionarios analizados fueron seleccionados en consideración de los objetivos planteados en la investigación y se prefirieron los de publicación más reciente y centrados en investigaciones que realizan aportes muy significativos, no sólo para la formación inicial del profesorado, sino para la evaluación de cualquier carrera universitaria. Asimismo, han sido validados cumpliendo el proceso de la valoración por jueces, por lo que pueden ser utilizados para otras investigaciones relacionadas.

Las categorías consideradas en cada instrumento nos facilitaron la elaboración del cuestionario que aplicamos en nuestro estudio. Es evidente que la muestra tomada para la aplicación de cada cuestionario varía de acuerdo a los intereses y necesidades del investigador.

A continuación presentamos la Tabla 15 que nos ayudó en el análisis y selección de las categorías y de los ítems de medición que utilizamos en la construcción de nuestro propio instrumento de investigación.

**Tabla 15. Análisis de las categorías de los cuestionarios
(Elaboración propia)**

Nº	CATEGORÍAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
AUTOR																			
1	González y Wagenaar (2006)					X	X		X		X	X			X	X	X	X	
2	Castro (2015)				X	X				X		X		X	X				
3	Ramírez, Salinas y Miranda (2006)	X	X	X			X					X					X		
4	Cecilia (2015)							X	X						X				X
5	Jiménez (2013)					X	X	X		X		X			X				
6	Hayes (2015)											X							
7	Nova (2012)					X				X			X			X			X
8	Fernández (2014)					X		X			X	X		X	X	X			
9	Vicerrectorado de Ordenación Académica (2006)					X		X	X			X	X	X			X		
10	Córdova, Moreno, Stegaru, y Staff (2015)				X					X					X		X	X	
11	Heinsen (2015)						X					X		X					
12	Enríquez (2002)				X			X					X	X			X	X	X
13	Aparicio (2014)				X		X	X		X			X	X					
14	Marrahí (2012)					X		X				X			X	X			
15	Pérez, Lozano, Gómez, y Aguilera (2010)				X	X							X	X	X		X		X
16	Maldonado (2015)												X					X	X
17	Monreal, Cortón, Carabias, (2014)					X		X							X		X		
18	Sánchez (2007)									X	X	X		X					

Categorías enumeradas en la Tabla 15:

1. Tipos de aprendizajes
2. Planificación curricular
3. Niveles curriculares
4. Contenidos
5. Métodos y estrategias
6. Materiales y recursos
7. Evaluación aprendizajes
8. Resultados de aprendizajes
9. Prácticas docentes
10. Tutorías
11. Estructura y organización
12. Plan de estudios
13. Objetivos
14. Competencias
15. Perfil de titulación
16. Ejes de asignaturas / módulos de asignatura
17. Créditos
18. Programas de estudios

Son muchas las categorías que han resultado del análisis de todos los cuestionarios revisados. Es oportuno hacer referencia que el objetivo central del instrumento que elaboramos y aplicamos fue determinar las fortalezas y debilidades de la estructuración y organización de la formación inicial del profesorado de la carrera de educación primaria.

Realizamos un análisis transversal de las categorías presentadas en la Tabla 15 y destacamos aquellas que no tenían influencia directa con los intereses de nuestro estudio.

Como podemos ver, en dicha tabla las categorías numeradas del 1 al 10 se relacionan con la evaluación de los programas de estudios; y, en las numeradas del 11 al 18, agrupamos las que se relacionan con la evaluación del plan de estudios. Las categorías que hemos creído necesario dejar de lado, son precisamente las que se encuentran en la primera parte (del 1 al 10), ya que son categorías que se especifican en la evaluación de los programas y del desempeño docente.

Las categorías “**tipos de aprendizajes**”, “**planificación curricular**” y “**niveles curriculares**”, han sido consideradas únicamente en el estudio de Ramírez, Salinas y Miranda (2006). Ellos valoran en estas categorías la adquisición de conceptos, la adquisición de conductas motrices, la creación de hábito y actitudes positivas, la consideración del currículo y las finalidades de la educación física, entre otras. Pues es evidente que los autores han especificado el estudio netamente del área de educación física y al no ser ésta de nuestro interés, descartamos el posible aporte de estas categorías.

La categoría de “**contenidos curriculares**”, ha sido considerada en los cuestionarios elaborados por: Castro (2015), Jiménez (2013), Córdova, Moreno, Stegaru y Staff (2015), Enrique (2002), Aparicio (2014) y Pérez, Lozano, Gómez y Aguilera (2010). Esta categoría la hemos descartado debido a que nuestro estudio no está enfocado en el análisis de los contenidos curriculares de ninguna asignatura. Por tal motivo, creímos que su aportación no sería útil para la construcción de nuestro instrumento.

La categoría de “**métodos y estrategias**”, algunos autores la han considerado desde el punto de vista del docente, cómo se maneja en las horas de clases frente a sus estudiantes, cómo transmite el conocimiento, si la metodología aplicada es la oportuna para su asignatura, las estrategias de aprendizaje, estrategias de la institución y las estrategias que favorecen el aprendizaje, entre otras. Los estudios que consideraron esta variable fueron los de: González y Wagenaar (2006), Castro (2015), Jiménez (2013), Nova (2012), Fernández (2014), Vicerrectorado de Ordenación Académica (2006), Marrahí (2012), Pérez, Lozano, Gómez y Aguilera (2010) y por Monreal, Cortón, Carabias (2014). Al no contemplar nuestros objetivos, descartamos esta categoría para la elaboración de nuestro cuestionario.

En la categoría de “**materiales y recursos**”, se evalúa el tipo de materiales y recursos con los que se trabaja en el aula, en cada asignatura, así como los recursos tecnológicos que suelen utilizar los docentes durante sus clases. Los autores que consideraron esta categoría son: González y Wagenaar (2006), Ramírez, Salinas y Miranda (2006), Jiménez (2013), Heinsen (2015) y Aparicio (2014). Esta categoría no proporciona información relevante para la elaboración de nuestro cuestionario, por tal motivo no la consideraremos en nuestro estudio.

En la categoría de **“evaluación”**, los autores han considerado evaluar los programas de estudios, la metodología del maestro, el desarrollo del aprendizaje del alumno, la evaluación de las asignaturas y de los programas, etc. Los estudios que creyeron necesario esta variable en la elaboración de sus cuestionarios son los de: Cecilia (2015), Jiménez (2013), Fernández (2014), Vicerrectorado de Ordenación Académica (2006), Enrique (2002), Aparicio (2014), Marrahí (2012), Monreal, Cortón, Carabias (2014). Ninguno de los autores ha considerado la categoría de “evaluación” para evaluar las carreras o planes de estudios y por tal motivo no la tomaremos en cuenta en la construcción de nuestro instrumento.

En la categoría de **“resultados de aprendizajes”**, los autores González y Wagenaar (2006), Cecilia (2015) y Vicerrectorado de Ordenación Académica (2006), la han considerado para evaluar el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes después del proceso de enseñanza aprendizaje. Nuestro tema de interés no está relacionado con el desarrollo del aprendizaje del estudiante, así que queda descartada de nuestro estudio.

La categoría **“práctica docente”** fue considerada por los cuestionarios de los autores: Castro (2015), Jiménez (2013), Nova (2012), Córdova, Moreno, Stegaru y Staff (2015), Aparicio (2014), Sánchez (2007). La práctica docente se centra en el módulo de asignaturas llamado practicum y esta categoría evalúa específicamente el desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes del estudiante durante sus prácticas, el desempeño de los docentes especialistas, las estrategias aplicadas durante las mismas, la duración que tiene en cada nivel, etc. Esta categoría, al no proporcionarnos aportes significativos para nuestro estudio, no la consideramos para la estructura de nuestro cuestionario.

La categoría **“tutorías”** ha sido utilizada en los cuestionarios de González y Wagenaar (2006), Fernández (2014), Sánchez (2007). Está enmarcada directamente en el aporte que el docente debe dar a sus estudiantes fuera de clases. También considera la actitud del profesor para impartirlas, el tiempo de duración que da el docente a cada estudiante en una tutoría, etc. Al no estar relacionada con nuestros objetivos, la descartamos en la confección de nuestro cuestionario.

Es importante mencionar que todas estas categorías descartadas las respaldan ítems de gran importancia, pero como ya hemos mencionado en el análisis de algunas de ellas,

éstas se centran en la evaluación de ciertos programas o asignaturas en particular, mientras que nuestro trabajo se centra en el análisis comparativo de la estructura y organización de la formación inicial del profesorado.

A continuación presentamos cada una de las categorías seleccionadas para la estructuración y elaboración del cuestionario que utilizamos para la recolección de los datos de nuestro estudio.

Tabla 16. Primera categoría: Estructura y Organización de la Formación Inicial (Elaboración propia)

Nº	Autor y año	Ítems
1	González y Wagenaar (2006)	- Se garantiza la estructura y organización pertinente de la formación inicial del profesorado.
	Castro (2015)	- Los estudiantes conocen la estructura del plan de estudios. - La planificación del plan estuvo estructurada con la vinculación de integrantes de todo el sistema educativo.
	Jiménez (2013)	- La estructura del plan de estudios tiene una perspectiva interdisciplinar - La estructura del plan de estudios tiene una perspectiva intercultural - La estructura del plan de estudios tiene una perspectiva de solidaridad y justicia
	Hayes (2015)	- La formación inicial se inserta en una política de utilización de las nuevas tecnologías - La formación del profesorado se ajusta a las necesidades de la titulación - La formación del profesorado garantiza la flexibilidad y la autonomía del plan

La primera categoría que mencionamos es la de “estructura y organización de la formación inicial”. Al ser esta categoría nuestro tema central, la hemos considerado como punto de partida. De los ítems presentados, que consideramos para esta categoría, son uno de González y Wagenaar (2006) y tres de Hayes (2015). Estas preguntas están netamente centradas en la formación inicial del profesorado, por esto las incluimos en nuestro cuestionario. Gracias a los aportes de estos autores, quedó estructurada la primera categoría con el total de ítems presentados en la Tabla 16.

Hemos creído necesario que los ítems de los cuestionarios presentados por Castro (2015) y Jiménez (2013) se encuentran vinculados a los planes de estudios, por lo cual los trasladamos a la categoría “Plan de estudios”.

Tabla 17. Segunda categoría: Plan de estudios (Elaboración propia)

Nº	Autor y año	Ítems
2	Ramírez, Salinas y Miranda (2006)	- Es importante la planificación y reestructuración del plan - El plan de estudios debe ser evaluado cada semestre - Se debe renovar el plan de estudios anualmente - El plan de estudio es innovador y creativo

	- La estructura del plan cubre las necesidades del contexto social y cultural
Nova (2012)	- Los docentes de formadores muestran interés por conocer la estructura del plan - Se consideran los aportes hechos por los estudiantes para mejorar el plan de estudios
Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica (2006)	- El plan de estudios es coherente con los objetivos del programa formativo - En el plan de estudios se consieran las transformaciones científicas y tecnológicas
Aparicio (2014)	- Conoce el diseño del plan - Ha participado en su diseño o rediseño - Garantiza la coherencia del programa
Maldonado (2015)	- El plan de estudios de la carrera de educación primaria fomenta el servicio del trabajo social.

La segunda categoría seleccionada es “Plan de estudios/currículo”. Esta categoría fue seleccionada debido a que creemos que, para evaluar la formación inicial del profesorado, es necesario empezar conociendo el criterio de los profesores que son los responsables de que la formación se transforme, conforme existen los avances tecnológicos, científicos, sociales y culturales. Hemos considerado el total de los ítems seleccionados y presentados en la Tabla 17 de los cuestionarios elaborados y utilizados por los autores.

De Ramírez, Salinas y Miranda (2006), consideramos los cinco ítems presentados en la tabla, de Nova (2012) y del Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica (2006), tomamos de cada uno dos ítems sin realizarles ninguna modificación. Los tres ítems considerados del cuestionario de Aparicio (2014) creímos necesario realizarles una pequeña modificación (las modificaciones están en **negritas**): Conoce el diseño del plan **de estudios de la carrera de educación primaria**; ha participado en su diseño o rediseño del plan **de estudios de la carrera de educación primaria**; y, **el plan garantiza la coherencia del programa de la carrera de educación primaria**. De Maldonado (2015) tomamos en cuenta el único ítem seleccionado.

Los ítems que trasladamos de la categoría de Estructuración y organización de la formación inicial del profesorado presentados en la Tabla 16, son dos de Castro (2015) “Los estudiantes conocen la estructura del plan de estudios” y “La planificación del plan estuvo estructurada con la vinculación de integrantes de todo el sistema educativo” y, de Jiménez (2013) consideramos los tres ítems presentados “La estructura del plan de estudios tiene una perspectiva interdisciplinar”, “La estructura del plan de estudios tiene una perspectiva intercultural” y “La estructura del plan de estudios tiene una perspectiva de solidaridad y justicia”

De esta manera queda estructurada la categoría de Plan de Estudios con el aporte de 7 autores y por 18 ítems que nos permitirán la obtención de información que será relevante para nuestro estudio.

**Tabla 18. Tercera categoría: Objetivos del Plan de Estudios
(Elaboración propia)**

Nº	Autor y año	Ítems
3	Castro (2015)	- Los objetivos del plan están estructurados considerando las necesidades de los estudiantes
	Fernández (2014)	- Conozco los objetivos generales del plan - Los objetivos se detallan con claridad - Los objetivos de plan promueve la integración de las Tics - Los objetivos del plan integran distintos contextos
	Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica (2006)	- La revisión y sistematización si procede con los objetivos de enseñanza aprendizaje - Los objetivos de las asignaturas de plan de estudios aseguran el desarrollo de las competencias para el perfil deseado
	Heinsen (2015)	- Los objetivos especifican adecuadamente las competencias - Los objetivos del plan son relevantes y consideran las necesidades del sistema educativo - Los objetivos están abiertos a modificaciones - Los objetivos se relacionan con los contenidos - Los objetivos se relacionan con las competencias - Los objetivos aseguran el desarrollo de las competencias para el perfil profesional deseado.

La tercera categoría que se consideró para la estructuración del cuestionario fue “Objetivos del Plan de Estudios”. Esta categoría se encuentra íntimamente relacionada con la de “Plan de Estudios” ya que es uno de los componentes que lo conforman. Los autores que han considerado esta categoría en sus estudios nos proporcionaron ítems que nos permitieron medir ciertos criterios de comparación de una universidad con la otra.

Los ítems que fueron considerados para nuestro cuestionario en esta categoría son: el único que se presenta de Castro (2015); de Fernández (2014), tomamos cuatro preguntas con modificaciones que se resaltan con **negritas**: conozco los objetivos generales del plan **de estudios**, los objetivos **del plan** se detallan con claridad, los objetivos de plan promueve la integración de las Tics, los objetivos del plan **de estudios** integran distintos contextos. Del Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica (2006) tomamos en cuenta sólo un ítem y, de Heinsen (2015) resaltamos el aporte significativo de seis ítems, a los que se los consideró sin ninguna modificación. Como es evidente esta categoría recibió el aporte de cinco autores que nos permitieron estructurar esta categoría con el total de los ítems presentados en la Tabla 18.

**Tabla 19. Cuarta categoría: Competencias
(Elaboración propia)**

Nº	Autor y año	Ítems
4	González y Wagenaar (2006)	<ul style="list-style-type: none"> - Es apropiado el nivel de competencias que han de conseguir los futuros docentes - Las competencias están redactadas de manera que puedan ser medidas - Es progresivo el desarrollo de competencias propuestos en el plan - Se pueden valorar las competencias desarrolladas por el estudiante - Las competencias estan redactadas de manera innovadora, creativa y variada. - Las competencias son comparables y compatibles con las referencias de educacion del país.
	Castro (2015)	- Las competencias logran ser desarrollas por los estudiantes
	Cecilia (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Los planteamientos de las competencias son crativos y novedosos - Las competencias a desarrollar estimulan la investigación y el aprendizaje con autonomía
	Jiménez (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - El futuro docente será competente en la elaboracion de proyectos de investigación, - Futuro docente será competente en la resolución de conflictos.
	Fernández (2014)	- Las habilidades y las aptitudes propuestas en el plan se desarrollan adecuadamente
	Córdova, Moreno, Stegaru, y Staff (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Las competencias genéricas de la carrera están bien estructuradas - Las competencias genéricas y específicas consideradas serán de utilidad en la vida del futuro profesional
	Pérez, Lozano, Gómez y Aguilera (2010)	<ul style="list-style-type: none"> - El sistema de aprendizaje por competencias fomenta el uso de recursos didácticos - La combinación de diversos tipos de actividades fermenta el desarrollo de las competencias.

La cuarta categoría es la que mayor aporte significativo ha tenido de los autores considerados, se trata de “las competencias”. Éstas han sido tomadas por los autores para ver si se relacionan con los demás elementos del currículo, han generado grandes perspectivas en la educación, y están muy vinculadas con los objetivos del plan. Los ítems que extrajimos de los cuestionarios nos facilitaron la estructuración de esta categoría.

Los autores que se presentan en la Tabla 19 nos permitieron estructurar esta categoría con ítems que se respaldan con estudios de gran relevancia en la formación del nuevo siglo. González y Wagenaar (2006), nos aportan con seis ítems para la estructura de nuestro cuestionario, las mismas que fueron consideradas tal como se presentan en la Tabla 19. De Castro (2015), recibimos el aporte de un ítem; de Cecilia (2015), seleccionamos dos ítems; de Jiménez (2013), destacamos dos preguntas; de Fernández (2014), seleccionamos un ítem; del estudio de Córdova, Moreno, Stegaru, y Staff (2015), tomamos en cuenta dos preguntas; de Pérez, Lozano, Gómez y Aguilera (2010), también nos proporcionaron dos ítems relevantes para nuestro estudio. Esta categoría queda estructurada con el total de los ítems considerados en la Tabla 19, que han sido tomados de siete cuestionarios elaborados por autores que han aportado significativamente en la

formación inicial, no sólo del profesorado sino de varias carreras universitarias, pero que en este caso nos servirán para evaluar únicamente a la Formación Inicial del Profesorado de la Carrera de Educación Primaria.

**Tabla 20. Quinta categoría: Perfil de titulación
(Elaboración propia)**

Nº	Autor y año	Ítems
5	Nova (2012)	- Los futuros docentes conocen el perfil de su titulación - El perfil de titulación describe específicamente las cualidades que debe lograr el futuro profesional
	Marrahí (2012)	- El perfil satisface las demandas sociales, - El perfil satisface las demandas profesionales, - Se relaciona con el contexto profesional y social específico, - Este perfil es académicamente desafiante para los profesores y estudiantes.

La quinta categoría hace referencia al “perfil de titulación”; éste se estructura con un conjunto de competencias que deberá adquirir el estudiante durante su proceso de formación. Esta categoría ha sido considerada por dos autores cuyos cuestionarios han estado dirigidos a las carreras de formación del profesorado, los aportes que han brindado con los ítems de sus cuestionarios fueron de gran importancia para la elaboración del nuestro.

De Nova (2012) seleccionamos dos ítems, de Marrahí (2012) elegimos cuatro preguntas centradas en el desarrollo del estudiante; estas preguntas no fueron modificadas, se consideraron como se presentan en la Tabla 20. Esta categoría queda estructurada con seis preguntas que se obtuvieron de dos autores que realizaron sus estudios como trabajo de fin de máster y doctorado; es decir, se utilizaron el total de los ítems presentados en la Tabla 20.

**Tabla 21. Sexta categoría: Ejes de las asignaturas
(Elaboración propia)**

Nº	Autor y año	Ítems
6	Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica (2006)	- La denominación de cada modelo o eje de formación es el adecuado para el plan de estudios - La cantidad de asignaturas designada a cada módulo es suficiente para cada área
	Monreal, Cortón y Carabias (2015)	- Las asignaturas optativas cubren las demandas del sistema educativo - Las asignaturas permiten un desarrollo oportuno de conocimientos, habilidades destrezas y actitudes teóricas y prácticas - El número de créditos son suficientes para el trabajo final de investigación.

En esta sexta categoría se explora cómo se han organizado y agrupado las asignaturas de acuerdo a sus características y aportaciones a la formación; Que sólo sean dos autores

los que la hayan considerado en sus cuestionarios esta categoría, no significa que sea menos importante para ser considerada en nuestro estudio, pues conocer las respuestas de ambas universidades nos permitió analizar las semejanzas y diferencias de como se encuentran estructuradas.

La categoría de ejes de asignaturas recibió aportes muy importantes del cuestionario elaborado y considerado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica (2006), resaltamos dos preguntas importantes. También fortaleció esta categoría Monreal, Cortón y Carabias (2015), del que se tomaron tres preguntas significativas. Esta categoría queda estructurada con el total de los ítems que se presentan en la Tabla 21 que nos ayudó a obtener datos relevantes para nuestra investigación.

**Tabla 22. Séptima categoría: Créditos
(Elaboración propia)**

Nº	Autor y año	Ítems
7	González y Wagenaar (2006)	- Conoce usted los mecanismos que se utilizan para revisar la asignación de créditos a cada asignatura. - Se garantiza la carga de trabajo equilibrada a cada asignatura.
	Fernández (2014)	- Los créditos asignados a las materias guardan proporción con el volumen del trabajo - Existe correlación con la carga de trabajo y los créditos establecidos, los conocimientos - Es clara la definición del perfil de titulación.
	Córdova, Moreno, Stegaru, y Staff (2015)	- El número de los créditos del plan de estudios cumplen con lo estipulado en la ley. - El número de créditos permite alcanzar los objetivos propuestos.

Esta séptima categoría lleva el nombre de “créditos” y nos permitió realizar un análisis de cada universidad respecto a cómo se designan y reparten los créditos en las diferentes materias en ambas universidades. Han sido tres los autores que nos proporcionaron ítems para evaluar esta categoría. De González y Wagenaar (2006), se seleccionaron dos interrogantes; de Fernández (2014), se escogieron dos y el ítem “Es clara la definición del perfil de titulación” se descartó porque no hacía referencia a la categoría. De Córdova, Moreno, Stegaru, y Staff (2015), se tomaron en cuenta dos preguntas. Quedó estructurada esta categoría con el total de los ítems presentados en la Tabla 22.

**Tabla 23. Octava categoría: Programas de estudios
(Elaboración propia)**

Nº	Autor y año	Ítems
8	Enríquez (2002)	- Los programas de estudios de las asignaturas de acuerdo a las competencias y objetivos del plan, - Los programas de estudios responden a las necesidades formativas, - Los contenidos del programa persiguen el desarrollo de las competencias,

	<ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos del programa son realistas y prácticos, - Los programas son modificados cada semestre, - Las estrategias de los programas generan confianza en los estudiantes.
Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica (2006)	- Los programas de estudios asumen la diversidad de contextos y culturas profesionales.
Maldonado (2015)	- El programa académico de la carrera se encuentra acreditado a nivel nacional

En la octava y última categoría se hace referencia a los “programas de estudios”. Los autores nos facilitan cierta cantidad de ítems que nos permitieron realizar un análisis general de los programas de estudios, pues como hemos conocido la organización y el agrupamiento de las asignaturas por ejes/módulos de la carrera, creemos necesario conocer de manera general la estructura de los programas de las universidades.

De esta categoría consideraremos todos los ítems presentados en la Tabla 23 de los cuestionarios elaborados por los autores para sus estudios. Enrique (2002), nos aportó con seis interrogantes; Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica (2006) y Maldonado (2015), seleccionamos un ítem de cada uno. Quedó estructurada esta categoría con el total de ítems presentados en la Tabla 23.

4.4.5 Propuesta final de un instrumento para la valoración por parte del profesorado de los planes de estudio de formación inicial del profesorado de educación primaria en Ecuador y España

Es importante mencionar que la finalidad del análisis de los documentos encontrados en las diferentes bases de datos, fue localizar un cuestionario que podamos utilizar y aplicar en nuestro estudio, pero después de toda la revisión efectuada no encontramos ninguno que contenga todas las categorías que requería la investigación. Como se ha visto en el desarrollo de este capítulo, se seleccionaron 18 cuestionarios de diversas investigaciones, a los que se analizó sus categorías, y nos quedamos con un total de 8 de ellas. Posteriormente, se las organizó en un listado quedando del 1 al 10 las que podrían evaluar diversos aspectos de los programas de estudios (fueron descartadas) y del 11 al 19, las categorías que nos servirían para nuestra investigación; es decir, las categorías que nos sirvieron para evaluar la formación inicial del profesorado.

El objetivo que se planteó para la aplicación del instrumento de investigación fue lograr determinar las fortalezas y debilidades de la estructuración y organización de la

formación inicial del profesorado de la carrera de educación primaria de Ecuador y España.

El instrumento que elaboramos quedó estructurado con tres núcleos temáticos: Primero, perfil docente, que contiene como temas centrales los datos generales (sexo y edad), experiencia docente (años de experiencia y tiempo de docencia) y condiciones generales (tipo de vinculación con la universidad). Segundo, formación inicial del profesorado, el tema central se refiere a estructura y organización de la formación inicial del profesorado (pertinencia, inclusión educativa, flexibilidad y autonomía, plan de estudio). Tercero, plan de estudios del Grado de Educación Primaria, el tema central es elementos del plan de estudios (objetivos, competencias, perfil de titulación, créditos, ejes de asignaturas y programas de estudios). Visto así, el instrumento quedó conformado con 8 temas focales o indicadores y 83 ítems. Se valoró con la escala de Likert: (5) Muy de acuerdo, (4) De acuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (1) Muy en desacuerdo.

Al tratarse de un estudio comparativo entre dos universidades de diferentes contextos, la redacción de los instrumentos se encuentra en dos versiones en castellano, una dirigida a los docentes de Ecuador y otra para los docentes de España. (Anexo 3 y 4).

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5.1 Introducción

En este capítulo se presenta el análisis de los datos obtenidos mediante las técnicas e instrumentos utilizados en el trabajo de fin de máster.

Se encuentra organizado con: las definiciones de las categorías y subcategorías consideradas en el análisis; con gráficos y tablas, que contienen los datos que se obtuvieron en las encuestas administradas a los docentes de la UVa y la ULEAM. El instrumento que se utilizó fue el “Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria”.

Se presenta un apartado de las características de los docentes de educación primaria de la UVa y de la ULEAM; a esto se suman cinco gráficos en los que se muestran los indicadores del perfil docente: el sexo, último título obtenido, los años de experiencia, el tipo de vinculación con la universidad y el tiempo de docencia en la universidad. Estos

gráficos son comparativos, contienen la información del perfil de los docentes de ambas universidades.

Se muestran dieciséis tablas. De la tabla veinte cuatro a la treinta y uno se exponen los datos que fueron otorgados por los docentes del Grado de Educación Primaria de la UVa; de la treinta y dos a la treinta y nueve, se da a conocer la información que cumplimentaron los docentes de la Carrera de Educación Primaria de la ULEAM. Cada tabla contiene los ítems relacionados a cada una de las categorías consideradas en el cuestionario: la primera, estructura y organización de la formación inicial del profesorado; la segunda, los planes de estudios; la tercera, los objetivos del plan; la cuarta, las competencias del plan; la quinta, el perfil de titulación; la sexta, los módulos/ejes de las asignaturas; la séptima, el número de créditos; y, la octava, los programas de estudios. Se realizó el análisis de las valoraciones que los docentes realizaron de cada ítem mencionado en cada categoría.

Posteriormente se presentan los gráficos comparativos de la valoración de las categorías, para esto se tomó en consideración la escala de Likert empleada en el cuestionario. Para valorarlas de manera general, se sacó el porcentaje que obtuvieron en cada una de las opciones; a saber: 1 “muy en desacuerdo”, 2 “en desacuerdo”, 3 “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 4 “de acuerdo” y 5 “muy de acuerdo”. Esto permitió determinar las fortalezas y las debilidades que tiene la formación inicial del profesorado del grado de Educación Primaria de la UVa y de la Carrera de Educación Primaria de la ULEAM.

5.2 Categorías y subcategorías empleadas en el análisis

Se consideraron tres núcleos temáticos:

1. El perfil docente. Dentro de esta categoría se consideraron: los datos generales como sexo y edad. La experiencia docentes centrada en los años de experiencia y el tiempo de docencia. Y en las condiciones generales se consideró el tipo de vinculación del docente con la universidad. Esta categoría nos permitió centrarnos en las características de los docentes que cumplimentaron la encuesta tanto de la UVa como de la ULEAM. Nos permitió identificar el compromiso de colaboración que tienen los docentes con este tipo de actividades educativas.

2. La formación inicial del profesorado, esta categoría se centró en la estructura y organización de la formación inicial del profesorado. Se consideró la pertinencia, la inclusión educativa, la flexibilidad y autonomía del plan. Estos indicadores nos permitieron determinar los cambios que han sido considerados dentro de los planes de estudios de las dos universidades.
3. El plan de estudio del Grado de Educación Primaria, esta categoría se fundamentó en los elementos del plan de estudios, tales como: los objetivos, las competencias, el perfil profesional, los módulos de las asignaturas, el número de créditos y los programas de estudios. Nos centramos en determinar las fortalezas y debilidades de los planes de estudios del Grado de Educación Primaria de la UVa y de la ULEAM.

5.3 Características de los docentes que participaron en las encuestas del Grado/Carrera de Educación Primaria de la UVa y de la ULEAM.

Los docentes que participaron en las encuestas fueron: 18 del Grado de Educación Primaria de la UVa, tomados de manera aleatoria; y 18 docentes que integran la Carrera de Educación Primaria de la ULEAM.

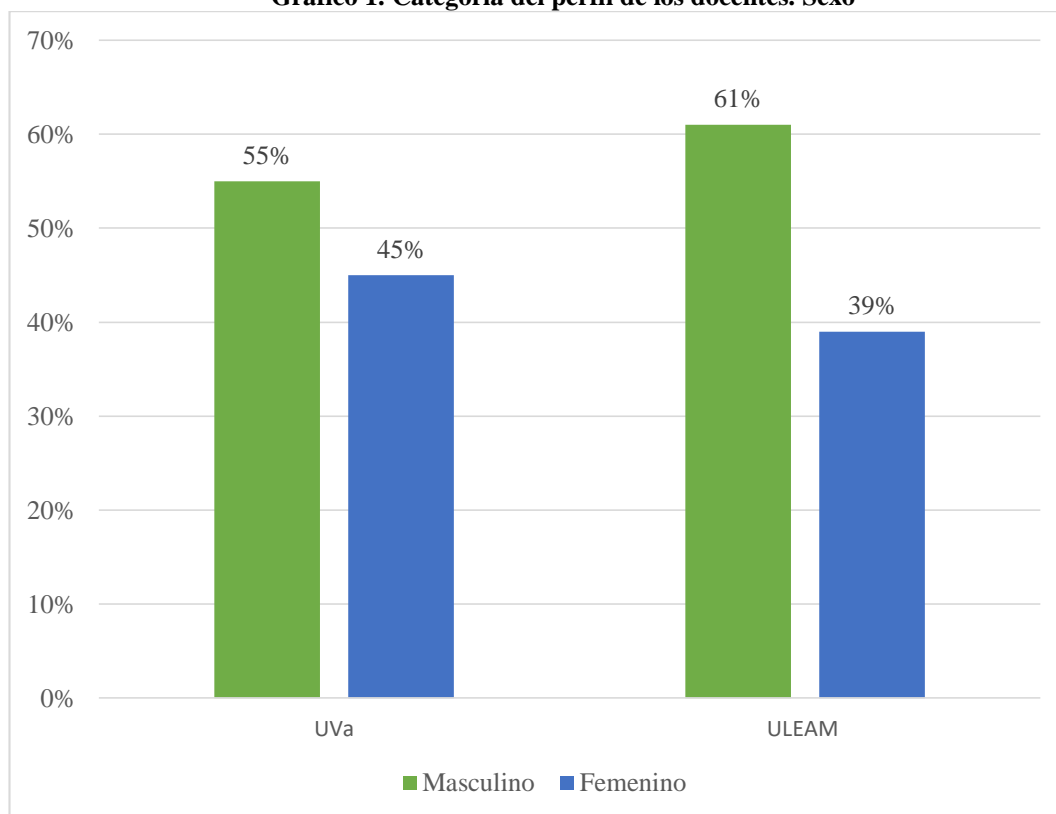
Los docentes que participaron en la encuesta del Grado de Educación Primaria de la UVa corresponde en igual porcentaje a ambos sexos; el mayor número de ellos tienen el título de doctores/doctoras, y más de quince años de experiencia laboral adquirida en diferentes instituciones; la mayoría de ellos son asociados; llevan trabajando en la universidad de 0 a 15 años.

Los docentes de la Carrera de Educación Primaria de la ULEAM que cumplimentaron la encuesta corresponde en igual porcentaje a ambos sexos; el mayor número de ellos tienen el título de másteres, y alrededor de nueve a catorce años de experiencia laboral en diferentes instituciones; la mayoría de ellos son docentes titulares (nombramiento); llevan trabajando en la universidad de 0 a 14 años.

A continuación presentamos los gráficos en los que se evidencia las valoraciones dadas por los docentes de las dos universidades.

5.4 Gráficos del perfil docente de las carreras de Educación Primaria de UVa y ULEAM.

Gráfico 1. Categoría del perfil de los docentes. Sexo



Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa y ULEAM

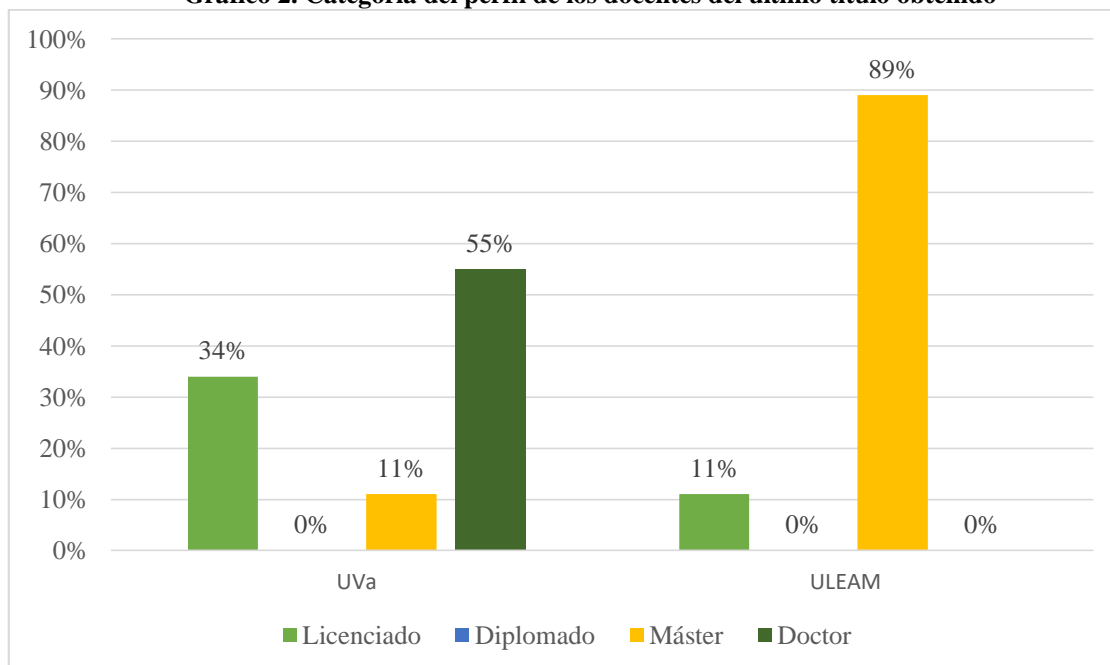
Elaboración Propia.

En el Gráfico 1 se muestra la categoría del perfil profesional, en el indicador sexo de los docentes que trabajan en el Grado de Educación Primaria de la UVa y la ULEAM, los porcentajes de participación por sexo es casi similar en ambas universidades.

Es importante destacar que esta información sirve de referencia para identificar las características de los docentes encuestados del Grado de Educación Primaria, tanto de UVa como de la ULEAM. Este indicador no ejerce mayor influencia en los resultados que obtuvimos; sin embargo, se destaca que al interior de cada universidad se muestra un mayor número de participación de docentes pertenecientes al sexo masculino.

Se contrasta con el artículo 35, relacionado con el ingreso a la carrera por concurso público de merecimiento y oposición, en donde se hace énfasis que “Se aplicarán acciones afirmativas de manera que las mujeres y otros grupos históricamente discriminados participen en igualdad de oportunidades.” (CES, 2012, pág. 21).

Gráfico 2. Categoría del perfil de los docentes del último título obtenido



Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa y ULEAM

Elaboración Propia.

En el gráfico 2, categoría perfil profesional, se presenta los resultados del indicador “último título obtenido” de los docentes que trabajan en el Grado de Educación Primaria de la UVa y la ULEAM que participaron de la encuesta.

El 55% de los docentes de la UVa encuestados señalaron que tienen el título de doctores y doctoras. Es importante mencionar que el Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación (PEP)⁴⁴ en España, considera un sinnúmero de criterios de evaluación, entre uno de ellos está la formación académica, integrada por: tesis doctoral, mención de doctorado europeo, mención de calidad del programa de doctorado, estancias en otros centros de investigación, más de un título. Estos indicadores tienen una valoración de 6 puntos sobre 100, ocupando el 35% de la valoración final. Por esto, se resalta el interés de los docentes por llevar a cabo la tesis doctoral, ya que es una oportunidad de acceder a la docencia universitaria.

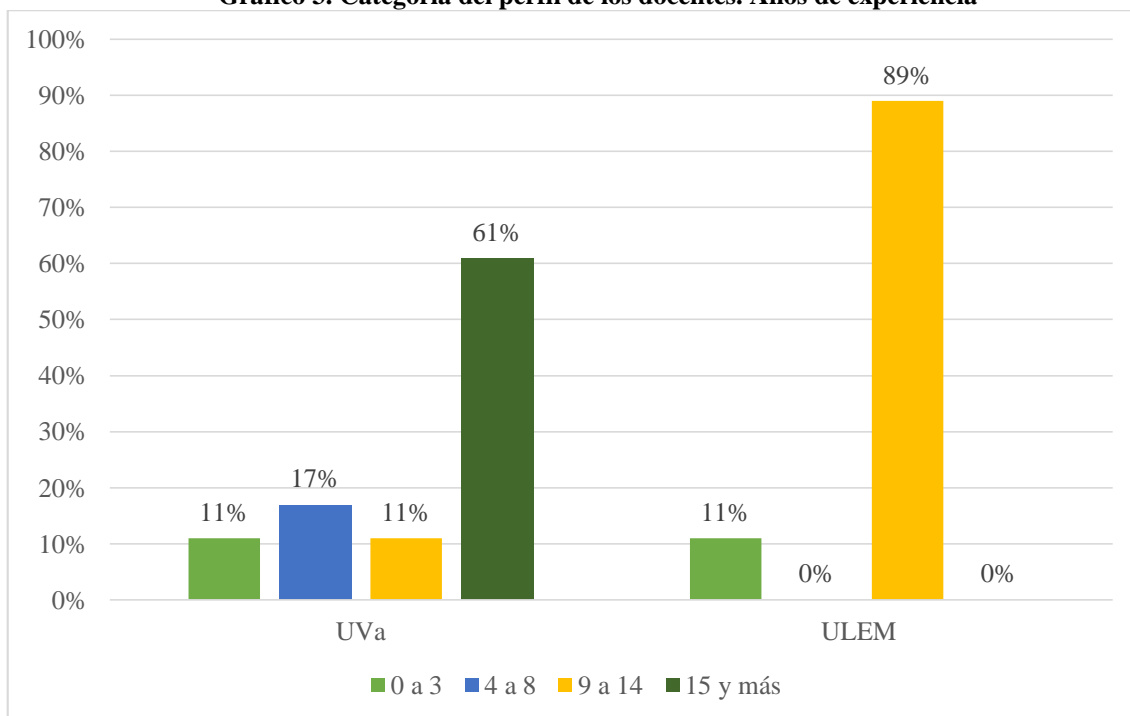
De los docentes de la Carrera de Educación Primaria de la ULEAM, el 89% tienen el título de máster. Es sugerente pensar que los docentes de la carrera han considerado

⁴⁴⁴⁴ Es encargado de evaluar las actividades docentes e investigadoras y la formación académica de los solicitantes para el acceso a las figuras de profesor universitario.

continuar con estudios de postgrado debido a la Disposición Transitoria del actual Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, que determina que los docentes deberán adquirir el título de maestría: “El 12 de octubre de 2017 las instituciones de educación superior, públicas y particulares, deberán contar con la totalidad de su personal académico titular con la titulación respectiva de acuerdo a este Reglamento.” (CES, 2012). Se podría considerar que el 11% de los docentes que aún tienen el título de la licenciatura, ya están próximos a la jubilación o se resisten a los cambios que se imponen en el sistema actual.

Las dos universidades están sujetas a las normativas impuestas por la Ley de Educación Superior para garantizar una educación de calidad. Es evidente el esfuerzo de los docentes de la UVa por obtener el título de mayor jerarquía, se espera que los docentes de la ULEAM también se motiven en realizar la tesis doctoral.

Gráfico 3. Categoría del perfil de los docentes. Años de experiencia



Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa y ULEAM

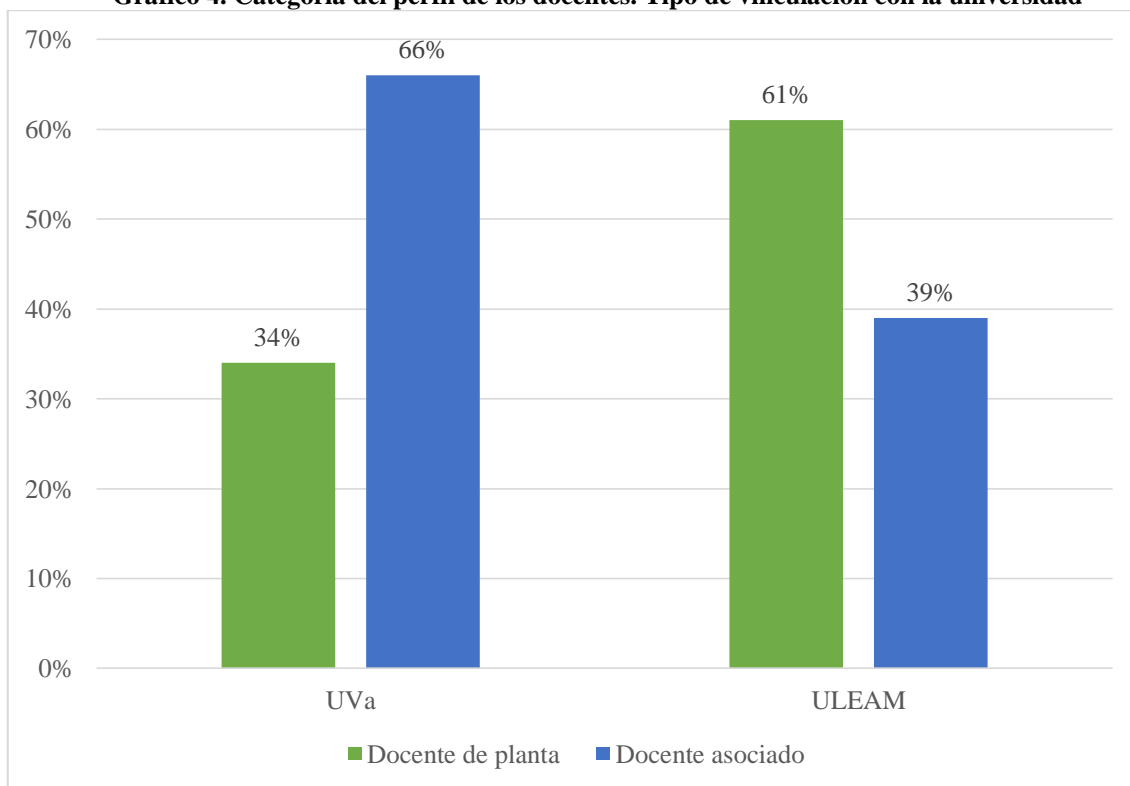
Elaboración Propia.

En el gráfico 3, categoría perfil profesional, se presenta los resultados del indicador “años de experiencia” de los docentes que trabajan en el Grado de Educación Primaria de la UVa y la ULEAM que participaron de la encuesta.

El 61% de los docentes de la UVa afirman tener más de 15 años de experiencia docente en diferentes niveles; y, el 89% de los docentes de la ULEAM mencionan que tienen alrededor de entre 9 a 14 años de experiencia igualmente en diferentes niveles.

Estos resultados nos indican que los participantes de la encuesta se podrían considerar como idóneos para dar su criterio sobre la formación inicial que se imparte en ambas universidades. La experiencia que adquieren los docentes es muy significativa para el desempeño de sus funciones; mientras mayor aprendizaje se adquiriera de las actividades que se encuentran inmersas en la profesión, mayor es la garantía de la educación que se imparta. Al respecto, Alliaud (1998), menciona que la actividad docente necesita de conocimientos, estrategias metodológicas, un aprendizaje ligado a la acción; que el maestro aprende enseñando y también aprende aprendiendo a enseñar durante la trayectoria escolar previa, como alumno y en su propio rol de maestro.

Gráfico 4. Categoría del perfil de los docentes. Tipo de vinculación con la universidad



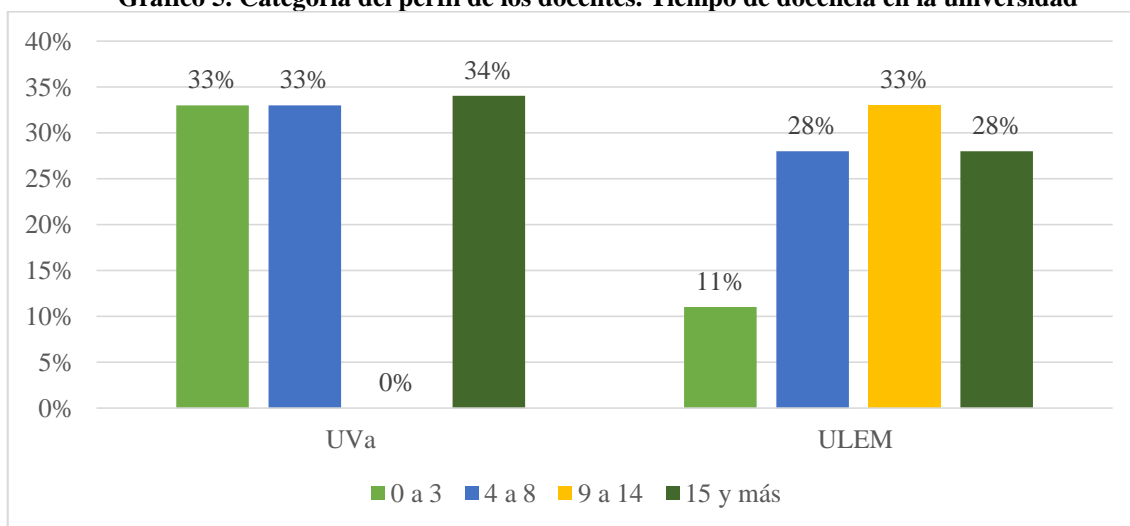
Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa y ULEAM

Elaboración Propia.

En el gráfico 4, categoría perfil profesional, se presenta los resultados del indicador “Tipo de vinculación con la universidad” de los docentes que trabajan en el Grado de Educación Primaria de la UVa y la ULEAM que participaron de la encuesta.

El 66% de los docentes de la UVa que participaron en la encuesta son asociados; mientras que el 61% de los docentes de la ULEAM son de planta. Esta valoración nos permite identificar el nivel de compromiso que podría existir de los docentes por vincularse con la estructura y organización de la Formación Inicial del Profesorado en ambas universidades.

Gráfico 5. Categoría del perfil de los docentes. Tiempo de docencia en la universidad



Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa y ULEAM

Elaboración Propia.

En el gráfico 5, categoría perfil profesional, se presenta los resultados del indicador “Tiempo de docencia en la universidad” de los docentes que trabajan en el Grado de Educación Primaria de la UVa y la ULEAM que participaron de la encuesta.

Como podemos observar, ninguno de los docentes de la UVa se ubica en el rango de 9 a 14 años de tiempo de docencia en la universidad. Se puede apreciar que el 34% de los docentes que llevan trabajando más de 15 años en la UVa son exactamente el total de los docentes de planta/fijos, los mismos que se han preocupado por realizar la tesis doctoral, así como se evidencia en la Gráfico 4. Hipotéticamente se podría decir que esto se debe a que no se han abierto plazas para nombrar nuevos docentes fijos o de planta desde hace más de 15 años.

Las respuestas de los docentes de la ULEAM son muy variadas según las propuestas en el cuestionario. Podríamos resaltar que esta carrera se ha mantenido activa durante los 15 años y que ha decrecido la cantidad de docentes que han ingresado, pero esto podría darse a que la demanda de estudiantes no requiere la apertura de otros paralelos y por ende no se requieran nuevos docentes.

Por los resultados obtenidos de ambas universidades se puede apreciar que tienen docentes con pocos y muchos años de servicio en la universidad. Este panorama podría generar un ambiente saludable, ya que se fusionan los conocimientos, las estrategias metodológicas y las experiencias de todos los que integran el cuerpo docente. Y así como lo mencionan Jiménez y Jiménez (2004) “[...] la colaboración docente es un factor determinante en los procesos de cambio, innovación y mejora educativa, pues aporta complementariedad entre profesionales.” (pág. 3).

5.5 Datos obtenidos de los docentes de la Carrera de Educación Primaria de la UVa

Tabla 24. Valoración de la Estructura y Organización de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa

Ítems	1	2	3	4	5	Total
6. El plan académico del Grado de Educación Primaria se encuentra acreditado a nivel nacional.	11%	0%	33%	56%	0%	100%
7. Existe una relación adecuada de objetivos, competencias, asignaturas, créditos situados en la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria.	0%	11%	28%	50%	11%	100%
8. La formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria incorpora la competencia digital a través de varias asignaturas.	11%	0%	22%	61%	6%	100%
9. La formación inicial del profesorado de Educación Primaria garantiza la flexibilidad y la autonomía del plan.	0%	22%	28%	50%	0%	100%
10. La formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria se adapta a las necesidades socio-laborales del entorno donde se encuentra la universidad.	0%	11%	50%	28%	11%	100%
11. La formación inicial del profesorado de educación primaria considera la inclusión educativa con equidad y responsabilidad.	11%	0%	0%	78%	11%	100%

Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa.

Elaboración Propia.

Resaltamos el desconocimiento de los docentes con respecto al Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas de la educación primaria a los que la UVa da fiel cumplimiento para el funcionamiento del Grado de Educación Primaria.

Nos llama la atención la valoración que le dan los docentes del Grado de Educación Primaria a ciertos aspectos de la formación inicial del profesorado, ya que existe un alto porcentaje que se posicionan “en desacuerdo” y “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Un

alto porcentaje pone en duda la relación que existe entre los objetivos, las competencias, las asignaturas y los créditos situados en la formación inicial del profesorado.

El 11% de los docentes se encuentra “muy en desacuerdo” en que la competencia digital se incorpora en la formación inicial del profesorado a través de varias asignaturas, y el 22% señalan “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Podríamos considerar que esto se debe a la resistencia que algunos docentes muestran por la utilización de los recursos tecnológicos durante sus clases, queriendo mantener su metodología tradicional. Considerando que nos encontramos en la era de los avances de las tecnologías de la información y comunicación, es importante que los docentes utilicen en sus clases recursos tecnológicos que den la apertura para que los estudiantes adquieran conocimientos significativos en sus experiencias de aprendizajes.

Al respecto de que si la formación inicial del profesorado garantiza la flexibilidad y la autonomía del plan, el 50% de los docentes se mantuvieron “en desacuerdo” y “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Es importante la valoración que los docentes dan a este indicador; según menciona Imbernón (1998) es una de las características necesarias para que los planes de estudios permitan una formación flexible y lograr una educación de calidad.

Las respuestas obtenidas dan a entender que la formación inicial del profesor de educación primaria no se adapta a las necesidades socio-laborales del entorno en donde se encuentra la universidad, lo cual nos permite considerar que los docentes que salen de la UVa podrían no estar llenando las expectativas de las ofertas de trabajo que existen para el nivel de educación primaria, y que la universidad está dejando de lado el perfil profesional que se requiere en la zona.

Es gratificante observar que el 89% de los docentes afirmen como positiva la inclusión educativa que brinda la UVa en el Grado de Educación Primaria, que se da con equidad y responsabilidad. Resaltamos que la tarea central de la inclusión educativa se fundamenta en el incremento del aprendizaje y en la participación activa de los estudiantes. Necesitamos romper las barreras que limitan la oportunidad de superar estos complejos problemas sociales.

Tabla 25. Valoración del Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria de la UVa

Ítems	1	2	3	4	5	Total
12. Conoce el diseño del plan de estudios del Grado de Educación Primaria	11%	0%	55%	28%	6%	100%
13. Ha participado en el diseño o rediseño del plan de estudios del Grado de Educación Primaria	61%	17%	6%	0%	17%	100%
14. En el plan de estudios los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación siguen una estructura lógica y coherente.	0%	6%	44%	50%	0%	100%
15. Durante el diseño del plan de estudios se contó con las aportaciones de distintos integrantes del sistema educativo (administrativos, docentes, empleadores, egresados y estudiantes).	11%	11%	44%	17%	17%	100%
16. En el plan de estudios se incluye una metodología activa con contenidos novedosos y actuales.	0%	17%	50%	28%	6%	100%
17. Al momento de la reestructuración del plan de estudio se consideró los avances científicos y tecnológicos.	0%	28%	11%	61%	0%	100%
18. Los formadores de docentes muestran interés por conocer la estructura del plan de estudios.	0%	0%	83%	0%	17%	100%
19. Los estudiantes conocen la estructura del plan de estudios.	0%	33%	56%	11%	0%	100%
20. El plan de estudios es coherente con los objetivos del programa formativo.	0%	11%	22%	56%	11%	100%
21. La estructura del plan de estudios tiene una perspectiva interdisciplinar.	0%	22%	22%	44%	12%	100%
22. La estructura del plan de estudios tiene una perspectiva intercultural.	11%	6%	44%	39%	0%	100%
23. El plan de estudios del Grado de Educación Primaria considera una perspectiva de equidad, igualdad y respeto dentro de sus programas de estudios.	11%	0%	11%	61%	17%	100%
24. El plan de estudios del Grado de Educación Primaria considera aspectos esenciales que tienen que ver con conocer las políticas y servicios sociales y su vinculación con la escuela.	0%	0%	67%	33%	0%	100%
25. La estructura del plan de estudios cubre las necesidades del contexto social y cultural.	0%	11%	56%	33%	0%	100%
26. Es importante la reestructuración del plan de estudios para la acogida de nuevos estudiantes en la carrera.	17%	17%	39%	11%	17%	100%
27. Se consideran los aportes hechos por los estudiantes para mejorar ciertos aspectos plan de estudios.	0%	33%	28%	39%	0%	100%
28. El plan de estudios debe ser evaluado cada semestre.	28%	11%	28%	17%	17%	100%
29. Las comisiones encargadas de evaluar los planes y programas de estudios lo hacen periódicamente.	17%	0%	56%	11%	17%	100%
30. Las sugerencias dadas por las comisiones de evaluación son consideradas para la reestructuración del plan.	0%	11%	39%	50%	0%	100%
31. Se debe evaluar el plan de estudios anualmente, para realizar modificaciones en los programas para cada nuevo año.	33%	11%	6%	33%	17%	100%

Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa.

Elaboración Propia.

Las valoraciones que realizaron los docentes con respecto al plan de estudios del Grado de Educación Primaria de la UVa, nos llama la atención que el 55% se posicionen en el estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” de conocer el diseño del plan de estudios del Grado; y más aún, que el 11% esté “muy en desacuerdo”. El 83% de los docentes manifiestan que sus compañeros docentes no muestran interés por conocer la estructura del plan de estudios. Podríamos pensar que algunos docentes al no conocer la estructura del plan, no lo están considerando para la elaboración de los programas de estudios de las asignaturas que imparten. Que los docentes desconozcan la estructura del plan impide que los estudiantes se interesen en conocerlo. Un tercio de los docentes están “en desacuerdo” que los estudiantes conocen la estructura del plan, el 56% les es indiferente.

Por la cantidad de docentes que existen en la UVa es muy importante la conformación de comisiones para realizar la reestructuración de los planes de estudios, por esto podríamos justificar que el 17% sean los que hayan participado en el rediseño o diseño. El 34% de los docentes afirman que sí se contó con otros integrantes administrativos, empleadores, egresados y estudiantes que realizaron aportaciones importantes en el rediseño del plan.

El 34% de los docentes se muestran de acuerdo en que si se incluye una metodología activa y contenidos novedosos y actuales en los planes de estudios. El 61% de docentes se muestran “de acuerdo” que en el plan de estudios sí se contemplan los avances científicos y tecnológicos. Es importante mencionar que los planes de estudios deben recibir aportaciones que les permita año a año modificar ciertos aspectos de los programas de estudios con el fin de garantizar contenidos novedosos y actualizados.

Más del 50% de los docentes afirman que los objetivos del plan de estudios son coherentes. El 56% están “de acuerdo” y “muy de acuerdo” en que el plan tiene una perspectiva interdisciplinar; el 78% están “de acuerdo” y “muy de acuerdo” en que también tiene una perspectiva de equidad, igualdad y respeto; el 33% afirman que en el plan se consideran aspectos esenciales que tienen que ver con conocer las políticas y servicios sociales y su vinculación con la escuela; el 39% afirman que en la estructura del plan también se ha considerado una perspectiva intercultural; el 33% de docentes menciona que el plan de estudios cubre las necesidades sociales y culturales.

El 28% considera en que es importante la estructuración del plan de estudios para la acogida de nuevos estudiantes en la carrera. El 34% de los docentes se muestran a favor de que el plan debe ser evaluado cada semestre; y el 50% también considera que debe ser evaluado anualmente. Al encontrarnos en un mundo cambiante, creemos necesaria esta acción, las evaluaciones permiten cambios positivos. Para garantizar una educación de calidad necesitamos fortalecer los aciertos y superar las debilidades que puedan existir. El 38% afirman que las comisiones encargadas de la evaluación del plan y los programas sí lo hacen periódicamente; y, el 50% nos confirman que las sugerencias dadas por estas comisiones si son consideradas para la reestructuración del plan.

Tabla 26. Valoración de los Objetivos del Plan de Estudios de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa

Ítems	1	2	3	4	5	Total
32. Conoce los objetivos generales del plan de estudios.	11%	0%	11%	39%	39%	100%
33. Los objetivos del plan de estudios se detallan con claridad.	0%	11%	11%	44%	33%	100%
34. Los objetivos del plan de estudios están abiertos a modificaciones.	11%	22%	33%	28%	6%	100%
35. Los objetivos del plan de estudios han sido estructurados considerando los diferentes roles que el estudiante, futuro docente podría desempeñar (docente, orientador, tutor, director, formador).	11%	0%	50%	33%	6%	100%
36. Los objetivos del plan de estudios del Grado de Educación Primaria son relevantes y se vinculan con las necesidades de la escuela ante la sociedad del conocimiento.	0%	22%	28%	50%	0%	100%
37. En los objetivos del plan de estudios del Grado de Educación Primaria se considera la diversidad socio-cultural en el estado plurinacional.	0%	0%	56%	39%	6%	100%
38. Los objetivos del plan de estudios se relacionan con los contenidos.	11%	0%	11%	72%	6%	100%
39. Los objetivos del plan de estudios se relacionan con las competencias y los contenidos de los programas.	0%	17%	11%	61%	11%	100%
40. Los objetivos del plan de estudios especifican adecuadamente las competencias.	11%	6%	0%	61%	22%	100%
41. Los objetivos de las asignaturas del plan de estudios aseguran el desarrollo de las competencias para el perfil de titulación.	0%	11%	22%	56%	11%	100%
42. Los objetivos del plan de estudios aseguran el desarrollo de las competencias para el perfil titulación deseado.	11%	0%	22%	56%	11%	100%
43. Los objetivos del plan promueven la integración de las TICS.	6%	17%	6%	56%	17%	100%

Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa.

Elaboración Propia.

Considerando la valoración que han dado los docentes a ciertos aspectos de los objetivos del plan de estudios del Grado de Educación Primaria, destacamos que el 78%

de los docentes conocen los objetivos del plan; más del 70% se muestra “de acuerdo” en que los objetivos del plan están detallados con claridad; el 34% afirman que los objetivos del plan están abiertos a modificaciones. Resaltamos que una característica de un buen currículo es mostrarse abierto para modificaciones a fin de responder acertadamente a las demandas del entorno.

En cuanto a que si los objetivos del plan han sido estructurados considerando los diferentes roles que el estudiante, futuro docente, podría desempeñar, el 50% de los encuestados señalaron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo; más de un tercio manifiesta estar “de acuerdo”. El 50% está “de acuerdo” en que los objetivos del plan son relevantes y se vinculan con las necesidades de la escuela ante la sociedad del conocimiento. Es importante resaltar que los objetivos del plan de estudios del Grado de Educación Primaria consideran las áreas curriculares, los procesos de enseñanza-aprendizaje; los contextos multiculturales y plurilingües; la igualdad de género, la equidad y el respeto de los derechos humanos; la convivencia; entre otras.

Los docentes valoran en un alto porcentaje que lo establecido en los objetivos del plan de estudios consideran la diversidad socio-cultural en el estado plurinacional; así mismo, que se relacionan con los contenidos; que asegura el desarrollo de las competencias para el perfil de titulación deseado y que promueven la integración de las TICS. Podríamos considerar que los objetivos que se plantean en el plan de estudios del Grado de Educación Primaria están sujetos a las necesidades, intereses y demandas del sistema educativo actual.

Tabla 27. Valoración de las Competencias de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa

Ítems	1	2	3	4	5	Total
44. Las evaluaciones que se realizan en las asignaturas indagan el grado de adquisición de las competencias individuales y colectivas que debe desarrollar el estudiante.	6%	28%	33%	33%	0%	100%
45. Las competencias consideradas en el plan de estudios toman en cuenta el desarrollo de la creatividad y la innovación de los estudiantes.	17%	0%	11%	67%	6%	100%
46. En el plan de estudios se sugieren una serie de indicadores de logros, que le permiten al docente evaluar las competencias que ha conseguido desarrollar el estudiante.	6%	11%	33%	50%	0%	100%
47. El futuro docente será competente en la elaboración de proyectos de investigación en educación.	11%	22%	44%	17%	6%	100%
48. El futuro docente será competente en la resolución de conflictos.	6%	17%	50%	17%	11%	100%

49. Los contenidos de las asignaturas permiten el desarrollo de conocimientos que le servirán al estudiante en su desenvolvimiento como profesional.	11%	33%	33%	22%	0%	100%
50. Las competencias genéricas del grado están bien estructuradas.	17%	0%	22%	50%	11%	100%
51. Las competencias genéricas están vinculadas con los indicadores de logros de los estudiantes.	6%	28%	11%	44%	11%	100%
52. Es progresivo el desarrollo de competencias propuestas en el plan.	11%	17%	11%	56%	6%	100%
53. Las competencias son comparables y compatibles con las referencias de educación del país.	11%	0%	44%	39%	6%	100%
54. Las competencias a desarrollar estimulan la investigación y el aprendizaje con autonomía.	0%	22%	22%	50%	6%	100%
55. Las competencias genéricas consideradas en el plan de estudios serán de utilidad en la vida del futuro profesional.	17%	0%	11%	56%	17%	100%
51. Las competencias específicas consideradas en el plan de estudios serán de utilidad en la vida del futuro profesional.	11%	6%	11%	50%	22%	100%
52. Las competencias específicas de cada asignatura logran el desarrollo total de las competencias genéricas del plan de estudios.	0%	17%	22%	61%	0%	100%
58. La combinación de diversos tipos de actividades fomenta el desarrollo de las competencias.	11%	0%	56%	33%	0%	100%
59. El sistema de aprendizaje por competencias fomenta el uso de recursos didácticos.	22%	6%	0%	50%	22%	100%

Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa.

Elaboración Propia.

Considerando la valoración que han dado los docentes a ciertos aspectos de las competencias del plan de estudios del Grado de Educación Primaria, destacamos lo siguiente:

Un tercio de los docentes se muestran “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, mientras que otro tercio afirman estar “de acuerdo” en que en las evaluaciones que se realizan en las asignaturas se indaga el grado de adquisición de las competencias individuales y colectivas que debe desarrollar el estudiante. Más del 70% están “de acuerdo” y “muy de acuerdo” que las competencias consideradas en el plan de estudios toman en cuenta el desarrollo de la creatividad y la innovación de los estudiantes. El 50% de los docentes dan respuesta positiva a que en el plan de estudios se sugieren una serie de indicadores de logros, que le permiten al docente evaluar las competencias que ha conseguido desarrollar. Las valoraciones dadas por los docentes permiten considerar que en los programas de estudios se toman en cuenta las competencias que debe alcanzar el estudiante y que también se utilizan estrategias que le permiten desarrollarlas con pertinencia.

Los docentes afirman que las competencias genéricas del Grado de Educación Primaria están bien estructuradas, que serán de utilidad en la vida del futuro profesional, que tienen un desarrollo progresivo y que estimulan la investigación y el aprendizaje con autonomía. El 45% está “de acuerdo” y “muy de acuerdo” que son comparables y compatibles con las referencias de educación del país. Es importante lograr que los estudiantes desarrollen competencias que le permitan desenvolverse en el contexto diverso que existe en la actualidad.

El 56% de los encuestados afirman estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” en que la combinación de diversos tipos de actividades fomentan el desarrollo de las competencias; mientras que un tercio de profesores manifiesta estar “de acuerdo”. Se debe considerar que para desarrollar competencias es necesario brindarles a los estudiantes variedad de experiencias y actividades que le permitan fortalecer sus habilidades, destrezas y actitudes. El 72% de los docentes están “de acuerdo” y “muy de acuerdo” en que el sistema de aprendizajes por competencias fomenta el uso de recursos didácticos. Destacamos que el plan de estudios del Grado de Educación Primaria de la UVa ha considerado tres grupos de competencias: las generales, que deben desarrollar todos los futuros profesionales; las generales del grado en sí, y las específicas de los programas, pues son las competencias que se han estado trabajando, que fueron propuestas en el Proyecto Tuning.

Tabla 28. Valoración del Perfil de titulación en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa

Ítems	1	2	3	4	5	Total
60. El perfil de titulación describe específicamente las competencias que debe lograr el futuro profesional.	11%	0%	11%	56%	22%	100%
61. El perfil de titulación satisface las demandas sociales.	0%	17%	11%	67%	6%	100%
62. El perfil de titulación satisface las demandas profesionales.	0%	11%	6%	78%	6%	100%
63. El perfil de titulación se relaciona con el contexto profesional y social específico (en términos de empleo futuro).	22%	0%	28%	44%	6%	100%
64. Los futuros docentes conocen el perfil de su titulación.	0%	28%	50%	22%	0%	100%
65. El perfil de titulación es académicamente coherente y relevante para los profesores y estudiantes.	11%	0%	17%	72%	0%	100%

Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa.

Elaboración Propia.

Considerando la valoración que han dado los docentes a ciertos aspectos del perfil de titulación del plan de estudios del Grado de Educación Primaria, destacamos que los docentes del Grado de Educación Primaria han valorado de manera positiva los ítems propuestos.

Más del 56% se manifiesta estar “de acuerdo” en que el perfil de titulación describe específicamente las competencias que debe lograr el futuro profesional. Más del 70% está “de acuerdo” en que el perfil de titulación satisface las demandas sociales y profesionales. Es importante el porcentaje de docentes que consideran que el perfil de titulación es coherente y relevante para los profesores y estudiantes. Esto evidencia que más del 50% de los docentes considera que el Grado de Educación Primaria relaciona el contexto profesional y social en términos de empleo para el futuro profesional.

Resaltamos la valoración que han dado los docentes con respecto al perfil de titulación de los estudiantes del Grado de Educación Primaria de la UVa. Pues estos resultados nos permiten considerar que los docentes son conscientes de las destrezas, habilidades, conocimientos, actitudes y competencias que los estudiantes deben adquirir antes de salir de la universidad. Con respecto a la pregunta sobre si los estudiantes conocen el perfil de su titulación, el 50% de los docentes manifestaron “estar ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Al estar esta información en la página de la UVa deberían todos los estudiantes conocerla, y los docentes motivarlos a que la conozcan, ya que también es una manera de concienciarlos de lo que deben adquirir mientras se encuentran en la universidad.

Tabla 29. Valoración de los Módulos de las asignaturas de Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa

Ítems	1	2	3	4	5	Total
66. Los módulos que constan en el plan de estudios constituyen una propuesta coherente y factible y garantizan la adquisición de las competencias.	11%	0%	39%	44%	6%	100%
67. Es coherente la asignación de las asignaturas a los módulos establecidos en el plan de estudios.	0%	17%	28%	50%	6%	100%
68. El número de créditos asignados para concluir con el TFG son los adecuados.	11%	22%	39%	22%	6%	100%
69. Las asignaturas asignadas en el módulo de optativas cubren los intereses de los estudiantes.	6%	22%	17%	50%	6%	100%
70. Las asignaturas permiten un desarrollo oportuno de conocimientos, habilidades destrezas y actitudes teóricas y prácticas (desarrollo integral) en los estudiantes.	11%	0%	39%	33%	17%	100%

Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa.

Elaboración Propia.

Considerando la valoración que han dado los docentes a ciertos aspectos de los módulos de las asignaturas del plan de estudios del Grado de Educación Primaria, destacamos que más del 50% dan una respuesta positiva a que los módulos que constan en el plan de estudios constituyen una propuesta coherente y factible y garantizan la adquisición de las competencias; destacan que es coherente la asignación de las asignaturas a los módulos establecidos en el plan de estudios; manifiestan que las asignaturas asignadas en el módulo de optativas cubren los intereses de los estudiantes y que y permiten un desarrollo oportuno de conocimientos, habilidades destrezas y actitudes teóricas y prácticas (desarrollo integral) en los estudiantes. Como es evidente resaltamos el porcentaje mayor de cada ítems, lo que nos deja como resultado es que la mayoría de los docentes se muestran satisfechos de cómo se encuentran organizadas las materias.

Pero existe un ítem que nos hace valorar desde otra perspectiva. Es el de la asignación de los créditos que ha recibido el TFG para cumplir con el tiempo establecido, ya que el 33% de los docentes se muestran “en desacuerdo”. Es importante que se consideren las opiniones de los estudiantes y también el tiempo que los docentes tienen para guiar el trabajo. Este trabajo de fin de grado, permiten que los estudiante pongan en práctica las habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos que han desarrollado. Por tal motivo, deben tener un tiempo prudencial en que se garanticen el desarrollo de dichas competencias.

Tabla 30. Valoración del número de Créditos establecidos en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa

Ítems	1	2	3	4	5	Total
71. El número de los créditos del plan de estudios cumplen con lo estipulado en la Ley.	11%	0%	0%	22%	67%	100%
72. El número de créditos permite alcanzar los objetivos propuestos.	11%	0%	11%	56%	22%	100%
73. Conoce los mecanismos que se utilizan para revisar la asignación de créditos a cada asignatura.	6%	11%	22%	28%	33%	100%
74. Se garantiza una carga de trabajo equilibrada a cada asignatura.	0%	22%	61%	17%	0%	100%
75. Los créditos asignados a las materias guardan proporción con el volumen del trabajo.	0%	33%	39%	28%	0%	100%
76. El número de créditos de las asignaturas que imparte le permiten cumplir en su totalidad con el programa de estudio establecido.	12%	16%	39%	16%	17%	100%

Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa.

Elaboración Propia.

Considerando la valoración que han dado los docentes a ciertos aspectos del número de créditos establecidos para el plan de estudios del Grado de Educación Primaria, destacamos que el 89% de los docentes afirman que el número de créditos cumplen con lo establecido en la ley. Más del 56% manifiestan que el número de créditos destinados al Grado de Educación Primaria sí permiten desarrollar los objetivos propuestos en el plan. El 50% afirman que sí conocen los mecanismos que se utilizan para revisar la asignación de créditos a cada asignatura.

Resaltamos tres ítems en donde el mayor porcentaje de los docentes se ubican en “ni de acuerdo ni en desacuerdo” seguida la opción con mayor porcentaje “en desacuerdo”; estas respuestas nos permite considerar que existe inconformidad con la carga de trabajo de cada asignatura; que los créditos asignados a las materias guarden proporción con el volumen del trabajo; y, que el número de créditos de las asignaturas le permitan cumplir en su totalidad con el programa de estudio establecido. Es sugerente pensar que la planificación que estaría realizando el docente no está organizada de tal manera que pueda cubrir las actividades del programa.

Vemos una contradicción en estas respuestas, ya que los resultados nos dan a entender que el total de créditos destinados al Grado de Educación Primaria son suficientes para cumplir con los objetivos y metas, pero los créditos destinados a las asignaturas en algunos casos podrían no ser los suficientes o que existe excesos de horas.

Tabla 31. Valoración de los programas de estudios de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa

Ítems	1	2	3	4	5	Total
77. Los programas de estudios de las asignaturas se encuentran vinculados con las competencias genéricas y los objetivos del plan de estudios.	11%	0%	22%	61%	6%	100%
78. Los programas de estudios responden a las necesidades formativas.	0%	17%	33%	50%	0%	100%
79. Los contenidos del programa persiguen el desarrollo de las competencias.	11%	0%	28%	39%	22%	100%
80. Los contenidos del programa son realistas y prácticos.	11%	11%	28%	39%	11%	100%
81. Los programas son modificados cada semestre.	39%	6%	39%	17%	0%	100%
82. Las estrategias consideradas por los docentes en sus asignaturas generan confianza en los estudiantes y estimulan su desarrollo integral.	11%	0%	67%	11%	11%	100%
83. Los programas de estudios asumen la diversidad de contextos y culturas profesionales.	11%	17%	33%	28%	11%	100%

Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa.

Elaboración Propia.

Considerando la valoración que han dado los docentes a ciertos aspectos generales de los programas del plan de estudios del Grado de Educación Primaria, destacamos que el 67% de los docentes se posicionan en estar “de acuerdo” y “muy de acuerdo” en que los programas de estudios de las asignaturas se encuentran vinculados con las competencias genéricas y los objetivos del plan de estudios. El 50% está “de acuerdo” en que responden a las necesidades formativas de los estudiantes, que son realistas y prácticos. También afirman que los contenidos del programa persiguen el desarrollo de las competencias.

En contraste, el 45% de los docentes valoran negativamente que los programas sean modificados cada semestre. Podríamos aportar a este resultado que es importante que los programas de estudios sean modificados una vez que se ha concluido un curso, ya que es necesario superar y fortalecer las debilidades que puedan percibirse, y también tomar en cuenta los avances científicos y tecnológicos que se dan en el mundo actual.

El 67% de los profesores están “ni de acuerdo ni en desacuerdo” que las estrategias consideradas por los docentes en sus asignaturas generen cierto grado de confianza en los estudiantes y estimulen el desarrollo integral. A esto nosotros aportamos que las estrategias que los docentes desarrollen durante sus clases son muy influyentes en los resultados que obtengan los estudiantes. Las clases deben ser activas, dinámicas, creativas e innovadoras, para generar un ambiente de confianza y garantizar una formación de calidad.

El mayor porcentaje de docentes consideran que no están “ni de acuerdo ni en desacuerdo” de que los programas de estudios asumen la diversidad de contextos y culturas profesionales. Necesitamos que la formación inicial que se imparte garantice un desarrollo pleno de posibilidades que le permitan al futuro docente desempeñar sus funciones en cualquier espacio en donde se encuentre.

5.6 Datos obtenidos de los docentes de la Carrera de Educación Primaria de la ULEAM

Tabla 32. Valoración de la Estructura y Organización de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la ULEAM

Ítems	1	2	3	4	5	Total
6. El plan académico de la Carrera de Educación Primaria se encuentra acreditado a nivel nacional.	0%	0%	11%	33%	56%	100%

7. Existe una relación adecuada de objetivos, competencias, asignaturas, créditos situados en la formación inicial del profesorado de la Carrera de Educación Primaria.	0%	6%	17%	39%	39%	100%
8. La formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria incorpora la competencia digital a través de varias asignaturas.	0%	6%	22%	50%	22%	100%
9. La formación inicial del profesorado de Educación Primaria garantiza la flexibilidad y la autonomía del plan.	0%	0%	11%	61%	28%	100%
10. La formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria se adapta a las necesidades socio-laborales del entorno donde se encuentra la universidad.	0%	0%	0%	39%	61%	100%
11. La formación inicial del profesorado de educación primaria considera la inclusión educativa con equidad y responsabilidad.	0%	0%	6%	61%	33%	100%

Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la ULEAM.

Elaboración Propia.

Considerando la valoración que han dado los docentes a ciertos aspectos generales de los programas del plan de estudios, destacamos que los docentes de Educación Primaria de la ULEAM afirman que la carrera se encuentra acreditada a nivel nacional. Esta respuesta la confirmamos con la Resolución RPC-SO-20 N°. 316-2016, del mes de mayo, en donde se establece la apertura de Educación Primaria en la ULEAM.

Más del 50% de los docentes afirman que existe una relación adecuada de objetivos, competencias, asignaturas, créditos situados en la formación inicial del profesorado de la carrera de Educación Primaria; también afirman que en las asignaturas se ha incorporado la competencia digital en la formación inicial de esta carrera. Más del 61% de los profesores consideran que la formación inicial del profesorado garantiza la flexibilidad y la autonomía del plan, y que se vincula la inclusión educativa con equidad y responsabilidad. El 100% de los docentes afirman que la formación inicial del profesorado se adapta a las necesidades socio-laborales del entorno donde se encuentra la universidad.

Consideramos que al ser una carrera de reciente creación, los docentes están comprometidos en satisfacer las necesidades y las demandas sociales del estudiantado, lo cual se evidencian en el hecho de que están atentos para incorporar los avances tecnológicos dentro de la estructura curricular. Así mismo, se destaca que el plan tiene flexibilidad y autonomía, por lo cual pueda ser manejado cada una de las asignaturas de acuerdo a los intereses de los docentes y los estudiantes.

Tabla 33. Valoración del Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria de la ULEAM

Ítems	1	2	3	4	5	Total
12. Conoce el diseño del plan de estudios de la Carrera de Educación Primaria	6%	0%	33%	11%	50%	100%
13. Ha participado en el diseño o rediseño del plan de estudios del Grado de Educación Primaria	11%	28%	39%	17%	6%	100%
14. En el plan de estudios los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación siguen una estructura lógica y coherente.	0%	0%	39%	39%	22%	100%
15. Durante el diseño del plan de estudios se contó con las aportaciones de distintos integrantes del sistema educativo (administrativos, docentes, empleadores, egresados y estudiantes).	6%	6%	33%	39%	16%	100%
16. En el plan de estudios se incluye una metodología activa con contenidos novedosos y actuales.	0%	6%	33%	22%	39%	100%
17. Al momento de la reestructuración del plan de estudio se consideró los avances científicos y tecnológicos.	0%	0%	28%	44%	28%	100%
18. Los formadores de docentes muestran interés por conocer la estructura del plan de estudios.	0%	0%	33%	39%	28%	100%
19. Los estudiantes conocen la estructura del plan de estudios.	0%	11%	45%	22%	22%	100%
20. La estructura del plan de estudios cubre las necesidades del contexto social y cultural.	0%	0%	6%	83%	11%	100%
21. Es importante la reestructuración del plan de estudios para la acogida de nuevos estudiantes en la carrera.	0%	6%	0%	28%	67%	100%
22. El plan de estudios es coherente con los objetivos del programa formativo.	0%	0%	33%	33%	34%	100%
23. La estructura del plan de estudios tiene una perspectiva interdisciplinar.	0%	0%	6%	67%	28%	100%
24. La estructura del plan de estudios tiene una perspectiva intercultural.	0%	6%	17%	50%	28%	100%
25. El plan de estudios de la Carrera de Educación Primaria considera una perspectiva de equidad, igualdad y respeto dentro de sus programas de estudios.	0%	6%	0%	56%	39%	100%
26. El plan de estudios de la Carrera de Educación Primaria considera aspectos esenciales que tienen que ver con conocer las políticas y servicios sociales y su vinculación con la escuela.	0%	0%	22%	44%	33%	100%
27. Se consideran los aportes hechos por los estudiantes para mejorar ciertos aspectos plan de estudios.	0%	6%	50%	28%	17%	100%
28. El plan de estudios debe ser evaluado cada semestre.	0%	11%	17%	33%	39%	100%
29. Las comisiones encargadas de evaluar los planes y programas de estudios lo hacen periódicamente.	0%	17%	33%	33%	17%	100%
30. Las sugerencias dadas por las comisiones de evaluación son consideradas para la reestructuración del plan.	6%	0%	39%	44%	11%	100%
31. Se debe evaluar el plan de estudios anualmente, para realizar modificaciones en los programas para cada nuevo año.	0%	6%	0%	50%	44%	100%

Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la ULEAM.

Elaboración Propia.

Al considerar la valoración que dan los docentes a ciertos aspectos del plan de estudios del Grado de Educación Primaria de la ULEAM, resaltamos que más del 60%

conocen el diseño del plan de la carrera y muestran interés por conocer su estructura. Existen comisiones encargadas de evaluar los planes y programas, las mismas que realizan reuniones para dar a conocer las modificaciones que sufren los planes.

El 44% de los docentes afirman que han socializado el plan de estudios de la carrera con los estudiantes. Es necesario que los estudiantes conozcan cuáles serán los objetivos, las competencias y todas las actividades establecidas en la planificación.

Solo el 6% de los docentes afirman haber participado en el diseño y rediseño del plan en las sesiones que se realizan en la sede principal de la universidad. En estas sesiones cada extensión universitaria participa con un solo delegado.

Más del 50% de los encuestados afirman que para la reestructuración del plan se consideraron las aportaciones de todos los integrantes del sistema educativo. El CEAACES evalúa este indicador a fin de determinar que efectivamente la reestructuración del plan involucra a todos los actores del sistema educativo.

Más del 50% de los docentes resaltan que los objetivos, las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación siguen una estructura lógica y coherente, y están “de acuerdo” en que se incluye una metodología activa con contenidos novedosos y actualizados. También indican que se ha integrado avances científicos y tecnológicos dentro del plan.

El 94% se posiciona en estar “de acuerdo” y “muy de acuerdo” en que la estructura del plan de estudios cubre las necesidades del contexto social y cultural. El mismo porcentaje manifiestan estar “de acuerdo” y “muy de acuerdo” en que la reestructuración del plan es importante para la acogida de nuevos estudiantes en la carrera. Considerando que nos encontramos en una sociedad diversa y competitiva, necesitamos que los planes de estudios sean evaluados y modificados para que vayan a la par con las demandas sociales.

Más del 50% de los docentes considera que el plan de estudios es coherente con los objetivos del programa formativo; más del 90% está “de acuerdo” en que el plan tiene una estructura interdisciplinar; más del 70% también consideran que tiene una perspectiva intercultural; más del 80% menciona que tienen una perspectiva de equidad, igualdad y respeto; y, más del 70% resaltan que el plan de estudios tiene aspectos esenciales que

tienen que ver con conocer las políticas y servicios sociales y su vinculación con la escuela. Como podemos ver, los docentes resaltan con valoraciones muy positivas aspectos que hacen relevante el plan de estudios de la Carrera de Educación Primaria de la ULEAM.

Con respecto a la evaluación que se realiza al plan de estudios el 45% de los docentes afirman que sí se consideran las observaciones de los estudiantes para la reestructuración del plan. Más del 70% está “de acuerdo” en que el plan deba ser evaluado cada semestre. El 94% también considera importante la evaluación del plan anualmente. El 41% menciona que las comisiones realizan las evaluaciones de los planes y programas de estudios periódicamente. Y más 50% afirman que las sugerencias dadas por las comisiones de evaluación son consideradas para la reestructuración del plan. La evaluación es importante en cualquier ámbito y aspecto, creemos que si se desea impartir una formación de calidad es importante que se consideren los diferentes aportes y sugerencias que se pueda recibir la carrera.

Tabla 34. Valoración de los Objetivos del Plan de Estudios de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la ULEAM

Ítems	1	2	3	4	5	Total
32. Conoce los objetivos generales del plan de estudios.	6%	6%	11%	33%	44%	100%
33. Los objetivos del plan de estudios se detallan con claridad.	6%	6%	0%	56%	33%	100%
34. Los objetivos del plan de estudios están abiertos a modificaciones.	6%	11%	17%	61%	6%	100%
35. Los objetivos del plan de estudios han sido estructurados considerando los diferentes roles que el estudiante, futuro docente podría desempeñar (docente, orientador, tutor, director, formador).	6%	6%	17%	39%	33%	100%
36. Los objetivos del plan de estudios del Grado de Educación Primaria son relevantes y se vinculan con las necesidades de la escuela ante la sociedad del conocimiento.	6%	6%	6%	56%	28%	100%
37. En los objetivos del plan de estudios del Grado de Educación Primaria se considera la diversidad socio-culturales en el estado plurinacional.	6%	6%	22%	28%	39%	100%
38. Los objetivos del plan de estudios se relacionan con los contenidos.	0%	6%	11%	56%	28%	100%
39. Los objetivos del plan de estudios se relacionan con las competencias y los contenidos de los programas.	6%	6%	6%	67%	28%	100%
40. Los objetivos del plan de estudios especifican adecuadamente las competencias.	6%	6%	17%	39%	33%	100%
41. Los objetivos de las asignaturas del plan de estudios aseguran el desarrollo de las competencias para el perfil de titulación.	6%	6%	22%	44%	22%	100%
42. Los objetivos del plan de estudios aseguran el desarrollo de las competencias para el perfil titulación deseado.	6%	6%	11%	56%	22%	100%

43. Los objetivos del plan promueven la integración de las TICS.	6%	6%	28%	28%	33%	100%
--	----	----	-----	-----	-----	------

Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la ULEAM.

Elaboración Propia.

Considerando la valoración de los objetivos del plan de estudios del Grado de Educación Primaria de la ULEAM, destacamos que un significativo porcentaje de docentes afirmó conocer los objetivos del plan, afirman que están detallados con claridad y que están abiertos a modificaciones. Los objetivos del plan de estudios deben cumplir con las necesidades, intereses, demandas y exigencias de la sociedad actual, así como también considerar el desarrollo integral de los estudiantes. Los objetivos del plan no pueden ser imponentes, deben permitir un cambio positivo.

Más del 70% de los docentes afirman estar “de acuerdo” en que para la estructura del plan de estudios se consideraron los diferentes roles que el estudiante, futuro docente, podría desempeñar. Este mismo porcentaje afirma que los objetivos del plan del Grado de Educación Primaria son relevantes y se vinculan con las necesidades de la escuela ante la sociedad del conocimiento. En la actualidad escuchamos mucho hablar de interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar, debido a que se necesita formar docentes integrales que desarrollen diversas competencias que les permitan asumir con responsabilidad y autonomía los retos que impone el mundo actual.

Más del 50% manifiestan que los objetivos del plan de estudios del Grado de Educación Primaria consideran la diversidad socio-cultural en el estado plurinacional. Más del 80% mencionan que los contenidos están relacionados con los objetivos, con las competencias y los contenidos. El 65% alegan que los objetivos del plan especifican adecuadamente las competencias y aseguran el desarrollo del perfil de titulación. Así como también el mayor porcentaje de docentes consideran que los objetivos del plan promueven la integración de las TICS.

Es importante considerar que la valoración dada de los docentes con respecto a los objetivos del plan, nos permiten afirmar que están bien estructurados y que consideran la variedad de contextos, los aspecto socio-culturales y las transformaciones del mundo actual.

Tabla 35. Valoración de las Competencias de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la ULEAM

Ítems	1	2	3	4	5	Total
44. Las evaluaciones que se realizan en las asignaturas indagan la carrera de adquisición de las competencias individuales y colectivas que debe desarrollar el estudiante.	6%	6%	22%	44%	22%	100%
45. Las competencias consideradas en el plan de estudios toman en cuenta el desarrollo de la creatividad y la innovación de los estudiantes.	6%	6%	11%	50%	28%	100%
46. En el plan de estudios se sugieren una serie de indicadores de logros, que le permiten al docente evaluar las competencias que ha conseguido desarrollar el estudiante.	6%	11%	22%	28%	33%	100%
47. El futuro docente será competente en la elaboración de proyectos de investigación en educación.	0%	11%	22%	50%	17%	100%
48. El futuro docente será competente en la resolución de conflictos.	0%	17%	11%	44%	28%	100%
49. Los contenidos de las asignaturas permiten el desarrollo de conocimientos que le servirán al estudiante en su desenvolvimiento como profesional.	0%	11%	6%	50%	33%	100%
50. Las competencias genéricas de la carrera están bien estructuradas.	6%	6%	11%	44%	33%	100%
51. Es progresivo el desarrollo de competencias propuestas en el plan.	6%	6%	22%	50%	17%	100%
52. Las competencias son comparables y compatibles con las referencias de educación del país.	0%	11%	11%	56%	22%	100%
53. Las competencias a desarrollar estimulan la investigación y el aprendizaje con autonomía.	0%	11%	11%	56%	22%	100%
54. Las competencias genéricas consideradas en el plan de estudios serán de utilidad en la vida del futuro profesional.	6%	6%	6%	44%	39%	100%
55. Las competencias específicas consideradas en el plan de estudios serán de utilidad en la vida del futuro profesional.	6%	6%	6%	39%	44%	100%
56. Las competencias genéricas están vinculadas con los indicadores de logros de los estudiantes.	6%	6%	6%	44%	39%	100%
57. Las competencias específicas de cada asignatura logran el desarrollo total de las competencias genéricas del plan de estudios.	0%	6%	28%	44%	22%	100%
58. La combinación de diversos tipos de actividades fomenta el desarrollo de las competencias.	6%	6%	17%	28%	44%	100%
59. El sistema de aprendizaje por competencias fomenta el uso de recursos didácticos.	6%	11%	6%	17%	61%	100%

Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la ULEAM.

Elaboración Propia.

Considerando la valoración que han dado los docentes a ciertos aspectos de las competencias del plan de estudios del Grado de Educación Primaria de la ULEAM, destacamos que los docentes las han valorado positivamente.

Más del 66% de los encuestados afirman que en las evaluaciones que se realizan en las asignaturas se indaga el grado de adquisición de las competencias individuales y

colectivas, que debe desarrollar el estudiante. Más del 70% menciona que las competencias consideradas en el plan de estudios toman en cuenta el desarrollo de la creatividad y la innovación de los estudiantes. Los encuestados afirman que estas sugieren una serie de indicadores de logros que le permiten al docente evaluar las competencias que ha conseguido desarrollar el estudiante.

La mayor parte de los docentes están “de acuerdo” en que los contenidos de las asignaturas permiten el desarrollo de conocimientos que le servirán al estudiante en su desenvolvimiento como profesional. Cuando nos referimos al desarrollo de las competencias, estamos hablando de la adquisición de habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos que el estudiante desarrolla durante su estadía en la universidad y que le van a permitir un desempeño elevado en sus funciones profesionales.

Más del 60% de los docentes afirman que los estudiantes serán competentes en la elaboración de proyectos de investigación en educación; así también manifiestan que serán competentes en la resolución de conflictos. Más del 70% afirman que las competencias a desarrollar estimulan la investigación y el aprendizaje con autonomía. Estas son dos competencias genéricas de la carrera. Consideramos que las universidades deben ofrecer mecanismos, herramientas y técnicas de investigación que les permitan a los estudiantes poder dar solución a los conflictos que se les presenten y poder compartir la experiencia mediante la elaboración de proyectos educativos.

El 70% de los docentes manifiestan que las competencias están bien estructuradas; resaltan que es progresivo su desarrollo; alegan que son comparables y compatibles con las referencias de educación del país. El 83% de los docentes está “de acuerdo” y “muy de acuerdo” en que las competencias genéricas consideradas en el plan de estudio serán de utilidad en la vida del futuro profesional; así como también afirman que serán de utilidad las competencias específicas. El 70% de los docentes están “de acuerdo” en que las competencias genéricas se vinculan con los indicadores de logros de los estudiantes. Y más del 60% afirman que las competencias específicas de cada asignatura logran el desarrollo total de las competencias genéricas del plan de estudios.

Estos resultados confirman que las competencias del plan de estudios de la Carrera de Educación Primaria se encuentran vinculadas y conectadas coherentemente y son

significativas en el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos en los estudiantes.

Más del 60% de los encuestados están “de acuerdo” en que la combinación de diversos tipos de actividades fomenta el desarrollo de las competencias; y, más del 70% afirman que el sistema de aprendizaje por competencias fomenta el uso de recursos didácticos. Estas valoraciones nos dan a entender la variedad de actividades y el uso diverso de recursos didácticos que los docentes consideran en sus programas para desarrollar de manera coordinada las habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos en sus estudiantes.

Tabla 36. Valoración del Perfil de titulación en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la ULEAM

Ítems	1	2	3	4	5	Total
60. El perfil de titulación describe específicamente las competencias que debe lograr el futuro profesional.	6%	6%	6%	44%	39%	100%
61. El perfil de titulación satisface las demandas sociales.	6%	6%	22%	44%	22%	100%
62. El perfil de titulación satisface las demandas profesionales.	0%	11%	11%	28%	50%	100%
63. El perfil de titulación se relaciona con el contexto profesional y social específico (en términos de empleo futuro).	0%	6%	11%	28%	56%	100%
64. Los futuros docentes conocen el perfil de su titulación.	0%	11%	22%	39%	28%	100%
65. El perfil de titulación es académicamente coherente y relevante para los profesores y estudiantes.	0%	11%	22%	50%	17%	100%

Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la ULEAM.

Elaboración Propia.

Más del 70% de los encuestados consideran que el perfil de titulación describe las competencias que debe lograr el futuro profesional; afirman que satisfacen las demandas sociales y profesionales y manifiestan que el perfil se relaciona con el contexto profesional y social específico (en términos de empleo futuro).

Estas respuestas permiten pensar que el Ecuador al ser un país multicultural, el docente debe asumir variedad de contextos con diversas realidades sociales, económicas, religiosas y culturales, entre otras. Por esto se hace necesario que la formación inicial que se imparta, logre integrar los conocimientos suficientes para que el docente en formación se sienta preparado para asumir el reto con responsabilidad.

Más del 60% de los docentes están de acuerdo en que los estudiantes sí conocen el perfil de titulación impuesto en la carrera; y el mismo porcentaje afirman que el perfil de titulación es académicamente coherente y relevante para los profesores y estudiantes. Conocer el perfil de titulación le permite al estudiante entender cuáles serán las habilidades las destrezas, actitudes y conocimientos que deberá adquirir durante su estadía en la universidad que le permitirán ser competente en sus funciones.

Tabla 37. Valoración de los Módulos de las asignaturas de Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la ULEAM

Ítems	1	2	3	4	5	Total
66. Los módulos que constan en el plan de estudios constituyen una propuesta coherente y factible y garantizan la adquisición de las competencias.	0%	11%	22%	39%	28%	100%
67. Es coherente la asignación de las asignaturas a los módulos establecidos en el plan de estudios.	0%	6%	11%	67%	17%	100%
68. El número de créditos asignados para concluir con el trabajo de titulación son los adecuados.	0%	11%	11%	50%	28%	100%
69. Las asignaturas asignadas en el módulo de optativas cubren los intereses de los estudiantes.	0%	6%	28%	39%	28%	100%
70. Las asignaturas permiten un desarrollo oportuno de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes teóricas y prácticas (desarrollo integral) en los estudiantes.	0%	11%	6%	56%	28%	100%

Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la ULEAM.

Elaboración Propia.

Más del 60% de los encuestados están de acuerdo en que los módulos que constan en el plan de estudios, constituyen una propuesta coherente y factible y garantizan la adquisición de las competencias. Más del 80% afirman que es coherente la asignación de las asignaturas a los módulos establecidos. Más del 70% de los docentes menciona que el número de créditos asignados para concluir con el trabajo de titulación son los adecuados. Podríamos considerar que los docentes se encuentran de acuerdo con la agrupación realizada de las asignaturas del plan de estudios de la carrera de educación primaria y con el número de créditos establecidos para el trabajo final.

Más del 60% de los docentes mencionan que la asignación de las asignaturas en el módulo de optativas sí cubren los intereses de los estudiantes. Y más del 70% afirman que las asignaturas permiten un desarrollo oportuno de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes teóricas y prácticas (desarrollo integral). Resaltamos la valoración positiva que reciben los ítems por parte de los docentes. Es necesario que para poder impartir las clases de un programa de estudios los docentes se sientan comprometidos.

Tabla 38. Valoración del número de Créditos establecidos en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la ULEAM

Ítems	1	2	3	4	5	Total
71. El número de los créditos del plan de estudios cumplen con lo estipulado en la Ley.	0%	11%	11%	33%	44%	100%
72. El número de créditos permite alcanzar los objetivos propuestos.	0%	11%	22%	33%	33%	100%
73. Conoce los mecanismos que se utilizan para revisar la asignación de créditos a cada asignatura.	0%	33%	11%	22%	33%	100%
74. Se garantiza una carga de trabajo equilibrada a cada asignatura.	0%	11%	11%	44%	33%	100%
75. Los créditos asignados a las materias guardan proporción con el volumen del trabajo.	0%	11%	33%	28%	28%	100%
76. El número de créditos de las asignaturas que imparte le permiten cumplir en su totalidad con el programa de estudio establecido.	0%	22%	6%	44%	28%	100%

Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la ULEAM.

Elaboración Propia.

Más del 70% de los encuestados afirman que el número de los créditos del plan de estudios cumplen con lo estipulado en la Ley; y, así mismo, el 60% consideran que el número de créditos permite alcanzar los objetivos propuestos. Esto nos indica que la estructura del plan de estudios es correcta, si los planes no cumplieran con lo que se establece en el Reglamento del Régimen Académico (emitido por el CES), la carrera no podría estar funcionando. Es importante que se logren alcanzar los objetivos propuestos en el tiempo establecido para cada asignatura.

Más del 70% de los docentes garantiza una carga de trabajo equilibrada a cada asignatura; y el 50% menciona que los créditos asignados a las materias guardan proporción con el volumen del trabajo. Existe un gran número de docentes que no están “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con dicha afirmación, pero resaltamos que la planificación que podrían estar realizando los docentes permiten cumplir con las actividades previstas en el plan de estudios.

El 33% de los docentes afirman desconocer los mecanismos que se utilizan para revisar la asignación de créditos de cada asignatura. Es importante que los docentes conozcan lo que establece el Reglamento del Régimen Académico (emitido por el CES) y el Reglamento del Régimen Académico interno de la ULEAM; en estos documentos se establece dichos mecanismos.

El 22% de los encuestados manifiestan que el número de créditos de las asignaturas que imparten no les permiten cumplir en su totalidad con el programa de estudio

establecido. Los docentes deben priorizar las actividades de sus programas, ya que en el plan se les ha establecido un número de créditos que deben cumplir y respetar. Podríamos considerar que estos docentes no están realizando de manera acorde la planificación de sus programas y que no están cumpliendo con lo establecido en los reglamentos antes mencionados.

Tabla 39. Valoración de los programas de estudios de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la ULEAM

Ítems	1	2	3	4	5	Total
77. Los programas de estudios de las asignaturas se encuentran vinculados con las competencias genéricas y los objetivos del plan de estudios.	0%	6%	22%	33%	39%	100%
78. Los programas de estudios responden a las necesidades formativas.	0%	11%	6%	50%	33%	100%
79. Los contenidos del programa persiguen el desarrollo de las competencias.	0%	6%	11%	44%	39%	100%
80. Los contenidos del programa son realistas y prácticos.	0%	6%	28%	39%	28%	100%
81. Los programas son modificados cada semestre.	17%	17%	22%	17%	28%	100%
82. Las estrategias consideradas por los docentes en sus asignaturas generan confianza en los estudiantes y estimulan su desarrollo integral.	0%	6%	22%	39%	33%	100%
83. Los programas de estudios asumen la diversidad de contextos y culturas profesionales.	0%	11%	6%	39%	44%	100%

Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la ULEAM.

Elaboración Propia.

Más del 40% de los docentes están “de acuerdo” y “muy de acuerdo” en que los programas de estudios de las asignaturas se encuentran vinculados con las competencias genéricas y los objetivos del plan de estudios. Más del 80% está “de acuerdo” en que los programas responden a las necesidades formativas de los estudiantes y afirman que los contenidos del programa persiguen el desarrollo de las competencias; y que los contenidos son realistas y prácticos.

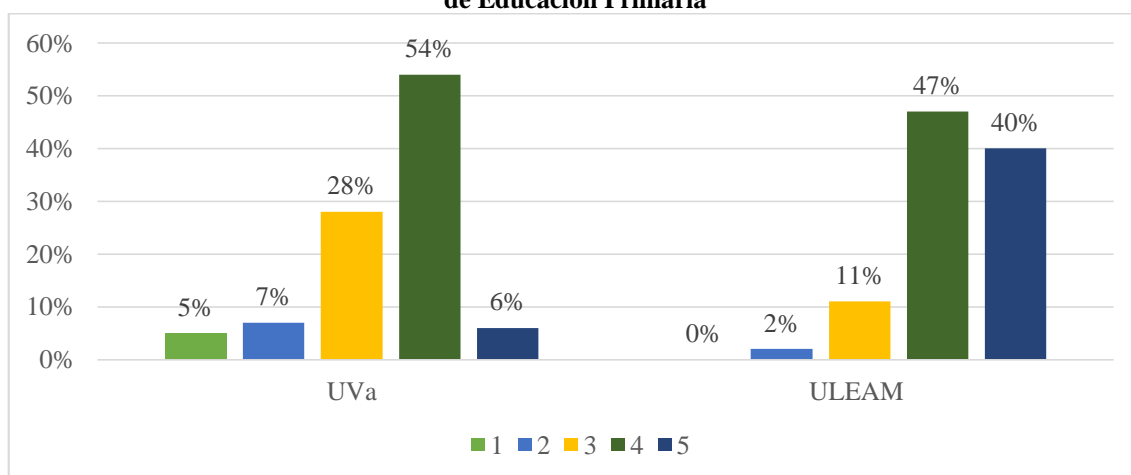
El 34% de los docentes están en desacuerdo en que los programas de estudios sean modificados cada semestre. Consideramos necesario que se realicen las evaluaciones de los programas cada vez que se culmine una asignatura, dado que esto permitirá el fortalecimiento de los contenidos y de las estrategias que el docente pueda utilizar.

Más del 70% de los profesores están “de acuerdo” que las estrategias consideradas por los docentes en sus asignaturas generen cierto grado de confianza en los estudiantes y estimulen el desarrollo integral. Los docentes deben actualizar sus estrategias metodológicas y didácticas para garantizar un proceso de enseñanza aprendizaje acorde a los gustos y preferencias de sus estudiantes.

El mayor porcentaje de docentes consideran que los programas de estudios deben asumir la diversidad de contextos y culturas profesionales. Es importante brindarle la oportunidad al futuro profesional de adquirir conocimientos, destrezas, habilidades y que le permitan desarrollar adecuadamente las competencias.

5.7 Gráficos comparativos de los elementos del plan de estudios del Grado de Educación Primaria de la UVa y la ULEAM

Gráfico 6. Valoración de la Estructura y Organización de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria



Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa y ULEAM.

Elaboración Propia.

Como se evidencia en el Gráfico 6, los docentes del Grado de Educación Primaria de la UVa que participaron de la encuesta, más del 60% manifestaron estar “de acuerdo” y “muy de acuerdo” con las afirmaciones del cuestionario. En lo que respecta a los encuestados de la ULEAM, más del 80% señalaron en estar “de acuerdo” y “muy de acuerdo”.

Realizando el análisis de los datos obtenidos, se resalta la coincidencia de las fortalezas y debilidades en ambas carreras de las dos universidades:

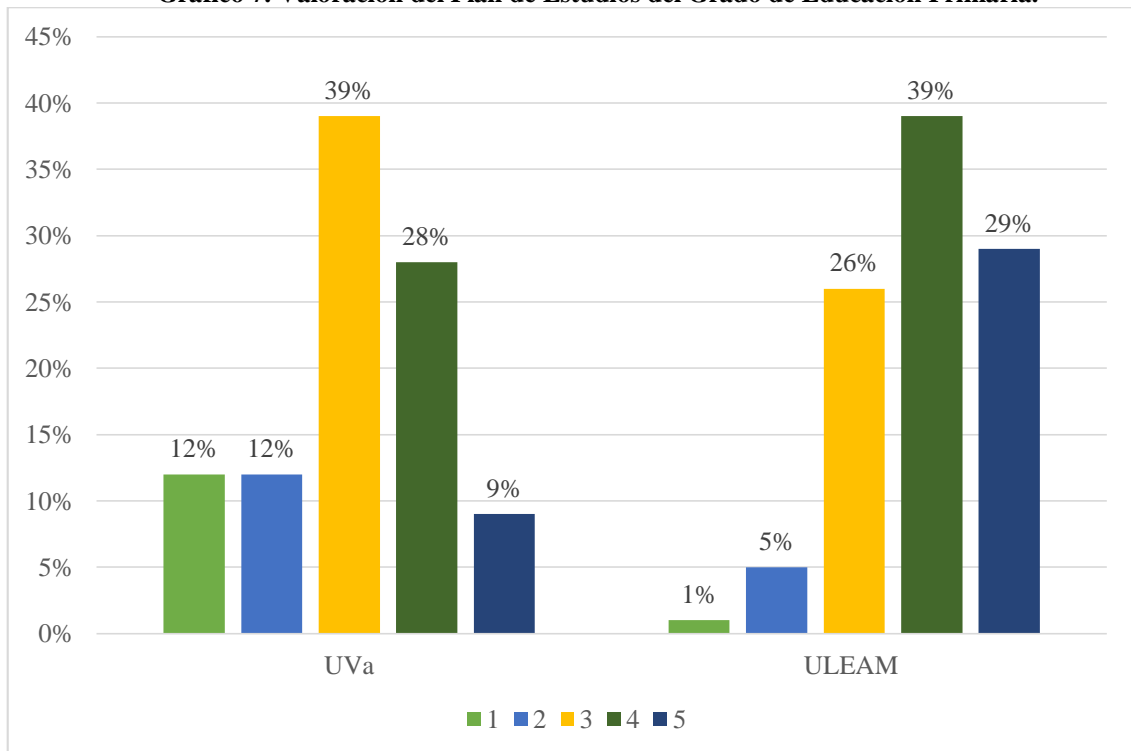
Fortalezas

- Relaciona adecuadamente los objetivos, competencias, asignaturas y créditos de la formación inicial del profesorado.
- Garantiza la flexibilidad y la autonomía del plan de estudios de la formación inicial del profesorado.
- Realiza la inclusión educativa con equidad y responsabilidad.

Debilidades

- Mínimo desconocimiento del Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas de la educación primaria (en caso de la UVa).
- Un pequeño porcentaje de docentes no incorporan la competencia digital a través de las asignaturas.

Gráfico 7. Valoración del Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria.



Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa y ULEAM

Elaboración Propia.

En el Gráfico 7 se muestra la valoración que dieron los docentes respecto al “Plan de estudios” del Grado de Educación Primaria de las dos universidades.

El mayor porcentaje de los encuestados pertenecientes a la UVa afirman estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”; mientras que más del 60% de los encuestados de la ULEAM afirma estar “de acuerdo” y “muy de acuerdo” con las afirmaciones consideradas en los ítems de esta categoría.

El análisis de los datos obtenidos de las encuestas, permitió resaltar las fortalezas y debilidades en ambas universidades:

Fortalezas

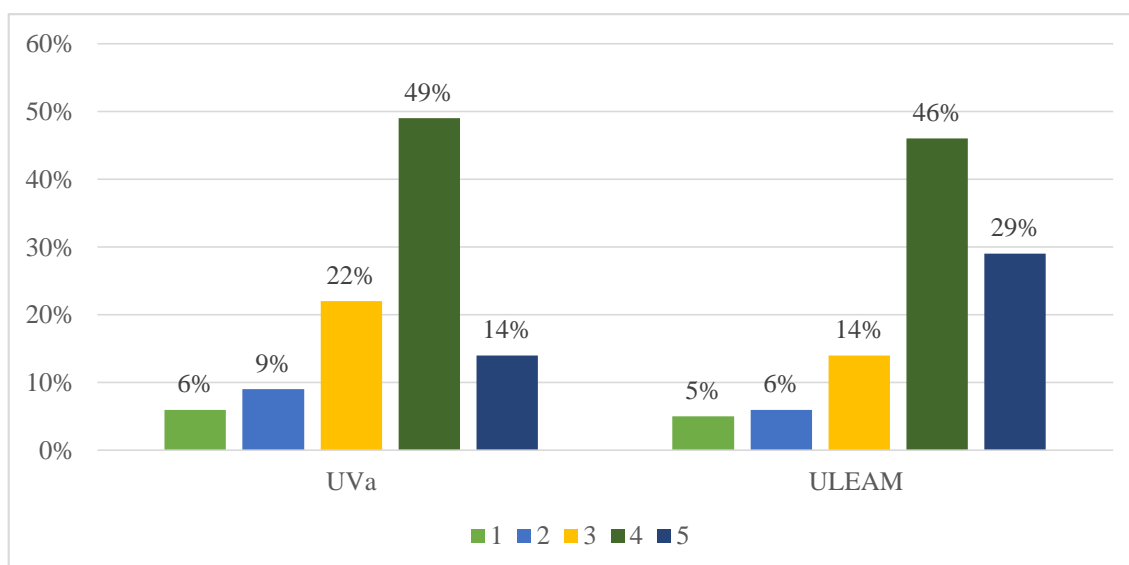
- Se consideran las aportaciones de otros integrantes del sistema educativo para la reestructuración del plan de estudios.
- Se consideran los avances científicos y tecnológicos para la reestructuración del plan de estudios.
- El plan de estudios tiene una perspectiva interdisciplinaria e intercultural.
- El plan de estudios tiene una perspectiva de equidad, igualdad y respeto en cada uno de sus programas de estudios.
- El plan de estudios cubre las necesidades del contexto social y cultural.
- Existen comisiones que realizan evaluaciones periódicas a los planes de estudios.
- Se consideran las sugerencias de las comisiones encargadas de la evaluación para futuros cambios en el plan de estudios.

Debilidades

- Existe un pequeño porcentaje de los docentes que desconocen el diseño del plan de estudios del grado/carrera.
- Existe un mínimo porcentaje de docentes que no podrían estar mostrando interés por conocer la estructura del plan.
- No se podrían estar considerando el aporte de los estudiantes para mejorar aspectos en el plan.
- Un mínimo porcentaje de docentes consideran que el plan de estudios no debe ser evaluado semestralmente.
- Un mínimo porcentaje de docentes consideran que el plan de estudios no debe ser evaluado anualmente.

Como vemos, las fortalezas y debilidades que presentamos son las mismas tanto en la UVa como en la ULEAM. En todo caso, llama la atención las coincidencias a pesar de que dichas instituciones desarrollan sus actividades formativas en diferentes contextos.

Gráfico 8. Valoración de los Objetivos del Plan de Estudios de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria.



Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa y ULEAM

Elaboración Propia.

En el Gráfico 8 se muestra la valoración que dieron los docentes encuestados, sobre los “Objetivos” del Grado de Educación Primaria de las dos universidades.

Se resalta que el 49% de los docentes de la UVa afirman estar “de acuerdo” y el 14% “muy de acuerdo” con las afirmaciones realizadas de los ítems en esta categorías, mientras que en la ULEAM el 46% se encuentra “de acuerdo” y el 29% “muy de acuerdo”. A continuación exponemos las fortalezas y debilidades en ambas universidades.

Fortalezas

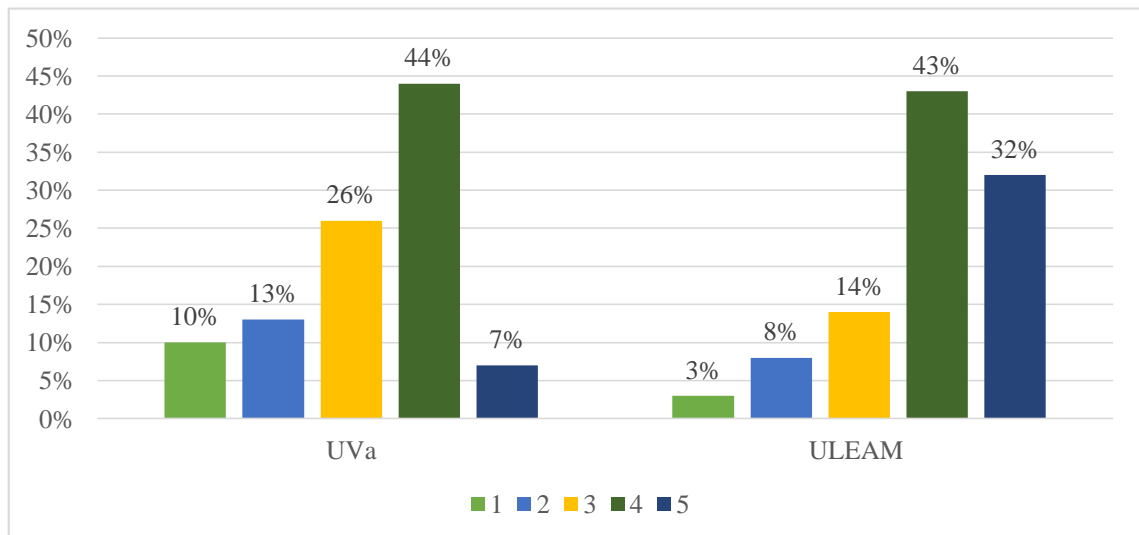
- Los objetivos del plan de estudios detallan con claridad y se relacionan con los contenidos y las competencias.
- Para la construcción de los objetivos se han considerado los diferentes roles que podrían desarrollar vinculada a la profesión.
- En los objetivos se consideran la diversidad socio-cultural en el estado plurinacional.
- Los objetivos de las asignaturas y del plan aseguran el desarrollo de las competencias para el perfil de titulación.
- Los objetivos del plan promueven la integración de las TICS.

Debilidades

- No todos los docentes conocen los objetivos del plan de estudios.
- Un porcentaje considerable de docentes afirman que los objetivos del plan no están abiertos a modificaciones.
- Un número mínimo de docentes consideran que los objetivos del plan de estudios del Grado de Educación Primaria no son relevantes ni se vinculan con las necesidades de la escuela ante la sociedad del conocimiento.

Los objetivos que se formulen en la formación inicial del profesorado, permitirán la organización y estructuración adecuada del plan de estudios. Es necesario que las comisiones empiecen a realizar su trabajo de manera coherente y organizada, para que todos los que integran el sistema educativo estén informados del mínimo detalle que pase con la carrera.

Gráfico 9. Valoración de las Competencias de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria.



Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa y ULEAM

Elaboración Propia.

En el Gráfico 9 se muestra la valoración que dieron los encuestados respecto a las “Competencias” del Grado de Educación Primaria de las dos universidades.

Como se observa, el 44% de los docentes de Educación Primaria de la UVa se encuentra “de acuerdo” y el 7% “muy de acuerdo” en las afirmaciones de esta categoría; y, los docentes de la ULEAM, el 43% de los encuestados está “de acuerdo” y el 32%

“muy de acuerdo”. Estos porcentajes nos permiten extraer las fortalezas de las competencias del plan de estudio de ambas universidades. Se resaltan algunas debilidades que se evidenciaron en esta categoría:

Fortalezas

- Existen indicadores de logros que permiten evaluar las competencias que han desarrollado los estudiantes.
- En el plan de estudios se considera el desarrollo de la creatividad e innovación.
- El plan permite el desarrollo de las habilidades en la elaboración de proyectos de investigación y el trabajo con autonomía.
- El plan permite el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos.
- Las competencias genéricas y específicas están bien estructuradas, vinculadas con los indicadores de logros y serán de utilidad para el futuro profesional.
- Las competencias propuestas en el plan tienen un desarrollo progresivo.
- Las competencias específicas de cada asignatura estimulan el desarrollo de las competencias genéricas.
- Un número importante de docentes están de acuerdo en que los contenidos de las asignaturas le servirán al estudiante en su desenvolvimiento como profesional (ULEAM).

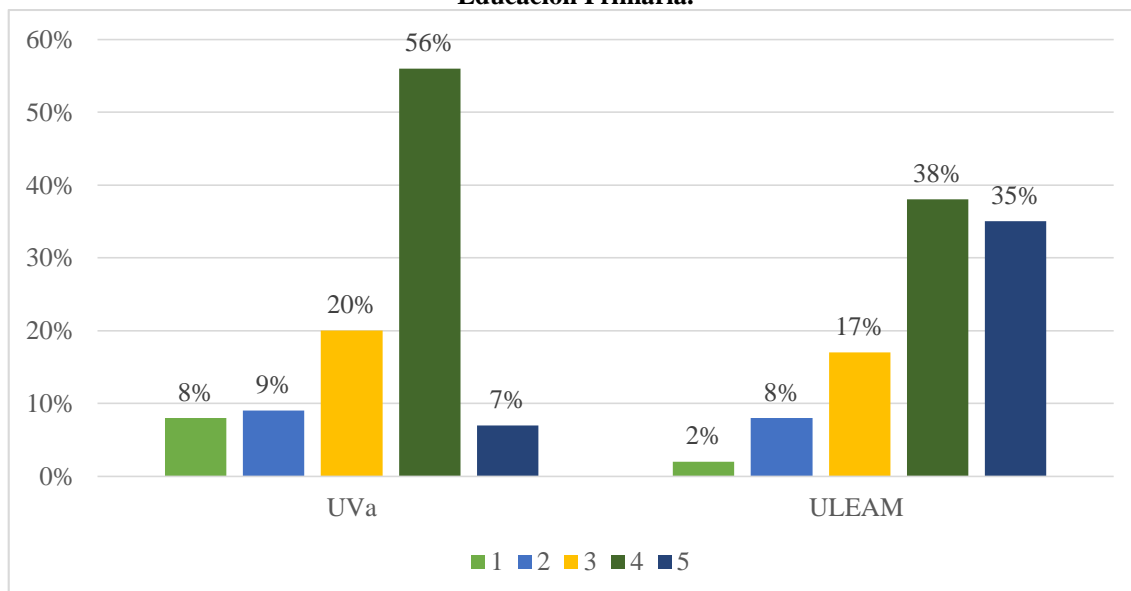
Debilidades

- Existe un escaso número de docentes que no indagan el grado de adquisición de las competencias individuales y colectivas que ha desarrollado el estudiante mediante las evaluaciones que aplica.
- Existe un escaso número de docentes que no están de acuerdo que el sistema de aprendizaje por competencias fomente el uso de recursos didácticos.
- Un número importante de docentes no están de acuerdo en que los contenidos de las asignaturas le servirán al estudiante en su desenvolvimiento como profesional (UVa).

Como se puede apreciar, una de las fortalezas de la ULEAM se constituye en una de las debilidades de la UVa. Se podría encontrar una explicación a esto en el hecho de la diversidad de contextos en los cuales cada una de las universidades desarrolle sus

actividades de formación. González y Wagenaar (2006) manifiestan que las competencias surgen como un elemento importante que puede guiar la selección de conocimientos adecuados a unos fines concretos. Estas competencias presentan una capacidad integradora para elegir lo que es apropiado a partir de un abanico de posibilidades.

Gráfico 10. Valoración del Perfil de titulación en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria.



Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa y ULEAM

Elaboración Propia.

En el Gráfico 10 se muestra la valoración que dieron los docentes sobre los “Objetivos” del Grado de Educación Primaria de las dos universidades.

Se resalta a continuación que más del 60% de los docentes de la UVa están “de acuerdo” con las afirmaciones de los ítems considerados en esta categoría. Y más del 70% de los docentes de la ULEAM mostraron estar “de acuerdo”. Estos datos permitieron determinar las fortalezas de esta categoría. Así mismo, se resaltan algunas debilidades que se evidenciaron.

Fortalezas

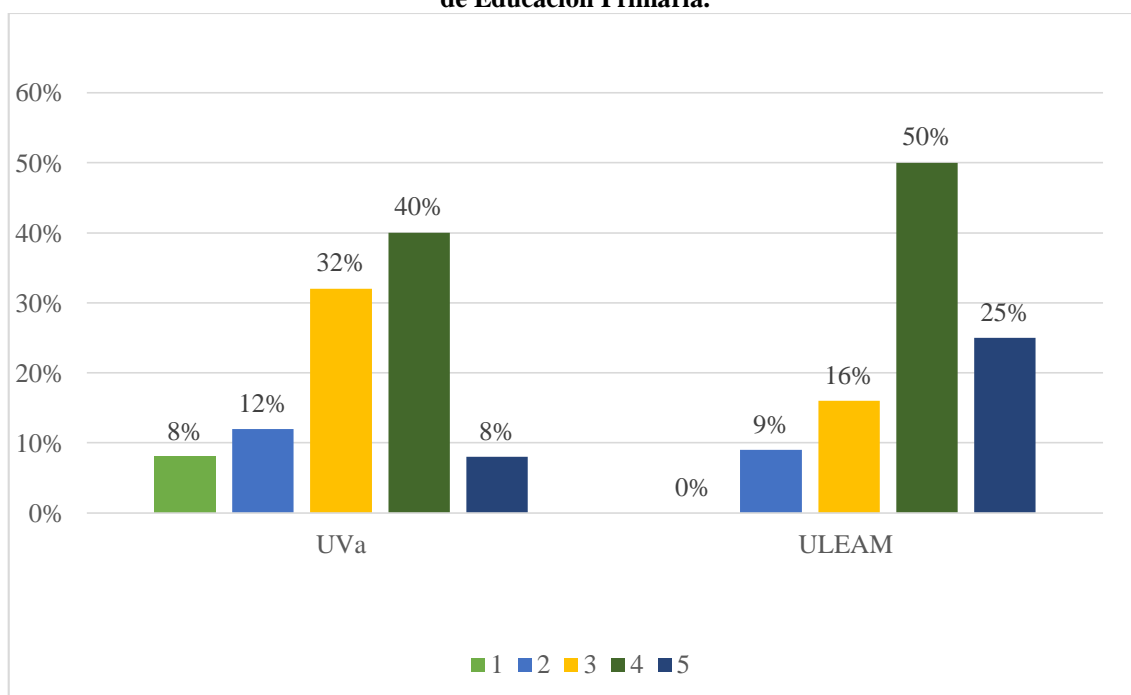
- El perfil de titulación describe las competencias que debe lograr el futuro profesional.
- El perfil de titulación satisface las demandas sociales y profesionales.
- El perfil de titulación es académicamente coherente y relevante para los profesores y estudiantes.

Debilidades

- Una mínima cantidad de docentes no están desacuerdo en que el perfil de titulación se relaciona con el contexto profesional y social específico (en términos de empleo futuro).
- Una mínima cantidad de los docentes afirman que los estudiantes desconocen el perfil de su titulación.

Castillo y Cabrerizo (2006), consideran que el perfil de titulación es un recurso de orientación que enuncian los rasgos de formación una vez desarrollados. El perfil de titulación es un conjunto de habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos que el docente logra desarrollar en sus estudiantes durante el proceso de formación universitaria.

Gráfico 11. Valoración de los Módulos de las asignaturas de Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria.



Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa y ULEAM

Elaboración Propia.

En el Gráfico 11 se muestra la valoración que dieron los docentes sobre los “Módulos de las asignaturas” del Grado de Educación Primaria de las dos universidades.

Se resalta a continuación que el 48% de los docentes de la UVa están “de acuerdo” en las afirmaciones que se realizan de esta categoría; así como también, más del 70% de los docentes de la ULEAM lo manifiestan.

Fortalezas

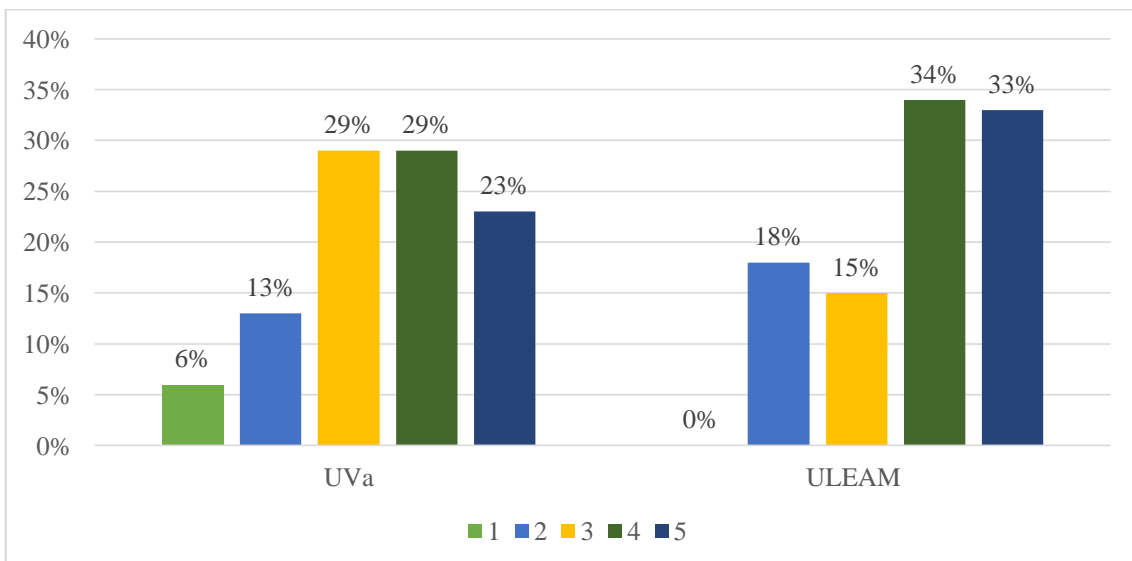
- Los módulos del plan de estudios constituyen una propuesta coherente y factible y garantizan la adquisición de las competencias.
- La asignación de las asignaturas a los módulos establecidos en el plan de estudios es coherente.
- Las asignaturas permiten un desarrollo oportuno de conocimientos, habilidades destrezas y actitudes teóricas y prácticas (desarrollo integral) en los estudiantes.

Debilidades

- Existe un mínimo número de docentes que afirman que las asignaturas asignadas en el módulo de optativas no cubren los intereses de los estudiantes.
- Existe un mínimo de docentes que consideran que el número de créditos asignados para concluir con el TFG no son los adecuados.

Es importante que los docentes se muestren mayormente motivados en conocer y analizar la estructura y organización de los módulos/ejes de las asignaturas, debido a que podrían sugerir cambios positivos en el plan de estudio.

Gráfico 12. Valoración del número de Créditos establecidos en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria.



Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa y ULEAM

Elaboración Propia.

En el Gráfico 12 se muestra la valoración que dieron los docentes sobre el “número de créditos” del Grado de Educación Primaria de las dos universidades.

Más del 50% de los docentes de la UVa afirman estar de acuerdo con los indicadores de estas categorías; y, el 60% de docentes de la ULEAM opinan de la misma manera. A continuación presentamos las fortalezas que pudimos extraer de los datos, y se resaltan algunas debilidades que se evidenciaron en esta categoría.

Fortalezas

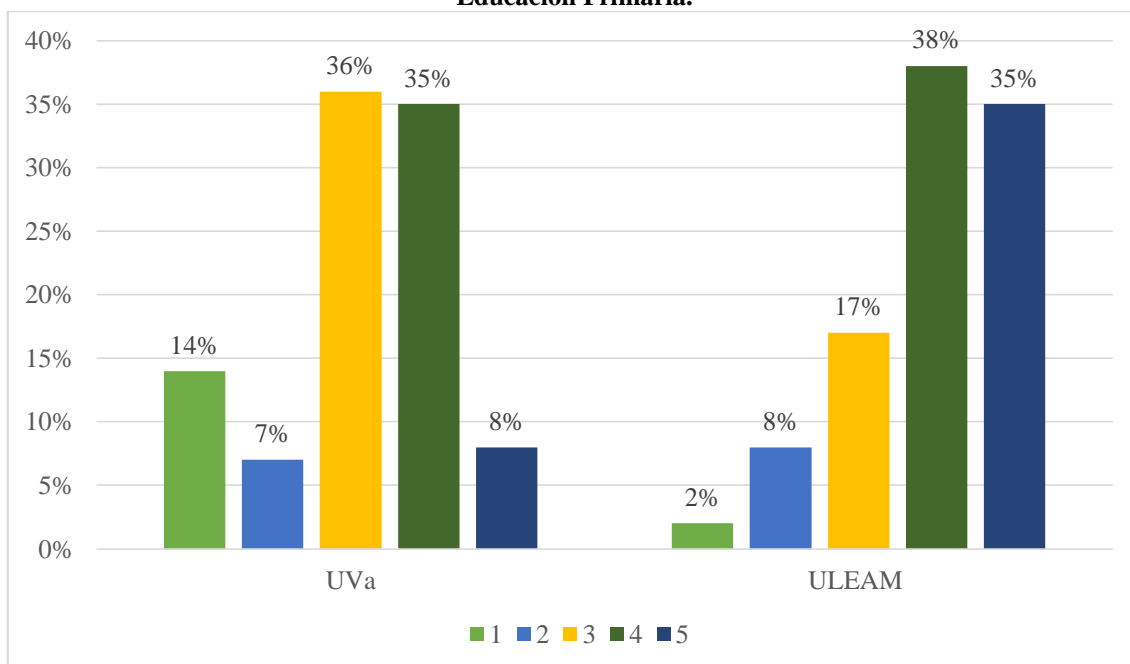
- El número de los créditos del plan de estudios cumplen con lo estipulado en la Ley.
- El número de créditos permite alcanzar los objetivos propuestos en el plan.
- Los créditos asignados a las materias guardan proporción con el volumen del trabajo. (ULEAM)
- Se garantiza una carga de trabajo equilibrada a cada asignatura. (ULEAM).

Debilidades

- Un mínimo porcentaje de docentes consideran que el número de créditos de las asignaturas no permiten cumplir en su totalidad con el programa de estudio establecido.
- Un mínimo porcentaje de docentes desconocen los mecanismos que se utilizan para revisar la asignación de créditos a cada asignatura.
- Un mínimo porcentaje de docentes afirman que los créditos asignados a las materias no guardan proporción con el volumen del trabajo. (UVa)
- Un mínimo porcentaje de docentes consideran que el plan de estudios no garantiza una carga de trabajo equilibrada para cada asignatura. (UVa)

Las debilidades que se resaltan en esta categoría podrían presentarse debido a que los docentes no están organizando adecuadamente el tiempo de trabajo en sus asignaturas.

Gráfico 13. Valoración de los programas de estudios de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria.



Fuente: Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la UVa y ULEAM
Elaboración Propia.

En el Gráfico 13 se muestra la valoración que dieron los docentes de manera general de los “Programas de estudio” del Grado de Educación Primaria de las dos universidades.

El 43% de los docentes de la UV dicen estar “de acuerdo” en las afirmaciones realizadas en los ítems de esta categoría. El 73% de los docentes de la ULEAM afirmar igual cosa. Estos datos nos llevan a resaltar algunas fortalezas y debilidades que se evidenciaron en esta categoría.

Fortalezas

- Los programas de estudios de las asignaturas se encuentran vinculados con las competencias genéricas y los objetivos del plan de estudios.
- Los programas de estudios responden a las necesidades formativas.
- Los contenidos del programa persiguen el desarrollo de las competencias.
- Las estrategias consideradas por los docentes en sus asignaturas generan confianza en los estudiantes y estimulan su desarrollo integral.
- Los programas de estudios asumen la diversidad de contextos y culturas profesionales. (ULEAM)
- Los contenidos del programa son realistas y prácticos. (ULEAM)

Debilidades

- Un número muy significativo de docentes afirma estar en “desacuerdo” de que los programas sean modificados cada semestre.
- Un número muy significativo de docentes afirma estar en “desacuerdo” de que los programas de estudios no asumen la diversidad de contextos y culturas profesionales. (UVa)
- Un número mínimo de docentes afirman que los contenidos del programa no son realistas y ni prácticos. (UVa)

Al término de esta parte, se puede sugerir que la valoración realizada por los docentes se constituye en un rubro que proporciona resultados en términos de evaluación, muy importantes al momento de discernir los cambios que se deben efectuar en la planificación, a fin de que este instrumento de planificación curricular se constituya en una herramienta de trabajo que garantice la calidad educativa.

CAPÍTULO 6. DISCUSIONES, CONCLUSIONES, DIFICULTADES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO

6.1 Discusión y conclusiones

La formación inicial del profesorado ha pasado por un sinnúmero de importantes transformaciones. Los aportes que ha recibido de los diferentes autores le han permitido ir mejorando en todos los aspectos. En la actualidad se trata de integrar un modelo de formación multidisciplinar, para que los estudiantes logren desarrollar de manera integral las competencias establecidas.

La educación formal se ha constituido en un valioso recurso de integración social. Ha permitido afrontar las demandas de los nuevos escenarios para, en lo que a ella compete, responder desde la academia y, en consecuencia, proporcionar formación profesional que responda adecuadamente a los requerimientos del entorno. Visto así, se abren un frente de acción que tiene que ver con el diseño de metodologías que estructuren y organicen la formación de la población que ingresa a las universidades. En consecuencia, dado que el estudio que se realiza en este TFM tiene que ver con la formación inicial del profesorado, la planificación debe ser pertinente, inclusiva, flexible y autónoma

A modo de diagnóstico, se puede indicar que, pese a todos los esfuerzos realizados para el mejoramiento de la formación inicial del profesado, se han recibido críticas sobre la forma de cómo se lleva este proceso. Algunas de las observaciones que se han recibido y mencionado de manera persistente son: que las clases son abstractas y no vinculan la teoría y la práctica; las instituciones de formación no dan respuestas a las necesidades de la profesión; las clases son insuficientes para lograr satisfacer las demandas y requerimientos laborales de los futuros maestros; la estructura y organización de la formación inicial se ha llevado de manera burócrata.

Los gobiernos de turno se han preocupado en fortalecer este nivel educativo creando leyes que respalden una formación coherente, equilibrada y que garantice una verdadera calidad educativa. Muestra de ello es la creación de organismos de evaluación, ANECA en España y CEEACES en Ecuador; ambas con indicadores que miden diferentes criterios para diagnosticar la situación y, a partir de ahí establecer procedimientos para potenciar las fortalezas y mitigar las debilidades.

El Espacio Europeo de Educación Superior ha dado un giro muy radical a la educación universitaria, implementando reformas con el aporte de los 46 países que ahora lo integran. Así también el proyecto Tuning ha dado un gran aporte a la formación basada en las competencias. América Latina ha tratado de promover cambios significativos adoptando ciertos criterios extranjeros.

Considerando estos comentarios, hemos creído necesario realizar un análisis descriptivo comparativo de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en dos universidades de diferentes contextos, la UVa de España y la ULEAM de Ecuador.

Pasamos a considerar en qué medida los objetivos específicos que se plantearon en este trabajo de fin de máster se han podido abordar con la realización del mismo.

Objetivo específico 1. Analizar la estructura y organización de la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria de la UVa y la Carrera de Educación Primaria de la ULEAM.

El alcance de este objetivo permitió conocer que ante las importantes transformaciones que ha sufrido la formación inicial del profesorado en los últimos treinta

años, ha conseguido avances impresionantes en todos los aspectos: académico, didáctico, pedagógico, sociológico, psicológico, antropológico, entre otros. Todo esto asociado a los procesos del desarrollo humano y a la educación.

La formación inicial del profesorado debe considerar en su estructura y su organización: la pertinencia, la integralidad (Araujo, 2016) la inclusión educativa, la flexibilidad y autonomía de sus planes (Forteza, 2010). Estos indicadores garantizan una formación de calidad. Se deben promover planes de estudios que permitan reducir el desequilibrio existente y facilitar el acceso a los conocimientos y su transferencia. Se necesita que la formación inicial del profesorado permita el desarrollo integral de sus estudiantes, futuros docentes, que sean capaces de adaptarse a los nuevos y exigentes cambios sociales.

La formación inicial del profesorado debe centrar la estructura y organización de sus planes en los principios de la pertinencia y la integralidad, ya que constituyen los principales desafíos de la formación superior del nuevo siglo. La sociedad requiere que la formación inicial del profesorado forme futuros docentes capaces de actualizar y adquirir permanentemente conocimientos nuevos que le den la oportunidad no solo de encontrar empleo, sino también de crearlos es un mercado de constante cambio. (UNESCO, 1995).

La inclusión educativa, la flexibilidad y autonomía de sus planes, permiten la igualdad de oportunidades y el desarrollo coherente de habilidades, destrezas y actitudes de acuerdo a las capacidades que el futuro docente podría desarrollar, en consideración de sus necesidades e intereses. En el Informe del Consejo de la Unión Europea (2001) se argumenta que el sistema educativo y de formación debería tener como objetivo “contribuir a la creación de una sociedad integradora, garantizando la existencia de estructuras y dispositivos que acaben con la discriminación a todos los niveles.” (pág. 6).

La revisión y análisis que se derivaron de este trabajo de fin de máster, nos permiten emitir las siguientes **conclusiones** respecto a este primer objetivo específico:

- La formación inicial del profesorado de Educación Primaria de la UVa y de la ULEAM, desde el punto de vista de su estructura y organización, son pertinentes e influyentes en el contexto en donde se imparte la formación.

- La formación inicial del profesorado de Educación Primaria de la UVa y de la ULEAM consideran la flexibilidad y la autonomía de sus planes de estudios, dentro de los programas de las asignaturas, con apertura para que sus docentes organicen sus actividades académicas con sus estudiantes.
- La formación inicial del profesorado de Educación Primaria de la UVa y de la ULEAM trabajan la inclusión educativa con respeto, equidad y responsabilidad.

Objetivo específico 2. Determinar las fortalezas y debilidades del plan de estudios de la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria de España y de Ecuador.

Sobre las fortalezas y debilidades que mostraron las encuestas, tanto de los docentes de la UVa como los de la ULEAM, se encontraron mucha relación entre ambas. Nos llama la atención que, a pesar de que la formación inicial se realiza en contextos diferentes, los docentes compartan las mismas ideas. Podemos ver que se podrían estar cometiendo los mismos errores que impidan el desarrollo armónico e integral de la carrera. Bozu e Imbernón (2016), hacen hincapié que “las universidades de hoy en día deben estar inmersas en un proceso de innovación y cambio en el ámbito pedagógico mediante una nueva formación.” (pág. 96). Creemos que todos los que integran la universidad, deben procurar interesarse por la estructura y organización de la formación inicial en este caso del profesorado.

El hecho de que exista mayor número de fortalezas, como evidencian los resultados de este trabajo, no garantiza que verdaderamente el plan de estudios cumpla con las necesidades y demandas de la sociedad actual. El criterio que los docentes manifiestan de la estructura y organización del grado nos permite pensar que exista un alto porcentaje de docentes que se encuentran muy interesados y comprometidos con el desarrollo del plan de estudios de manera correcta.

Los resultados obtenidos de las encuestas nos permiten resaltar las fortalezas y debilidades que podrían tener la formación inicial del profesorado de Educación Primaria tanto de la UVa como de la ULEAM.

Las **fortalezas** identificadas son:

- Del perfil de los docentes que participaron en las encuestas destacamos que existe interés por continuar preparándose y cumplir con los requerimientos que se imponen en la evaluación de la calidad educativa respecto al perfil profesional.
- Los docentes sí conocen la estructura y organización del plan de estudio; para su reestructuración consideran imprescindibles los aportes de los diferentes integrantes del sistema educativo. El plan de estudios tiene una perspectiva interdisciplinar e intercultural, de equidad, igualdad y respeto en cada uno de sus programas. Cubre las necesidades del contexto social y cultural. Las comisiones encargadas cumplen con las evaluaciones periódicas y aportan con sugerencias para futuros cambios en el plan de estudio.
- Los objetivos del plan están detallados con claridad y se relacionan con los contenidos, las competencias y los programas de estudio. Para su estructura se han considerado los roles que los futuros docentes podrían desempeñar con la obtención del título de maestro o maestra de educación primaria.
- Las competencias se relacionan con los indicadores de logros que evalúan el desarrollo y desempeño del estudiante. Se han considerado competencias innovadoras y creativas en el plan de estudios. También se han considerado dentro de las competencias la investigación, el trabajo con autonomía y la resolución de conflictos. Se destaca que las competencias genéricas y específicas están bien estructuradas, vinculadas con los indicadores de logros y son de utilidad para el futuro profesional y su desarrollo es progresivo.
- El perfil de titulación describe las competencias que debe alcanzar el futuro profesional; satisface las demandas sociales y profesionales, y es académicamente coherente y relevante para los profesores y estudiantes.
- Los módulos/ejes de las asignaturas constituyen una propuesta coherente y factible y garantizan la adquisición de las competencias. La asignación de las asignaturas realizada para cada módulo es coherente y permiten un desarrollo oportuno de conocimientos, habilidades destrezas y actitudes teóricas y prácticas (desarrollo integral) en los estudiantes.
- El número de créditos cumplen con lo estipulado en la Ley. Permiten alcanzar los objetivos propuestos de los planes en las dos universidades. En el caso de la ULEAM garantizan una carga de trabajo equilibrada de cada asignatura.

- Los programas se encuentran vinculados con las competencias genéricas y los objetivos del plan de estudios; responden a las necesidades formativas; persiguen el desarrollo de las competencias. Las estrategias consideradas por los docentes en sus asignaturas generan confianza en los estudiantes y estimulan su desarrollo integral.
- Una de las fortalezas que destacamos de manera personal es el sistema de menciones que tiene la UVa, en el que se consideran cinco áreas de especialización, el estudiante puede seleccionar una de su agrado.

Como es evidente, las fortalezas que resaltamos en este apartado han recibido una valoración significativa de los docentes que cumplieron la encuesta tanto de la UVa como de la ULEAM.

En consideración a estos resultados, se afirma la importancia de la formación inicial del profesorado, dado que es una etapa en donde se desarrollan conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que le preparan al estudiante en formación, a fin de que pueda realizar las múltiples tareas en su futura labor. Esta etapa es el inicio de su profesionalización, en ella se debe garantizar que el futuro docente sea autónomo, crítico, capaz, competente y adquiera los procesos adecuados para dar respuestas a las necesidades, intereses y exigencias de la educación actual. Según Rico (2004), la formación del profesorado tiene como finalidad preparar al docente que inicia su formación para la consideración coherente de las múltiples tareas que requiere realizar y su tratamiento coordinado.

Las **debilidades** que resaltamos de la formación inicial del profesorado son:

- Bajo porcentaje de docentes de planta en la UVa.
- Existe un mínimo porcentaje de docentes que se manifiestan estar en desacuerdo con ciertos aspectos que se mencionan en el cuestionario.
- Existe desconocimiento de la acreditación del plan de estudios de ambas universidades.
- Con respecto a los docentes, algunos desconocen que el plan de estudios para estar vigente debe ser previamente acreditado, en caso contrario no estaría ofertándose el Grado o Carrera. Existe desconocimiento por parte de los docentes del diseño del plan, y podríamos mencionar que en algunos casos no

muestran interés por conocer su estructura, a pesar de que llevan trabajando en la universidad por más de cuatro años.

- Las valoraciones que han dado los docentes a las categorías, la que menor porcentaje alcanzó fue la de los objetivos, ya que algunos podrían no conocerlos. Resaltan que estos no están abiertos a modificaciones, que no son relevantes ni se vinculan con las necesidades de la escuela ante la sociedad del conocimiento.
- Las competencias podrían no estar siendo evaluadas por los docentes dentro de sus clases, ya que mencionan que podrían no ser tan relevantes. Algunos docentes están en desacuerdo que las competencias fomentan el uso de recursos didácticos y que sirvan al estudiante para su desenvolvimiento como profesional.
- Del mismo modo, existe un pequeño porcentaje de docentes que afirman que las asignaturas del módulo de optativas no cubren los intereses de los estudiantes y manifiestan que el número de créditos asignados para concluir con el TFG no son suficientes.
- Sobre los créditos, algunos de los docentes de la UVa aseguran que no garantizan una carga equilibrada para cada asignatura; y los docentes de ambas universidades resaltan que no guardan proporción con el volumen del trabajo.
- De los programas de estudios, mencionan que están en desacuerdo que sean modificados cada semestre. Por otro lado, dicen que realmente no asumen la diversidad de contextos y culturas profesionales; que los contenidos del programa no son realistas ni prácticos.

Las reflexiones que se derivaron de este trabajo de fin de máster, nos permiten emitir las siguientes **conclusiones** sobre este segundo objetivo específico:

- Las dos Universidades han fundamentado los planes de estudios con las leyes que respaldan la Educación de Educación Superior de cada país.
- Tanto el Grado de Educación Primaria de la UVa como el de la ULEAM, se encuentran acreditadas mediante el sistema de evaluación implementado en cada país.
- Se evidencia alto porcentaje de compromiso docente con la relación de los elementos del plan de estudios de la carrera.

- Existe un mínimo porcentaje de docentes de ambas universidades que están en desacuerdo con algunos aspectos de los elementos del plan de estudios.
- Existe un mínimo porcentaje de docentes de ambas universidades que desconocen ciertas características de los elementos del plan de estudios.

Objetivo específico 3. Comparar la estructuración y la organización de la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria de España y de Ecuador.

En la encuesta que se realizó a los docentes de la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria de la UVA, como la Carrera de Educación Primaria de la ULEAM, resaltamos, que a pesar de que se hayan encontrado las mismas fortalezas y debilidades en los diferentes elementos del plan de estudios, existen diferencias significativas en el contenido de estos elementos.

El Grado de Educación Primaria de la UVA y la Carrera de Educación Primaria de la ULEAM, tienen cada una un plan de estudios que se imparte en diferentes contextos, ninguno podría ser aplicado en el contexto del otro, si no se le realiza previamente una adaptación curricular que considere las características del lugar y de las personas. Se ha hablado mucho de que el currículo debe ser flexible y cubrir las necesidades e intereses de todos los integrantes del sistema educativo, así como también debe ser pertinente e inclusivo. Tomamos el aporte de Robledo (2015), cuando manifiesta que la formación del profesorado varía de acuerdo a los diferentes contextos sociales, culturales, políticos e ideológicos.

En nuestro estudio vemos que los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a los docentes de cada universidad valoran con un alto porcentaje a cada uno de los elementos del plan. En el análisis que se realizó encontramos que las fortalezas y debilidades eran casi las mismas en las dos universidades. Pero en el momento que se realizó la comparación de los contenidos de cada uno de los elementos, encontramos diferencias muy significativas.

Las reflexiones que se derivaron de este trabajo de fin de máster, nos permitieron formular las siguientes **conclusiones** sobre este tercer objetivo específico

- Las carreras, para continuar ofertándose, deben ser evaluadas y cumplir con las normativas de cada sistema de evaluación vigente en cada país, ANECA en España y CEEACES en Ecuador.
- La estructura y organización del plan de estudios contienen los mismos elementos excepto el de “Salidas profesionales y académicas” en UVa y “Perfil de titulación y profesional” en la ULEAM.
- La titulación que se otorga es de Licenciados/Graduados en alguna mención en particular. En la UVa existen cinco menciones que se encajan en la Educación Primaria; y, en la ULEAM se oferta únicamente la mención de Educación Primaria.
- El tiempo de duración en la UVa es de 8 semestres y en la ULEAM de 9 semestres.
- Las dos universidades cuentan con el sistema de créditos, en la UVa son acumulables y transferibles y sirven en todo el sistema europeo; en la ULEAM son transferibles dentro del territorio ecuatoriano, dan acceso a realizar estudios de postgrados internacionales una vez concluida la carrera de tercer nivel.
- La organización de las asignaturas en ambas universidades se agrupan de acuerdo a los módulos en la UVa y ejes en la ULEAM.
- Ambas carreras cuentan con el objetivo general y con un listado de específicos.
- Ambas carreras cuentan con las competencias genéricas y específicas.
- Tanto la UVa como la ULEAM, cubren las necesidades y los intereses del contexto en donde se desenvuelven.

6.2 Dificultades y limitaciones del estudio realizado

En el proceso que llevamos a cabo en este trabajo de fin de máster, se presentaron una serie de dificultades y limitaciones que obstaculizaron el proceso. A continuación las pasamos a listar algunas de ellas:

- La primera dificultad, se nos presentó en la fase de concretar el tema. El área trabajada tiene un amplio campo de investigación, esto hizo que tardáramos en definir por dónde dirigirla, y que ocupáramos más del tiempo establecido en el cronograma de trabajo para esta actividad.

- La segunda limitación fue en la fase de la comparación; no contábamos con la documentación que requeríamos del plan de estudios de la Carrera de Educación Primaria de la ULEAM, la página web se encontraba desactualizada, por lo que tuvimos que solicitar la documentación vía correo electrónico a la secretaría de la universidad para que nos facilitase toda la información del plan de estudio vigente. Por este motivo empleamos mayor tiempo del establecido.
- La tercera limitación, fue no encontrar un cuestionario validado para la investigación. Tuvimos que realizar un proceso de búsqueda en diferentes gestores, y apoyarnos en autores que han realizado investigaciones similares para poder construir un instrumento propio que permitiera obtener los datos que requeríamos, lo que también repercutió en el tiempo que habíamos planificado para esta actividad.
- La cuarta dificultad que se nos presentó, fue en la fase de la obtención de los datos con los docentes del Grado de Educación Primaria de la UVa. A pesar de haber seleccionado una población amplia para que cumplimenten el cuestionario y poder trabajar con los resultados de los primeros dieciocho docentes, tuvimos que reenviar la solicitud de manera reiterada. Debido a la poca colaboración nos vimos en la necesidad de ampliar el tiempo para la recepción de las encuestas lo que también nos ocupó mayor tiempo del planificado.
- El tiempo que teníamos planificado en el cronograma se vio alterado debido a lo mencionado en los puntos anteriores, lo que nos impidió aplicar otros instrumentos que nos permitieran conocer de manera más concreta las opiniones de los docentes de la UVa y de la ULEAM respecto a la estructuración y organización de la formación inicial del profesorado.
- Una limitación significativa, se presentó en la fase del análisis, debido a que después del vaciado y análisis de los datos, no podíamos realizar ninguna afirmación concreta del porqué de las respuestas, todas las interpretaciones fueron subjetivas.
- El cuestionario que elaboramos, fue estructurado con categorías muy amplias, lo que nos impidió concretar ciertos aspectos en cada una de ellas.

- Una de las últimas limitaciones que mencionaremos fue la utilización de las palabras. Debido al cambio de contexto, ciertas palabras que utilizamos en Ecuador, son entendidas con otros significados en el Espacio Europeo, esto hizo que tuviéramos que elaborar dos versiones del cuestionario, uno para la UVa-España y el otro para la ULEAM-Ecuador. Se les realizó cambios de ciertos términos adaptados al contexto.

6.3 Futuras líneas de trabajo

Considerando las dificultades y limitaciones que se presentaron en el desarrollo de este trabajo de fin de máster, presentamos posibles líneas de investigación que podrían servir a investigadores interesados en temas relacionados a la formación inicial del profesorado. A continuación las listamos:

- Ampliar el estudio hacia el sector estudiantil, para conocer el punto de vista que tienen sobre la estructura y organización de la formación inicial de profesorado de la carrera que se encuentran cursando.
- Comparar la percepción que tienen los estudiantes universitarios y los egresados del Grado de Educación Primaria sobre el plan de estudios que fue desarrollado durante su periodo de formación.
- Indagar si el perfil de titulación del plan de estudios corresponde a las necesidades, intereses y demandas sociales-culturales.
- Valorar los indicadores de la Evaluación de Calidad impuesta por la Ley de Educación Superior.
- Comparar el sistema de prácticas preprofesionales que se llevan a cabo en diferentes universidades.
- Analizar si los programas de estudios responden a las necesidades formativas de la zona y de los estudiantes.
- Conocer el nivel de incorporación de las competencias digitales a través de las asignaturas en el plan de estudios.
- Analizar si las competencias específicas logran desarrollar de manera coherente y equilibrada las competencias genéricas propuestas en el plan de estudios.
- Analizar si los elementos y los contenidos de los programas se vinculan al plan de estudios de la carrera.

- Analizar la perspectiva interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar que se ha considerado en el plan y los programas de estudios.
- Determinar si la agrupación de las asignaturas por módulos consideradas en el plan, corresponden al tipo de formación deseada.
- Identificar las expectativas profesionales de los estudiantes para enriquecer el plan de estudios y la práctica profesional de Educación Primaria.
- Identificar las expectativas sobre las competencias y las dificultades que podrían presentárseles a los futuros maestros antes de insertarse al campo laboral.
- Determinar la incidencia del plan de estudios del Grado en el desempeño profesional de una persona con discapacidad.
- Conocer el impacto que tiene la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria en el contexto en donde se desempeñan las profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abendaño, A. (2004). Proceso de formación de los docentes por parte de universidades e institutos pedagógicos en Ecuador. *IESALC*, Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140489s.pdf>.
- Alliaud, A. (1998). *El maestro que aprende*. Obtenido de https://scholar.google.es/scholar?q=El+maestro+que+aprende+A+Alliaud+-+Ensayos+y+experiencias%2C+1998+-+academia.edu&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2007). La incierta profesionalización de los formadores del profesorado. En Altet, M., & Paquay, L. (coordinadores). *La formación de profesionales de la enseñanza* (págs. 07-42).
- Alvarado, B., & George, L. (2011). *Sistema Europeo de transferencia y acumulación de créditos en las instituciones de educación superior en Colombia*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Amórtegui, E., Corre, M., & Valbuena, É. (2010). II Congreso Internacional de Didácticas. *Aporte de las prácticas de campo a la construcción del conocimiento* (págs. 1-11). Colombia: Universidad Pedagógica Nacional Colombia.
- Anguita, R. (1997). Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (30), 97-109.
- Anguita, R. (1997). *La socialización del futuro profesorado de primaria durante las prácticas de enseñanza* (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- ANECA. (2017). *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*. Obtenido de <http://www.aneca.es/ANECA/Presentacion>
- Aparicio, E. (2014). *Validación de un cuestionario de evaluación de la docencia universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante.

- Aramburuzabala, P., Hernández, Á., & Reyes, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 345-357.
- Araujo, M. (2016). Pertinencia académica profesional en la formación de docentes para Educación Inicial en el estado Trujillo: Una propuesta a partir de la investigación. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 80-89.
- Baelo, R., & Arias, A. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias pedagógicas*, 18, 105-131.
- Beas, M., Lorenzo, J., & Montes, S. (2015). Identidad profesional del magisterio español en el tardofranquismo. En González, T. *Reformas educativas y formación de profesores* (págs. 49-80). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bernal, J., & Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Bibliografías y Vidas. (2010). *Enciclopedia Bibliográfica e línea*. Obtenido de <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/f/franco.htm>
- Bozu, Z., & Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación docente permanente del profesorado universitario. *Educación y Ciencia*, (45), 94-105.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista europea de formación profesional*, 8-14.
- Cabero, J., & Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de expertos como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 11-22.
- Cáceres, I. (2011). Gestión curricular en las escuelas con tecnologías de la información y la comunicación Sistematización de algunas experiencias en Chile. *Perfiles educativos*, 152-166.

- Cáceres, M., Lara, L., Iglesias, M., García, R., & Bravo, G. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista iberoamericana de educación*, 33(1), 1-15.
- Callazo, M. (2016). El cambio curricular, una oportunidad para repensar. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 36-43.
- Camilli, C. (2016). Diseño y planificación de la acción didáctica desde el currículum. En López, E., Cacheiro, M., Camilli, C., & Fuentes, J. *Didáctica general y formación del profesorado* (págs. 47-91). Logroño: Unir.
- Casado, A. (2010). *Aprender a ser maestro*. Cuenca : Universidad de Catilla-La Mancha.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y currículum*. Madrid: McGraw-Hill.
- Castro, J. (2015). *Incidencia de los talleres de prácticas en la formación inicial docente de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica*. Alicante: Universidad de Alicante.
- CEAACES. Consejo de evaluación acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior. (23 de enero de 2016). *Proceso de evaluación institucional*. Obtenido de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/proceso-de-recategorizacion-institucional-2/>
- Cecilia, L. (2015). *Calidad y competencia en la formación inicial de profesores: evaluación de un programa de matemáticas para maestros de educación primaria* (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- CES. (2012). *Reglamento de carrera y escalafón del profesor e investigador del sistema de educación superior*. Obtenido de http://www.ces.gob.ec/doc/gaceta_ces/reglamento/rpc-so-037-no%20265-2012-b.pdf
- Coba, E. (2011). La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Participación educativa*, (16), 31-38.

- Colom, A., Domínguez, E., & Sarramona, J. (2011). *Formación básica para los profesionales de la educación*. Madrid: Planeta, S. A.
- Consejo de Evaluación y Acreditación (1 de agosto de 2013). *Modelo para la evaluación de las carreras presenciales y semi-presenciales de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador*. Obtenido de Recuperado de http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/1.-Modelo_generico_carreras-presentacion.pdf
- Consejo de la Unión Europea. (2001). *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*. Obtenido de <http://register.consilium.europa.eu/pdf/es/01/st05/>
- Córdova, A., Moreno, J., Stegaru, M., & Staff, C. (2015). Construcción de un instrumento para evaluar competencias profesionales durante la formación preclínica en Medicina. *Revista en investigación en Educación Médica*, 4(15), 145-154.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- De Miguel, M. (2009). *Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior*. Madrid: Alianza.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Francia: Santillana - Ediciones UNESCO.
- Deporte, M. d. (2004). *Evolución del sistema educativo Español*. Recuperado de: http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf: Madrid.
- Díaz, Á., & Miranda, A. (2015). *Metodología de la investigación educativa*. México: Díaz de Santos.
- Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado. (2011). *Modelo de competencias profesionales del profesorado*. Castilla y León.

- Domínguez, C., & Medina, M. (2015). La formación de profesores y educadores . En A. Medina, & C. Domínguez, *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación* (págs. 451-488). Madrid: Universitas S.A. .
- Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*,, 5(2), 153-170.
- ECTS, S. E. (2004). Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Características esenciales. *Sistema Europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS)* (págs. 1-12). Luxemburgo: Comunidades Europeas.
- El Telégrafo. (22 de Octubre de 2013). *Ceaaces evalúa en base a 46 parámetros a las universidades*. Obtenido de <http://tinyurl.com/gpq4q4w>
- Enríquez, P. (2002). *Evaluación de programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en metodología de investigación* (Tesis Doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Escolano, B. (1982). Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, (269), 55-76.
- Esteve, J. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *In Review of Research in Education*, 103 (6), 1013-1055.
- Fernández, E. (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la Educación Superior. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (1), 151-160.
- Fernández, E., Rodríguez, H., & Rodríguez, M. (2010). La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio

en el contexto del “capitalismo académico”. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 151-174.

Fernández, R. (2014). *Procedimiento para el análisis de la satisfacción, expectativas y necesidades*. Jaén: Universidad de Jaén.

Ferrero, J. (1982). *La pedagogía*. España: Asuri.

Forteza, D. (2010). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 127-144.

Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108.

Gervilla, Á., & Quero, M. (2014). *Didáctica y formación del profesorado ¿Hacia un nuevo paradigma?* Madrid: Dykinson, S.L.

Gimemo, J. (1998). Diseño del curriculum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores. En J. Gimemo, & P. Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 224-264). Madrid: Morata.

Gómez, P. (1998). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes prespectivas . En Sacristán, G., & Gómez, P. *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 398-428). Madrid: Morata.

González, J., & Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II*. Bilbao: Socrates.

González, M. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (4), 91-104.

Hayes, A. (2015). *La formación inicial y continua del maestro de educación artística en España y Latinoamérica* (Tesis Doctoral). Segovia: Universidad de Valladolid.

- Heinsen, M. (2015). *Evaluación de la formación inicial docente en el Nivel Inicial en una Institución de Formación Docente de República Dominicana*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Hernández, F. (2011). *Aprender a ser docente de secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW - Hill Interamericana de México.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, de Servicios Pedagógicos.
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela*, (43), 57-66.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado*. España: Octaedro.
- Jiménez, Á. (2013). *La formación inicial del profesorado de educación. Análisis político del discurso sobre las prácticas docentes en la Universidad Española* (Trabajo Fin de Máster). Segovia: Universidad de Valladolid.
- Jiménez, C., & Jiménez, E. (2004). Colaboración entre docentes para promover el aprendizaje del lenguaje en la primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-14.
- Jiménez, J., González, Á., & Fandos, M. (2015). Directrices de la acción didáctica: cultura, diseño de competencias y contenidos formativos. En Medina, A., & Domínguez, C. *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación* (págs. 207-241). Madrid: Universitas.
- Juárez, J. (2012). Retos y prioridades de las universidades católicas en la formación del docente del siglo XXI. En J. Torre, *Educación y nuevas sociedades. La formación inicial del profesorado de infantil y primaria* (págs. 157-166). Madrid: Comillas.
- Libaneo, J. (2013). *¿Adiós profesor, adiós profesora?. Nuevas exigencias educativas y nueva profesión docente*. Barcelona: Octaedro.

- Liston, D., & Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- LOMCE. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Obtenido de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Long, G., Pacheco, L., Chávez, G., Ballas, C., Granda, M., Martínez, L., Yerovi, R. (2013). “*Suspendida por falta de calidad*”. *El cierre de catorce universidades en Ecuador*. Quito-Ecuador: CEAACES.
- López, M. (2014). Aquellos olvidados maestros: los primeros profesores de la Escuela Normal Central. *Supervisión 21*, 1-23.
- Lorenzo, J., Muñoz, I., & Beas, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 741-757.
- Malagón, L. (2003). La pertinencia de la educación superior. Elementos para su comprensión. *Revista de la Educación Superior*, 32(3), 127.
- Maldonado, J. (2015). *Análisis de los planes de estudio para la carrera médico cirujano en las Universidades de Mexico* (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Revista docencia*, 33(12), 27-38.
- Marcelo, C., & Vaillan, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea .
- Marrahí, M. (2012). *Evaluación formativa en la formación inicial del profesorado de educación física de la escuela universitaria de magisterio de Segovia* (Trabajo Fin de Máster). Segovia: Universidad de Valladolid.
- Martínez, S., & Herraiz, F. (2014). La formación inicial del profesorado de primaria: entre la necesidad y la búsqueda de sentido. En Sancho, J., & Hernández, F. *Maestros al*

- vaivén. *Aprender la profesión docente en el mundo actual* (págs. 65-85). Barcelona: Octaedro.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa 5ª Ed.* Madrid: Pearson.
- Medina, A. (1990). Los contenidos curriculares. En Medina, A., & Sevillano, L. *Didáctica-Adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación.* (págs. 421-459). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia .
- Medina, A. (2001). Formación del profesorado: modelos y prácticas formativas en el centro y aula. En F. Sepúlveda, & N. Rajadell, *Didáctica general de psicopedagogos* (págs. 429-461). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Melcón, J. (1992). *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia .
- Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano. (12 de Diciembre de 2012). *“El INEVAL será un organismo objetivo, técnico, compacto e imparcial”*. Obtenido de <http://www.conocimiento.gob.ec/el-ineval-sera-un-organismo-objetivo-tecnico-compacto-e-imparcial/>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (14 de marzo de 2017). *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-primaria.html>
- Monreal, I., Cortón, M., & Carabias, D. (2014). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: un estudio comparativo entre los estudiantes de dos asignaturas de educación musical de la Facultad de Educación de Segovia. *Revista d' innovació educativa*, 15, 38-45.
- Morales, S., & Rincón, B. d. (2016). El aprendizaje-servicio como estrategia pedagógica en la formación de educadores sociales. En A. M. Antonio Mateos, *Mejores maestros, mejores educadores. Innovación y propuesta en Educación* (págs. 413-439). Málaga: Aljibes.

- Moriña, A., & Parrilla, Á. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva . *Revista de educación*, 517-539.
- Murillo, H. (2007). Curriculum, planes y programas de estudios . *Revista perspectivas docentes* , 1-5.
- Nova, A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial* (Tesis Doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Observatorio de la Educación Iberoamericana . (2003). *Sistemas Educativos Nacionales de la OEI y las aportaciones de los miembros de la Red Iberoamericana de Formación Docente*. Obtenido de www.oei.es/linea6/informe.pdf.
- Ortiz, U., & Frida, G. (2004). *Diccionario de metodología de la investigación científica*. México: Limusa .
- Padua, D., & Prados, E. (2014). El uso de las autobiografías en a formación inicial de los futuros docentes. Dos experiencias en la Universidad de Almería. En Rivas, J., Leite, A., & Prados, E. *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad desde una mirada narrativa* (págs. 75-93). Málaga: Aljibe.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 67-80.
- Pellejero, L., & Zufiaurre, B. (2010). *Formación didáctica para docentes. Los proyectos como estrategias para trabajar la inclusión, la equidad y la participación*. Madrid: Editorial CCS.
- Peñaloza, W. (1995). *El Currículo Integral*. Venezuela.: Universidad del Zulia.
- Pérez, Á. (1998). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferente perspectivas. En Gimeno, J., & Pérez, Á. *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 398-429). Madrid: Morata.
- Pérez, J., Lozano, J., Gómez, M., & Aguilera, A. (2010). Diseño de un instrumento para la evaluación de la satisfacción de la formación recibida de las diferentes

- asignaturas correspondientes al plan de estudios del grado de psicología de la Universidad de Sevilla. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 36, 45-61.
- Prensky, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo. Habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. España: SM.
- Rajadell, N., & Medina, A. (2015). Teorías de la enseñanza y del proceso formativo . En Medina, A., & Domínguez, C. *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación* (págs. 77-113). Madrid: Universitas, S.A.
- Ramírez, J., Salinas, F., & Miranda, M. (2006). Comparación de la formación inicial ofrecida por las Universidades de Granada y resto de España sobre la planificación en Educación Física. *Revista digital* , 97, 48-59.
- Rico, L. (2004). Reflexiones sobre la formación inicial del profesorado de matemáticas de secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 1-15.
- Rivadeneira, J. (2015). Créditos ECTS: normativa y realidad . *XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Información* (págs. 22-33). Andorra La Vella: Universidad del País Vasco.
- Rué, J. (1996). Concepciones y prácticas. *Cuadernos de pedagogía*, 253, 58-64.
- Rugero, F., Montoya, J., & Céspedes, A. (2012, diciembre 19). El maestro, su formación y su rol en la educación contemporánea en Ecuador. *Revista electrónica de pedagogía*, Recuperado de <http://odiseo.com.mx/articulos/maestro-su-formacion-su-rol-en-educacion-contemporanea-en-ecuador>.
- Ruiz, J., Barreto, G., & Blanco, R. (2008). Nueva forma para una organización más flexible y con calidad del contenido de planes de estudio universitarios. *Pedagogía Universitaria*, 13-33.
- Sánchez, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente. Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles educativos*, 35(142), 128-148.
- Sánchez, J. (2007). Formación inicial para la docencia Universitaria. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 1-18.

- Sevillano, M. (2004). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad Latinoamericana y Caribeña. . *Tendencias de la educación superior en América Latina*, 87-112.
- Sonia Morales, B. d. (2016). El aprendizaje-servicio como estrategia pedagógica en la formación de educadores sociales. En A. Mateos, & A. Manzanares, *Mejores maestros, mejores educadores. Innovación y propuesta en Educación* (págs. 413-439). Málaga: Aljibe .
- Tawil, S., & Cougoureux, M. (2013). *Una mirada actual a la educación encierra un tesoro*. Francia: Santilla-Ediciones UNESCO.
- Tejada, J. (2005). *Didáctica-curriculum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona: Davinci Continental, S. L.
- Turín, I. (1967). *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid: Aguilar.
- UNESCO. (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>
- Universidad de Valladolid. (29 de junio de 2017). *Educación Primaria*. Obtenido de <http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativa/grados/2.01.02.01.alfabetica/Grado-en-Educacion-Primaria-VA/>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Valenzuela, G., & Barrón, C. (2015). Validez y confiabilidad: descripción de una experiencia de validez de expertos . En Díaz, Á., & Miranda, A. *Metodología de la investigación educativa* (págs. 159-188). México: Díaz de Santos .
- Vicerrectorado de Ordenación Académica. (2006). *Cuestionario para la autoevaluación*. Madrid: Universidad Politécnica Madrid. .

ANEXO

Anexo 1. Cuestionario para juicio de expertos/as España

El presente cuestionario es el instrumento que nos permitirá la recolección de datos para posteriormente realizar un análisis comparativo de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria entre la Universidad de Valladolid en España y la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí en Ecuador para determinar las fortalezas y debilidades de esta formación.

Cada ítem tiene cinco posibles respuestas, tomando como referencia la escala de Likert: (5) Muy de acuerdo, (4) De acuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (1) Muy en desacuerdo.

Agradeceré juzgue la relevancia y claridad de las preguntas formuladas, considerando la siguiente escala de Likert.

1. Irrelevante / Confusa
2. Poco relevante / Poco clara
3. Medianamente relevante / Medianamente clara
4. Relevante / Clara
5. Muy relevante / Muy clara

Dimensiones	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Perfil del docente	1. Sexo a. Masculino b. Femenino										
	2. Título obtenido a. Licenciado/a b. Diplomado/a c. Magister d. Doctor										
	3. Años de experiencia laboral a. De 0 a 3 años b. De 4 a 8 años c. De 9 a 15 años d. Más de 15 años										

	4. Tipo de vinculación con la universidad. a. Docente de planta/titular b. Docente de asociado													
	5. Tiempo de docencia en la universidad a. De 0 a 3 años b. De 4 a 8 años c. De 9 a 15 años d. Más de 15 años													
Observaciones:														

Dimensiones	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Estructura y organización de la formación inicial del profesorado	6. Se garantiza la estructura y organización pertinente de la formación inicial del profesorado.										
	7. La formación inicial se inserta en una política de utilización de las nuevas tecnologías.										
	8. La formación inicial del profesorado garantiza la flexibilidad y la autonomía del plan.										
	9. La formación inicial del profesorado se ajusta a las necesidades de la titulación.										
	10. La formación inicial del profesorado de educación primaria considera la inclusión educativa con equidad y responsabilidad.										
Observaciones:											

Dimensiones	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Plan de estudios	11. Conoce el diseño del plan de estudios.										
	12. Ha participado en su diseño o rediseño del plan de estudios.										
	13. El plan de estudios garantiza la coherencia del programa.										

	30. Los objetivos del plan de estudios se detallan con claridad.																			
	31. Los objetivos del plan de estudios integran distintos contextos.																			
	32. Los objetivos del plan están estructurados considerando las necesidades de los estudiantes.																			
	33. Los objetivos del plan de estudios son relevantes y consideran las necesidades del sistema educativo.																			
	34. Los objetivos del plan de estudios están abiertos a modificaciones.																			
	35. Los objetivos del plan de estudios se relacionan con los contenidos																			
	36. Los objetivos del plan de estudios se relacionan con las competencias																			
	37. Los objetivos del plan de estudios especifican adecuadamente las competencias																			
	38. Los objetivos de las asignaturas de plan de estudios aseguran el desarrollo de las competencias para el perfil deseado																			
	39. Los objetivos del plan de estudios aseguran el desarrollo de las competencias para la salida profesional y académica.																			
	40. Los objetivos del plan promueven la integración de las TICS.																			
Observaciones:																				

Dimensiones	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Competencias	41. Es apropiado el nivel de competencias que han de conseguir los futuros docentes.										
	42. Las competencias genéricas de la carrera están bien estructuradas.										
	43. Las competencias genéricas consideradas en el plan de estudios serán de utilidad en la vida del futuro profesional.										

	44. Las competencias específicas consideradas en el plan de estudios serán de utilidad en la vida del futuro profesional.																				
	45. La combinación de diversos tipos de actividades fomenta el desarrollo de las competencias.																				
	46. El sistema de aprendizaje por competencias fomenta el uso de recursos didácticos																				
	47. Los planteamientos de las competencias son creativos y novedosos																				
	48. Las competencias están redactadas de manera que puedan ser medidas.																				
	49. Se pueden valorar las competencias desarrolladas por el estudiante.																				
	50. Es progresivo el desarrollo de competencias propuestas en el plan.																				
	51. Las competencias son comparables y compatibles con las referencias de educación del país.																				
	52. El futuro docente será competente en la elaboración de proyectos de investigación.																				
	53. El futuro docente será competente en la resolución de conflictos.																				
	54. Los contenidos de las asignaturas permiten el desarrollo de conocimientos que le servirán al estudiante en su desenvolvimiento como profesional.																				
	55. Las competencias a desarrollar estimulan la investigación y el aprendizaje con autonomía.																				
	56. Las competencias logran ser desarrolladas por los estudiantes.																				
Observaciones:																					

Dimensiones	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Perfil de titulación	57. El perfil de titulación describe específicamente las cualidades que debe lograr el futuro profesional.										
	58. El perfil de titulación satisface las demandas sociales.										

	59. El perfil de titulación satisface las demandas profesionales.													
	60. El perfil de titulación se relaciona con el contexto profesional y social específico.													
	61. Los futuros docentes conocen el perfil de su titulación.													
	62. Este perfil es académicamente desafiante para los profesores y estudiantes.													
Observaciones:														

Dimensiones	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Módulos de las asignaturas	63. La denominación de cada módulo de formación es el adecuado para el plan de estudios										
	64. La cantidad de asignaturas designadas a cada módulo es suficiente para cada área.										
	65. El número de créditos son suficientes para el trabajo final de investigación.										
	66. Las asignaturas optativas cubren las demandas del sistema educativo.										
	67. Las signaturas permiten un desarrollo oportuno de conocimientos, habilidades destrezas y actitudes teóricas y prácticas.										
Observaciones:											

Dimensiones	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Créditos	68. El número de los créditos del plan de estudios cumplen con lo estipulado en la Ley.										
	69. El número de créditos permite alcanzar los objetivos propuestos.										
	70. Conoce los mecanismos que se utilizan para revisar la asignación de créditos a cada asignatura.										
	71. Se garantiza una carga de trabajo equilibrada a cada asignatura.										
	72. Los créditos asignados a las materias guardan proporción con el volumen del trabajo										
	73. Existe correlación con la carga de trabajo y los créditos establecidos										
Observaciones:											

Dimensiones	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Programas de estudios	74. Los programas de estudios de las asignaturas están de acuerdo a las competencias y objetivos del plan.										
	75. Los programas de estudios responden a las necesidades formativas.										
	76. Los contenidos del programa persiguen el desarrollo de las competencias.										
	77. Los contenidos del programa son realistas y prácticos.										
	78. Los programas son modificados cada semestre.										
	79. Las estrategias de los programas generan confianza en los estudiantes.										
	80. Los programas de estudios asumen la diversidad de contextos y culturas profesionales.										
	81. El programa académico de la carrera se encuentra acreditado a nivel nacional.										
Observaciones:											

Anexo 2. Cuestionario para juicio de expertos/as Ecuador

El presente cuestionario es el instrumento que nos permitirá la recolección de datos para posteriormente realizar un análisis comparativo de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria entre la Universidad de Valladolid en España y la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí en Ecuador para determinar las fortalezas y debilidades de esta formación.

Cada ítem tiene cinco posibles respuestas, tomando como referencia la escala de Likert: (5) Muy de acuerdo, (4) De acuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (1) Muy en desacuerdo.

Agradeceré juzgue la relevancia y claridad de las preguntas formuladas, considerando la siguiente escala de Likert.

6. Irrelevante / Confusa
7. Poco relevante / Poco clara
8. Medianamente relevante / Medianamente clara
9. Relevante / Clara
10. Muy relevante / Muy clara

Dimensiones	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Perfil del docente	1. Sexo a. Masculino b. Femenino										
	2. Título obtenido a. Licenciado/a b. Diplomado/a c. Magister d. Doctor										
	3. Años de experiencia laboral a. De 0 a 3 años b. De 4 a 8 años c. De 9 a 15 años d. Más de 15 años										
	4. Tipo de vinculación con la universidad. a. Docente de planta/titular b. Docente de contrato										
	5. Tiempo de docencia en la universidad a. De 0 a 3 años b. De 4 a 8 años										

	c. De 9 a 15 años d. Más de 15 años													
Observaciones:														

Dimensiones	Preguntas	Relevancia					Claridad							
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
Estructura y organización de la formación inicial del profesorado	6. Se garantiza la estructura y organización pertinente de la formación inicial del profesorado.													
	7. La formación inicial se inserta en una política de utilización de las nuevas tecnologías.													
	8. La formación inicial del profesorado garantiza la flexibilidad y la autonomía del plan.													
	9. La formación inicial del profesorado se ajusta a las necesidades de la titulación.													
	10. La formación inicial del profesorado de educación primaria considera la inclusión educativa con equidad y responsabilidad.													
Observaciones:														

Dimensiones	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Plan de estudios	11. Conoce el diseño del plan de estudios.										
	12. Ha participado en su diseño o rediseño del plan de estudios.										
	13. El plan de estudios garantiza la coherencia del programa.										
	14. La planificación del plan de estudios estuvo estructurada con la vinculación de integrantes de todo el sistema educativo.										
	15. El plan de estudio es innovador y creativo.										
	16. El plan de estudios es coherente con los objetivos del programa formativo.										

	33. Los objetivos del plan de estudios son relevantes y consideran las necesidades del sistema educativo.																		
	34. Los objetivos del plan de estudios están abiertos a modificaciones.																		
	35. Los objetivos del plan de estudios se relacionan con los contenidos																		
	36. Los objetivos del plan de estudios se relacionan con las competencias																		
	37. Los objetivos del plan de estudios especifican adecuadamente las competencias																		
	38. Los objetivos de las asignaturas de plan de estudios aseguran el desarrollo de las competencias para el perfil deseado																		
	39. Los objetivos del plan de estudios aseguran el desarrollo de las competencias para el perfil profesional deseado.																		
	40. Los objetivos del plan promueven la integración de las TICS.																		
Observaciones:																			

Dimensiones	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Competencias	41. Es apropiado el nivel de competencias que han de conseguir los futuros docentes.										
	42. Las competencias genéricas de la carrera están bien estructuradas.										
	43. Las competencias genéricas consideradas en el plan de estudios serán de utilidad en la vida del futuro profesional.										
	44. Las competencias específicas consideradas en el plan de estudios serán de utilidad en la vida del futuro profesional.										
	45. La combinación de diversos tipos de actividades fomenta el desarrollo de las competencias.										

	46. El sistema de aprendizaje por competencias fomenta el uso de recursos didácticos																		
	47. Los planteamientos de las competencias son creativos y novedosos																		
	48. Las competencias están redactadas de manera que puedan ser medidas.																		
	49. Se pueden valorar las competencias desarrolladas por el estudiante.																		
	50. Es progresivo el desarrollo de competencias propuestas en el plan.																		
	51. Las competencias son comparables y compatibles con las referencias de educación del país.																		
	52. El futuro docente será competente en la elaboración de proyectos de investigación.																		
	53. El futuro docente será competente en la resolución de conflictos.																		
	54. Los contenidos de las asignaturas permiten el desarrollo de conocimientos que le servirán al estudiante en su desenvolvimiento como profesional.																		
	55. Las competencias a desarrollar estimulan la investigación y el aprendizaje con autonomía.																		
	56. Las competencias logran ser desarrolladas por los estudiantes.																		
Observaciones:																			

Dimensiones	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Perfil de titulación	57. El perfil de titulación describe específicamente las cualidades que debe lograr el futuro profesional.										
	58. El perfil de titulación satisface las demandas sociales.										
	59. El perfil de titulación satisface las demandas profesionales.										
	60. El perfil de titulación se relaciona con el contexto profesional y social específico.										
	61. Los futuros docentes conocen el perfil de su titulación.										

	62. Este perfil es académicamente desafiante para los profesores y estudiantes.													
Observaciones:														

Dimensiones	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Eje de las asignaturas	63. La denominación de cada eje de formación es el adecuado para el plan de estudios										
	64. La cantidad de asignaturas designadas a cada eje es suficiente para cada área.										
	65. El número de créditos son suficientes para el trabajo final de investigación.										
	66. Las asignaturas optativas cubren las demandas del sistema educativo.										
	67. Las signaturas permiten un desarrollo oportuno de conocimientos, habilidades destrezas y actitudes teóricas y prácticas.										
Observaciones:											

Dimensiones	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Créditos	68. El número de los créditos del plan de estudios cumplen con lo estipulado en la Ley.										
	69. El número de créditos permite alcanzar los objetivos propuestos.										

	70. Conoce los mecanismos que se utilizan para revisar la asignación de créditos a cada asignatura.													
	71. Se garantiza una carga de trabajo equilibrada a cada asignatura.													
	72. Los créditos asignados a las materias guardan proporción con el volumen del trabajo													
	73. Existe correlación con la carga de trabajo y los créditos establecidos													
Observaciones:														

Dimensiones	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Programas de estudios	74. Los programas de estudios de las asignaturas están de acuerdo a las competencias y objetivos del plan.										
	75. Los programas de estudios responden a las necesidades formativas.										
	76. Los contenidos del programa persiguen el desarrollo de las competencias.										
	77. Los contenidos del programa son realistas y prácticos.										
	78. Los programas son modificados cada semestre.										
	79. Las estrategias de los programas generan confianza en los estudiantes.										
	80. Los programas de estudios asumen la diversidad de contextos y culturas profesionales.										
	81. El programa académico de la carrera se encuentra acreditado a nivel nacional.										
Observaciones:											

Anexo 3. “Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria” (Docentes de la UVa)

Anexo 4. “Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria” (Docentes de la ULEAM)

PARA EL CONTEXTO DE ESPAÑA

Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria (Encuesta dirigida a Docentes)

El presente cuestionario es el instrumento que nos permitirá la recolección de datos para posteriormente realizar un análisis comparativo de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria y determinar las fortalezas y debilidades entre la Universidad de Valladolid en España y la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí en Ecuador.

Los datos de este cuestionario son confidenciales y se garantiza el anonimato de la información proporcionada. La corrección estadística de los datos es grupal y no personalizada.

Las primeras preguntas nos servirán como referencia general de los docentes que nos colaboraran con la encuesta, deberán marcar la respuesta que estimen conveniente.

Cada afirmación tiene cinco posibles respuestas. Por favor, señale con una "X" el casillero que coincida con su opinión, tomando como referencia la siguiente escala:

- (1) Muy en desacuerdo.
- (2) En desacuerdo
- (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- (4) De acuerdo
- (5) Muy de acuerdo

Agradecemos su sinceridad y colaboración.

1. Señale con una "X" la respuesta que estime conveniente

Marca solo un óvalo por fila.

	Masculino	Femenino
Sexo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Marca solo un óvalo por fila.

	Licenciado/a	Diplomado/a	Magister	Doctor
Título obtenido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Marca solo un óvalo por fila.

	De 0 a 3 años	De 4 a 8 años	De 9 a 15 años	Más de 15 años
Años de experiencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Marca solo un óvalo por fila.

	Docente de planta/titular	Docente asociado/contratado
Tipo de vinculación con la universidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Marca solo un óvalo por fila.

	De 0 a 3 años	De 4 a 8 años	De 9 a 15 años	Más de 15 años
Tiempo de docencia en la Universidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Valore las siguientes afirmaciones sobre la Estructura y Organización de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
El plan académico del Grado de Educación Primaria se encuentra acreditado a nivel nacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe una relación adecuada de objetivos, competencias, asignaturas, créditos situados en la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria incorpora la competencia digital a través de varias asignaturas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La formación inicial del profesorado de Educación Primaria garantiza la flexibilidad y la autonomía del plan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria se adapta a las necesidades socio-laborales del entorno donde se encuentra la universidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La formación inicial del profesorado de educación primaria considera la inclusión educativa con equidad y responsabilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Valore las afirmaciones realizadas al Plan de Estudios de la Carrera de Educación Primaria.

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Conoce el diseño del plan de estudios del Grado de Educación Primaria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ha participado en el diseño o rediseño del plan de estudios del Grado de Educación Primaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En el plan de estudios los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación siguen una estructura lógica y coherente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durante el diseño del plan de estudios se contó con las aportaciones de distintos integrantes del sistema educativo (administrativos, docentes, empleadores, egresados y estudiantes).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En el plan de estudios se incluye una metodología activa con contenidos novedosos y actuales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El plan de estudios es coherente con los objetivos del programa formativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Al momento de la reestructuración del plan de estudio se consideró los avances científicos y tecnológicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los formadores de docentes muestran interés por conocer la estructura del plan de estudios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los estudiantes conocen la estructura del plan de estudios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se consideran los aportes hechos por los estudiantes para mejorar ciertos aspectos plan de estudios.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
La estructura del plan de estudios cubre las necesidades del contexto social y cultural.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
La estructura del plan de estudios tiene una perspectiva interdisciplinar.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
La estructura del plan de estudios tiene una perspectiva intercultural.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
El plan de estudios del Grado de Educación Primaria considera una perspectiva de equidad, igualdad y respeto dentro de sus programas de estudios.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
El plan de estudios del Grado de Educación Primaria considera aspectos esenciales que tienen que ver con conocer las políticas y servicios sociales y su vinculación con la escuela.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Es importante la reestructuración del plan de estudios para la acogida de nuevos estudiantes en la carrera.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
El plan de estudios debe ser evaluado cada semestre.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Las comisiones encargadas de evaluar los planes y programas de estudios lo hacen periódicamente.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Las sugerencias dadas por las comisiones de evaluación son consideradas para la reestructuración del plan.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Se debe evaluar el plan de estudios anualmente, para realizar modificaciones en los programas para cada nuevo año.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

3. Valore su nivel de conocimientos sobre los Objetivos del Plan de Estudios de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Conoce los objetivos generales del plan de estudios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los objetivos del plan de estudios se detallan con claridad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En los objetivos del plan de estudios del Grado de Educación Primaria se considera la diversidad socio-culturales en el estado plurinacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los objetivos del plan de estudios han sido estructurados considerando los diferentes roles que el estudiante, futuro docente podría desempeñar (docente, orientador, tutor, director, formador)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los objetivos del plan de estudios del Grado de Educación Primaria son relevantes y se vinculan con las necesidades de la escuela ante la sociedad del conocimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los objetivos del plan de estudios están abiertos a modificaciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los objetivos del plan de estudios se relacionan con los contenidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los objetivos del plan de estudios se relacionan con las competencias y los contenidos de los programas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los objetivos del plan de estudios especifican adecuadamente las competencias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los objetivos de las asignaturas del plan de estudios aseguran el desarrollo de las competencias para el perfil de titulación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los objetivos del plan de estudios aseguran el desarrollo de las competencias para el perfil titulación deseado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los objetivos del plan promueven la integración de las TICs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Valore las siguientes afirmaciones sobre las Competencias de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Las evaluaciones que se realizan en las asignaturas indagan el grado de adquisición de las competencias individuales y colectivas que debe desarrollar el estudiante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las competencias genéricas de la carrera están bien estructuradas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las competencias genéricas consideradas en el plan de estudios serán de utilidad en la vida del futuro profesional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las competencias específicas consideradas en el plan de estudios serán de utilidad en la vida del futuro profesional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La combinación de diversos tipos de actividades fomenta el desarrollo de las competencias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El sistema de aprendizaje por competencias fomenta el uso de recursos didácticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las competencias consideradas en el plan de estudios toman en cuenta el desarrollo de la creatividad y la innovación de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las competencias genéricas están vinculadas con los indicadores de logros de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En el plan de estudios se sugieren una serie de indicadores de logros, que le permiten al docente evaluar las competencias que ha conseguido desarrollar el estudiante.

Es progresivo el desarrollo de competencias propuestas en el plan.

Las competencias son comparables y compatibles con las referencias de educación del país.

El futuro docente será competente en la elaboración de proyectos de investigación en educación.

El futuro docente será competente en la resolución de conflictos.

Los contenidos de las asignaturas permiten el desarrollo de conocimientos que le servirán al estudiante en su desenvolvimiento como profesional.

Las competencias a desarrollar estimulan la investigación y el aprendizaje con autonomía.

Las competencias específicas de cada asignatura logran el desarrollo total de las competencias genéricas del plan de estudios.

10. Valore las siguientes afirmaciones realizadas al Perfil de titulación en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
El perfil de titulación describe específicamente las competencias que debe lograr el futuro profesional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El perfil de titulación satisface las demandas sociales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El perfil de titulación satisface las demandas profesionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El perfil de titulación se relaciona con el contexto profesional y social específico (en términos de empleo futuro).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los futuros docentes conocen el perfil de su titulación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El perfil de titulación es académicamente coherente y relevante para los profesores y estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Valore los Módulos de las asignaturas de Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Los módulos que constan en el plan de estudios constituyen una propuesta coherente y factible y garantizan la adquisición de las competencias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es coherente la asignación de las asignaturas a los módulos establecidos en el plan de estudios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El número de créditos asignados para concluir con el TFG son los adecuados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las asignaturas asignadas en el módulo de optativas cubren los intereses de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las asignaturas permiten un desarrollo oportuno de conocimientos, habilidades destrezas y actitudes teóricas y prácticas (desarrollo integral) en los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Valore el número de Créditos establecidos en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
El número de los créditos del plan de estudios cumplen con lo estipulado en la Ley.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El número de créditos permite alcanzar los objetivos propuestos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conoce los mecanismos que se utilizan para revisar la asignación de créditos a cada asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se garantiza una carga de trabajo equilibrada a cada asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los créditos asignados a las materias guardan proporción con el volumen del trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El número de créditos de las asignaturas que imparte le permiten cumplir en su totalidad con el programa de estudio establecido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Valore los programas de estudios de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Los programas de estudios de las asignaturas se encuentran vinculados con las competencias genéricas y los objetivos del plan de estudios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los programas de estudios responden a las necesidades formativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los contenidos del programa persiguen el desarrollo de las competencias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los contenidos del programa son realistas y prácticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los programas son modificados cada semestre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las estrategias consideradas por los docentes en sus asignaturas generan confianza en los estudiantes y estimulan su desarrollo integral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los programas de estudios asumen la diversidad de contextos y culturas profesionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PARA EL CONTEXTO DE ECUADOR

Cuestionario de Valoración de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria (Encuesta dirigida a Docentes)

El presente cuestionario es el instrumento que nos permitirá la recolección de datos para posteriormente realizar un análisis comparativo de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria y determinar las fortalezas y debilidades entre la Universidad de Valladolid en España y la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí en Ecuador.

Los datos de este cuestionario son confidenciales y se garantiza el anonimato de la información proporcionada. La corrección estadística de los datos es grupal y no personalizada.

Las primeras preguntas nos servirán como referencia general de los docentes que nos colaboraran con la encuesta, deberán marcar la respuesta que estimen conveniente.

Cada afirmación tiene cinco posibles respuestas. Por favor, señale con una "X" el casillero que coincida con su opinión, tomando como referencia la siguiente escala:

- (1) Muy en desacuerdo.
- (2) En desacuerdo
- (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- (4) De acuerdo
- (5) Muy de acuerdo

Agradecemos su sinceridad y colaboración.

1. Señale con una "X" la respuesta que estime conveniente

Marca solo un óvalo por fila.

	Masculino	Femenino
Sexo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Marca solo un óvalo por fila.

	Licenciado/a	Diplomado/a	Magister	Doctor
Título obtenido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Marca solo un óvalo por fila.

	De 0 a 3 años	De 4 a 8 años	De 9 a 15 años	Más de 15 años
Años de experiencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Marca solo un óvalo por fila.

	Docente titular	Docente contratado
Tipo de vinculación con la universidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Marca solo un óvalo por fila.

	De 0 a 3 años	De 4 a 8 años	De 9 a 15 años	Más de 15 años
Tiempo de docencia en la universidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Valore las siguientes afirmaciones sobre la Estructura y Organización de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
El plan académico de la carrera de Educación Primaria se encuentra acreditado a nivel nacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe una relación adecuada de objetivos, competencias, asignaturas, créditos situados en la formación inicial del profesorado de la carrera de Educación Primaria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La formación inicial del profesorado de la carrera de Educación Primaria incorpora la competencia digital a través de varias asignaturas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La formación inicial del profesorado de Educación Primaria garantiza la flexibilidad y la autonomía del plan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La formación inicial del profesorado de la carrera de Educación Primaria se adapta a las necesidades socio-laborales del entorno donde se encuentra la universidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La formación inicial del profesorado de educación primaria considera la inclusión educativa con equidad y responsabilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Valore las afirmaciones realizadas al Plan de Estudios de la Carrera de Educación Primaria.

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Conoce el diseño del plan de estudios de la carrera de Educación Primaria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ha participado en el diseño o rediseño del plan de estudios de la carrera de Educación Primaria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En el plan de estudios los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación siguen una estructura lógica y coherente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durante el diseño del plan de estudios se contó con las aportaciones de distintos integrantes del sistema educativo (administrativos, docentes, empleadores, egresados y estudiantes).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En el plan de estudios se incluye una metodología activa con contenidos novedosos y actuales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El plan de estudios es coherente con los objetivos del programa formativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Al momento de la reestructuración del plan de estudio se consideró los avances científicos y tecnológicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los formadores de docentes muestran interés por conocer la estructura del plan de estudios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los estudiantes conocen la estructura del plan de estudios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Los estudiantes conocen la estructura del plan de estudios.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Se consideran los aportes hechos por los estudiantes para mejorar ciertos aspectos plan de estudios.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
La estructura del plan de estudios cubre las necesidades del contexto social y cultural.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
La estructura del plan de estudios tiene una perspectiva interdisciplinar.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
La estructura del plan de estudios tiene una perspectiva intercultural.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
El plan de estudios de la carrera de Educación Primaria considera una perspectiva de equidad, igualdad y respeto dentro de sus programas de estudios.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
El plan de estudios de la carrera de Educación Primaria considera aspectos esenciales que tienen que ver con conocer las políticas y servicios sociales y su vinculación con la escuela.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Es importante la reestructuración del plan de estudios para la acogida de nuevos estudiantes en la carrera.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
El plan de estudios debe ser evaluado cada semestre.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Las comisiones encargadas de evaluar los planes y programas de estudios lo hacen periódicamente.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Las sugerencias dadas por las comisiones de evaluación son consideradas para la reestructuración del plan.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Se debe evaluar el plan de estudios anualmente, para realizar modificaciones en los programas para periodo lectivo nuevo.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

8. Valore su nivel de conocimientos sobre los Objetivos del Plan de Estudios de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Conoce los objetivos generales del plan de estudios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los objetivos del plan de estudios se detallan con claridad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En los objetivos del plan de estudios de la carrera de Educación Primaria se considera la diversidad socio-culturales en el estado plurinacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los objetivos del plan de estudios han sido estructurados considerando los diferentes roles que el estudiante, futuro docente podrá desempeñar (docente, orientador, tutor, director, formador)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los objetivos del plan de la carrera de Educación Primaria son relevantes y se vinculan con las necesidades de la escuela ante la sociedad del conocimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los objetivos del plan de estudios están abiertos a modificaciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los objetivos del plan de estudios se relacionan con los contenidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los objetivos del plan de estudios se relacionan con las competencias y los contenidos de los programas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los objetivos del plan de estudios especifican adecuadamente las competencias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los objetivos de las asignaturas del plan de estudios aseguran el desarrollo de las competencias para el perfil de titulación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los objetivos del plan de estudios aseguran el desarrollo de las competencias para el perfil titulación deseado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los objetivos del plan promueven la integración de las TICs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Valore las siguientes afirmaciones sobre las Competencias de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Las evaluaciones que se realizan en las asignaturas indagan el grado de adquisición de las competencias individuales y colectivas que debe desarrollar el estudiante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las competencias genéricas de la carrera están bien estructuradas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las competencias genéricas consideradas en el plan de estudios serán de utilidad en la vida del futuro profesional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las competencias específicas consideradas en el plan de estudios serán de utilidad en la vida del futuro profesional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La combinación de diversos tipos de actividades fomenta el desarrollo de las competencias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El sistema de aprendizaje por competencias fomenta el uso de recursos didácticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las competencias consideradas en el plan de estudios toman en cuenta el desarrollo de la creatividad y la innovación de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las competencias genéricas están vinculadas con los indicadores de logros de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En el plan de estudios se sugieren una serie de indicadores de logros, que le permiten al docente evaluar las competencias que ha conseguido desarrollar el estudiante.

Es progresivo el desarrollo de competencias propuestas en el plan.

Las competencias son comparables y compatibles con las referencias de educación del país.

El futuro docente será competente en la elaboración de proyectos de investigación en educación.

El futuro docente será competente en la resolución de conflictos.

Los contenidos de las asignaturas permiten el desarrollo de conocimientos que le servirán al estudiante en su desenvolvimiento como profesional.

Las competencias a desarrollar estimulan la investigación y el aprendizaje con autonomía.

Las competencias específicas de cada asignatura logran el desarrollo total de las competencias genéricas del plan de estudios.

10. Valore las siguientes afirmaciones realizadas al Perfil de titulación en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
El perfil de titulación describe específicamente las competencias que debe lograr el futuro profesional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El perfil de titulación satisface las demandas sociales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El perfil de titulación satisface las demandas profesionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El perfil de titulación se relaciona con el contexto profesional y social específico (en términos de empleo futuro).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los futuros docentes conocen el perfil de su titulación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El perfil de titulación es académicamente coherente y relevante para los profesores y estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Valore los Ejes de las asignaturas de Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Los ejes que constan en el plan de estudios constituyen una propuesta coherente y factible y garantizan la adquisición de las competencias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es coherente la asignación de las asignaturas a los ejes establecidos en el plan de estudios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El número de créditos asignados para concluir con el proyecto de investigación son los adecuados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las asignaturas asignadas en el eje de optativas cubren los intereses de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las asignaturas permiten un desarrollo oportuno de conocimientos, habilidades destrezas y actitudes teóricas y prácticas (desarrollo integral) en los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Valore el número de Créditos establecidos en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
El número de los créditos del plan de estudios cumplen con lo estipulado en la Ley.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El número de créditos permite alcanzar los objetivos propuestos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conoce los mecanismos que se utilizan para revisar la asignación de créditos a cada asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se garantiza una carga de trabajo equilibrada a cada asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los créditos asignados a las materias guardan proporción con el volumen del trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El número de créditos de las asignaturas que imparte le permiten cumplir en su totalidad con el programa de estudio establecido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Valore los programas de estudios de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Los programas de estudios de las asignaturas se encuentran vinculados con las competencias genéricas y los objetivos del plan de estudios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los programas de estudios responden a las necesidades formativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los contenidos del programa persiguen el desarrollo de las competencias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los contenidos del programa son realistas y prácticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los programas son modificados cada semestre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las estrategias consideradas por los docentes en sus asignaturas generan confianza en los estudiantes y estimulan su desarrollo integral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los programas de estudios asumen la diversidad de contextos y culturas profesionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
