

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**FORMACIÓN INICIAL Y NIVEL DE COMPETENCIA PROFESIONAL DEL
MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

RITA CECILIA GONZÁLEZ DÍAZ

Tutor: Pedro Álvarez Pérez

Universidad de La Laguna

Facultad de Educación

**Máster en intervención Psicopedagógica en Contextos de Educación Formal y No
Formal**

2018

Resumen: Una adecuada formación inicial de los trabajadores es fundamental para el buen desempeño de las funciones propias de su profesión. En el ámbito educativo tiene especial interés conocer si la enseñanza que reciben los futuros maestros de Educación Primaria responde a las necesidades que este profesional tiene en su práctica laboral. La finalidad de este trabajo es analizar si los alumnos de magisterio de Educación Primaria de la Universidad de La Laguna reciben una formación adecuada para desempeñar las tareas propias de un docente. Siguiendo una metodología mixta con prevalencia de datos cuantitativos se ha llevado a cabo un estudio con una muestra de alumnos del 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de La Laguna, y otra muestra de profesores de esta misma etapa educativa que ejercían su profesión en el momento de la investigación. Los resultados ponen de manifiesto que los alumnos encuestados consideran recibir poca formación y sentirse poco capacitados para la atención a la diversidad y la tutorización de su alumnado, a pesar de ser estas dos de las principales funciones del maestro de Educación Primaria. Los estudiantes encuentran poca relación entre los contenidos que se abordan en la carrera y las necesidades que se presentan en la práctica educativa real. Además, demandan un mayor peso de los contenidos de carácter práctico. En relación con esto, se sienten especialmente satisfechos con los periodos de prácticas realizados y consideran necesario reforzar esta formación.

Palabras clave: Formación del maestro; Educación Primaria; competencia profesional; funciones del maestro; práctica profesional.

Abstrac: Workers need a suitable initial education to do adequately the tasks related with their job. In the educational area is interesting to know if the initial teaching of elementary education teachers is appropriate to attend the task related with their obligations. The objective of this investigation is to research if the academic training that 4º course students receive in La Laguna University to do elementary education teachers is appropriate. It has been used a mixed methodology. We work principally with quantitative data. In the research were used two samples: a group of La Laguna University students that work to do elementary education teachers and a group of elementary education teachers that work currently. The results show that students that answered the survey think that they have received insufficient education about to attend the individual differences of children and to guide them. This happens in spite of both are principal actions of teachers. The students consider that there are insufficient relation between academic contents and the work needed to do the teacher's job.

The students want more practical contents. Also they are satisfied with labor practices and they think that is necessary strengthen this type of teaching.

Key words: Teacher's studies, elementary education, labor competence, teacher's tasks, professional reality.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO.....	7
2.1. EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL MAESTRO/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA	7
2.1.1. Las funciones del maestro de Educación Primaria	9
2.1.2. Modelos pedagógicos en la escuela: implicación en las funciones docentes del maestro de Educación Primaria.	16
2.1.3. Síntesis de las funciones del maestro de Educación Primaria	19
2.2. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	20
3. PROCESO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	27
3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	27
3.2. CATEGORÍAS Y DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO	33
3.3. METODOLOGÍA DE ESTUDIO	34
3.4. SELECCIÓN DE LA MUESTRA	36
3.5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	37
3.6. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS	40
3.7. ANÁLISIS DE DATOS.....	41
3.8. PROCEDIMIENTOS DE RIGOR METODOLÓGICO	43
3.9. FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	44
4. RESULTADOS.....	44
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	59
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
7. ANEXOS	71

1. INTRODUCCIÓN

El mercado laboral actual experimenta continuos cambios que se reflejan en el tipo de trabajador que demanda. Dichos cambios están determinados por el contexto económico, social y cultural del momento, siendo factores determinantes los valores, ideas y circunstancias vigentes. El perfil profesional que requiere cada sector laboral irá en consonancia con estos factores. Así, atendiendo al tipo de sociedad actual, caracterizada por el desarrollo y cambio constante, existe una creciente tendencia a la demanda de profesionales capaces de adaptarse a las nuevas circunstancias. En este sentido, es cada vez mayor la importancia que se le brinda a las competencias personales y laborales como características destacables de los empleados, en detrimento del conocimiento puramente teórico. Estas competencias son fundamentales para el desarrollo personal y laboral de los individuos y determinan que realicen su trabajo de forma óptima.

En definitiva, en la realidad actual se precisan personas capacitadas, que hagan uso eficaz de sus conocimientos y habilidades para desenvolverse en las distintas situaciones que se le presentan a lo largo de su práctica laboral. La formación de dichos trabajadores juega un papel fundamental en la consecución de este objetivo. Por ello es indispensable que exista una relación de coherencia entre su formación inicial y la práctica laboral. De esta forma el desarrollo de profesionales competentes requiere que la enseñanza que reciban atienda a las necesidades reales del contexto en el que se van a desenvolver.

Como ya hemos mencionado, la demanda actual de trabajadores competentes afecta a todos los sectores de la sociedad, pero tiene una especial relevancia en el sector educativo, dada la importancia que este tiene para el desarrollo global. En este sentido, la educación y todo lo que ella conlleva es un aspecto que tradicionalmente ha preocupado a la sociedad por las consecuencias que de ella se derivan. Los procesos educativos repercuten en la vida diaria en la medida que los ciudadanos que en ella participan contarán con unos conocimientos, habilidades y características concretas que determinarán sus actuaciones, y que son en gran medida consecuencia de la formación recibida. Las primeras etapas educativas son de gran trascendencia pues en ellas los individuos adquieren las destrezas y conocimientos básicos que contribuirán a su desarrollo integral, permitiéndoles, entre otras cosas, participar en la sociedad, establecer relaciones respetuosas, creer en sus propias capacidades, concretar un plan de futuro, continuar con su formación y adaptarse a los cambios sociales.

En este contexto, juega un papel fundamental la figura del maestro de Educación Primaria pues es él quien diseña, dirige y pone en práctica las situaciones educativas en las que se desarrollarán los procesos de enseñanza aprendizaje en las primeras edades. Su formación influirá en gran medida en la manera en que se enfrenta a la realidad educativa y aborda los procesos anteriormente mencionados. A mayor concordancia entre las demandas de la realidad educativa y los planes de estudios que forman a los profesionales de la educación, mayor será el grado de capacitación del maestro en su práctica laboral.

Sin embargo, esta relación de coherencia entre formación inicial y desempeño profesional no siempre se produce. En la realidad actual es habitual observar cómo muchas personas, tras haber realizado sus estudios profesionales iniciales, se integran en sus puestos de trabajo con importantes dificultades a la hora de realizar las funciones que les corresponden. Es decir, no cuentan con las competencias profesionales necesarias para ejercer adecuadamente su práctica laboral. Por tanto, se observa una importante deficiencia en la formación inicial de muchos profesionales al no garantizar ésta su capacitación para el desempeño de su práctica laboral.

En relación a esta problemática, el propósito de esta investigación es clarificar si la formación que oferta la universidad de La Laguna a los futuros maestros de Educación Primaria se corresponde con las necesidades formativas de dicho profesional en la práctica. Para ello se ofrece una doble perspectiva. Por un lado, atenderemos a la visión del profesorado de esta misma etapa educativa que actualmente ejerce su profesión. Este colectivo nos permitirá conocer, en primer lugar, qué funciones lleva a cabo en la práctica educativa diaria, las cuales constituyen a su vez demandas formativas que debe abordar la universidad en la formación inicial de los futuros maestros. Y, en segundo lugar, su opinión sobre los periodos de prácticas que realiza el alumnado de magisterio. Para conocer las funciones propias de un docente de esta etapa nos apoyaremos, además de en el discurso de los maestros, en la normativa educativa vigente, en diversos autores y en los modelos pedagógicos que coexisten en la escuela actual.

Por otro lado, conoceremos el punto de vista del alumnado de 4º curso del Grado en Maestro en Educación Primaria de dicha universidad sobre la formación inicial recibida. De esta forma, averiguaremos en qué grado consideran que han sido formados para ejercer las funciones propias de un docente de Primaria, el grado en el que se sienten capacitados para desempeñarlas, la utilidad de la formación recibida para desenvolverse en los periodos de

prácticas, su nivel de satisfacción con la titulación y aspectos positivos y negativos de la misma.

Además de ello, se verificará si la formación que ofrece dicha titulación atiende las indicaciones planteadas en las leyes y decretos que regulan la Educación en España en la Comunidad Autónoma Canaria.

Toda esta información obtenida de las distintas fuentes será contrastada con el fin de describir la relación existente entre la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en la universidad de La Laguna y las funciones de este profesional en la práctica educativa real.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL MAESTRO/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Los procesos educativos son fundamentales para la integración de los individuos en la sociedad. Éstos, además de promover el desarrollo de habilidades y la adquisición de saberes, inculcan valores y actitudes imprescindibles para la consecución del plan de vida personal. Esta labor es compartida por distintos agentes educativos. Entre ellos, el maestro ocupa un papel fundamental. Sus decisiones tienen importantes consecuencias en los estudiantes, influyendo decisivamente en su desarrollo personal. Además, los alumnos ocupan muchas horas de su vida en el espacio escolar por lo que el maestro se convierte en un referente a seguir. Se entiende, de esta forma, que su profesión tiene un importante papel en la sociedad. “Debemos ser conscientes de la realidad implícita de que, los docentes o maestros, no son sólo unos meros transmisores de conocimientos, sino que su influencia en la formación de los niños va mucho más allá.” (Prieto, 2008, p.227).

Las funciones que el maestro debe desarrollar en la práctica vendrán determinadas por las demandas sociales. Por ello, resulta necesario atender al tipo de trabajador que se requiere en la actualidad. Este sentido, la sociedad experimenta constantes cambios a los que, generalmente, los ciudadanos nos vemos obligados a adaptarnos. Una de las transformaciones más importantes del último siglo ha sido el acceso a la información. La digitalización de la misma, internet, la web 2.0, y la generalización de los aparatos electrónicos a gran parte de la población, entre otros, ha permitido que el acceso al conocimiento sea fácil y rápido.

Además, la información y el conocimiento experimentan, también, continuas modificaciones de las que tenemos que estar al tanto.

Se necesitan, por tanto, trabajadores capacitados para adaptarse a este proceso de constante cambio. Y en este sentido las competencias juegan un papel fundamental. Siguiendo a Armengol, Castro, Jariot, Massot y Sala, (2011) la competencia hace referencia a lo siguiente:

(...) el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que se complementan entre sí, y que capacitan para actuar con eficacia en las diferentes situaciones profesionales, aportando un saber (conocimientos), un saber hacer (destrezas) y un saber estar (actitudes) en cada actuación. (p.77)

Las competencias son extrapolables a múltiples situaciones mejorando las posibilidades del individuo para adaptarse a las nuevas circunstancias y haciéndolo un profesional más versátil.

Atendiendo a esta realidad, se ha producido un cambio en los enfoques formativos, pasando de un modelo basado en la acumulación de conocimientos teóricos a otro basado en la adquisición de competencias, al ser éstas más efectivas en la práctica laboral actual.

Los cambios acontecidos tras la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, nos revelan un nuevo modelo de formación, cambiando el estigma de una educación centrada en contenidos, a una educación orientada al aprendizaje de competencias y por ende, a la cualificación profesional, todo ello bajo la premisa del aprendizaje a lo largo de la vida. (Baelo y Arias, 2011, p.128)

Como indican Baelo y Arias (2011) este modelo de formación por competencias ha supuesto importantes cambios metodológicos en la forma de enseñar. Esto debe reflejarse en el perfil de maestro que se propicia desde la educación superior pues, como afirma Murillo (2006), la formación inicial juega un papel determinante en su capacitación profesional. Se trata de un indicador de calidad en el sistema educativo por lo que ha sido objeto de las distintas reformas legislativas. De esta forma, las mejoras en materia de educación deben ir de la mano de mejoras en el desarrollo profesional de los maestros. Aunque con el tiempo se

han ido produciendo algunos cambios es necesaria una transformación más profunda, centrada en la reformulación de la formación de los docentes.

2.1.1. Las funciones del maestro de Educación Primaria

Con el fin de profundizar en las funciones del maestro de Educación Primaria se llevó a cabo una revisión de la literatura existente recogiendo las aportaciones de diferentes autores. Se analizó también la normativa y legislación pertinente acerca de esta cuestión, y se tuvieron en cuenta las implicaciones de los diferentes modelos pedagógicos de la escuela en la práctica profesional del docente.

La educación como proceso de instrucción destinado a la supervivencia de los individuos y su integración en la sociedad es una acción inherente al ser humano. En este sentido, debemos tener en cuenta que, en un principio, la labor educativa se concentraba en el hogar. Con el tiempo y los cambios ideológicos, políticos y sociales y la consecuente extensión de la alfabetización surgió la escuela como espacio reglado y controlado por las administraciones públicas. Por su parte, la labor del docente, figura esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también fue objeto de regulación. Así, los distintos textos normativos que han regido la educación en España han venido reflejando las funciones exigidas a los maestros en cada etapa histórica.

A nivel nacional, la ley educativa vigente será el documento principal que determine qué acciones debe llevar a cabo este profesional de la educación. En la actualidad, se trata de la **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)**, texto que modifica algunos aspectos de la anterior **Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE)**. En este sentido, el artículo de la LOE que indica las funciones que debe ejercer el profesorado en España no es transformado por la LOMCE, por lo que sigue aún vigente.

Se trata del *Artículo 91* en el que se concretan como funciones propias de la labor docente, en primer lugar, la programación y la enseñanza de las áreas que tenga encomendado el profesional. Se indica, también, la evaluación tanto del proceso de aprendizaje del estudiante como del proceso de enseñanza del docente. El tercer apartado, aborda la tutoría como elemento fundamental de las labores de este profesional, haciendo especial hincapié en la orientación y el apoyo en el proceso de aprendizaje del alumno en

colaboración con otros agentes educativos como la familia del estudiante y los departamentos especializados.

Por otra parte, se indica que el maestro debe atender al desarrollo integral del alumno teniendo en cuenta para ello sus diferentes ámbitos (intelectual, afectivo, social y moral). La colaboración en las actividades complementarias que desarrolle el centro escolar, tanto dentro como fuera del recinto educativo forma parte también de las labores del maestro, al igual que fomentar en los discentes los valores propios de la ciudadanía democrática (respeto, tolerancia, participación y libertad). Con respecto a las familias, el texto indica que el profesor debe mantenerlas informadas sobre el proceso de aprendizaje de los escolares, además de orientarlas sobre cómo colaborar en el mismo. Entre las funciones docentes encontramos, también, la coordinación de las actividades que le sean encomendadas, la participación en los quehaceres generales del centro y la colaboración en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas. Por último, se le dedica un apartado en este artículo a la investigación y la mejora continua de la práctica docente como funciones propias de cualquier profesional de la enseñanza.

Con respecto a la **LOMCE**, reparamos que aunque no incluya un apartado concreto referido a las funciones docentes (al seguir vigente el incluido en la LOE como ya hemos comentado), el propio texto encierra los principios y valores que deben regir los procesos de enseñanza-aprendizaje. El maestro debe diseñar y promover situaciones educativas atendiendo a la citada ley, por tanto, su contenido será determinante en el ejercicio de la profesión. Es decir, el texto normativo condiciona las funciones que el maestro de Educación Primaria debe ejercer en la escuela. Por ello, se ha realizado una revisión del citado texto (Ver anexo 1) y se han extraído las implicaciones que éste tiene en el perfil profesional del docente. Una vez realizado este ejercicio se presentan dichas implicaciones en forma de funciones propias del maestro. Así, atendiendo a la LOMCE, el texto en cuestión coincide con el anterior (LOE) al mencionar la atención a la formación integral del alumno, la acción tutorial, la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, el desarrollo de prácticas docentes de investigación y la enseñanza de valores como acciones del profesorado de Primaria.

También encontramos en dicha ley implicaciones que no quedan recogidas por el *Artículo 91* de la LOE y que, por tanto, se añadirían como nuevas funciones del maestro de Primaria en esta breve revisión. En primer lugar, el docente debe promover el desarrollo de

competencias en el alumnado lo que implica, no solo transmitir conocimientos sino, también desarrollar habilidades en los escolares. Además, debe presentar las áreas de conocimiento de forma integrada, es decir, el aprendizaje no puede presentarse descontextualizado ni compartimentados sino relacionado con otros aprendizajes de distintos ámbitos y con el entorno próximo del alumno. Por otra parte, se le otorga una especial importancia a la adecuada atención de la diversidad del alumnado, pues el modelo que se propone en el texto es el de escuela inclusiva que da la mejor respuesta posible a las diferencias propias del ser humano. Para ello, el profesorado debe, entre otras tareas, reparar en las necesidades individuales de los estudiantes y poner en práctica medidas para responder a las mismas, llevar a cabo acciones de prevención de las dificultades de aprendizaje, prestar apoyo individual al alumnado, realizar adaptaciones curriculares cuando sea necesario, atender adecuadamente a los estudiantes que presente Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), etc. Por último, se menciona la necesidad de que el maestro ocupe el rol del guía y facilitador del aprendizaje, otorgando protagonismo al alumno en el proceso de aprendizaje en detrimento de la visión tradicional del docente como eje central de dicho proceso.

A nivel regional encontramos otro documento relevante a la hora de concretar las funciones que debe desempeñar el maestro en la práctica educativa. Se trata de la **Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria**, texto que regula el sistema educativo canario y su evaluación en la Comunidad Autónoma Canaria en todas las etapas educativas exceptuando la universitaria. Por tanto, incluye la etapa de enseñanza objeto de estudio en esta investigación, la Educación Primaria, y constituye un referente de necesaria revisión para comprender las exigencias a las que debe responder el docente de la etapa. Es el TÍTULO V. el que hace referencia de forma más concreta al profesorado. Nos hemos centrado en el *Artículo 62. El profesorado y la profesión docente* en el que se indican seis tareas básicas de este profesional. Todas ellas, de forma general, coinciden con lo que contienen los textos anteriormente comentados. Se reiteran así las funciones relativas a la enseñanza para el desarrollo de capacidades y competencias, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la orientación del alumnado, la atención a la diversidad y la colaboración con el centro escolar.

Una vez revisada la normativa vigente en relación a las prácticas que se atribuyen al maestro de Educación Primaria, nos centraremos en algunos de los **diferentes autores** que han estudiado este tema. En este sentido, **Perrenoud (2004)** aporta diez grandes

competencias docentes que agrupan a su vez otras muchas. Estas competencias responden a las necesidades que en la práctica docente se encuentran estos profesionales y son consecuencia de los cambios que ha experimentado la escuela en los últimos tiempos. En la obra se plantean como competencias para la formación continua del profesorado, pero también pueden ser entendidas como funciones propias del maestro en su quehacer diario en la misma línea que hemos venido siguiendo, pues consideramos que estas siguen aún vigentes y su dominio es fundamental para cualquier docente actual.

Algunas de ellas están relacionadas con tópicos ya comentados. Así, por ejemplo, *organizar y animar situaciones de aprendizaje* hace referencia a la función más general de enseñar incluida tanto en la LOE como en la LOMCE. *Gestionar la progresión de los aprendizajes*, por su parte, se refiere a la tarea de evaluación propia del maestro recogida también en los dos textos normativos. *Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo* se vincula con la actuación del maestro como guía/facilitador del aprendizaje proporcionando protagonismo a los alumnos en el proceso educativo, función encontrada en la LOMCE. Perrenoud, coincide también con los referentes normativos analizados al citar como tareas propias de este profesional la colaboración con el centro (*participar en la gestión de la escuela*), con las familias (*Informar e implicar a los padres*) y la mejora de la práctica educativa del propio docente (*Organizar la propia formación continua*). Además, encontramos que el autor propone tres funciones que no se habían recogido hasta el momento: *trabajar en equipo, utilizar las nuevas tecnologías y afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión*.

Siguiendo ahora la propuesta de **Sarramona** (2008) las funciones del profesorado se dividen en cuatro grandes grupos: funciones estrictamente docentes, funciones tutoriales, funciones de vinculación al medio social y funciones de formación e innovación. A continuación las analizaremos con mayor detenimiento.

El primer conjunto de funciones, las estrictamente docentes, se relacionan con la tarea más asociada al maestro: la enseñanza, coincidiendo con el resto de autores y leyes educativas. Éstas “se inician con la planificación curricular, esto es, la anticipación de las actividades que se llevarán a cabo con los alumno en razón de las prescripciones administrativas del currículum” (Sarramona, 2008, p.95). También implica la adaptación de las situaciones de enseñanza en relación a las necesidades, las características del alumno y el contexto que le rodea; y todo lo que tiene que ver con la puesta en práctica de dichas

actividades (aplicación de estrategias docentes, puesta en práctica de recursos y estímulos motivadores, orientación metacognitiva, etc.). Se incluyen también en este grupo las funciones relacionadas con la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y el trabajo colaborativo con otros profesionales de la enseñanza.

En cuanto a las funciones tutoriales, en las que Sarramona (2008) coincide una vez más con Perrenoud (2014) y la normativa vigente, el autor indica que éstas posibilitan que el maestro atienda a cada estudiante de forma personalizada y lo aconseje en sus actividades escolares y decisiones personales. Además, incide en que “La función tutorial ha de ser una constante en toda la actividad del profesor (...)” (Sarramona, 2008, p.95).

En el tercer grupo de funciones docentes el autor hace referencia a la vinculación con el medio social. Aunque, anteriormente, había aparecido esta idea recogida en las otras fuentes consultadas, Sarramona le otorga una especial importancia. En este sentido, indica que tanto la institución escolar como los docentes deben mantener contacto con el entorno de los estudiantes pues ello es indispensable para proporcionar una enseñanza contextualizada y realista, y para el aprovechamiento de las oportunidades educativas de las que dispone el contexto del alumnado (Sarramona, 2008).

Por último, encontramos las funciones de formación e innovación, ya recogidas por la LOE, la LOMCE y la Ley Canaria de Educación y que hacen referencia a la constante actualización de los saberes docentes.

Por su parte **Álvaro Marchesi (2007)** en su obra *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores* realiza un análisis de las funciones que desarrolla el maestro en el ejercicio de su profesión y propone las siguientes seis competencias como parte fundamental de su formación. Dos de ellas ya han sido comentadas anteriormente por aparecer en los distintos textos analizados y en las propuestas de los autores a los que nos hemos referido (*trabajar en equipo con otros profesionales de la educación y colaborar con los padres del alumnado*). Por ello, nos centraremos en las que no habían aparecido hasta el momento.

En este sentido Marchesi (2007) indica que el docente debe favorecer el deseo de aprender en los alumnos y de ampliar sus conocimientos. Pone especial énfasis en generar interés en los estudiantes. “Es preciso dar un paso más e incorporar entre los objetivos prioritarios de la enseñanza suscitar el deseo de saber de los alumnos y comprometernos en la

actividad de aprender.” (Marchesi, 2007, p.74). Menciona la dificultad que conlleva esta función e indica cuatro habilidades para lograrlo: que el propio docente sienta interés por lo que va a transmitir; relacionar lo que se aprende en la escuela con lo que ocurre fuera de ella y viceversa; facilitar que los alumnos dialoguen, participen y colaboren en el proceso de aprendizaje; y, por último, que el maestro sea capaz de innovar en su práctica educativa.

El autor considera, también, como función propia del docente abordar el desarrollo afectivo del alumno y la convivencia escolar. Reparamos que aunque ya se había asociado anteriormente el atender al desarrollo integral del alumno con una tarea propia del maestro, no se había hecho una alusión tan clara y concreta al desarrollo social y afectivo del estudiante. En este sentido, en su obra, Marchesi (2007) resalta la gran importancia que tienen las relaciones que establecen los estudiantes en los primeros años de escolarización, pues es en este periodo en el que niño va a desarrollar su autoestima, su confianza en los demás y su vinculación al entorno escolar.

Con respecto a la dimensión afectiva de los estudiantes indica dos ámbitos principales. Por un lado, la amistad que en el entorno escolar se convierte en una de las experiencias más positivas para los alumnos y, por otro, la autoestima referida a diferentes aspectos (a las habilidades sociales, al propio cuerpo, a las competencias académicas, etc.). Los maestros deben ser capaces de intervenir en estos ámbitos, favoreciendo el desarrollo positivo de los mismos ya que el desarrollo afectivo de los estudiantes, además de contribuir a su bienestar, favorece una predisposición positiva hacia el aprendizaje y el entorno escolar. En cuanto a la convivencia en los centros educativos el autor indica que “Supone principalmente el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyen a un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo en la institución escolar.” (Marchesi, 2007, p.86). Esta situación es necesaria para que los alumnos puedan alcanzar los logros académicos y el desarrollo personal de una manera óptima.

Por otra parte, Marchesi (2007) coincide con las fuentes consultadas al mencionar como tarea propia del docente el facilitar la autonomía moral del alumno. Con respecto a ello, el maestro debe ser un ejemplo ético en el comportamiento para sus discentes. Además, debe orientar el juicio crítico y autónomo de los estudiantes y contribuir a que defiendan sus derechos y cumplan sus obligaciones. Por último, el autor menciona la función de desarrollar una educación multicultural atendiendo a la realidad global actual, donde los movimientos

migratorios son habituales. Así refuerza las aportaciones de las leyes educativas y autores anteriormente analizados.

Liesa y Vived (2010) abordan las implicaciones que los cambios sociales han tenido en la figura del maestro de la educación básica y en las acciones que se le exige desempeñar. Así afirman que su trabajo no se puede reducir a utilizar únicamente la tradicional estrategia didáctica de la lección magistral y, centrándose en las funciones referidas a la enseñanza, las autoras reparan en que el docente actual debe impartir las clases de forma interactiva, enseñar a través de proyectos, resolver conflictos, utilizar las nuevas tecnologías en el aula, educar en valores, respetar y conocer las diferencias culturales e individuales de sus alumnos, enseñar a los estudiantes a aprender por sí solos y utilizar técnicas de aprendizaje cooperativo entre otras cosas (Liesa y Vived, 2010). Todas ellas, pueden entenderse como tareas propias del maestro de Educación Primaria y se incluyen en el compendio de funciones docentes que venimos realizando, coincidiendo con las que ya habíamos mencionado.

Por su parte, Armengol y otros (citado en **Armengol, Castro, Jariot, Massot y Sala, 2011**) dividen las competencias del maestro (que en nuestro trabajo hemos denominado funciones) en tres tipos: instrumentales, relativas al dominio de los conocimientos y herramientas necesarias para desarrollar el ejercicio de la práctica educativa; emocionales, relacionadas con la capacidad del docente para gestionar y regular la dimensión socioafectiva propia y del grupo de alumnos; y por último, sociales, referidas a colaborar con otros profesionales de la educación de forma respetuosa y comunicativa, además de mostrar una actitud positiva hacia el entendimiento interpersonal. Como podemos observar, dichas funciones asociadas a la profesión del maestro coinciden con las que han comentado autores como Marchesi y Perrenoud entre otros, así como con las recogidas en la LOE, LOMCE y Ley Canaria de Educación no Universitaria.

Para finalizar, en este apartado resulta interesante reparar en las aportaciones sobre las funciones del maestro de Educación Primaria del Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (2005) elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Una vez más aparecen las funciones más relacionadas con la enseñanza en sí misma y que son compartidas por todos los autores y fuentes consultadas. Hacen referencia a organizar la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se menciona la función del docente como mediador entre el conocimiento y el estudiante, coincidiendo con las indicaciones de la

LOMCE, y como posibilitador del trabajo en grupo encontrada también en Marchesi (2007). Colaborar con el entorno exterior de la escuela y ejercer las funciones de orientación y tutoría son también funciones propuestas por la ANECA, coincidiendo con Sarramona (2008). Por último, añade el texto las dos siguientes funciones: dar respuesta a una sociedad cambiante y diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares.

2.1.2. Modelos pedagógicos en la escuela: implicación en las funciones docentes del maestro de Educación Primaria.

Las funciones que conforman el perfil profesional del docente de Educación Primaria se relacionan con los distintos modelos pedagógicos que han coexistido en la escuela primaria en los últimos tiempos.

En su intento de ordenar el mundo el hombre ha generado teorías para intentar comprender los sucesos que en él ocurren. Así ha construido, también, diversas teorías específicamente pedagógicas que explican diferentes formas de entender y llevar a cabo la educación según principios, valores y creencias dispares. De estas teorías surgen los modelos pedagógicos a los que nos referiremos que son "...la normativa básica que rige una determinada manera de concebir la educación, se fundamentan en la correspondiente teoría del aprendizaje, (...)" (Sarramona, 2008, p.15).

Estos modelos pedagógicos se pueden manifestar en unos u otros escenarios educativos en diferente medida. Es decir, las acciones educativas no tienen por qué desarrollarse atendiendo fielmente a un constructo en concreto, sino que lo habitual es que dichas prácticas se nutran de diversas aportaciones. Esto supone que en la institución escolar han predominado o coexistido, en mayor o menor medida, los principios de unos u otros modelos en función del momento y las circunstancias históricas, influyendo así en las prácticas y en la labor del maestro, cuestión que nos ocupa en este trabajo.

Son muchas las clasificaciones existentes sobre los modelos pedagógicos más relevantes de la historia. En este trabajo realizaremos una breve revisión tomando como referencia la clasificación que hace Sarramona (2008). Además, se mencionarán las implicaciones que éstos tienen en el conjunto de funciones que debe desempeñar el docente de la etapa de Primaria.

Con respecto al *modelo pedagógico de carácter asociacionista* reparamos que el aprendizaje se entiende como la adquisición por parte del individuo de conductas que han

sido impulsadas por acciones que provienen del medio ambiente. Estas conductas están vinculadas con la acción que las produce siguiendo un esquema básico de estímulo-respuesta. Para que la respuesta se consolide se produce un refuerzo que puede provenir de distintos agentes, por un lado el educador que realiza esta acción de forma directa, y por otro el medio ambiente. Este refuerzo conduce a que la conducta o respuesta se asocie con contingencias positivas. Por el contrario, cuando se quiere acabar con la conducta se realizará la asociación con contingencias negativas. Las principales implicaciones de este modelo en el perfil competencial del maestro son:

- Llevar a cabo acciones (estímulos) que promuevan el aprendizaje.
- Reforzar al alumnado.

En cuanto al *modelo pedagógico de imitación*, éste entiende que el objeto principal de la educación es el individuo, y el mismo no puede entenderse sin tener en cuenta su naturaleza eminentemente social. La educación, por tanto, va de la mano de la socialización, lo que genera la necesidad de comprender de qué forma ocurre el aprendizaje social. Éste se refiere a aquellos aprendizajes que implican una relación directa entre individuos, se han adquirido a través de la observación de otros iguales, y se han llevado a la práctica a través de la imitación. Reparamos en autores claves de este modelo como Lorenz , citado en Sarramona (2008), que utilizó el término <impronta> para referirse a los aprendizajes de tipo conductual que se manifiestan en momentos determinados del desarrollo para lograr la supervivencia del individuo. Dicho aprendizaje es más dificultoso y menos eficaz una vez transcurran estos momentos clave. Entre las funciones docentes derivadas de este modelo destacamos:

- Promover la interacción social entre el alumnado.
- Atender a los momentos clave en el desarrollo de los estudiantes para la adquisición de determinados aprendizajes.

El *modelo pedagógico cognitivista*, por su parte, comprende el aprendizaje como un proceso activo y dinámico en el que el sujeto interactúa con el medio, utilizando para ello sus procesos mentales cognitivos. En este sentido, se entiende que las conductas que adopta el individuo son fruto de dichos procesos cognitivos internos. De esta forma, el educando cobra un protagonismo especial pues es él quién desarrolla las estrategias cognitivas necesarias para llegar al conocimiento. El educador, al igual que el alumno, lleva a cabo también un proceso activo encargándose de generar estímulos ambientales que motivan al aprendizaje, realizando y seleccionando materiales didácticos que lo faciliten y manteniendo el control sobre el

proceso y los resultados. Las funciones docentes vinculadas con este modelo son las siguientes:

- Promover la participación activa del alumno en su proceso de aprendizaje.
- Ocupar un rol activo en el ejercicio de su profesión docente.
- Generar y seleccionar estímulos motivadores para el aprendizaje.

Centrándonos ahora en el *modelo pedagógico de carácter constructivista*, observamos que en la adquisición del conocimiento juega un papel decisivo la interacción que realiza el individuo con el medio social y físico. Es de esta forma cómo el sujeto construye su aprendizaje según este modelo, que incide en el papel activo que ocupa el educando en la adquisición del mismo. Sus autores más representativos son Vygotsky (1896-1934) y Piaget (1896-1980). El primero de ellos entiende el lenguaje como la herramienta que posibilita el pensamiento. Además, aportó el concepto de Zona de Desarrollo Próximo que hace referencia a la distancia existente entre el desarrollo efectivo (aquello que el alumno puede hacer por sí mismo) y el potencial (aquello que el alumno puede hacer con ayuda). Por su parte, una de las aportaciones principales de Piaget fue considerar que la evolución del pensamiento se produce a través de cuatro estadios del desarrollo; el estadio sensorio-motriz (de cero a dos años), el preoperatorio (de dos a siete-ocho años), el del pensamiento concreto (de siete-ocho años hasta los once-doce años), y el del pensamiento formal (de los once-doce años en adelante). Según el autor es la interacción con el medio la que permite al individuo la superación de dichos estadios y la elaboración de las estructuras mentales. Las funciones principales que aporta este modelo a nuestra síntesis de acciones del docente de Primaria son:

- Promover la interacción entre alumnos con distintas habilidades y capacidades para promover que se alcancen nuevos aprendizajes.
- Abordar los aprendizajes teniendo en cuenta los estadios de desarrollo del individuo.
- Favorecer la interacción social de los alumnos.

El *modelo pedagógico de resolución de problemas* se refiere según Sarramona (2008) a lo siguiente.

(...) logro de nuevas respuestas a los problemas, no a la simple aplicación de reglas preestablecidas, ni a la iluminación súbita, sino a la aplicación de estrategias previamente aprendidas que dan lugar a una nueva, lo cual provoca un aprendizaje que servirá para situaciones posteriores. (p.263)

De este modelo la implicación principal en la práctica del maestro es:

- Favorecer en el alumnado la búsqueda de distintas respuestas para una misma situación problemática.

2.1.3. Síntesis de las funciones del maestro de Educación Primaria

Finalmente se han concretado 15 funciones propias de los maestros de Educación Primaria tras un proceso de síntesis de las aportaciones que hace la normativa educativa vigente, los autores mencionados y los modelos pedagógicos de la escuela actual con respecto a las acciones propias de este profesional (ver anexo 2).

Funciones relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje

1. Diseñar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándolo a la realidad actual (aprendizaje colaborativo, trabajos por proyectos, utilización de las nuevas tecnologías, etc.).
2. Llevar a cabo la evaluación de los principales elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Ejercer las funciones de tutoría y orientación (tanto con el alumnado como con sus familias).
4. Promover el desarrollo integral del alumnado (ámbito social, académico, emocional, y competencial).
5. El perfeccionamiento continuo de los procesos de enseñanza.
6. Dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado.
7. Poseer los conocimientos necesarios para enfrentarse a la realidad educativa.
8. Participar de forma activa en el proceso de enseñanza (actuar como mediador y guía del aprendizaje).

Funciones de colaboración con otros agentes educativos

9. Colaborar en actividades educativas y organizativas del centro.
10. Trabajar de forma conjunta con el resto de profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (familia, profesores, especialistas, etc.).
11. Colaborar con el entorno social de los estudiantes.

12. Colaborar e implicar a las familias del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Funciones relacionadas con el ámbito socio afectivo

13. Gestionar y regular la dimensión socioafectiva.
14. Fomentar el aprendizaje de valores.
15. Afrontar los dilemas éticos de la profesión.

2.2. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

En este segundo capítulo se abordará cómo la Universidad de La Laguna responde a las necesidades formativas de este profesional. Para ello nos centraremos en el plan de estudios que propone la institución para capacitar al futuro profesorado de Primaria en el Grado en Maestro de Educación Primaria. Se comentarán sus principales características, incidiendo especialmente en su naturaleza formativa y en el tipo de docente que pretende fomentar. Además, se indicará si atiende o no a las pautas que establece la normativa educativa sobre la formación inicial del profesorado.

Para empezar, es necesario reparar en la importancia de la formación inicial de los maestros de la etapa. En este sentido, las instituciones que se encargan de la preparación de los profesores juegan un papel fundamental como apunta Robalino (2005). Son responsables en gran medida de las acciones que llevan a cabo los maestros en su práctica laboral y la manera en que se integran en ésta. El enfoque que toma la formación inicial influye en la capacitación de este profesional.

El docente formado para la enseñanza y no para el aprendizaje, para la transmisión y no para la comunicación, para la memorización y no para el razonamiento, reproduce lo que él mismo aprendió de sus profesores y vivió en la escuela normal, en la Facultad de Educación o en el instituto pedagógico. (Robalino, 2005, p.13)

En esta misma línea apunta la autora que dichas instituciones tradicionalmente no han respondido a las demandas de estos profesionales en su práctica. Así la formación actual inicial de los docentes “refleja los mismos problemas de la educación tradicional, refuerza el rol pasivo de los docentes y contribuye a sostener los sistemas educativos jerárquicos y cerrados.” (Robalino, 2005, p.13).

Por otra parte, un estudio incluido en el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005) sobre la inserción laboral de los maestros concluye los siguientes resultados relacionados con la formación inicial y práctica profesional de los docentes de Primaria.

a) La visión que tienen los egresados sobre la utilidad de su formación para el ejercicio profesional es satisfactoria. Sin embargo, se plantea la necesidad de que el plan de formación inicial refuerce las conexiones entre propuestas teórico-prácticas y realidad educativa: mayor realismo (contacto con la problemática del aula; más formación práctica) y trabajo de campo con casos reales.

c) La formación inicial de maestro debería ganar en funcionalidad y en practicidad. La duración y planteamiento del prácticum debiera reforzarse. El enfoque de las asignaturas debiera ganar en realismo, acercándolos a las realidades prácticas a las que se refieren (casos, experiencias...); y debiera contener aprendizajes del tipo “saber hacer” y una suficiente orientación para el desarrollo profesional en el sistema. Por tanto, los estudios de magisterio han de tener una mayor orientación profesional, más prácticas en las asignaturas, más prácticum y más funcionalidad en los contenidos que se enseñan.

Por su parte, Liesa y Vived (2010), en relación con la línea educativa más adecuada para abordar la formación inicial del maestro de Educación Primaria, apuntan que ésta debe adaptarse a los cambios que ha experimentado la sociedad en los últimos tiempos. Así se observa en la escuela una tendencia a la aparición de grupos de alumnos cada vez más heterogéneo. Encontramos así estudiantes de diversas características personales (procedencia, dificultades de aprendizaje, discapacidad, etc.) a los que la escuela debe proporcionar la mejor respuesta educativa posible. En este sentido la formación inicial del profesorado debe encontrar nuevos escenarios que posibiliten a los futuros docentes de esta etapa desarrollar, mejorar y adquirir las competencias que le permitan abordar esta diversidad del alumnado. En este sentido, los periodos de prácticas, además de en centros escolares, deberían llevarse a cabo en otros contextos, como por ejemplo asociaciones, para favorecer el aprendizaje significativo de las enseñanzas de este tipo.

A continuación, nos centraremos de forma más concreta en la titulación que propone la Universidad de la Laguna para abordar la enseñanza inicial de los profesores de Primaria. El Grado en Maestro de Educación Primaria vigente surge en el año 2010 tras la adaptación de las distintas titulaciones al sistema de grados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Éste supuso la creación de un sistema comparable de titulaciones que permite la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores por toda Europa gracias a su sistema internacional de créditos. Dichas titulaciones se organizaron en dos niveles, el grado y el postgrado. En España se sustituyeron las distintas especialidades que habilitaban para ejercer la profesión de maestros en la educación básica por dos titulaciones generalistas: Maestro en Educación infantil y Maestro en Educación Primaria con una duración de cuatro años y una carga de 240 créditos.

Las antiguas especialidades (Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Física, Música, y Lengua Extranjera) pasaron a figurar en el grado en Maestro de Educación Primaria como menciones. Esta adaptación de la formación inicial del maestro de Primaria al EEES supuso modificaciones importantes entre las que destacan las relativas a los periodos de prácticas que realizaría el alumnado. Dicha formación práctica pasó a ocupar en torno a un año académico cursado por los estudiantes en los dos últimos años de la titulación.

El grado en cuestión es de carácter profesionalizante, es decir, habilita para el ejercicio de la profesión docente. Esto significa que es regulado a nivel nacional por el Ministerio de Educación. El marco normativo del título lo constituye la **ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que 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**. De esta forma se garantiza que el título cuente con los estándares de calidad mínimos para atender adecuadamente las necesidades formativas del futuro profesorado. Esto implica que cualquier persona que quiera ejercer como docente debe realizar esta titulación atendiendo a la regulación establecida por la Administración Educativa. Por tanto, su grado de capacitación dependerá en gran medida de la manera en que se estructure dicha formación. En este sentido, entran en juego todos los elementos que configuran la enseñanza: contenidos, competencias, asignaturas, profesorado, metodología, periodos de prácticas, etc. Todos ellos influyen de forma directa en el tipo de profesional docente que se potencia desde la institución universitaria por lo que se hace necesaria la puesta en práctica de un sistema que garantice la calidad de los mismos.

Por ello, para la entrada en vigor de la titulación, fue necesario la evaluación positiva de dos organismos: la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y el Consejo de Universidades. Una vez emitido el informe positivo por el primero de ellos, y la verificación del plan de estudios del grado por el segundo, se publicó el plan en cuestión en la **Resolución de 21 de marzo de 2011, de la Universidad de La Laguna, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Primaria.**

Para comprender las características principales de la titulación se ha acudido al documento de modificación del Grado en Maestro de Educación Primaria de la universidad de La Laguna más reciente. Atendiendo a su organización observamos que las enseñanzas abordadas en el Grado se estructuran, como ya se ha mencionado, en 240 créditos cuya distribución se comentará brevemente. 60 de ellos corresponden a materias básicas de rama. Otros 100 créditos de carácter obligatorio pertenecen a asignaturas relacionadas con la didáctica y áreas disciplinares. Las asignaturas optativas se distribuyen en 42 créditos. Los tres Prácticum establecidos ocupan 44 créditos y el Trabajo de Fin de Grado, por su parte, 6.

Teniendo en cuenta que esta investigación se relaciona con las funciones del maestro de Educación Primaria, nos centraremos brevemente en las competencias que la titulación fomenta en su alumnado. En primer lugar, estas se organizan en cinco básicas, doce generales, y veintitrés específicas. De forma general, se observa que las competencias que se pretenden desarrollar en los futuros profesionales de la educación tienen un carácter principalmente práctico, pues la mayoría de ellas enfatizan la adquisición y puesta en funcionamiento de destrezas y habilidades necesarias para enfrentarse a la realidad educativa. Así los verbos más habituales en el compendio de competencias propuesto son aquellos que implican el dominio de acciones prácticas: planificar, fomentar, desempeñar, abordar, desarrollar, orientar, elaborar, controlar, participar, etc.

Sin embargo, no todas las competencias que encontramos en el documento de modificación del título son de carácter práctico. Parte de ellas se refieren a la adquisición de conocimientos. Pero estos aprendizajes teóricos se justifican por ser necesarios para la puesta en práctica de tareas propias del maestro. Es decir, las competencias teóricas tienen, a su vez, un enfoque eminentemente práctico, pues su fin último es la resolución de situaciones educativas. Por ejemplo, en la competencia específica cinco “Conocer las principales líneas de investigación educativa y su contribución a la fundamentación de la práctica docente.” la teoría se relaciona de forma directa con la práctica educativa.

Aunque las competencias propuestas por el plan pueden adquirirse en un principio en la formación universitaria, es obvio que requieren de la puesta en funcionamiento de dichas habilidades en un contexto real. Para ello, se disponen en la titulación de los distintos Prácticum (Prácticum I, Prácticum II, y Prácticum de Mención). Los períodos de prácticas establecidos ocupan 44 créditos de 240 que tiene el plan. Lo que supone que un 18% de los créditos de la titulación están dedicados a la parte práctica de la formación. Por tanto, a lo largo del grado los alumnos ocuparán unas 1100 horas en estar en contacto con la realidad educativa de los centros escolares de las 6000 horas que supone cursar el grado en su totalidad, teniendo en cuenta que cada crédito corresponde a 25 horas de trabajo del alumnado.

Otros elementos fundamentales que permiten comprender la naturaleza formativa del Grado en Maestro de Educación Primaria son, por un lado, los contenidos objeto de estudio, por ser estos los que determinan el banco de conocimientos con los que contarán los estudiantes al finalizar la titulación, y por otro, la metodología que utilizan los docentes universitarios para crear las situaciones de aprendizaje de los mismos. Ambos elementos, contenidos y metodología docente, deben responder a la naturaleza propia del grado, estableciéndose así una coherencia interna entre los distintos elementos que constituyen el plan de estudios en cuestión. Seguir una misma línea educativa permite que el objetivo final de la titulación, formar maestros de Educación Primaria competentes en su profesión, se logre de forma más eficaz y óptima. De lo contrario, si los componentes de la formación tuvieran finalidades distintas y entraran en contraposición, se mermaría la calidad de la enseñanza ofrecida, repercutiendo esto negativamente en la capacitación del alumnado que la recibe. Por ello, a continuación nos centraremos brevemente en las características principales de los contenidos y la metodología utilizada en el grado.

En primer lugar, la gran mayoría de contenidos que se abordan en la titulación hacen referencia al ámbito educativo, especialmente destacan los relativos al campo de la didáctica de la enseñanza, y los relacionados con los distintos elementos y agentes que entran en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje (la familia, el entorno, el propio alumno, el centro escolar, etc.). Se observa así que, en la misma línea que las competencias de la titulación, los contenidos también se fundamentan en la formación práctica de los estudiantes, ya que este tipo de conocimientos son esenciales para la actuación docente en la realidad educativa.

Por su parte, la metodología que se utilizará para lograr la capacitación del alumnado depende de cada asignatura de la titulación. Pero en líneas generales podemos observar que además de la exposición teórica de contenidos, hay una alta presencia de métodos activos en los que el alumno debe desempeñar tareas, haciendo uso para ello de habilidades y recursos tanto personales como del entorno. De esta forma se pretende mejorar capacidades con las que ya cuentan los alumnos y que son útiles en su práctica profesional, y desarrollar nuevas destrezas imprescindibles para cualquier docente de Primaria. Así encontramos en los distintos apartados de “metodología” de cada asignatura métodos como el debate, la investigación, la realización de trabajos prácticos, la resolución de problemas, el análisis de videos, actividades grupales, programación de situaciones educativas, etc. Su uso pretende fomentar profesionales de la enseñanza reflexivos, capaces de poner en práctica los conocimientos y habilidades de los que disponen en situaciones de enseñanza de forma eficiente, que intervengan en el proceso educativo de manera activa y que estén comprometidos con su formación como maestros.

En definitiva, una vez analizados los distintos componentes incluidos en el plan de estudios que propone la Universidad de La Laguna para responder a las necesidades formativas de los futuros maestros de Educación Primaria, sirviéndonos para ello del documento de modificación del título en cuestión, se observa que en el Grado en Maestro de Educación Primaria predomina una formación de carácter práctica. Esto se ve reflejado en los elementos principales que constituyen el título. Así, tanto las competencias que se pretenden potenciar en los estudiantes, como los contenidos que se abordan y la metodología seguida por los docentes busca el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes, y futuros maestros, resolver situaciones cotidianas de la práctica educativa y enfrentarse a los diversos problemas que surgen en la misma.

Tras este breve resumen sobre la naturaleza formativa del grado en cuestión resulta necesario comprobar si existe concordancia entre las indicaciones de la normativa actual sobre la educación inicial de los maestros y el plan de estudios propuesto por la ULL para la titulación.

En primer lugar, la **Ley Canaria de Educación no Universitaria**, dedica en su *artículo 64. Formación y promoción de la carrera docente*, un apartado relativo a la formación inicial del profesorado. En él se apunta que dicha formación debe comprender

“(…) la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo (…)”, resaltando así el carácter eminentemente práctico de dicha enseñanza. En relación con ello, se menciona en el texto la necesidad de desarrollar capacidades y actitudes profesionales en el futuro profesorado. En el mismo documento, encontramos más referencias en este sentido. Destaca la encontrada en el *artículo 8* “*El profesorado tiene el derecho y el deber de alcanzar el mayor nivel posible de competencia profesional requerida para el ejercicio de las tareas que tiene asignadas*”. Se incide en la idea que venimos recogiendo a lo largo de esta revisión bibliográfica: la competencia profesional como eje fundamental de la capacitación del maestro.

Requiere una atención especial el doble sentido que tiene la misma para el docente, pues la normativa establece que éste tiene la obligación de desarrollar la máxima competencia profesional posible, pero también tiene el derecho de hacerlo. Es aquí donde la formación inicial de los futuros maestros juega un papel esencial. Ésta debe estar diseñada para atender de la mejor forma posible las necesidades de los profesionales de la educación en la actualidad, que se concentran, principalmente, en saber actuar en la práctica diaria. Por ello, se hace indispensable el fomento de competencias prácticas, como sucede en la propuesta formativa del Grado en Maestro de Educación Primaria. Encontramos por tanto que la titulación responde, al menos de forma teórica, a las pautas normativas de la Ley Canaria de Educación no Universitaria.

Por su parte, en el *artículo 100* de la **LOE**, vigente aún en la LOMCE y que aborda la formación inicial de los futuros maestros de Primaria, se insiste una vez más en que el contenido de la titulación debe tener como objetivo último el desarrollo de capacidades y habilidades en los estudiantes. Esto coincide con las competencias que se pretenden desarrollar en los futuros maestros de Primaria que estudian en la ULL. Se afirma también en el documento que se garantizará que los profesionales de la educación estén capacitados para enfrentarse a la práctica educativa y atender las necesidades formativas del alumnado. Al igual que en el texto normativo anterior, observamos que se le otorga a la formación inicial de los futuros maestros la responsabilidad de ofrecerles una enseñanza conectada con la realidad educativa actual, que desarrolle en ellos habilidades básicas para enfrentarse al quehacer diario de un docente. De esta manera, la formación inicial y la práctica educativa deben estar estrechamente relacionadas formando un binomio indivisible, pues los planes de

estudio que forman a los maestros deben dar respuesta a las necesidades que surjan en el proceso educativo diario.

Encontramos así que el Grado en Maestro de Educación Primaria atiende y se fundamenta en la normativa actual analizada sobre la formación inicial del profesorado. Así las competencias que pretende generar responden a las indicaciones de los distintos textos normativos, al menos de forma teórica. Dichos textos inciden en la importancia de la formación inicial del profesorado para el óptimo desempeño de su labor educativa. Como se ha observado las funciones que debe realizar este profesional en el quehacer diario escolar no son pocas. Además, dichas funciones son de variada tipología, exigiendo por tanto que la formación del maestro atienda a diversos ámbitos. En este sentido, debe desarrollar y adquirir numerosas habilidades que le permitan resolver situaciones educativas variadas. Observamos por tanto, que la educación inicial de este profesional debe insistir especialmente en el desarrollo de competencias, como recoge la titulación analizada, pues son éstas las que permitirán al alumno enfrentarse a la realidad de su práctica profesional.

3. PROCESO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

La formación inicial de los profesionales es fundamental para el buen desempeño de su práctica laboral. Una enseñanza de calidad implica dotar a los futuros trabajadores de los recursos necesarios para enfrentarse a las tareas propias de su profesión. Esto supone, además, resolver con eficacia situaciones problemáticas que le surjan en la práctica profesional. Para ello, los individuos deben hacer uso de los conocimientos, herramientas y habilidades con las que cuentan. En este sentido, es indispensable que estos recursos básicos se adquieran en la formación inicial profesional y que luego, en la práctica diaria, se vayan perfeccionando.

Sin embargo, es habitual encontrar un importante desfase entre los saberes que adquieren los individuos a lo largo de su formación inicial y las demandas encontradas en el mercado de trabajo en el que se van a integrar. Así, muchos empleados que se incorporan a un puesto de trabajo tras haber recibido una formación relacionada con dicho ámbito laboral, no son capaces, o tienen muchas dificultades, a la hora de desempeñar las funciones propias de su profesión. En este sentido, es muy frecuente que los nuevos trabajadores se vean

obligados a adquirir en la propia práctica profesional los aprendizajes básicos de su gremio en los que no fueron formados anteriormente. Observamos así un desajuste importante entre la formación inicial de los trabajadores y su capacitación para el desempeño de su profesión.

La enseñanza superior juega un papel fundamental en este sentido pues aborda la instrucción de múltiples profesionales imprescindibles para la sociedad. Entre ellos encontramos los profesionales de la educación que tienen una gran responsabilidad en el desarrollo integral de los individuos. Especialmente en la etapa de Educación Primaria, pues es en los primeros años de vida donde las personas adquieren los aprendizajes esenciales para desenvolverse en la vida adulta y forjar su personalidad.

Descubrir si existe una relación de concordancia entre la enseñanza que ofrece la universidad a los futuros maestros de esta etapa y las demandas reales de la práctica educativa permitirá identificar las posibles bazas formativas y tomar medidas para mejorar la formación inicial de estos profesionales.

En este sentido, centrándonos en el contexto de la Universidad de la Laguna, pretendemos averiguar si la formación inicial que ofrece dicha universidad a los futuros maestros de Educación Primaria responde al desempeño de este profesional en la práctica.

Las preguntas que surgen tras el planteamiento del problema son las siguientes:

- ¿Qué funciones debe llevar a cabo un maestro de la etapa educativa Primaria en su práctica educativa?
- ¿De qué naturaleza son las funciones que desempeña un maestro de dicha etapa?
- ¿El plan de estudios que ofrece la ULL a los futuros maestros de Educación Primaria tiene en cuenta las funciones que el maestro desempeña en su práctica educativa?
- ¿Reciben los alumnos del 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria la formación necesaria para desempeñar las funciones de un maestro de la etapa Primaria?
- ¿Se sienten los alumnos del 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria capacitados para desempeñar las funciones propias de un maestro de la etapa Primaria?
- ¿Qué piensan los maestros de Primaria en activo sobre el nivel de capacitación de sus alumnos en prácticas?

- ¿Consideran los alumnos del 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la ULL que las enseñanzas abordadas en la titulación les permiten enfrentarse a la práctica educativa?
- ¿Están los alumnos del 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la ULL satisfechos con dicha titulación?
- ¿Son efectivos los periodos de prácticas del Grado en Maestro de Educación Primaria en la formación del alumnado de dicha titulación?
- ¿Qué aspectos consideran los alumnos más positivos y negativos del grado cursado?

A continuación se enumeran los objetivos que se plantean para dar respuesta a las preguntas de investigación.

1. Conocer las funciones que desempeña el maestro de Educación Primaria en la práctica educativa.
2. Comprobar si el plan de estudio que oferta la ULL a los futuros maestros de Educación Primaria tiene en cuenta las funciones que este profesional debe llevar a cabo en la realidad educativa.
3. Averiguar en qué medida el alumnado de 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la ULL está capacitado para desempeñar las funciones propias de este profesional según los propios estudiantes y los maestros en activo.
4. Conocer la opinión del alumnado del 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la ULL sobre la utilidad de la formación recibida para la práctica educativa.
5. Analizar el grado de satisfacción del alumnado de 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la ULL con la titulación.

En la siguiente tabla se relacionan las preguntas de investigación con los objetivos del estudio y se indican los instrumentos que se utilizaron para obtener la información correspondiente.

Tabla 1

Relación entre las preguntas de investigación, los objetivos de estudio y los instrumentos de recogida de información.

PROBLEMA	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	INTRUMENTOS	NATURALEZA
AVERIGUAR SI LA FORMACIÓN INICIAL QUE OFRECE LA ULL A LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA RESPONDE AL DESEMPEÑO DE ESTE PROFESIONAL EN LA PRÁCTICA	¿Qué funciones debe llevar a cabo un maestro de la etapa educativa Primaria en su práctica educativa?	1. Conocer las funciones que desempeña el maestro de Educación Primaria en la práctica educativa	Entrevista	Cualitativa
	¿De qué naturaleza son las funciones que desempeña un maestro de dicha etapa?			
	¿El plan de estudios que ofrece la ULL a los futuros maestros de Educación Primaria tiene en cuenta las funciones que el maestro desempeña en su práctica educativa?	2. Comprobar si el plan de estudio de la ULL tiene en cuenta las funciones que el maestro de Educación Primaria debe llevar a cabo en la realidad educativa	Cuestionario	Cuantitativa
	¿Reciben los alumnos del 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria la formación necesaria para desempeñar las funciones de un maestro de la etapa Primaria?			
	¿Se sienten los alumnos del 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria capacitados para desempeñar las funciones propias de un maestro de la etapa Primaria?	3. Averiguar en qué medida el alumnado de 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la ULL está capacitado para	Cuestionario	Cuantitativa

	¿Qué piensan los maestros de Primaria en activo sobre el nivel de capacitación para la profesión de sus alumnos en prácticas?	desempeñar las funciones propias de este profesional según los propios estudiantes y los maestros en activo.	Entrevista	Cualitativa
	¿Consideran los alumnos del 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la ULL que las enseñanzas abordadas en la titulación les permiten enfrentarse a la práctica educativa?	4. Conocer la opinión del alumnado del 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la ULL sobre la utilidad de la formación recibida en la ULL para la práctica educativa	Cuestionario	Cuantitativa
	¿Están los alumnos del 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la ULL satisfechos con dicha titulación?	5. Analizar el grado de satisfacción del alumnado de 4 curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la ULL con la titulación	Cuestionario	Cuantitativa
	¿Son efectivos los periodos de prácticas del Grado en Maestro de Educación Primaria en la formación del alumnado de dicha titulación?			
¿Qué aspectos consideran los alumnos más positivos y negativos de la titulación?				

3.2. CATEGORÍAS Y DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO

Las variables que se tuvieron en cuenta en este trabajo partieron de los propios objetivos de la investigación. En la siguiente tabla se muestran las mismas junto con el objetivo con el que se relacionan y el instrumento de recogida de datos utilizado para obtener la información en cada caso.

OBJETIVO	VARIABLES	INTRUMENTO
1	Funciones del maestro de Educación Primaria	Entrevista
2	Formación inicial recibida sobre las funciones del maestro de Educación Primaria	Cuestionario
3	Nivel de capacitación del alumnado del grado para desempeñar las funciones del maestro de Educación Primaria según los estudiantes	Cuestionario
	Nivel de capacitación del alumnado del grado para desempeñar las funciones del maestro de Educación Primaria según los maestros en activo	Entrevista
4	Utilidad de la formación recibida en la práctica educativa	Cuestionario
5	Satisfacción con la formación recibida	Cuestionario

Con respecto a la variable “funciones del maestro de Educación Primaria” ésta nos permitió conocer qué tareas realiza un docente de dicha etapa educativa en su práctica laboral diaria. Para ello, además de utilizar la información obtenida de las entrevistas se tuvo en cuenta la revisión bibliográfica realizada sobre este tema, lo que nos permitió estudiar esta variable de forma más completa.

El estudio de la segunda variable, “Formación inicial recibida sobre las funciones del maestro de Educación Primaria”, consistió en conocer en qué medida consideraba el alumnado del 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria que la Universidad de la Laguna los formaba en las funciones propias de un maestro de esta etapa. Además, se comprobó que dichas funciones estuvieran presentes en el plan de estudios de la titulación atendiendo para ello a las competencias que se pretenden fomentar en el alumnado y que están incluidas en el documento de modificación más reciente del grado.

La tercera y cuarta variable están relacionadas con la capacitación del alumnado para llevar a la práctica las funciones propias de un maestro de Educación Primaria. Se tuvo en cuenta la opinión del propio alumnado de la titulación y la de los maestros entrevistados que habían tenido contacto con estudiantes en prácticas en los centros educativos.

Con la variable “Utilidad de la formación recibida en la práctica educativa” se buscó conocer la opinión del alumnado del 4º curso de la titulación sobre la eficacia que tenía su formación inicial en la realidad educativa escolar, con la que ya habían tenido contacto a través de los periodos de prácticas de la carrera. Concretamente se preguntó por elementos de la formación como los trabajos y tareas realizados, contenidos, asignaturas, etc.

Por último, con respecto a la variable “satisfacción con la formación recibida” se estudió el grado de satisfacción de los alumnos del 4º curso del grado en cuanto a distintos elementos de la titulación: contenidos teóricos, contenidos prácticos, prácticas educativas, relación profesor-alumno, etc.

3.3. METODOLOGÍA DE ESTUDIO

La **metodología utilizada** en esta investigación ha sido la mixta. Siguiendo a Driessnack, Sousa y Costa (2007) este tipo de método se refiere “(...) a un único estudio que utiliza estrategias múltiples o mixtas para responder a las preguntas de investigación y/o comprobar hipótesis” (p.2). En concreto, este estudio utiliza un método mixto con prevalencia de datos de tipo cuantitativo (CUAN + cual). Los datos cualitativos, por tanto, se utilizaron para reforzar el proceso de investigación. Según Pereira (2011) esta metodología se caracteriza por combinar los enfoques cuantitativo y cualitativo de investigación y surgió entre 1960 y 1970, aunque no recibió este nombre hasta tiempo después. Siguiendo a este mismo autor, este tipo de diseño es cada vez más utilizado en las investigaciones relacionadas con las Ciencias Sociales, por lo que resulta adecuado para este estudio centrado en el campo de la educación.

La utilización de dichos enfoques hace necesario concretar las características de ambos. Para ello, atenderemos a las aportaciones de M^a Ángeles Cea (1998) sobre las cualidades atribuidas tradicionalmente al enfoque cuantitativa y cualitativo.

Con respecto al paradigma cuantitativo, predominante en este trabajo, se encarga de la medición objetiva de hechos sociales, opiniones o actitudes individuales, la demostración de casualidades y la generalización de los resultados obtenidos en la investigación. En él la

recogida de información se realiza de forma estructurada y sistemática y su análisis es de tipo estadístico. Además, en los resultados se produce la búsqueda cuantitativa de leyes generales de la conducta.

Por su parte, el paradigma cualitativo se caracteriza por enfatizar “la descripción y comprensión interpretativa de la conducta humana” (Cea, 1998, p.46). La recogida de información es flexible pues depende del desarrollo de la investigación. Por su parte, el análisis de datos se distingue por basarse en la interpretación de los discursos y acciones de los individuos. Por último, en los resultados se realiza una búsqueda cualitativa del significado de sus acciones.

Este enfoque metodológico mixto se ha seleccionado al considerar que resulta el más adecuado para la consecución de los objetivos planteados en la investigación, pues como afirma Ruiz I. (2012) “La metodología cualitativa no es incompatible con la cuantitativa, lo que obliga a una reconciliación entre ambas y recomienda su combinación en aquellos casos y para aquellos aspectos metodológicos que lo reclamen” (p. 17). En esta misma línea Ugalde y Balbastre (2013) apuntan que la utilización de las metodologías mixtas es cada vez más habitual por su complementariedad. Además de ello, potencia la verificación de teorías, y aumentan la confianza, la validez y la comprensión de los resultados obtenidos de la investigación.

En este sentido los objetivos del estudio requerían, por un lado, la recogida de gran cantidad de datos e información relativa a los alumnos del 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria en la ULL en un corto periodo de tiempo (esta posibilidad nos la ofrecía el uso de la metodología cuantitativa); y por otro lado, los objetivos necesitaban, también, tener en cuenta opiniones e información más profunda que aportaran los maestros de Educación Primaria que en la actualidad ejercen su profesión (ventaja asociada a la metodología cualitativa).

Además de las ya mencionadas, utilizar esta metodología permitió que la investigación se beneficiara de otras ventajas asociadas a su uso como la posibilidad de obtener inferencias más fuertes y la compensación de las desventajas propias del método cuantitativo y cualitativo (Ugalde y Balbastre, 2013).

3.4. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Atendiendo a los objetivos marcados se seleccionaron dos **poblaciones**. La primera de ellas los maestros de Educación Primaria que ejercen su profesión en la actualidad, y la segunda los alumnos del Grado en Maestro de Educación Primaria. De cada población se seleccionó a su vez una **muestra**. Por un lado, los maestros de Educación Primaria del CEIP Agustín Espinoza y por otro, el alumnado de 4º curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de La Laguna.

Tabla 2

Poblaciones y muestras del estudio

POBLACIÓN	MUESTRA
Maestros de Educación Primaria que ejercen su profesión en la actualidad.	Maestros de Educación Primaria del CEIP Agustín Espinoza.
Alumnos del Grado en Maestro de Educación Primaria.	Alumnado de 4º curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de La Laguna.

Las principales características de los participantes de la investigación se resumen en las siguientes tablas.

Tabla 3

Características alumnos encuestados

	ALUMNOS DEL 4º CURSO DEL GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ULL		
PARTICIPANTES	89		
SEXO	Mujeres 70.9%	Hombres 29.1%	
EDAD MEDIA	22.98		
PRÁCTICUM REALIZADOS	Prácticum I 100%	Prácticum II 100%	Prácticum de Mención 100%

Tabla 4

Características maestros entrevistados

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ACTIVO			
SUJETO	SEXO	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	MODALIDAD
1	Mujer	1	Profesora de Religión
2	Mujer	10	Tutora y especialista de inglés
3	Mujer	35	Tutora
4	Mujer	13	Tutora
5	Mujer	27	Tutora
6	Hombre	1	Tutor
7	Mujer	20	Tutora

La técnica utilizada para acceder a ambas muestras ha sido el muestreo incidental o casual que consiste en acudir a los sujetos disponibles o accesibles para el investigador (Pérez, García, Gil y Galán, 2009). Se ha hecho uso de este procedimiento dado el poco tiempo disponible para el desarrollo de la investigación. La limitación principal de este tipo de muestreo (el hecho de no poder generalizar los resultados de la investigación sobre la población con rigor estadístico) se ha intentado compensar con la triangulación de datos. Siguiendo a Cea M^a Ángeles (1998), este procedimiento, en contextos sociales, se entiende como la utilización de diferentes metodologías en el análisis de una misma realidad social. Según Denzín (1975) (citado en Cea M^a Ángeles, 1998) la triangulación se clasifica en cuatro tipos. En esta investigación se utilizaron dos de ellos, por un lado la triangulación de datos, que consiste en la utilización de distintas fuentes de información (en este caso alumnado y profesorado) y, por otro, la triangulación metodológica entre método, relativa a la utilización de distintos métodos de recogida de información (cuantitativo y cualitativo).

3.5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Atendiendo a la metodología mixta que se ha utilizado en esta investigación los **instrumentos** seleccionados para la misma han sido el cuestionario, para la recogida de datos cuantitativos, y la entrevista, para la recogida de datos cualitativos. La utilización de dichos métodos de forma combinada permite la ya mencionada triangulación de datos, propiciando la compensación de las desventajas propias de cada instrumento.

Centrándonos en cada uno de ellos, reparamos que el cuestionario supone “(...) la aplicación de un instrumento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de encuestados” (Cea, 1998, p.240). Siguiendo a esta misma autora, se mencionan a continuación algunas de las características principales de este instrumento. Por un lado, la información se obtiene a través de las respuestas de los sujetos encuestados. Además, puede abarcar un amplio abanico de cuestiones tanto objetivas (hechos) como subjetivas (opiniones). Por otro lado, la información se recoge de forma estructurada ya que las preguntas son las mismas y se presentan en el mismo orden a todos los encuestados. Además, las respuestas que estos dan se agrupan y cuantifican para su posterior análisis. De entre sus ventajas según Cea (1998) este trabajo se ha beneficiado de la posibilidad de abarcar un amplio abanico de cuestiones en un mismo estudio, de la facilidad que supone la comparación de datos y de la posibilidad de obtener información significativa. Otra característica del cuestionario utilizado en esta investigación y no recogido por la autora es su anonimato.

Con respecto a la entrevista reparamos que se trata un instrumento propio de la investigación cualitativa que consiste, según Ruíz (2012) en “una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de información (...)” (p.165). De entre sus ventajas destacan según Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, y Varela-Ruiz (2013) la posibilidad de averiguar hechos no observables (puntos de vista, opiniones, etc.) y la observación propia ajena. Ésta última permite, por un lado, obtener información relativa al encuestado como, por ejemplo, las motivaciones de su comportamiento, sus pensamientos, etc., y por otro, observaciones que este realiza a otra persona o sobre otro suceso.

Existen diversos tipos de entrevistas. Los autores mencionados clasifican como más habituales las estructuradas, semi-estructurada y no estructuradas. La utilizada en esta investigación responde a un diseño semi-estructurado, que según Díaz-Bravo et al. (2013) tiene un mayor grado de flexibilidad que la estructurada lo que permite partir de una serie de preguntas que se pueden ajustar a los entrevistados a medida que transcurre la entrevista. Su principal ventaja reside precisamente en este aspecto: la posibilidad de adaptarse a los individuos para motivarlos, realizar aclaraciones, etc.

Con respecto al **diseño de los instrumentos**, reparamos que se trata de instrumentos Ad Hoc, es decir, se han elaborado específicamente para esta investigación. Esto nos permite obtener datos más precisos en relación a los objetivos de la misma.

En la entrevista, por su parte, se incluyeron preguntas que permitieron contrastar la información obtenida del marco teórico relativa a las funciones propias de un maestro de Educación Primaria con la opinión de los docentes en activo. Por otro lado, se utilizaron cuestiones que nos permitieron conocer la opinión del profesorado sobre el grado de capacitación de los alumnos que realizan sus prácticas educativas en el centro y sobre el periodo de prácticas en sí. Esta información se pretendía contrastar también con la aportada por el alumnado en los cuestionarios sobre dichos temas. Con ello se buscó la triangulación de datos, aumentando así la fiabilidad del estudio realizado.

En la entrevista las preguntas se formularon de diversas maneras en función de cómo se iba desarrollando la conversación por lo que no podemos establecer un listado cerrado de las cuestiones utilizadas, pero sí podemos concretar a grandes rasgos los ámbitos abordados. En este sentido se habló, por un lado, sobre las funciones propias del docente en relación a los alumnos, al centro educativo, al entorno de la escuela y a las familias. Por otro lado, se trató los periodos de prácticas que realizan los estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria de la ULL en el centro. En concreto se habló sobre la importancia de dichos períodos en la formación de los futuros docentes, el grado de capacitación de dichos alumnos, y la duración de estos periodos.

Con respecto al cuestionario éste se elaboró tras la realización de las entrevistas, ya que se necesitaba la información que éstas aportaban sobre las funciones del maestro de Educación Primaria. Se organizó de la siguiente manera. En primer lugar se incluyeron cinco variables con el fin de obtener información personal sobre la muestra encuestada. Una de ellas era cuantitativa (edad) y el resto cualitativas y de elección dicotómica (sexo, Prácticum I, Prácticum II y Prácticum de Mención). Seguidamente se incluyeron cuatro bloques de preguntas que incluían variables de intervalo. En ellas se pedía al alumnado que asignasen una puntuación en una escala del 1 al 7 a las variables propuestas.

El primer bloque de preguntas hacía referencia al grado de formación recibida en la titulación en cuestión, siendo 1 ninguna formación y 7 mucha formación. En él se incluyeron 17 variables que se relacionaban con las funciones propias del maestro de Educación Primaria. En el segundo, por su parte, se puntuaba el grado de acuerdo con una serie de afirmaciones, siendo 1 nada de acuerdo y 7 muy de acuerdo, y contaba con 14 variables relacionadas con la utilidad de la formación recibida en la práctica escolar. El tercer bloque de preguntas se refería al grado de capacitación que creían tener los alumnos encuestados, siendo 1 nada capacitado y

7 muy capacitado. Contaba con 17 variables que eran las mismas que se incluían en el primer bloque. En el último, por su parte, se pedía al alumnado que indicaran su grado de acuerdo con una serie de afirmaciones sobre su satisfacción con la formación recibida, siendo 1 nada de acuerdo y 7 muy de acuerdo y constaba de 10 variables. Para finalizar, el cuestionario incluía dos preguntas abiertas en la se indicaba señalar los 3 aspectos más positivos y los 3 más negativos del grado en cuestión (ver anexo 3).

Una vez elaborado el cuestionario, se pasó una prueba piloto a 5 alumnas de características similares a la muestra de la investigación. Se trató de 5 estudiantes del 4º curso del Grado en Maestro de Educación Infantil de la ULL. La prueba se realizó en la propia universidad. Todas las encuestadas tuvieron la misma dificultad relacionada con el primer y tercer bloque de preguntas. En ellos aparecían las mismas variables pero se indicaba a las encuestadas puntuar aspectos distintos. En el primer bloque debían puntuar el grado de formación que habían recibido en la titulación en relación a las funciones propias de un maestro. En el segundo se indicaba que puntuasen el grado en el que se sentían capacitadas para desempeñar dichas funciones. Las 5 alumnas, al llegar al tercer bloque me preguntaron por qué aparecían dos veces las mismas variables. En ese momento les expliqué la diferencia entre ambos bloques y terminaron de hacer el cuestionario sin mayor dificultad. En el resto de cuestiones las alumnas no tuvieron dudas y manifestaron que se entendían bien todas las preguntas. La prueba piloto, por tanto, sirvió para tomar conciencia sobre esta dificultad del cuestionario y tomar medidas. En este sentido, se decidió que antes de aplicar el instrumento se explicaría a los encuestados la diferencia entre ambos bloques.

3.6. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Con respecto a la entrevista, ésta fue realizada a maestros de Educación Primaria en activo del CEIP público Agustín Espinoza, situado en el municipio de Los Realejos durante dos días del mes de mayo. El acceso al centro fue sencillo por haber realizado la enseñanza básica en el mismo. Para llevar a cabo las entrevistas primero pedí permiso a la jefa de estudios. Está aceptó la propuesta y me propuso que fuera yo misma quien contactara con los maestros del centro y les invitara a participar. Algunos de ellos rechazaron la propuesta alegando encontrarse muy ocupados y finalmente siete se prestaron para realizar la entrevista.

La principal dificultad fue que los docentes en estas fechas aún estaban impartiendo clase, y disponían de pocos momentos libres en su horario laboral. Por ello, algunas entrevistas fueron realizadas en la propia clase del docente, ante la imposibilidad de dejar a los alumnos

solo, y otras se realizaron en distintos espacios del centro cercanos a las aulas (pasillos, aulas vacías, etc.). En varias ocasiones las entrevistas fueron interrumpidas por algún niño que requería la atención del docente, o por personal del centro (otro docente, el servicio de limpieza, etc.). En este sentido, las condiciones acústicas no eran las óptimas, pues se producían bastantes ruidos propios del espacio escolar (murmullos de niños, el timbre que avisa del cambio de hora, alumnos corriendo por los pasillos, etc.). La duración de las entrevistas fue corta, entre 5 y 14 minutos y se realizaron en total 7.

El cuestionario, por su parte, fue aplicado al alumnado del 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de la Laguna durante 5 días del mes de junio. En los dos primeros días pasé las encuestas a alumnos que acudían a los seminarios de mención de la titulación, y en los tres últimos, a estudiantes que iban a la universidad a recoger las fotos de la orla. En total se rellenaron 86 cuestionarios.

Para su administración, se siguieron los siguientes pasos en cada una de las reuniones. Primero acudía al aula donde se realizaban las reuniones o seminario. Luego, me presentaba y pedía la colaboración del alumnado para una investigación de Trabajo de Fin de Máster. Seguidamente repartía los cuestionarios, explicaba la diferencia entre el bloque 1 y 3 de preguntas, y abandonaba el aula para garantizar la confidencialidad del estudio. Los encuestados una vez terminaban el cuestionario salían del aula y me lo devolvían.

3.7. ANÁLISIS DE DATOS.

Con respecto al proceso de **análisis de los datos**, los de tipo cuantitativo, obtenidos de los cuestionarios se analizaron utilizando la herramienta SPSS (*Statistical Product and Service Solutions*). Se trata de un conjunto de herramientas de tratamiento de datos para el análisis de datos cuantitativos. Su uso nos permitió agilizar la labor de tratamiento de datos y obtener los análisis estadísticos de forma muy sencilla. Los análisis realizados fueron los siguientes.

En primer lugar, se realizó la *distribución de la frecuencia* para las variables sexo, Prácticum I, Prácticum II, y Prácticum de Mención del cuestionario. Según las aportaciones de Pérez et al. (2009) en la distribución de la frecuencia aparecen, de forma general, todas las puntuaciones obtenidas en una variable (puntuaciones directas) y el número de veces que se repite cada puntuación (frecuencia absoluta).

Además, se utilizaron *medidas de tendencia central*. Siguiendo también a estos autores, la tendencia central de un grupo indica cuál es el valor que mejor representa a dicho conjunto. De entre ellos se utilizaron en esta investigación, por un lado, la media aritmética (x) o promedio que se obtienen sumando todas las puntuaciones obtenidas y dividiéndola por el número total de puntuaciones y , por otro, la moda que hace referencia al valor más repetido o la frecuencia absoluta más alta.

Además de ello se realizaron *correlaciones de Spearman*. Según Pérez et al. (2009) en el campo de la investigación educativa es necesario el estudio de la variabilidad pues permite a los investigadores conocer y explicar los motivos que la producen. La correlación en concreto “nos indica la tendencia de dos o más conjuntos de datos a variar de forma conjunta” (Pérez et al., 2009, p.130). Para valorar y categorizar los coeficientes de correlación atenderemos a la clasificación propuesta por los autores ya comentados que se expone en la siguiente tabla.

Tabla 5

Valores coeficientes de correlación

VALOR DEL COEFICIENTE	INTERPRETACIÓN
Entre 0,00 y + o - 0,20	Correlación muy baja
Entre 0,21 y + o - 0,40	Correlación baja
Entre 0,41 y + o - 0,70	Correlación media
Entre 0,71 y + o - 0,90	Correlación alta
Entre 0,91 y + o - 1	Correlación muy alta

El coeficiente de correlación de Spearman nos permite conocer la correlación existente entre dos variables de escala. En este sentido, se aplicó el análisis para conocer la correlación de las 17 variables del bloque de preguntas 1 del cuestionario, con las 17 variables del bloque de preguntas 3.

Con respecto a las entrevistas, reparamos en que fueron transcritas y codificadas utilizando el programa ATLAS.ti. que facilitó la labor de agrupamiento de los datos. Para el análisis de la información se extrajeron las citas de las distintas entrevistas por códigos. Los 16 códigos utilizados fueron los siguientes: 1. Diseñar y organizar enseñanza adaptada realidad, 2.

Evaluar, 3. Tutoría, 4. Desarrollo integral alumno, 5. Perfeccionamiento enseñanza, 6. Atender diversidad, 7. Poseer conocimientos, 8. Participación activa, 9. Colaborar centro, 10. Trabajar con otros profesionales, 11. Colaborar entorno, 12. Colaborar familias, 13. Dimensión socioafectiva, 14. Valores, 15. Dilemas éticos y 16. Prácticas.

3.8. PROCEDIMIENTOS DE RIGOR METODOLÓGICO

Validez de los datos cuantitativos

Como afirman Pérez et al. (2009) la fiabilidad supone la principal característica de los instrumentos de medida. La fiabilidad de la medida recae en la precisión. De esta forma “decimos que un instrumento es fiable cuando mide algo con precisión” (Pérez et al., 2009, p.152). Existen diversos procedimientos para determinar la fiabilidad de una prueba, en este caso se obtuvo el *Alfa () de Cronbach* utilizado usualmente en las investigaciones cuando se recogen datos a través del cuestionario, como es el caso de este estudio. Cuanto más se aproxime a 1 el valor obtenido de la prueba mayor es la fiabilidad de la escala. No existe un valor prefijado pero, generalmente, se considera que el valor del alfa es suficiente para garantizar la fiabilidad del estudio cuando éste supera 0.7. Éste es el valor que se ha tenido en cuenta en este trabajo. La prueba Alfa () de Cronbach evidenció la fiabilidad de las variables analizadas. Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 6

Resultados prueba Alfa () de Cronbach

Variable del cuestionario	Alfa () de Cronbach
Todas	0.941
Bloque 1: grado de formación recibida en la titulación	0.909
Bloque 2: utilidad de la formación recibida en la práctica escolar	0.786
Bloque 3: grado de capacitación que creían tener los alumnos	0.918
Bloque 4: satisfacción con la formación recibida	0.876

Validez de los datos cualitativos

Siguiendo los criterios de validez en la investigación cualitativa de Guba y Lincoln mencionados por Ruiz (2012) encontramos que en este estudio se utilizó únicamente el criterio de credibilidad. Concretamente se hizo uso de la técnica de la triangulación que ya se ha explicado anteriormente. En este sentido, los datos obtenidos de la entrevista de los maestros en activo se contrastaron con el marco teórico de la investigación y con algunas variables recogidas en los cuestionarios que cumplimentaron los alumnos de 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la ULL.

3.9. FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Las **fases** que se desarrollaron en esta investigación fueron las siguientes:

1. En primer lugar se realizó el planteamiento del problema inicial que constituyó el centro de interés del trabajo.
2. En segundo lugar se plantearon las preguntas de investigación que surgieron a partir del problema.
3. Seguidamente se concretaron los objetivos del estudio cuya consecución daría respuesta a las preguntas de investigación.
4. A continuación se realizó la revisión bibliográfica que sirvió como fundamentación teórica del trabajo.
5. Tras ello se pasó al diseño y administración del instrumento de recogida de datos cualitativo: la entrevista a maestros de Educación Primaria en activo. Se realizó en primer lugar pues parte de la información obtenida era necesaria para la elaboración del segundo instrumento de la investigación (el cuestionario).
6. Luego se diseñó y aplicó el cuestionario a los alumnos del 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la ULL.
7. Después se analizaron e interpretaron los datos obtenidos de los instrumentos mencionados.
8. Por último, se llevó a cabo la elaboración del informe.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan organizados en torno a los objetivos de la investigación. En primer lugar, para dar respuesta al **objetivo 1** que pretendía delimitar las funciones propias de un docente de Educación Primaria se analizaron las entrevistas de los

Maestros del CEIP Agustín Espinoza. Además, se contrastó la información obtenida con la síntesis de funciones propias del maestro de dicha etapa extraídas de la revisión teórica (apartado 2.1.3. del marco teórico).

Las funciones que los maestros de Educación Primaria se atribuyeron fueron las que aparecen en la primera columna de la siguiente tabla. En la segunda, por su parte, se incluye el número de citas que se extrajeron de las entrevistas sobre cada una de ellas. Para ver todas las citas de las entrevistas acudir al anexo 4.

Tabla 7

Funciones y citas entrevistas

FUNCIONES	NÚMERO DE CITAS
DISEÑAR Y ORGANIZAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA ADAPTÁNDOLO A LA REALIDAD ACTUAL	20
EVALUAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	2
TUTORÍZAR	4
ATENDER AL DESARROLLO INTEGRAL ALUMNO	9
ATENDER A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO	18
POSEER CONOCIMIENTOS	2
PARTICIPAR DE FORMA ACTIVA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA	1
COLABORAR CON EL CENTRO EDUCATIVO	3
TRABAJAR CON OTROS PROFESIONALES	12
COLABORAR CON EL ENTORNO	6
COLABORAR CON LAS FAMILIAS	8
ABORDAR LA EDUCACIÓN EN VALORES	2

De entre las funciones que los maestros se atribuían destacan las relacionadas con el diseño de situaciones de enseñanza aprendizaje, la atención a la diversidad y el trabajo colaborativo con otros profesionales de la educación. A continuación las comentaremos con mayor detalle.

Con respecto las relacionadas con el *diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje*, los docentes destacaron que existe un importante trabajo de planificación previo al desarrollo de las acciones educativas. Así los entrevistados mencionaron, además de la elaboración de la programación anual antes del comienzo del curso, la planificación de la docencia semanal y diaria. “en el nivel tenemos nuestras reuniones, y ahí es donde decidimos qué vamos a trabajar durante cada semana.” (Participante 2), “Ósea, sí, tú haces tú programación, tú vas adaptando a la programación que has hecho, pero tú en tu casa todos los días vas preparando las actividades atendiendo a la programación que hiciste.” (Participante 1).

Encontramos también numerosas alusiones a la utilización de metodologías activas en el desarrollo de las situaciones educativas. Así el participante 3 afirma en relación a los alumnos “Ellos hacen pues trabajos de investigación, exponen en clase, saca conclusiones.” Por su parte, la entrevistada 1 comenta en este mismo sentido que otra de sus funciones es dar las clases de forma dinámica y participativa “yo no doy teoría pura y dura, sino que hago dinámicas de grupo, juegos, fichas, lecturas...hago variedad de cosas muy dinámicas...porque no puedes estar dándoles solo teoría a los niños sino que tienes que hacer la clase dinámica.”. Los participantes 4 y 6 aluden al trabajo por proyecto “Sí aquí tenemos varios proyectos, el proyecto CLIC, el de huerto, el de la radio, el de la sostenibilidad, el de la salud, hay un montón de cosas, la verdad que sí.” (Participante 4), “Sí pero aquí también en este colegio se trabaja con muchos proyectos entonces, todo va como enlazado” (Participante 6).

En cuanto a las funciones relacionadas con la *atención a la diversidad*, encontramos que los maestros de Educación Primaria deben adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, y a sus características personales. “(...) sobre todo en niños tan pequeños, cada uno va a su ritmo, hay niños que leen a la primera, otros que van por la L, otros que van por la M, otros que no reconocen la grafía y la discriminación auditiva tampoco. Entonces preparar cada y por cada uno.” (Participante 2).

Las principales acciones giran en torno a, por un lado, prestar sesiones de apoyo y refuerzo educativo al alumnado con dificultades de aprendizaje “Cuando tienen matemáticas entra una profesora de apoyo y les da apoyo, y les da apoyo dentro del aula o fuera. Y se los

lleva a esos alumnos pues para enfocar más lo que les cuesta.” (Participante 4). Por otro lado, adaptar los contenidos al nivel curricular de los estudiantes que presentan desfases, es decir, que cuentan con un nivel competencial inferior al que le corresponde por edad “Entonces de entrada, ya tú le adaptas el trabajo a él, ya no le puede pedir hasta aquí a él, le tienes que pedir nada más que hasta aquí porque no va a llegar aquí al mismo tiempo que los demás (...)” (Participante 5).

También indican los entrevistados la utilización de diferentes metodologías en función de las características del alumnado. Así el entrevistado 1 comenta que hay un grupo con el que tiene que evitar determinados métodos y potenciar otros por la presencia de varios niños con problemas de comportamiento “Entonces tú a veces tienes que estar ingeniándotelas. Mira, actividades no les puedo poner, una actividad que sea de leer una lectura comprensiva o lo que sea no, prefiero ponerles un video y reflexionar sobre un video o lo que sea. Sí, cómo dar la misma teoría pero diferente manera para ver si lo asimilan mejor.”.

Además, apuntan los docentes que estas medidas de atención a la diversidad se aplican a muchos elementos del proceso de enseñanza aprendizaje, incluso a la organización del aula. En este sentido el participante 2 explica cómo sitúa en el aula a los alumnos con un ritmo más lento de aprendizaje “¿Cómo están sentados? Ahora de tres en tres (...) ¿Por qué hago eso? Porque en el medio siempre va el niño que le cuesta más, y a las esquinas los niños que les cuesta menos, porque si el del medio me pierdo tengo, aparte de la profe, los dos apoyos de derecha e izquierda.”.

Por último, indican la presencia en las aulas de estudiantes con distintas Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) a los que hay que atender “en esta clase que tengo dos déficit de atención, un retraso madurativo de 3 años en otro niños, pues súper importante que cada uno tenga su papel dentro de la clase.” (Participante 2).

Centrándonos ahora en la función referida al *trabajo colaborativo con los distintos profesionales* que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje encontramos que los entrevistados manifiestan que el apoyo y la coordinación con sus compañeros es fundamental en su práctica diaria. “Siempre estás en contacto con los demás tutores y demás especialistas. Para, por ejemplo, si tienes algún problema (...) para apoyarnos y ayudarnos unos a otros.”(Participante 1), “Sí claro, nosotros tenemos, por ejemplo, una organización de nivel con mis dos compañeras de tercero.” (Participante 4). “Yo no sé trabajar sola, yo mi aula, yo a

mi...de siempre he, he trabajado con el otro compañero de nivel o con todo el ciclo o con todo el centro. Sola no sé trabajar. Porque nos ayudamos (...)" (Participante 3).

También se hizo referencia en las entrevistas, aunque en menor medida, a las funciones referidas al *desarrollo integral del alumnado*. Especialmente los maestros mencionan el ámbito emocional "Pues trabajamos las emociones, aunque no tengamos la asignatura de las emociones como tal" (Participante 7). También se refieren al moral "Como yo les digo ustedes ya están en tercero y tienen que tomar decisiones y con las consecuencias que eso lleva" (Participante 3), y social "tenemos por ejemplo un niño que no tiene habilidades sociales (...) entonces eso lo trabajamos para todos en general, específicamente para él pero para todos sí." (Participante 7).

La colaboración con las familias es otra de las constantes entre las acciones del maestro de la etapa Primaria. En este sentido indica una de la entrevistada que "la situación del aprendizaje es casa-familia-colegio." (Participante 2). Principalmente la relación se fundamenta en el intercambio de información constante entre el profesor y los progenitores del alumno relativo a su proceso de aprendizaje. Esto se observa en el discurso de esta misma participante que comenta lo siguiente "(...) y yo miro si el padre me escribió o la madre, si no me escribió, si pasó la noche mal, si no la pasó... ¿no? Todas esas cosas que pueden influir. Y yo les pongo un tic que los padres cuando esa agenda llega a casa firman como que en el día de hoy no ha pasado nada...". Este tipo de comunicación entre familia-escuela se relaciona también con la función de tutoría, aunque ésta no fue apenas nombrada de forma explícita en las entrevistas.

Por último, destacamos la función de *relación con el entorno*. Los docentes entrevistados indican que el aprendizaje debe estar siempre conectado con el entorno próximo del alumno. Esto se consigue mediante la realización de salidas escolares al municipio y la puesta en práctica de actividades conjuntas con distintas instituciones y organismos del pueblo (el ayuntamiento, el supermercado, clubs deportivos, etc.). "Cuando se ha solicitado municipales, o se ha solicitado... nunca hay...para eso nunca ha habido problema", "(...) y también ha venido un club de ajedrez de aquí de al lado del colegio, hemos tenido salida con ellos (...)", "Hay buena relación entre el colegio y otros organismos como puede ser el ayuntamiento y demás." (Participante 6), "El otro día se fueron al supermercado porque iba a hacer un desayuno ellos." (Participante 3).

Tras este análisis hemos comprobado que, en general, las aportaciones de los maestros entrevistados sobre sus funciones profesionales refuerzan las funciones recogidas en el marco teórico de este estudio. Por tanto, respondiendo al objetivo 1 de esta investigación, podemos afirmar que las funciones propias del maestro de Educación Primaria son las recogidas en el sub-apartado 2.1.3. del marco teórico de esta investigación a las que nos referimos a continuación:

Funciones relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje

1. Diseñar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándolo a la realidad actual (aprendizaje colaborativo, trabajos por proyectos, utilización de las nuevas tecnologías, etc.).
2. Llevar a cabo la evaluación de los principales elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Ejercer las funciones de tutoría y orientación (tanto con el alumnado como con sus familias).
4. Promover el desarrollo integral del alumnado (ámbito social, académico, emocional, y competencial).
5. El perfeccionamiento continuo de los procesos de enseñanza.
6. Dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado.
7. Poseer los conocimientos necesarios para enfrentarse a la realidad educativa.
8. Participar de forma activa en proceso de enseñanza (actuar como mediador y guía del aprendizaje).

Funciones de colaboración con otros agentes educativos

9. Colaborar en actividades educativas y organizativas del centro.
10. Trabajar de forma conjunta con el resto de profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (familia, profesores, especialistas, etc.).
11. Colaborar con el entorno social de los estudiantes.
12. Colaborar e implicar a las familias del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Funciones relacionadas con el ámbito socio afectivo

13. Gestionar y regular la dimensión socioafectiva.
14. Fomentar el aprendizaje de valores.

15. Afrontar los dilemas éticos de la profesión.

Con respecto ahora al **objetivo 2** que pretende comprobar si el plan de estudios del Grado en Maestro de Educación Primaria de la ULL tiene en cuenta las distintas funciones que el docente debe realizar en la práctica se llevaron a cabo las siguientes dos acciones:

1. Comprobar que las funciones del maestro de Educación Primaria estaban recogidas en el documento de verificación más reciente del grado en cuestión.
2. Analizar las variables del bloque 1 del cuestionario, en el que los alumnos del 4º curso de la titulación puntuaron el grado en el que consideraban que ésta los había formado en las funciones propias de un docente.

Para la primera acción se realizó una tabla (ver Anexo 5) en la que se relacionan las funciones propias de este profesional y las competencias incluidas en el documento de modificación del grado. En dicha tabla se observa que las funciones sí quedan recogidas en el documento a través de las competencias que se pretenden fomentar en los alumnos.

En cuanto a la segunda acción comentaremos a continuación las medidas de tendencia central más significativas de estas variables.

Tabla 8

Media de las variables del bloque de preguntas 1

GRADO DE FORMACIÓN RECIBIDA	
FUNCIÓN	MEDIA
1. Diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándolo a la realidad actual.	3,81
2. Evaluar los principales elementos del proceso de enseñanza aprendizaje.	4,08
3. Ejercer las funciones de tutoría y orientación .	2,70
4. Promover el desarrollo del alumno en el ámbito social .	3,98
5. Promover el desarrollo del alumno en el ámbito académico .	4,77
6. Promover el desarrollo del alumno en el ámbito emocional .	3,49
7. Promover el desarrollo del alumno en el ámbito competencial .	4,37
8. Dar respuesta a la diversidad del alumnado.	2,69
9. Participar de forma activa en el proceso de enseñanza.	4,36
10. Colaborar en actividades educativas del centro .	3,72
11. Colaborar en actividades organizativas del centro .	3,12

12. Trabajar colaborativamente con el resto de profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	3,70
13. Realizar actividades de colaboración con el entorno social del centro.	3,41
14. Colaborar con las familias del alumnado.	3,05
15. Gestionar la dimensión socioafectiva personal.	3,23
16. Fomentar el aprendizaje de valores .	3,85
17. Afrontar los dilemas éticos de la profesión.	3,17

De forma general, se observa que los alumnos del 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la ULL encuestados consideran que en la titulación reciben formación relacionada con las funciones que hemos incluido en el cuestionario. Como se observa, 9 de las 17 variables superan el punto central de la escala de puntuación (3,5 puntos). Por su parte, a las restantes 8 variables los alumnos otorgaron una puntuación ligeramente inferior a 3,5 puntos.

De forma más concreta, los encuestados consideran que reciben mayor formación sobre el desarrollo del ámbito académico en el alumnado, pues esta variable ha sido puntuada con un 4,77 de media, y sobre el desarrollo de competencias ($\bar{x}= 4.37$). Los ámbitos en los que reciben menor formación según los encuestados son la atención a la diversidad del alumnado obteniendo una media de 2,69, y la tutoría y orientación de los estudiantes y sus familias con un promedio de 2,70.

Por otra parte, para conocer el nivel de capacitación del alumnado de 4º curso encuestado para ejercer las funciones propias de un docente (dando respuesta así al **objetivo 3**), se analizó el tercer bloque de preguntas incluidas en el cuestionario y se atendió, también, a la opinión de los maestros en activo entrevistado. Comentaremos a continuación las medidas de tendencia central más representativas de las variables analizadas.

Tabla 9

Media de las variables del bloque de preguntas 3

GRADO DE CAPACITACIÓN DEL ALUMNADO	
FUNCIÓN	MEDIA
1. Diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándolo a la realidad actual.	4,87
2. Evaluar los principales elementos del proceso de enseñanza aprendizaje.	4,60
3. Ejercer las funciones de tutoría y orientación .	4,03

4. Promover el desarrollo del alumno en el ámbito social .	4,88
5. Promover el desarrollo del alumno en el ámbito académico .	4,97
6. Promover el desarrollo del alumno en el ámbito emocional .	4,64
7. Promover el desarrollo del alumno en el ámbito competencial .	4,78
8. Dar respuesta a la diversidad del alumnado.	3,35
9. Participar de forma activa en el proceso de enseñanza.	5,19
10. Colaborar en actividades educativas del centro .	5,22
11. Colaborar en actividades organizativas del centro .	4,65
12. Trabajar colaborativamente con el resto de profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	5,22
13. Realizar actividades de colaboración con el entorno social del centro.	4,87
14. Colaborar con las familias del alumnado.	4,50
15. Gestionar la dimensión socioafectiva personal.	4,57
16. Fomentar el aprendizaje de valores .	5,26
17. Afrontar los dilemas éticos de la profesión.	4,95

De forma general se observa que las puntuaciones que los encuestados otorgan a las distintas variables son elevadas. 16 de dichas variables superan los 3,5 puntos que constituyen el punto medio de la escala de valoración. Esto significa que los alumnos, en general, se consideran capacitados para ejercer las funciones propias de un maestro de Educación Primaria. La única función para la que no se sienten capacitados es la correspondiente a la variable 8 de este bloque, relacionada con la atención a la diversidad, a la que los alumnos asignan una puntuación de 3,35 de media. Por su parte, los estudiantes se sienten más capacitados para ejercer las siguientes funciones: fomentar el aprendizaje en valores ($\bar{x}=5,26$), trabajar de forma colaborativa con el resto de profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y colaborar en las actividades educativas del centro, ambas con una puntuación promedio de 5,22.

Las opiniones de los maestros en activo que participaron en las entrevistas del estudio con respecto al grado de capacitación del alumnado en prácticas son diversas. Dependiendo del alumno en cuestión algunos consideran que vienen muy capacitados y otros que les falta interés e implicación. “Yo te hablo de la chica que tuve de prácticas, y a mí me pareció que venía súper formada. A parte que la actitud de ella era una predisposición tremenda para cualquier cosa, participativa, hacía vamos... yo le dije coge las riendas de la clase y ella como una

profesional, vamos, como si lo hubiera hecho toda la vida.” (Participante 7). “Muy bien la verdad que muy bien, sí. Las tres que me han tocado a mí genial.” (Participante 4). “Depende, hay personas que se muestran muy colaborativas, que quieren aprender, que te hacen preguntas, y otros que, pues se sientan y miran...” (Participante 3). “En que ellos piensan que vengo a hacer las prácticas y ya, y a ver si termino cuánto antes y ya.” (Participante 2). “(...) algunos de ellos les falta un poco de madurez. Porque ellos piensan que venir a las prácticas es como “no, yo miro y ya” y mirando no se aprende.” (Participante 2).

Por otra parte, se muestra a continuación una tabla en la que se compara la formación que los estudiantes dicen recibir por parte de la ULL sobre las funciones planteadas y el grado de capacitación para llevarlas a la práctica que consideran tener (variables incluidas en el bloque 1 y bloque 3 del cuestionario). Se observa que los encuestados otorgan puntuaciones más altas al nivel de capacitación para desempeñar sus tareas como maestros que a la formación recibida en la universidad sobre las mismas.

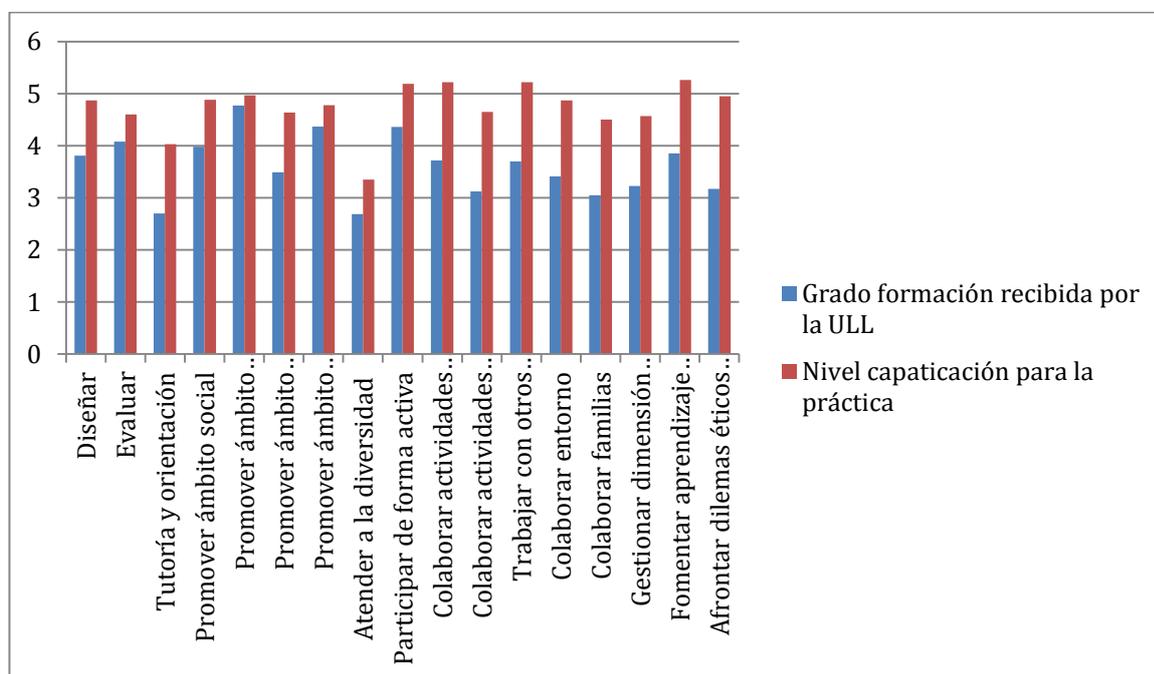


Figura 1. Comparación grado de formación recibida sobre las funciones docentes y nivel de capacitación para desempeñarlas

En este sentido, resultó interesante realizar una correlación entre dichas variables. Recordamos que ambos bloques contenía las mismas, es decir, las funciones que un maestro de Educación Primaria debe realizar en la práctica docente, pero al alumnado se le pedía que puntuaran aspectos distintos; por un lado, la formación recibida por la ULL, y por otro el grado de capacitación que consideraban tener en la actualidad para llevarlas a cabo. La correlación

realizada fue la de Spearman. Los resultados determinaron que, de forma general, entre la formación recibida sobre las funciones propias de los maestros y el grado de capacitación que consideran tener los alumnos existe una correlación directa, es decir a mayor grado de formación mayor grado de capacitación en el alumnado. La intensidad de la correlación, en general, fue de baja a moderada y significativa. Esto quiere decir que existe relación entre las variables analizadas y que por tanto, la relación obtenida no se debe al azar.

Tabla 10

Correlaciones de Spearman significativas entre la formación recibida sobre las funciones docentes y el grado de capacitación para desempeñarlas.

FORMACIÓN RECIBIDA	GRADO DE CAPACITACIÓN	COEFICIENTE DE CORRELACIÓN	SIGNIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN CORRELACIÓN
1. Diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándolo a la realidad actual.		,469	,00	Relación directa Fuerza moderada Significativa
2. Evaluar los principales elementos del proceso de enseñanza aprendizaje.		,321	0,03	Relación directa Fuerza baja Significativa
4. Promover el desarrollo del alumno en el ámbito social .		,369	,00	Relación directa Fuerza moderada Significativa
5. Promover el desarrollo del alumno en el ámbito académico .		,463	,00	Relación directa Fuerza moderada Significativa
6. Promover el desarrollo del alumno en el ámbito emocional .		,399	,00	Relación directa Fuerza baja Significativa
7. Promover el desarrollo del alumno en el ámbito competencial .		,592	,00	Relación directa Fuerza moderada Significativa
8. Dar respuesta a la diversidad del alumnado.		,423	,00	Relación directa Fuerza moderada Significativa
11. Colaborar en actividades organizativas del centro .		,237	,028	Relación directa Fuerza baja Significativa
12. Trabajar colaborativamente con el resto de profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.		,239	,027	Relación directa Fuerza baja Significativa
13. Realizar actividades de colaboración con el entorno social del centro.		,267	,013	Relación directa Fuerza baja Significativa
14. Colaborar con las familias del alumnado.		,252	,019	Relación directa Fuerza baja Significativa

15. Gestionar la dimensión socioafectiva personal.	,240	,026	Relación directa Fuerza baja Significativa
16. Fomentar el aprendizaje de valores .	,376	,000	Relación directa Fuerza baja significativa

Los casos excepcionales en los que la correlación no fueron significativas, es decir no existía relación entre la formación recibida y el grado de capacitación del alumnado fueron las siguientes:

Tabla 11

Correlaciones de Spearman no significativas entre la formación recibida sobre las funciones docentes y el grado de capacitación para desempeñarlas.

FORMACIÓN RECIBIDA	GRADO DE CAPACITACIÓN	COEFICIENTE DE CORRELACIÓN	SIGNIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN CORRELACIÓN
3. Ejercer las funciones de tutoría y orientación .		,139	,202	Relación directa Fuerza my baja NO significativa
9. Participar de forma activa en el proceso de enseñanza.		,268	,12	Relación directa Fuerza baja NO significativa
10. Colaborar en actividades educativas del centro .		,038	,731	Relación directa Fuerza muy baja NO significativa
17. Afrontar los dilemas éticos de la profesión.		,125	,252	Relación directa Fuerza muy baja NO significativa

En relación al **objetivo 4**, para comprobar la relación existente entre la formación que se proporciona en la titulación a los futuros maestros y las tareas que un docente debe desempeñar en la realidad escolar se analizó el segundo bloque de preguntas incluido en el cuestionario. En él los alumnos puntuaron su grado de acuerdo con afirmaciones relacionadas con este tema. Tras haber realizado las medidas de tendencia central de las variables incluidas en el bloque se comentan, seguidamente, los resultados obtenidos.

Tabla 12

Media de las variables del bloque de preguntas 2

RELACIÓN FORMACIÓN RECIBIDA Y PRÁCTICA PROFESIONAL	
VARIABLE	MEDIA
Los contenidos teóricos abordados a lo largo de la titulación me han servido para enfrentarme a la práctica educativa.	2,93

Los trabajos y tareas que he realizado durante la titulación me permiten desenvolverse en el ámbito escolar.	3,45
He adquirido durante la titulación las habilidades personales propias de cualquier maestro (hablar en público, resolver problemas, trabajar de forma colaborativa, etc.).	4,02
Todas las asignaturas que he cursado durante la titulación tienen relación con el ámbito educativo.	2,49
Los contenidos de las asignaturas responden a las necesidades de los futuros maestros.	2,71
Existe relación entre la parte teórica de las asignaturas y su parte práctica.	3,34
Los exámenes de la titulación evalúan en mayor medida las habilidades prácticas del alumnado que la memorización de contenidos teóricos.	2,44
Estoy de acuerdo con que las prácticas comiencen en el tercer curso de la titulación y no antes.	2,24
La duración de los Prácticum de la titulación me ha permitido poner en práctica todas las habilidades y conocimientos aprendidos.	3,77
Es necesario tener más horas de prácticas en los centros escolares durante la titulación.	5,90
Los maestros de Educación Primaria de los colegios en los que he realizado las prácticas son ejemplo a seguir como docentes.	4,78
En los centros escolares he podido observar las prácticas educativas abordadas en la titulación (distintos métodos de enseñanza, materiales educativos, etc.).	4,85
Los periodos de prácticas de la titulación me han permitido mejorar mis habilidades como maestro de Educación Primaria.	5,58
La formación recibida en el Grado de Maestro de Educación Primaria de la ULL me capacita para enfrentarme a la realidad educativa.	3,58

Como observamos los estudiantes, en general, están poco de acuerdo con que los periodos de prácticas comiencen en el tercer curso de la titulación y no antes ($\bar{x} = 2,24$). Además, consideran que los exámenes de la titulación miden más la memorización de contenidos que la puesta en práctica de habilidades. La media de la variable 4 ($\bar{x} = 2,49$) indica que no todas las asignaturas cursadas en el grado están relacionadas con el ámbito educativo según los encuestados. En relación a los contenidos teóricos que se han abordado en la titulación los estudiantes puntúan de media un 2,93 su utilidad en la práctica educativa.

Con respecto a las afirmaciones con las que el alumnado está más de acuerdo, destaca la relativa a la necesidad de más horas de prácticas durante la titulación ($\bar{x} = 5,90$), y la referida a que los periodos de prácticas les permiten mejorar sus habilidades como maestros de Educación Primaria ($\bar{x} = 5,58$).

Con el fin de conocer el grado de satisfacción de los alumnos del 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria (respondiendo al **objetivo 5**) se analizó el bloque 3 del

cuestionario. A continuación comentamos las medidas de tendencia central obtenidas de las variables en cuestión.

Tabla 13

Media de las variables del bloque de preguntas 4

GRADO SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN RECIBIDA	
VARIABLE	MEDIA
Estoy satisfecho con el contenido teórico abordado en el Grado.	3,08
Estoy satisfecho con los contenidos de carácter práctico de la titulación.	3,78
Estoy satisfecho con el profesorado que imparte clase en la titulación.	3,29
Estoy satisfecho con la metodología seguida por el profesorado universitario para impartir sus clases.	2,85
Estoy satisfecho con la relación profesorado universitario-alumno.	3,33
Estoy satisfecho con la duración de los periodos de prácticas de la titulación.	3,14
Estoy satisfecho con el procedimiento de elección del centro de prácticas.	4,43
Estoy satisfecho con el seguimiento de mi periodo de prácticas (seminarios, reuniones con el tutor, etc.).	4,49
Estoy satisfecho con mi experiencia en las prácticas realizadas en los centros escolares.	5,79
En general, estoy satisfecho/a con la formación recibida en el Grado.	3,87

Observamos que de forma general la satisfacción del alumnado con el grado en Maestro de Educación Primaria de la ULL es media (ya que puntuaron a la variable 10 de este bloque con un 3,87 situándose algo por encima del valor central de la escala de valoración).

Los alumnos se muestran más satisfechos, en general, con los periodos de prácticas del grado en sus diferentes aspectos (procedimiento de elección de centro, seguimiento y experiencia). Especialmente con su experiencia en las mismas, variable a la que otorgaron la mayor puntuación media ($\bar{x}=5,79$). Sin embargo, están poco satisfechos con la duración de estos periodos al puntuar por debajo de 3,5 la variable 6.

Por otra parte los estudiantes se muestran menos satisfechos con el resto de elementos del grado valorados (contenido teórico, profesorado y metodología utilizada por los docentes). Todos estos aspectos fueron puntuados por los encuestados por debajo de 3,5. El elemento de la titulación con la que menos satisfechos se muestran es la metodología de los docentes, variable puntuada con un 2,85 de media.

En el cuestionario se incluyó, también, una pregunta abierta en la que los alumnos indicaron aspectos positivos y negativos de la titulación cursada. En este sentido los resultados manifestaron que los aspectos valorados más positivamente son los periodos de prácticas, los

servicios ofrecidos por la universidad (WIFI, cafetería, etc.) y las relaciones sociales con los compañeros de la carrera.

Por su parte, los aspectos negativos más señalados fueron los relacionados con la formación recibida. De forma concreta destacaron las referencias a las asignaturas que forman parte del plan de estudio y que no están relacionadas con el ámbito educativo según los encuestados, hecho por el que consideran que no tienen cabida en su formación “asignaturas poco relacionadas con nuestra futura profesión y poco formativas”. (Encuesta 6), “asignaturas que no tienen nada que ver con esta carrera” (Encuesta 68), “asignaturas innecesarias” (Encuesta 59). La metodología que utiliza el profesorado para impartir las docencia es otro de los aspectos de la titulación que muchos encuestado calificaron como negativos “Se forma de manera teórica y se evalúa temario que posteriormente olvidas y no te servirá de nada en un futuro”. (Encuesta 46), “que valoran más la capacidad de memorización que otra cosa” (Encuesta 16).

Por otra parte, bastantes encuestado mostraron su insatisfacción con la falta de relación existente entre la enseñanza recibida en la ULL y la realidad educativa actual. “No está relacionado lo que se imparte en la universidad con lo que se hace en los colegios. (Encuesta 34)”, “formación alejada de la realidad en las escuelas” (Encuesta 4), “los contenidos no tienen que ver con la realidad escolar.” (18).

En relación con esto muchos participantes apuntaron como aspecto negativo de los estudios cursados que el profesorado no está en contacto con las escuelas de Educación Primaria “Profesores alejados del trabajo en las escuelas” (Encuesta 4), “No son maestros: no saben la realidad” (Encuesta 35).

Los encuestados indicaron también que los periodos de prácticas son muy cortos y que éstas comienzan a cursarse demasiado tarde “Inicio de prácticas muy tarde (3º curso)”. (Encuesta 13), “tardanza de las prácticas” (Encuesta 19), “Pocas horas de prácticas en centros escolares” (encuesta 33).

Para ver todos los aspectos que los estudiantes señalaron como positivos y negativos de la titulación acudir al anexo 6.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La necesidad de este estudio se fundamenta en la importancia que la figura del maestro de Educación Primaria tiene en la sociedad. Así lo corroboran autores como Prieto (2008), que hace referencia a la gran influencia que tiene la labor docente en el desarrollo global del estudiante. Esto justifica el interés por conocer cómo se aborda la formación inicial de este profesional para detectar posibles carencias que permitan su mejora.

En este sentido, la formación inicial de los maestros de Educación Primaria juega un papel fundamental en el buen desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas de educación básica como apunta Murillo (2006). Ésta debe estar fundamentada en la normativa educativa vigente y dar respuesta a las necesidades que surgen de la práctica diaria de los profesionales de la educación. Sarramona (2008) indica la influencia que la formación inicial del maestro tiene en la forma de afrontar la enseñanza de su alumnado “el educador profesional sigue teniendo un papel decisivo en la conformación de la personalidad de los jóvenes educandos, y de su preparación y actitudes dependerán en considerable medida los resultados logrados.” (Sarramona, 2008, p. 87).

La realización de este estudio ha puesto de manifiesto que la escuela actual demanda maestros competentes capacitados para poner en práctica recursos de distinto tipo (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) con el fin de resolver de forma efectiva situaciones propias de la profesión. Así lo indicaron los maestros de Educación Primaria entrevistados que coincidieron al apuntar como funciones propias de su profesión tareas de diversa naturaleza. De esta forma, y coincidiendo con la idea ya planteada en este estudio sobre el cambio experimentado en el mercado laboral, se observa que se ha pasado de demandar trabajadores con muchos conocimientos a profesionales competentes capaces de poner en práctica sus recursos personales y actuar ante distintas circunstancias. Como apuntan Baelo y Arias (2011) esto ha desencadenado el abandono del antiguo sistema de formación que se basaba principalmente en la adquisición de contenidos y la adquisición de un sistema formativo basado en competencias.

En coherencia con esta idea, se ha determinado que la Universidad de La Laguna propone en su Grado en Maestro de Educación Primaria una formación basada en el desarrollo de competencias en su alumnado. Además, se reparó en que el plan de estudios destina un número importante de créditos a la formación práctica de los futuros maestros, lo que es

fundamental para la adquisición de dichas competencias. Coincide esto con Mercado (2010) que afirma que los planes formativos del alumnado de magisterio en diferentes países han otorgado un papel importante al acercamiento del estudiante a los centros escolares. Estas propuestas formativas se basan en entender que el aprendizaje de la profesión docente tiene lugar en gran parte en la práctica, es decir, en contacto con la cultura escolar.

Tras un proceso de revisión se ha determinado que las funciones que los maestros desempeñan en los centros educativos se pueden organizar en tres ámbitos. En el primero de ellos se encuentran las que se relacionan directamente con el proceso de enseñanza como programar, evaluar, tutorizar y atender a la diversidad del alumnado. El segundo ámbito, por su parte, engloba las funciones relacionadas con la colaboración entre el maestro y otros agentes educativos. Las funciones relativas al ámbito socioafectivo, por último, se refieren a la gestión de las emociones y el fomento de valores en el alumnado. Todas ellas quedan recogidas en la normativa educativa vigente (LOMCE y Ley Canaria de Educación no Universitaria) y son corroboradas por diferentes autores como Perrenoud (2004), Sarramona (2008), Marchesi (2007) y estudios como los de Liesa y Vived (2010), Armengol y otros (2011) y ANECA (2005). Además, algunas de ellas se fundamentaron en los modelos pedagógicos que según Sarramona (2008) han coexistido en la escuela Primaria en los últimos tiempos: modelo pedagógico de carácter asociacionista, modelo pedagógico de imitación, modelo pedagógico cognitivista, modelo pedagógico de carácter constructivista y el modelo pedagógico de resolución de problemas.

Observamos así que las tareas propias del maestro de Primaria no se limitan únicamente al desarrollo de habilidades académicas en los estudiantes. Las funciones asociadas a su profesión son de diversa naturaleza y requieren el trabajo colaborativo de las distintas personas que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante y la interacción con los contextos en los que éste se desarrolla (familiar, social, etc.). Coincide esto con Martínez (2016):

(...) ser docente requiere saberes —quizá más profundos y menos enciclopédicos que antes— y maneras de hacer, algunas como antes y otras nuevas. Ya no se trata solo de planificar bien, comunicar bien el conocimiento, enseñar, lograr que los alumnos aprendan y evaluar adecuadamente. Se trata de generar las mejores condiciones para que los alumnos aprendan de forma autónoma, con perspectiva de poderlo hacer a lo

largo de su vida, en contextos de cooperación y construcción colectiva de conocimiento.
(p.9)

En este sentido, es de gran importancia que la formación inicial de los futuros maestros potencie su capacitación para desempeñar las distintas tareas con las que se encontrará en su práctica laboral. Como ponen de manifiesto los resultados del estudio el Grado en maestro de Educación Primaria de la Universidad de la Laguna, de forma general, tiene en cuenta en su plan de formación estas distintas funciones. Como apuntaron los estudiantes encuestados en la titulación se les imparte formación sobre la mayoría de ellas, y esto se ve reflejado en su nivel de capacitación para llevarlas a cabo, pues hay una relación directa entre ambas variables: cuanto mayor es el grado de formación recibida por parte de la institución sobre una función propia de la profesión docente, mayor es el grado de capacitación que considera tener el alumnado para ponerla en práctica en la realidad educativa.

Sin embargo, la investigación mostró que ciertas funciones que habitualmente un docente debe desempeñar en la práctica no están siendo abordadas suficientemente. De esta forma, de las tareas que los maestros de Educación Primaria más se atribuyen en su práctica profesional (diseñar el proceso de enseñanza aprendizaje, atender a la diversidad del alumnado y trabajar colaborativamente con otros profesionales de la educación) los alumnos encuestados consideran que reciben poca formación por parte de la Universidad de La Laguna en la atención a la diversidad. Además, se trata de la función que menos capacitados se sienten para desempeñar en la práctica. Esto plantea una disonancia entre la enseñanza recibida en la titulación y las exigencias de la profesión docente, pues como indicaron los maestros entrevistados la atención a la diversidad es una tarea que deben desempeñar a diario en su práctica laboral.

Este resultado coincide con el estudio realizado por Cejudo, Victoria, Losada y Pérez-González (2016) en el que se investigó la opinión del profesorado sobre la importancia de la formación docente en atención a la diversidad y la necesidad de una mejora formativa en este aspecto. El estudio concluyó que los profesores participantes valoraban la formación del profesorado en atención a la diversidad como un aspecto imprescindible de su formación y reconocían la necesidad de una mejora de la misma.

La carencia formativa que indicamos puede suponer importantes consecuencias para los alumnos de Educación Primaria pues una inadecuada respuesta a la diversidad por parte de su profesorado puede comprometer su óptimo desarrollo académico y personal. En este sentido, es frecuente encontrar en las escuelas estudiantes con un bajo rendimiento académico por las dificultades derivadas de padecer alguna NEAE o, simplemente, contar con un ritmo de aprendizaje distinto al de otros estudiantes. Esto propicia que con el tiempo, por un lado, vayan alejándose cada vez más de la cultura escolar por no recibir la ayuda necesaria para avanzar en su aprendizaje, y por otro, no adquieran las habilidades y conocimientos básicos para desenvolverse en la vida. Esta realidad supone un importante problema social, pues no adquirir los saberes fundamentales impide a muchos ciudadanos continuar aprendiendo a lo largo de la vida y obstaculiza su desarrollo personal y laboral.

Además, en los distintos textos normativos analizados se promueve el modelo de escuela inclusiva. Esto implica necesariamente que se ofrezca a los futuros maestros de Primaria una formación completa y efectiva sobre el tratamiento de las dificultades propias de las diferencias individuales. No obstante, los resultados indican que la ULL no está logrando potenciar en el alumnado las habilidades necesarias para proporcionar una respuesta adecuada a las necesidades educativas más específicas del alumnado de Primaria, y por tanto, la institución no está respondiendo adecuadamente a las exigencias a las que se enfrentan los maestros en la realidad educativa.

Esto sucede a pesar de que en el documento de verificación del Grado se incluye la atención a la diversidad como una de las competencias que se pretenden desarrollar sus estudiantes. Por tanto se contempla que esta formación en la titulación no está siendo del todo efectiva. Coincide esto con Palomero, Domingo y Cáceres (1999) que indican que “Los actuales planes de estudios de Magisterio pretenden cubrir la necesidad formativa en este vasto ámbito y salvar las contradicciones existentes entre las exigencias de la realidad educativa y las lagunas en la formación del profesorado” (p. 16-17). Sin embargo, concluimos en esta investigación que es necesaria una mejora formativa en este sentido, pues las medidas que lleva a cabo la ULL no son suficientes.

Coincide esta idea con varios estudios que incidieron en la importancia de mejorar la atención a la diversidad en la formación del profesorado. Así, también en Palomero, Domingo y Cáceres (1999) se indica que “es necesario advertir que tanto la formación inicial como la

formación permanente del profesorado en el campo de la educación en y para la diversidad (...) necesita de un marco más generoso y abierto, a juzgar con amplitud y heterogeneidad de temas que abarca (...)” (p.17). Por su parte, Liesa y Vived (2010) propone la realización de prácticas de los futuros maestros en diferentes contextos además del escolar para desarrollar más adecuadamente las habilidades necesarias para afrontar la atención a la diversidad en el alumnado.

Los alumnos del grado encuestados también manifestaron recibir poca formación en el ámbito de la tutoría y la orientación educativa y sentirse menos capacitados para llevar a la práctica esta función que otras propias de un docente de la etapa. Sin embargo, diferentes autores a los que hemos atendido en este estudio coinciden en la importancia de la tutoría de los estudiantes y sus familias para la consecución de sus logros. Así, como indica Sarramona (2008), la función tutorial es una actividad que debe estar siempre presente en la práctica educativa de los docentes. La LOMCE, por su parte, describe esta función como fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la Ley Canaria de Educación indica como tarea propia del maestro “Orientar el proceso educativo del alumnado hacia un perfil educativo propio o con un determinado perfil profesional que puedan tomar tanto el alumnado como su familia.”. (p.43)

Una vez más, se observa que aunque la orientación del alumnado está comprendida en las competencias que promueve en los estudiantes la titulación en cuestión, ésta no se desarrolla adecuadamente. Por ello, encontramos otra incoherencia entre las exigencias que tienen los maestros de Educación Primaria en su práctica laboral y la formación que la ULL proporciona a sus estudiantes. Surge así la necesidad de mejorar, también, la formación sobre orientación y tutoría que ofrece esta institución a sus estudiantes. Coincide con esto Sobrado (2007) que apunta como una necesidad “la formación del profesorado en Orientación y Tutoría existiendo un gran desfase entre lo que se le solicita a los docentes sobre acciones tutoriales por parte de la Administración Educativa y la preparación de éstos en este ámbito” (p.17). Para mejorar este aspecto el autor indica la importancia de los planes de formación inicial y continua para el profesorado. Estos deberían ser desarrollados por profesionales cualificados lo que contribuiría a una mejor formación del profesorado en el ámbito de la orientación.

A pesar de ello los estudiantes manifestaron recibir formación y sentirse bastante capacitados para llevar a la práctica el resto de funciones propias del maestro de la etapa

básica. Se entiende así que aunque el grado en Maestro de Educación Primaria tiene importantes "grietas" formativas, también está dando una respuesta adecuada a muchas de las exigencias educativas derivadas de la práctica laboral de los docentes de esta etapa.

Esto se observa también en que, de forma general, cuanto más formación reciben los estudiantes sobre una función más capacitados se encuentran para desempeñarla. Se deduce así que dicha formación está siendo efectiva. Además, las funciones sobre las que reciben más formación los encuestados y las que más capacitados se sienten para llevar a la práctica son las relacionadas con el desarrollo del ámbito académico y competencial del estudiante, coincidiendo así con la principal tarea que asignan a este profesional de la educación los distintos autores y textos normativos analizados.

Por otra parte, resultó interesante conocer el punto de vista de los estudiantes del grado en cuanto a la utilidad de la enseñanza recibida por parte de la ULL en la práctica escolar. Los estudiantes consideran que la formación recibida durante la carrera es útil para enfrentarse a la práctica educativa pero no en gran medida, pues la puntuación que asignaron a elementos como los contenidos teóricos, los trabajos y tareas, las asignaturas, etc. no superaron el punto medio de la escala de valoración.

Los resultados indicaron que gran parte del alumnado encuestado se siente insatisfecho con las incoherencias existentes entre la formación inicial recibida y la realidad educativa. Éstas se manifiestan en diversos elementos de la titulación como los contenidos, sobre los que muchos encuestados apuntan que se encuentran desfasados. También se observa en la alta presencia en la carrera de exámenes memorísticos, es decir, que miden en mayor medida la capacidad de memoria del alumnado que sus habilidades para resolver problemas. En este sentido, los participantes manifiestan que las metodologías usadas por los maestros no se adaptan a sus necesidades formativas como docentes. Muchos alumnos apuntaron que ésta es de corte eminentemente tradicional lo que contradice las indicaciones sobre la formación inicial del futuro profesorado que aporta la normativa educativa analizada (Ley Canaria de Educación no Universitaria artículo 64 y LOE artículo 100 vigente en la LOMCE). En dicha normativa se hace especial hincapié en la formación práctica del alumnado, lo que implica el uso de metodologías que potencien el desarrollo de habilidades. Coincide esto con la idea de Martínez y Viader (2008) que afirman que el modelo de enseñanza universitaria basado en

competencias requiere que la actuación del profesorado universitario sea acorde. En concreto indica lo siguiente:

Es un cambio que afecta a cuestiones próximas a los hábitos, las condiciones, las costumbres y la cultura profesional del profesorado. Es un tipo de cambio complejo que no puede abordarse con precipitación ni a título individual, requiere un compromiso institucional y un proceso de implicación y formación en el que el profesorado se autoperciba actor del mismo. (p.223)

En esta misma línea muchos estudiantes apuntaron como carencia de la titulación la falta de actualización de todos los elementos mencionados. Esto supone entender que no se adaptan a las necesidades de la práctica del maestro en la actualidad, por lo que no responde adecuadamente a las demandas surgidas de la realidad educativa.

Sin embargo, A pesar de ello, la utilidad de los periodos de prácticas en la formación fue valorada más positivamente. Los estudiantes del grado en Maestro de Educación Primaria consideran que las prácticas les permiten observar y aplicar estrategias educativas aprendidas durante la titulación, que es necesario aumentar las horas de prácticas y que sería conveniente que éstas empiecen antes del tercer curso de la carrera. Queda corroborado así por los propios estudiantes las ideas planteadas en el estudio sobre la importancia de los periodos de prácticas en su formación.

En esta misma línea apuntaron los encuestados al valorar el grado de satisfacción con los estudios cursados. Las variables relacionadas con la realización de los periodos de prácticas recibieron puntuaciones superiores al 3,5 exceptuando la duración de las prácticas. Con ello el alumnado manifestó estar, en general, satisfecho con los prácticum de la titulación y demandar una carga lectiva superior de esta formación. Sin embargo, se mostraron menos satisfechos con la docencia de la titulación (contenidos teóricos, profesorado, metodología y relación con el profesorado).

Coinciden así con los resultados del estudio incluido en el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio elaborado por la ANECA en la que los maestros de Educación Primaria recién integrados a la práctica docente apuntaban que la formación inicial de estos profesionales debería reforzar la relación entre la formación que ofrece y la realidad educativa.

En especial, se manifestaba la necesidad de que las asignaturas tuvieran un mayor peso de la parte práctica, más horas de prácticum, contenidos más funcionales, y que los estudios estuvieran más orientados a la práctica profesional del maestro. Esta idea es reforzada de nuevo por los estudiantes encuestados al mencionar como uno de los aspectos más positivos de sus estudios los periodos de prácticas.

Por último, la investigación realizada sugiere la existencia de algunos elementos de la titulación que deben ser mejorados para que la enseñanza inicial ofrecida a los futuros maestros de Educación Primaria atienda mejor sus necesidades formativas. En especial, los alumnos deberían recibir más formación sobre atención a la diversidad y la tutoría. Además, se debería reforzar los periodos de prácticas de la titulación y adaptar los contenidos y la metodología para que respondan mejor a la demanda de titulados competentes. De esta forma, dicha formación responderá mejor a las exigencias de la normativa educativa vigente que indica que la formación inicial del profesorado debe estar fundamentada principalmente en el desarrollo de habilidades prácticas. Esta idea es compartida por otros estudios y autores como Murillo (2006) que indica la necesidad de una transformación profunda de la formación de los futuros maestros.

Las conclusiones del estudio son las siguientes:

- Es fundamental reparar en cómo se produce la formación inicial de los maestros de Educación Primaria por la importancia que su labor tiene en la sociedad.
- La formación inicial de los docentes de dicha etapa debe estar fundamentada en la normativa educativa vigente y responder a las necesidades que surgen de la práctica laboral de estos profesionales.
- Actualmente en la escuela primaria se requieren maestros que cuenten con las competencias necesarias para enfrentarse a las diferentes situaciones propias de la profesión.
- La formación inicial de los maestros debe estar basada en la adquisición de competencias y tener una naturaleza práctica.
- El Grado en Maestro de Educación Primaria de la ULL propone una enseñanza que se ajusta a estas características.
- Las funciones que los maestros de esta etapa desempeñan en su práctica profesional son de diversa naturaleza y se dividen en tres ámbitos: las que se relacionan directamente con el

proceso de enseñanza, las funciones relacionadas con la colaboración entre el maestro y otros agentes educativos y las funciones relativas al ámbito socioafectivo.

- En la propuesta formativa de la ULL para los futuros maestros de Educación Primaria se contemplan todas las funciones que debe llevar a cabo este profesional.
- Los alumnos del 4º grado de dicha titulación afirman recibir formación y sentirse capacitados para llevar a cabo la gran mayoría de tareas propias de un maestro.
- Sin embargo la formación en atención a la diversidad y tutoría no está siendo efectiva.
- Es necesaria una mejora en la formación de estas dos últimas funciones especialmente, ya que los estudiantes manifiestan no recibir demasiada formación sobre las mismas y no sentirse muy capacitados para llevarlas a cabo.
- Se observa que cuanto más formación reciben los alumnos por parte de la ULL para desempeñar una función propia del docente mayor grado de capacitación consideran tener para llevarla a cabo.
- Los estudiantes encuestados consideran que la formación recibida durante la titulación no es útil en gran medida para enfrentarse a la práctica educativa.
- Los alumnos se sienten especialmente insatisfechos con la metodología seguida por los docentes para impartir las clases por priorizar el aprendizaje memorístico al aprendizaje práctico.
- Los periodos de prácticas fueron el elemento de la formación inicial valorado más positivamente por parte de los encuestados.
- Los estudiantes demandan en relación a las prácticas aumentar las horas que pasan en los centros escolares y empezar estos periodos antes.

Por último, señalar que a partir de esta investigación se podría realizar otro estudio similar con una muestra mayor de forma que se aumentara la fiabilidad de los resultados. También sería interesante tener en cuenta la opinión del profesorado que imparte docencia en la titulación sobre los aspectos a mejorar de la misma y su relación con las necesidades formativas del alumnado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Magisterio* (volumen 1). Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf

Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M. y Sala, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*. 354, 78.

Asenjo, J.A. (2015). La competencia europeísta: una competencia integradora. *Revista de Pedagogía*. 67 (3), 36.

Baelo, R., y Arias, A. R. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias pedagógicas*. (18), 128.

Cea, M^a. A. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Editorial Síntesis S.A.

Cejudo, J., Victoria, M^a., Losada, L., y Pérez- González, J. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón Revista de Pedagogía*. 68 (3), 33.

Driessnack, M., Sousa, V., y Costa, I. (2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería. Parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Rev Latino-am Enfermagem*, 15(5), 2.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria.

Liesa, M. y Vived, E. (2010). El nuevo prácticum del grado de magisterio. Aportaciones de alumnos y profesores. *Estudios sobre educación*, 18, 208.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes Competencias, emociones y valores*. Madrid, España: Alianza Editorial, S.A.

Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón Revista de Pedagogía*. 68 (2),9.

Martínez, M. y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación* (Madrid), número extraordinario 2008, 213-234.

Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. 14(1).

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2006). *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente*. Recuperado en https://www.oei.es/historico/.../modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que 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

Palomero, J., Domingo, H., y Cáceres, J. (1999). La atención a la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (36), 16-17.

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, (XV)1, 16.

Pérez, R., García, J.L., Gil, J.A., Galán, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN, S.A.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para evaluar. Invitación al viaje*. Barcelona: GRAÓ.

Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación* 10.

Resolución de 21 de marzo de 2011, de la Universidad de La Laguna, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Primaria.

Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista Prelac*, (1), 13.

Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Deusto.

Sarramona, J. (2008). *Teoría de la Educación*. Barcelona, España: Planeta, S.A.

Sobrado, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *Revista de Educación*. (9), 62-63.

Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*. 2(7), 165.

Ugalde, N., Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, (31)2, 184-186.

7. ANEXOS

Anexo 1

I. DISPOSICIONES GENERALES - Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad

3616 DECRETO 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Preámbulo

El pleno desarrollo del alumnado es la finalidad fundamental de la actividad educativa, que habrá de construirse a través de aprendizajes que incidan en la adquisición de las competencias y en el tratamiento transversal de los valores dentro de un modelo de escuela inclusiva.

(...)

En este sentido, los principios que han guiado la concreción del currículo en la Comunidad Autónoma de Canarias se materializan en este Decreto en un currículo competencial, centrado en que el alumnado adquiera los aprendizajes imprescindibles para continuar desarrollándose como ciudadanía activa, crítica y responsable en el plano individual, social y académico-profesional; un currículo que facilita y orienta el desempeño docente, fomentando la integración de las áreas en situaciones de aprendizaje funcionales y contextualizadas a través de la participación activa en entornos socialmente relevantes y significativas que se puedan desarrollar o simular en el contexto educativo; un currículo que visibiliza los principios pedagógicos de una escuela que persigue el éxito de todo el alumnado, que supera factores generadores de desigualdad y el riesgo de exclusión social; que facilita las relaciones entre áreas y que cuida la coherencia y el tránsito entre etapas y niveles, todo ello con el fin de garantizar, desde los primeros años de escolarización, la continuidad en la formación del alumnado y la prevención del abandono escolar temprano.

(...)

El currículo contribuye, así, a la consecución del fin fundamental de proporcionar a todos los niños y las niñas una educación de calidad, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades; una educación de calidad que propicie el éxito escolar de todo el alumnado a través de una escuela que sea capaz de adaptar su respuesta educativa a un alumnado diverso, favoreciendo así el acceso, la continuidad y la participación de este en el sistema educativo

(...)

La metodología didáctica empleada en el diseño e implementación de situaciones de aprendizaje debe fomentar que el alumnado sea el agente

de su propio proceso de aprendizaje al contextualizar de manera funcional los procesos cognitivos, afectivos y psicomotrices. Para ello, el **rol docente más adecuado es el de guía o facilitador**, lo que permite que el alumnado construya el conocimiento desde sus propios aprendizajes, logre los objetivos de la etapa y adquiera de manera integrada y significativa las competencias.

(...)

Los centros educativos juegan un papel activo en la aplicación del currículo, desde el principio de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, con la finalidad de avanzar en una mejora de los aprendizajes del alumnado anclada en el liderazgo pedagógico y compartido, y que apunte a la incorporación de medidas de mejora del sistema educativo y el **desarrollo de prácticas docentes de éxito, innovadoras y de investigación**, que potencien la continuidad escolar y la sostenibilidad del sistema.

Artículo 2.- Principios generales.

1. La Educación Primaria proporcionará a todos los niños y las niñas una educación de calidad, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades.

Para ello, la acción educativa de esta etapa integrará aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, el aprendizaje de una convivencia positiva, así como los hábitos de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad, la identificación, aceptación y expresión de las emociones y los afectos con el fin de garantizar una **formación integral** que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad biopsicosocial de cada alumno o alumna, desde una perspectiva inclusiva e integradora de los aprendizajes de las distintas áreas de la etapa.

2. El conjunto de la actividad educativa, que implica la participación de toda la comunidad, contribuirá al desarrollo pleno del alumnado a través de la **integración curricular de los valores** y los aprendizajes que incidan en el desarrollo de **competencias** que le permitan el ejercicio de una ciudadanía responsable, consciente y respetuosa de los derechos y las libertades fundamentales, de la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, y de la diversidad afectivo sexual; una ciudadanía crítica con las desigualdades, los comportamientos sexistas y todas clase de discriminaciones por razón de sexo, edad, religión, cultura, opción afectivo-sexual, capacidad ...

3. Las **relaciones interpersonales se sustentarán en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, propio de una ciudadanía democrática** donde la participación sea la estrategia para lograr la corresponsabilidad de toda la comunidad educativa y donde la convivencia positiva, la prevención de conflictos y su resolución pacífica sean los principios rectores insertados, de manera transversal, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4. La educación que se ofrece a los alumnos y a las alumnas propiciará el éxito escolar a través de una escuela que es capaz de **adaptar su respuesta educativa** a un alumnado diverso; una escuela que promueve más y mejores oportunidades para todo el conjunto del alumnado, favoreciendo, con ello, el acceso, la continuidad y la participación de este en el sistema educativo, para lo que se contará con los recursos

materiales y humanos necesarios y adecuados.

Fines y objetivos de la educación (no los pongo de momento)

Artículo 4.- Currículo.

1. A los efectos de lo dispuesto en este Decreto, se entiende por **currículo** de la Educación Primaria el conjunto de los objetivos, las competencias, los contenidos, los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos, y los estándares de aprendizaje evaluables. **Todo ello ha de regular la práctica docente**, de forma que se desarrollen de manera integral las capacidades del alumnado

Artículo 5.- Competencias.

1. A través del currículo se garantizará el **desarrollo de las siguientes competencias**:

- 1º) Comunicación lingüística.
- 2º) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- 3º) Competencia digital.
- 4º) Aprender a aprender.
- 5º) Competencias sociales y cívicas.
- 6º) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- 7º) Conciencia y expresiones culturales.

La adecuada adquisición de las competencias y su tratamiento integrado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se garantizará por medio de una organización y un funcionamiento de los centros educativos que -haciendo ejercicio de su autonomía- favorezca una **metodología didáctica inclusiva, que vertebré la actividad docente** y las actividades complementarias y extraescolares; y que permita la **participación de toda la comunidad educativa** en el proceso formativo del alumnado, dada la importancia de los aprendizajes formales y no

formales. Asimismo, se favorecerá el desarrollo personal, emocional y psicomotriz del alumnado

Artículo 8.- Principios metodológicos.

1. Los principios metodológicos que han de regir la práctica docente de los centros educativos han de estar basados en la equidad y en la calidad, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los alumnos y las alumnas, de manera que, en esta etapa se pondrá especial énfasis en el tratamiento inclusivo de la diversidad del alumnado, en la atención a las necesidades individuales, en la prevención de las dificultades de aprendizaje a través de la detección y la atención temprana de las barreras que lo dificultan, y en la respuesta inmediata y ajustada a estas en función de las características y los estilos de aprendizaje del alumnado.

2. De manera general, se pondrá especial atención en el empleo de estrategias didácticas que permitan una organización flexible; la prevención y puesta en práctica de medidas desde que se detecten las dificultades; el apoyo al alumnado en el grupo ordinario y la combinación de diferentes tipos de agrupamientos, siempre que se respete el principio básico de inclusividad; la atención individualizada y las adaptaciones del currículo cuando sean necesarias -tanto para el alumnado con dificultades de aprendizaje como para aquel que requiere de profundización o enriquecimiento en una o varias áreas-, y sistemas de refuerzo eficaces que permitan la recuperación curricular, así como la intervención de otros agentes de la comunidad educativa u otros externos que puedan colaborar en la implementación del currículo y contribuir a la mejora de la atención inclusiva al alumnado, y consecuentemente, a la integración de los aprendizajes.

3. La práctica docente favorecerá la integración curricular, de manera que se trabaje desde la interrelación de las áreas de la etapa, y la permeabilidad con el entorno del que procede el alumnado.

4. La metodología didáctica empleada en el diseño e implementación de situaciones de aprendizaje debe fomentar que el alumnado sea el agente de su propio proceso de aprendizaje al contextualizar de manera funcional los procesos cognitivos, afectivos y psicomotrices. Para ello, el rol docente ha de ser el de guía o facilitador, lo que permite que el alumnado construya el conocimiento desde sus propios aprendizajes, logre los objetivos de la etapa y adquiera de manera integrada y significativa las competencias.

5. Se favorecerá el tratamiento integrado de valores en los currículos, de manera que su inclusión en estos sea transversal y vertebrén el proceso de enseñanza.

Artículo 10.- Acción tutorial.

1. La acción tutorial formará parte de la actividad docente de todo el profesorado y consistirá en la atención tanto personalizada como grupal

al alumnado y a sus familias, de manera que se posibilite el éxito escolar y se ofrezcan las mejores opciones para el desarrollo personal de los niños y las niñas, como individuos y como parte de una comunidad.

2. La acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado, prestando especial atención, en el primer y sexto curso, a la orientación de este y de las familias para el tránsito entre etapas.

3. El profesorado tutor de cada grupo, como pieza clave del liderazgo pedagógico del centro, coordinará la intervención educativa del conjunto del profesorado que incide sobre su grupo.

4. Los centros docentes velarán por el efectivo cumplimiento de las medidas incluidas en su proyecto educativo en relación con la acción tutorial.

5. Con objeto de facilitar las labores de tutoría y orientación del alumnado, los centros dispondrán de recursos de orientación educativa y psicopedagógica.

Artículo 12.- Atención a la diversidad.

1. La atención a la diversidad se regirá, con carácter general, por el principio de inclusión que habrá de guiar la práctica docente y la orientación, y que se fundamenta en el derecho del alumnado a compartir el currículo y el espacio para conseguir un mismo fin de aprendizaje, mediante un proceso de enseñanza adaptado a sus características y necesidades.

2. La atención temprana al alumnado regirá la intervención educativa cuando se detecten e identifiquen barreras que dificulten su aprendizaje y su participación en la acción educativa.

3. Los centros favorecerán el trabajo cooperativo que permita valorar y aprender de las diferencias, así como impulsar un adecuado desarrollo de la autoestima, la autonomía y la generación de expectativas positivas en el alumnado, en el profesorado y en su entorno social y familiar.

4. La Consejería competente en materia de educación regulará y facilitará los recursos necesarios para las diferentes medidas de atención a la diversidad, tanto organizativas como curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización de las enseñanzas flexible, adecuada a las características de su alumnado, garantizando la igualdad de oportunidades y la no discriminación en el acceso, la permanencia y la continuidad escolar para alcanzar el éxito educativo.

Artículo 15.- Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. En el proceso de evaluación continua o formativa, cuando el alumnado presente dificultades de aprendizaje, se establecerán las medidas de atención necesarias desde el momento en que se detecten, con la finalidad de mejorar el aprendizaje y garantizar la adquisición de las

competencias para continuar su proceso educativo.

3. Los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de la etapa en la evaluación continua y final de las áreas de los bloques de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica, serán los **critérios de evaluación** y, en su caso, los **estándares de aprendizaje** evaluables, que figuran en los anexos 1º, 2º y 3º de este Decreto. Las matrices de evaluación o rúbricas constituyen un nivel de concreción curricular que integra los elementos anteriores para la evaluación del alumnado y su establecimiento corresponderá a la Consejería competente en materia de educación.

4. El **profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su práctica docente**, según lo establecido en el artículo 12.1, párrafo 5, del Real Decreto 126/2014.

Anexo 2

SÍNTESIS FUNCIONES DOCENTES	
NORMATIVA	
LOE	La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
	La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
	La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
	La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
	La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
	La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
	La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.

	La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
	La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
	La participación en la actividad general del centro.
	La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.
	La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente
LOMCE	Promover el desarrollo de competencias en el alumnado.
	Abordar valores de forma transversal.
	Atender a la formación integral del alumno.
	Integrar las áreas de aprendizaje.
	Dar respuesta educativa al alumnado diverso.
	Ocupar el rol de guía y facilitador del aprendizaje
	Desarrollar prácticas docentes innovadoras y de investigación.
	Llevar a cabo prácticas propias de una ciudadanía democrática.
	Desarrollar la acción tutorial.
	Evaluar los aprendizajes del alumnado, los procesos de enseñanza y su práctica docente

LEY CANARIA DE EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA	a) Enseñar seleccionando las tareas y las condiciones de aprendizaje más adecuadas para que el alumnado pueda transformarlas en capacidades y competencias.
	b) Evaluar los aprendizajes adquiridos, de modo que pueda tanto el alumnado como sus familias reconocer y valorar el progreso alcanzado y las administraciones educativas otorgar el título o la certificación a la que el alumnado pueda tener derecho.
	c) Orientar el proceso educativo del alumnado hacia un perfil educativo propio o con un determinado perfil profesional que puedan tomar tanto el alumnado como su familia.
	d) Colaborar en la prevención y detección temprana de las necesidades educativas de apoyo específico del alumnado, así como en la prevención del absentismo y abandono escolar.
	e) Contribuir al desarrollo organizativo del centro educativo para que pueda ejercer de una forma eficaz, las competencias que tenga atribuidas y convertirse en una organización inteligente comprometida con la mejora continua.
	f) Evaluar su propia práctica para que en todos los ámbitos y niveles educativos se pueda alcanzar el mayor nivel de calidad.
REFERENTES EMPÍRICOS	
Perrenoud (2004)	1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
	2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
	3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
	4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
	5. Trabajar en equipo.
	6. Participar en la gestión de la escuela.
	7. Informar e implicar a los padres

	8. Utilizar las nuevas tecnologías.
	9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
	10. Organizar la propia formación continua.
Sarramona (2008)	Funciones estrictamente docentes.
	Funciones tutoriales.
	Funciones vinculadas al medio social.
	Funciones de formación e innovación
Marchesi (2007)	Ser capaz de favorecer el deseo de aprender de los alumnos y de ampliar sus conocimientos.
	Cuidar su desarrollo afectivo y social.
	Facilitar su autonomía moral.
	Ser capaz de desarrollar una educación multicultural.
	Estar preparado para colaborar con los padres.
	Ser competente para trabajar en equipo con los compañeros .
Liesa y Vived (2010)	Dar las clases de forma interactiva.
	Enseñar a través de proyectos.
	Resolver conflictos.

	Utilizar las nuevas tecnologías en el aula.
	Educar en valores.
	Respetar y conocer las diferencias culturales e individuales de sus alumnos.
	Enseñar a los niños a aprender por sí solos.
	Utilizar técnicas de aprendizaje cooperativo.
Libro Blanco Título de Grado en Magisterio vol 1 (ANECA, 2005)	Organizar la interacción de cada alumno/a con el objeto de conocimiento.
	Actuar como mediador para que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos/as en un trabajo cooperativo del grupo.
	Diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares.
	Colaborar con el mundo exterior a la escuela.
	Dar respuesta a una sociedad cambiante.
	Ejercer las funciones de tutoría y orientación de los alumnos/as.
	Evaluar los aprendizajes.
Armengol y otros, 2007	Dominar los conocimientos y las herramientas necesarias para desarrollar el ejercicio de la práctica educativa (competencias instrumentales).
	Saber gestionar/regular constructivamente la dimensión socioafectiva personal y grupal en el ejercicio de la práctica educativa (competencias emocionales).
	Saber colaborar con otros profesionales de forma comunicativa y constructiva y mostrar un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal (competencias sociales).
TEORÍAS EDUCATIVAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS	
El modelo pedagógico de carácter	Llevar a cabo acciones (estímulos) que promuevan el aprendizaje.

asociacionista,	Reforzar al alumnado.
El modelo pedagógico de imitación	Promover la interacción social entre el alumnado.
	Atender a los momentos clave en el desarrollo de los estudiantes para la adquisición de determinados aprendizajes.
El modelo pedagógico cognitivista	Promover la participación activa del alumno en sus procesos de aprendizaje.
	Ocupar un rol activo en el ejercicio de su profesión docente.
	Generar y seleccionar estímulos motivadores para el aprendizaje.
El modelo pedagógico de carácter constructivista:	Promover la interacción entre alumnos con distintas habilidades y capacidades para promover que se alcancen nuevos aprendizajes.
	Abordar los aprendizajes teniendo en cuenta los estadios de desarrollo del individuo.
	Favorecer la interacción social de los alumnos.
El modelo pedagógico de resolución de problemas	Favorecer en el alumnado la búsqueda de distintas respuestas para una misma situación problemática.

RESULTADOS	
Diseñar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándolo a la realidad actual (aprendizaje colaborativo, proyectos, nuevas tecnologías, motivar al alumnado, etc.).	
Llevar a cabo la evaluación de los principales elementos del proceso de enseñanza aprendizaje.	
Ejercer las funciones de tutoría y orientación (alumnado y familias).	
Promover el desarrollo integral del alumnado : ámbito social, académico, emocional, y competencial.	
Colaborar en actividades educativas y organizativas del centro .	
Fomentar el aprendizaje de valores .	
Trabajar colaborativamente con el resto de profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje.	
Perfeccionamiento continuo de los procesos de enseñanza.	
Dar respuesta a la diversidad del alumnado.	
Afrontar los dilemas éticos de la profesión (resolución de conflictos, etc.).	
Colabora con el medio social .	
Poseer los conocimientos necesarios para enfrentarse a la realidad educativa.	
Participar de forma activa en proceso de enseñanza: Actuar como mediador	
Gestionar y regular la dimensión socioafectiva .	
Colaborar e implicar a las familias del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje .	

FORMACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL DEL MAESTRO DE PRIMARIA

Con este cuestionario pretendemos valorar la relación que los futuros maestros/as de Educación Primaria encuentran entre la formación recibida y la práctica profesional. Es muy importante que respondas con sinceridad. El cuestionario es anónimo y confidencial. Antes de responder lee con detenimiento cada una de las preguntas. Encontrarás en cada una de ellas indicaciones sobre cómo señalar tu respuesta. Te agradecemos de antemano tu colaboración.

- Sexo (Marcar con una X): Hombre Mujer
- Edad (Indicar de forma numérica): _____
- De los Prácticum que contempla la titulación señala los que has cursado y/o estés cursando actualmente (Marcar con una X):

Prácticum I	<input type="checkbox"/> Lo he cursado.	<input type="checkbox"/> Lo estoy cursando actualmente.
Prácticum II	<input type="checkbox"/> Lo he cursado.	<input type="checkbox"/> Lo estoy cursando actualmente.
Prácticum de Mención	<input type="checkbox"/> Lo he cursado.	<input type="checkbox"/> Lo estoy cursando actualmente.

- Indica en qué grado **HAS RECIBIDO FORMACIÓN** durante la titulación para desempeñar las siguientes **funciones propias de un maestro/a de Educación Primaria** (siendo 1 ninguna formación y 7 mucha formación) (rodear).

Diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándolo a la realidad actual: aprendizaje colaborativo, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), motivar al alumnado, etc.	1	2	3	4	5	6	7
Evaluar los principales elementos del proceso de enseñanza aprendizaje (alumnado, la propia labor docente, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
Ejercer las funciones de tutoría y orientación (con el alumnado y las familias).	1	2	3	4	5	6	7
Promover el desarrollo del alumno en el ámbito social (fomentar el trabajo en equipo, el desarrollo de habilidades sociales, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
Promover el desarrollo del alumno en el ámbito académico (desarrollar actividades orientadas a lograr los objetivos y criterios de evaluación del currículum).	1	2	3	4	5	6	7
Promover el desarrollo del alumno en el ámbito emocional (desarrollar actividades relacionadas con el conocimiento y manejo de las emociones, trabajar la resolución de conflictos, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
Promover el desarrollo del alumno en el ámbito competencial (desarrollar actividades en las que se trabajen las competencias clave del currículum).	1	2	3	4	5	6	7
Dar respuesta a la diversidad del alumnado (atender estudiantes con discapacidad, TDAH, autismo, dislexia, dificultades de aprendizaje, diversidad de intereses, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
Participar de forma activa en el proceso de enseñanza (ser un maestro activo que no se limite a la exposición teórica, actuar como mediador entre el conocimiento y el alumnado, adaptarse a los intereses de los estudiantes, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
Colaborar en actividades educativas del centro (participar en las distintas actividades, proyectos y salidas extraescolares que organice la escuela).	1	2	3	4	5	6	7
Colaborar en actividades organizativas del centro (participar en la elaboración de los documentos organizativos del centro como el Proyecto Educativo de Centro, participar en las reuniones de claustro del profesorado, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
Trabajar colaborativamente con el resto de profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7
Realizar actividades de colaboración con el entorno social del centro educativo (realizar salidas al exterior de la escuela, utilizar elementos del entorno en el proceso	1	2	3	4	5	6	7

de enseñanza-aprendizaje, llevar a cabo proyectos educativos con instituciones y empresas de la zona, etc.).							
Colaborar con las familias del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7
Gestionar la dimensión socioafectiva personal (regular las propias emociones, reconocer las limitaciones como maestro, confiar en las capacidades personales, ser positivo ante las situaciones adversas, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
Fomentar el aprendizaje de valores .	1	2	3	4	5	6	7
Afrontar los dilemas éticos de la profesión (prevenir la violencia en la escuela, luchar contra la discriminación y los prejuicios entre el alumnado, promover el respeto, resolver conflictos, etc.).	1	2	3	4	5	6	7

- Señala **tu grado de acuerdo** en relación a las siguientes afirmaciones relacionadas con la formación recibida (*siendo 1 nada de acuerdo y 7 muy de acuerdo*) (rodear).

Los contenidos teóricos abordados a lo largo de la titulación me han servido para enfrentarme a la práctica educativa.	1	2	3	4	5	6	7
Los trabajos y tareas que he realizado durante la titulación me permiten desenvolverse en el ámbito escolar.	1	2	3	4	5	6	7
He adquirido durante la titulación las habilidades personales propias de cualquier maestro (hablar en público, resolver problemas, trabajar de forma colaborativa, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
Todas las asignaturas que he cursado durante la titulación tienen relación con el ámbito educativo.	1	2	3	4	5	6	7
Los contenidos de las asignaturas responden a las necesidades de los futuros maestros.	1	2	3	4	5	6	7
Existe relación entre la parte teórica de las asignaturas y su parte práctica.	1	2	3	4	5	6	7
Los exámenes de la titulación evalúan en mayor medida las habilidades prácticas del alumnado que la memorización de contenidos teóricos.	1	2	3	4	5	6	7
Estoy de acuerdo con que las prácticas comiencen en el tercer curso de la titulación y no antes.	1	2	3	4	5	6	7
La duración de los Prácticum de la titulación me ha permitido poner en práctica todas las habilidades y conocimientos aprendidos.	1	2	3	4	5	6	7
Es necesario tener más horas de prácticas en los centros escolares durante la titulación.	1	2	3	4	5	6	7

Los maestros de Educación Primaria de los colegios en los que he realizado las prácticas son ejemplo a seguir como docentes.	1	2	3	4	5	6	7
En los centros escolares he podido observar las prácticas educativas abordadas en la titulación (distintos métodos de enseñanza, materiales educativos, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
Los periodos de prácticas de la titulación me han permitido mejorar mis habilidades como maestro de Educación Primaria.	1	2	3	4	5	6	7
La formación recibida en el Grado de Maestro de Educación Primaria de la ULL me capacita para enfrentarme a la realidad educativa.	1	2	3	4	5	6	7

- Indica en qué grado **TE SIENTES CAPACITADO/A** para desempeñar las siguientes funciones propias de un maestro/a de Educación Primaria, siendo 1 nada capacitado/a y 7 muy capacitado/a (rodear).

Diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándolo a la realidad actual: aprendizaje colaborativo, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), motivar al alumnado, etc.	1	2	3	4	5	6	7
Evaluar los principales elementos del proceso de enseñanza aprendizaje (alumnado, la propia labor docente, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
Ejercer las funciones de tutoría y orientación (con el alumnado y las familias).	1	2	3	4	5	6	7
Promover el desarrollo del alumno en el ámbito social (fomentar el trabajo en equipo, el desarrollo de habilidades sociales, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
Promover el desarrollo del alumno en el ámbito académico (desarrollar actividades orientadas a lograr los objetivos y criterios de evaluación del currículum).	1	2	3	4	5	6	7
Promover el desarrollo del alumno en el ámbito emocional (desarrollar actividades relacionadas con el conocimiento y manejo de las emociones, trabajar la resolución de conflictos, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
Promover el desarrollo del alumno en el ámbito competencial (desarrollar actividades en las que se trabajen las competencias clave del currículum).	1	2	3	4	5	6	7
Dar respuesta a la diversidad del alumnado (atender estudiantes con discapacidad, TDAH, autismo, dislexia, dificultades de aprendizaje, diversidad de intereses, etc.).	1	2	3	4	5	6	7

Participar de forma activa en el proceso de enseñanza (ser un maestro activo que no se limite a la exposición teórica, actuar como mediador entre el conocimiento y el alumnado, adaptarse a los intereses de los estudiantes, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
Colaborar en actividades educativas del centro (participar en las distintas actividades, proyectos y salidas extraescolares que organice la escuela).	1	2	3	4	5	6	7
Colaborar en actividades organizativas del centro (participar en la elaboración de los documentos organizativos del centro como el Proyecto Educativo de Centro, participar en las reuniones de claustro del profesorado, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
Trabajar colaborativamente con el resto de profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7
Realizar actividades de colaboración con el entorno social del centro educativo (realizar salidas al exterior de la escuela, utilizar elementos del entorno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, llevar a cabo proyectos educativos con instituciones y empresas de la zona, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
Colaborar con las familias del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7
Gestionar la dimensión socioafectiva personal (regular las propias emociones, reconocer las limitaciones como maestro, confiar en las capacidades personales, ser positivo ante las situaciones adversas, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
Fomentar el aprendizaje de valores .	1	2	3	4	5	6	7
Afrontar los dilemas éticos de la profesión (prevenir la violencia en la escuela, luchar contra la discriminación y los prejuicios entre el alumnado, promover el respeto, resolver conflictos, etc.).	1	2	3	4	5	6	7

- En relación a las siguientes afirmaciones indica tu **grado de acuerdo** (*siendo 1 nada de acuerdo y 7 muy de acuerdo*) (rodear).

Estoy satisfecho con el contenido teórico abordado en el Grado.	1	2	3	4	5	6	7
Estoy satisfecho con los contenidos de carácter práctico de la titulación.	1	2	3	4	5	6	7
Estoy satisfecho con el profesorado que imparte clase en la titulación.	1	2	3	4	5	6	7
Estoy satisfecho con la metodología seguida por el profesorado universitario para impartir sus clases.	1	2	3	4	5	6	7

Estoy satisfecho con la relación profesorado universitario-alumno.	1	2	3	4	5	6	7
Estoy satisfecho con la duración de los periodos de prácticas de la titulación.	1	2	3	4	5	6	7
Estoy satisfecho con el procedimiento de elección del centro de prácticas.	1	2	3	4	5	6	7
Estoy satisfecho con el seguimiento de mi periodo de prácticas (seminarios, reuniones con el tutor, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
Estoy satisfecho con mi experiencia en las prácticas realizadas en los centros escolares.	1	2	3	4	5	6	7
En general, estoy satisfecho/a con la formación recibida en el Grado.	1	2	3	4	5	6	7

- Señala los tres aspectos que consideras **más positivos** del Grado en Maestro en Educación Primaria de la ULL.
 - 1.
 - 2.
 - 3.

- Señala los tres aspectos que consideras **más negativos** del Grado en Maestro en Educación Primaria de la ULL.
 - 1.
 - 2.
 - 3.

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Anexo 4

Reporte: 20 cita(s) para 1 código

UH: ATLASTI Entrevistas análisis

File: [C:\Users\Miteva\Documents\universidad\2017-2018 Máster\segun...\ATLASTI Entrevistas análisis.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2018-06-22 11:07:07

Modo: referencias y nombres de la lista de citas

Cita-filtro: Todos

1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:1 [Vale, ósea, lo que yo hago es ..] (3:3) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD]

No memos

Vale, ósea, lo que yo hago es dar, dependiendo del currículum de cada curso, de cada clase, dar los contenidos que tocan.

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:2 [Por ejemplo, yo lo hago de una..] (3:3) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD]

No memos

Por ejemplo, yo lo hago de una manera amena y entretenida, ósea yo no doy teoría pura y dura, sino que hago dinámicas de grupo, juegos, fichas, lecturas...hago variedad de cosas muy dinámicas...porque no puedes estar dándoles solo teoría a los niños sino que tienes que hacer la clase dinámica.

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:3 [Ósea sí tú haces tú programaci..] (10:10) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD]

No memos

Ósea sí tú haces tú programación, tú vas adaptando a la programación que has hecho, pero tú en tu casa todos los días vas preparando las actividades atendiendo a la programación que hiciste que preparaste.

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:16 [Tuve que presentar la programa..] (7:7) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD]

No memos

Tuve que presentar la programación en noviembre según llegue, y...

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:25 [Claro nosotros tenemos las reu..] (29:29) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD]

No memos

Claro nosotros tenemos las reuniones de coordinación de ciclo, nosotros tenemos todos los lunes una cosa que la llamamos la exclusiva y son reuniones en el colegio, en el claustro, cuando no es el claustro es el ciclo.

P 2: ENTREVISTA SUJETO 2.docx - 2:1 [Primero, antes que nada, antes..] (3:3) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD]

No memos

Primero, antes que nada, antes de que empiece el curso miremos expedientes, situaciones familiares, qué problemas trae del año anterior, si vienen de infantil, si traen el ciclo abierto, si no lo traen... Sobre todo situaciones familiares, sentencias, separaciones. El tema de las alergias, dónde fallan, para conocerlos un poco porque normalmente no los conoces hasta que no llegas.

P 2: ENTREVISTA SUJETO 2.docx - 2:2 [Después, preparar las clases a..] (4:4) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD]

No memos

Después, preparar las clases anteriormente.

P 3: ENTREVISTA SUJETO 3.docx - 3:1 [Claro nosotros nos reunimos el..] (3:3) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD] [10. TRABAJAR CON OTROS PROFESIONALES]

No memos

Claro nosotros nos reunimos el nivel, perdón, el nivel nos reunimos todos los jueves bueno la hora de coordinación y trabajamos lo que sería la unidad didáctica que vamos a dar.

P 3: ENTREVISTA SUJETO 3.docx - 3:2 [pues el colegio está dando el ..] (3:3) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD]

No memos

pues el colegio está dando el universo pues nosotros durante todo el trimestre organizamos nuestras clases en función de ese tema que trabaja todo el centro, y nuestras actividades, luego nuestro día a día las vamos... que ese sea como el centro de interés y alrededor gira...Ellos hacen pues trabajos de investigación, exponen en clase, saca conclusiones. Luego también lo utilizamos en matemáticas...todo alrededor de un eje central.

P 3: ENTREVISTA SUJETO 3.docx - 3:6 [Mira nosotros tenemos aquí div..] (24:24) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD]

No memos

Mira nosotros tenemos aquí diversos proyectos, aparte de lo que...del tema que vamos dando, ósea la tarea, tenemos el proyecto de residuos, es decir, de reciclaje, todo, el proyecto de salud, proyecto de huerto,

P 3: ENTREVISTA SUJETO 3.docx - 3:13 [con las matemáticas que damos,..] (9:9) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD]

No memos

con las matemáticas que damos, que damos como una matemáticas activas en las que ellos van como...manipulando con las regletas, con los bloques multibase,

P 4: SUJETO 4.docx - 4:1 [Sí claro, nosotros tenemos, po..] (5:5) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD] [10. TRABAJAR CON OTROS PROFESIONALES]

No memos

Sí claro, nosotros tenemos, por ejemplo, una organización de nivel con mis dos compañeras de tercero que la hacemos los jueves a primera hora.

Y además también los lunes por la tarde que tenemos la exclusiva, que la suelen llamar así, pues nos planificamos un poquito también si nos dan tiempo,

P 4: SUJETO 4.docx - 4:16 [Por ejemplo, pues mira, yo lle..] (3:3) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD]

No memos

Por ejemplo, pues mira, yo llego por las mañanas y si es un lunes les pregunto qué han hecho ellos el fin de semana, hacemos una asamblea general, y empezamos a hablar más bien para practicar la expresión oral, y ya luego ya nos metemos en la materia que tenemos, si nos toca lengua hacemos lengua, si toca inglés pues...lo que nos toque.

P 4: SUJETO 4.docx - 4:17 [Sí aquí tenemos varios proyect..] (17:17) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD]

No memos

Sí aquí tenemos varios proyectos, el proyecto CLIC, el de huerto, el de la radio, el de la sostenibilidad, el de la salud, hay un montón de cosas, la verdad que sí.

P 6: SUJETO 6.docx - 6:1 [Vale, tenemos la programación ..] (3:3) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD]

No memos

Vale, tenemos la programación y muchas de las tareas las llevamos con los libros de texto, tenemos libros de todas la áreas, yo doy lengua, matemáticas, naturales y sociales en mi curso y para todo tenemos libro de apoyo.

P 6: SUJETO 6.docx - 6:2 [Luego también doy artística. E..] (3:3) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD]

No memos

Luego también doy artística. En artística estamos trabajando también cosas relacionadas con los temas que nos tocan trabajar. Por ejemplo, en la segunda evaluación tocó trabajar el universo, entonces lo hemos trabajado a través de...van muchas áreas enlazadas.

P 6: SUJETO 6.docx - 6:3 [Sí pero aquí también en este c..] (5:5) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD]

No memos

Sí pero aquí también en este colegio se trabaja con muchos proyectos entonces, todo va como enlazado, tienes que ir trabajando los proyectos, tienes que ir incluyéndolo dentro de la programación,

P 6: SUJETO 6.docx - 6:4 [Bueno sí las reuniones que ten..] (11:11) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD] [10. TRABAJAR CON OTROS PROFESIONALES]

No memos

Bueno sí las reuniones que tenemos pues son, yo en el nivel tenemos nuestras reuniones, y ahí donde decidimos qué vamos a trabajar durante cada semana. Las tenemos a primera hora del lunes y decidimos qué vamos a trabajar durante esa semana y durante ese mes y cuáles son los aspectos que vamos a trabajar.

P 7: SUJETO 7.docx - 7:1 [Claro, por supuesto, normalmen..] (7:7) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD]

No memos

Claro, por supuesto, normalmente los fines de semana son para planificar la semana y bueno, pues para buscar actividades que sean buenas para ellos.

P 7: SUJETO 7.docx - 7:11 [Aparte de eso las asignaturas ..] (11:11) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD]

No memos

Aparte de eso las asignaturas que le doy en clase normalmente.

Reporte: 2 cita(s) para 1 código

UH: ATLASTI Entrevistas análisis

File: [C:\Users\Miteva\Documents\universidad\2017-2018 Máster\segun...\ATLASTI Entrevistas análisis.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2018-06-22 11:10:14

Modo: referencias y nombres de la lista de citas

Cita-filtro: Todos

2. EVALUAR

P 4: SUJETO 4.docx - 4:4 [Sí una parte de evaluación don..] (9:9) (Super)

Códigos: [2. EVALUAR]

No memos

Sí una parte de evaluación donde hay una sesión de evaluación. Luego tenemos también una evaluación sin nota que es donde tenemos que prever aquellos alumnos que les puede quedar alguna asignatura.

P 4: SUJETO 4.docx - 4:5 [O por ejemplo, ahora a final d..] (9:9) (Super)

Códigos: [2. EVALUAR]

No memos

O por ejemplo, ahora a final de curso, los que van a repetir que eso hay que preverlo ya desde finales de año para dar la información ¿sabes? Darlo por adelantado

Reporte: 4 cita(s) para 1 código

UH: ATLASTI Entrevistas análisis

File: [C:\Users\Miteva\Documents\universidad\2017-2018 Máster\segun...\ATLASTI Entrevistas análisis.hpr7]

Edited by: Super
Date/Time: 2018-06-22 11:11:11

Modo: referencias y nombres de la lista de citas

Cita-filtro: Todos

3. TUTORÍA

P 2: ENTREVISTA SUJETO 2.docx - 2:6 [Nosotros diariamente llegamos ..] (12:12) (Super)

Códigos: [3. TUTORÍA] [12. COLABORAR FAMILIAS]

No memos

Nosotros diariamente llegamos a la clase, ya estamos acabando el curso y ellos tienen una rutina ¿no? Que es abrir la agenda por el día y el mes en que estamos y yo miro si el padre me escribió o la madre, si no me escribió, si pasó la noche mal, si no la pasó... ¿no? Todas esas cosas que pueden influir. Y yo les pongo un tic que los padres cuando esa agenda llega a casa firman como que en el día de hoy no ha pasado nada...

P 6: SUJETO 6.docx - 6:6 [De las familias, ha vale, pues..] (18:18) (Super)

Códigos: [3. TUTORÍA] [12. COLABORAR FAMILIAS]

No memos

De las familias, ha vale, pues aquí la familia a través de la aplicación, se puede entrar en contacto directo con ellos cualquier día para cualquier tema de trabajo de clase, lo cual es bastante útil. Y la información va directa, no va como por ejemplo cuando se suele hacer a través de la agenda,

P 7: SUJETO 7.docx - 7:13 [yo los convoco, yo les doy inf..] (21:21) (Super)

Códigos: [3. TUTORÍA]

No memos

yo los convoco, yo les doy información, les digo lo que quiero hacer

P 7: SUJETO 7.docx - 7:14 [Pero básicamente es darles inf..] (21:21) (Super)

Códigos: [3. TUTORÍA]

No memos

Pero básicamente es darles información de todo, académicamente y no académicamente.

Reporte: 9 cita(s) para 1 código

UH: ATLASTI Entrevistas análisis

File: [C:\Users\Miteva\Documents\universidad\2017-2018 Máster\segun...\ATLASTI Entrevistas análisis.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2018-06-22 11:04:56

Modo: referencias y nombres de la lista de citas

Cita-filtro: Todos

4. DESARROLLO INTEGRAL ALUMNO

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:6 [Sí también el tema emocional l.] (23:23) (Super)

Códigos: [4. DESARROLLO INTEGRAL ALUMNO]

No memos

Sí también el tema emocional lo tocas mucho, porque estás trabajando fichas, por ejemplo, la empatía.

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:7 [Valores más bien...] (25:25) (Super)

Códigos: [4. DESARROLLO INTEGRAL ALUMNO] [14. VALORES]

No memos

Valores más bien...

P 2: ENTREVISTA SUJETO 2.docx - 2:4 [las situaciones familiares, la..] (8:8) (Super)

Códigos: [4. DESARROLLO INTEGRAL ALUMNO]

No memos

las situaciones familiares, la situación pedagógica, la situación psicológica, porque ellos hay veces en que mamá me dijo algo en casa, yo ya vengo llorando desde que vengo de casa y entonces yo ya no me concentro.

P 2: ENTREVISTA SUJETO 2.docx - 2:5 [Claro todo el ámbito... las emoc..] (9:9) (Super)

Códigos: [4. DESARROLLO INTEGRAL ALUMNO]

No memos

Claro todo el ámbito... las emociones, todo.

P 3: ENTREVISTA SUJETO 3.docx - 3:4 [Que ellos tomen decisiones y s..] (14:14) (Super)

Códigos: [4. DESARROLLO INTEGRAL ALUMNO]

No memos

Que ellos tomen decisiones y sobre todo, la autonomía que ellos sean autónomos, hombre siempre acorde con la edad, nosotros le vamos damos poquitas cosas para que ellos sean responsables.

P 3: ENTREVISTA SUJETO 3.docx - 3:5 [Sí aquí se trabaja mucho, adem..] (16:16) (Super)

Códigos: [4. DESARROLLO INTEGRAL ALUMNO]

No memos

Sí aquí se trabaja mucho, además tenemos una profesora de Emocrea con las emociones, muy buena...

P 3: ENTREVISTA SUJETO 3.docx - 3:14 [Como yo les digo “ustedes ya e..] (14:14) (Super)

Códigos: [4. DESARROLLO INTEGRAL ALUMNO] [14. VALORES]

No memos

Como yo les digo “ustedes ya están en tercero y tienen que tomar decisiones y con las consecuencias que eso lleva”, si no llevo la tarea...hay consecuencias, o si no hago la investigación...siempre va a tener una consecuencia positiva o negativa.

P 7: SUJETO 7.docx - 7:3 [tenemos por ejemplo un niño qu..] (13:13) (Super)

Códigos: [4. DESARROLLO INTEGRAL ALUMNO]

No memos

tenemos por ejemplo un niño que no tiene habilidades sociales y eso es lo que hemos estado trabajando desde principio de curso, un poco para integrarlo, para que él se...entonces eso lo trabajamos para todos en general, específicamente para él pero para todos sí

P 7: SUJETO 7.docx - 7:4 [Pues trabajamos las emociones,..] (13:13) (Super)

Códigos: [4. DESARROLLO INTEGRAL ALUMNO]

No memos

Pues trabajamos las emociones, aunque no tengamos la asignatura de las emociones como tal pues sí que la trabajamos un poco...a saber identificar las emociones, a saber canalizarlas. Y ¿cómo lo hacemos? Pues utilizando cosas que ocurran en el momento ¿no? pues una pelea en el patio, pues, no sé, lo que surja, no está planificado, pero sí es cierto que se trabaja sí.

Reporte: 18 cita(s) para 1 código

UH: ATLASTI Entrevistas análisis

File: [C:\Users\Miteva\Documents\universidad\2017-2018 Máster\segun...\ATLASTI Entrevistas análisis.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2018-06-22 11:12:24

Modo: referencias y nombres de la lista de citas

Cita-filtro: Todos

6. ATENDER DIVERSIDAD

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:4 [Cuando ya estás en la aula en ..] (11:11) (Super)

Códigos: [6. ATENDER DIVERSIDAD]

No memos

Cuando ya estás en la aula en la práctica, dependiendo de cada clase o de cada grupo de niños, tú tienes que a veces ir adaptando esas actividades. Por ejemplo, en los sextos, yo con 6B y 6C puedo trabajar de una manera pero 6A que es un clase bastante...hay bastantes alumnos, varios niños disruptivos, tienes que cambiar las dinámicas de otra manera para ver cómo se lo enfocas,

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:5 [Te vas adaptando, tú tienes tu..] (13:13) (Super)

Códigos: [6. ATENDER DIVERSIDAD]

No memos

Te vas adaptando, tú tienes tus contenidos pero dependiendo a veces de la clase tienes que adaptarlo al aula.

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:11 [Si entonces a veces es ¿cómo l.] (60:60) (Super)

Códigos: [6. ATENDER DIVERSIDAD]

No memos

Si entonces a veces es ¿cómo lo haces?, ¿cómo lo enfocas? Tienes una clase, son 26 niños y de eso 26 niños hay 10 que tienen una conducta disruptiva, tú imagínate a ver qué es lo que haces. Entonces tú a veces tienes que estar ingeniándotelas. Mira, actividades no les puedo poner, una actividad que sea de leer una lectura comprensiva o lo que sea no, prefiero ponerles un video y reflexionar sobre un video o lo que sea. Sí, cómo dar la misma teoría pero diferente manera para ver si lo asimilan mejor.

P 2: ENTREVISTA SUJETO 2.docx - 2:3 [Normalmente no tienes nunca un..] (4:4) (Super)

Códigos: [6. ATENDER DIVERSIDAD]

No memos

Normalmente no tienes nunca una clase de niños de 9 ni 10...eso no existe, entonces preparar, porque, y sobre todo en niños tan pequeños, cada uno va a su ritmo, hay niños que leen a la primera, otros que van por la L, otros que van por la M, otros que no reconocen la grafía y la discriminación auditiva tampoco. Entonces preparar cada y por cada uno.

P 2: ENTREVISTA SUJETO 2.docx - 2:8 [Sí súper importante tener enca..] (18:18) (Super)

Códigos: [6. ATENDER DIVERSIDAD]

No memos

Sí súper importante tener encargados en clase. Por ejemplo, en esta clase que tengo dos déficit de atención, un retraso madurativo de 3 años en otro niños, pues súper importante que cada uno tenga su papel dentro de la clase.

P 2: ENTREVISTA SUJETO 2.docx - 2:9 [¿Cómo están sentados? Ahora de..] (18:18) (Super)

Códigos: [6. ATENDER DIVERSIDAD]

No memos

¿Cómo están sentados? Ahora de tres en tres, estuvimos sentados en grupo al principio, después nos pusimos de uno en uno para centrarnos y ahora de tres en tres. ¿Por qué hago eso? Porque en el medio siempre va el niño que le cuesta más, y a las esquinas los niños que les cuesta menos, porque si el del medio me pierdo tengo, aparte de la profe, los dos apoyos de derecha e izquierda.

P 2: ENTREVISTA SUJETO 2.docx - 2:15 [Sí porque si no, no hay manera..] (6:6) (Super)

Códigos: [6. ATENDER DIVERSIDAD]

No memos

Sí porque si no, no hay manera de que un niño te sepa...que te saque el curso para adelante si tú no te involucras en él

P 3: ENTREVISTA SUJETO 3.docx - 3:12 [porque hay niños que son muy...s..] (9:9) (Super)

Códigos: [6. ATENDER DIVERSIDAD]

No memos

porque hay niños que son muy...son líderes entonces no tienen problemas pero hay otros que son muy tímidos, entonces tu también tiene que...

P 3: ENTREVISTA SUJETO 3.docx - 3:16 [Claro cuando tú llegas aquí te..] (37:37) (Super)

Códigos: [6. ATENDER DIVERSIDAD]

No memos

Claro cuando tú llegas aquí te das cuenta de la realidad, que los niños todos no son iguales

P 4: SUJETO 4.docx - 4:11 [Sí yo por ejemplo, en mi clase..] (27:27) (Super)

Códigos: [6. ATENDER DIVERSIDAD]

No memos

Sí yo por ejemplo, en mi clase no tengo niños de altas capacidades pero sí es verdad tenemos a niños con dificultades en matemáticas.

P 4: SUJETO 4.docx - 4:12 [Cuando tienen matemáticas entr..] (27:27) (Super)

Códigos: [6. ATENDER DIVERSIDAD]

No memos

Cuando tienen matemáticas entra una profesora de apoyo y les da apoyo, y les da apoyo dentro del aula o fuera. Y se los lleva a esos alumnos pues para enfocar más lo que les cuesta.

P 5: SUJETO 5.docx - 5:1 [nosotros contamos siempre con ..] (7:7) (Super)

Códigos: [6. ATENDER DIVERSIDAD]

No memos

nosotros contamos siempre con un profesor de apoyo,

P 5: SUJETO 5.docx - 5:2 [pero tengo dos o tres horas qu..] (7:7) (Super)

Códigos: [6. ATENDER DIVERSIDAD]

No memos

pero tengo dos o tres horas que no tengo de atención directa a alumnos, entonces la dedicas a apoyo. Entonces tú sueles ir a la clase de al lado, o alguien en las mismas condiciones viene a tu clase y coge a aquellos niños que tú consideras que van a...entonces o bien se quedan con toda la clase.

P 5: SUJETO 5.docx - 5:3 [Si yo por ejemplo, tengo un ni..] (9:9) (Super)

Códigos: [6. ATENDER DIVERSIDAD]

No memos

Si yo por ejemplo, tengo un niño que es el único que voy a tener que no va a promocionar que es un niño que, claro, yo tengo que adaptarle un

montón de cosas, porque no es capaz de...se ha perdido...

P 5: SUJETO 5.docx - 5:4 [Entonces de entrada, ya tú le ..] (9:9) (Super)

Códigos: [6. ATENDER DIVERSIDAD]

No memos

Entonces de entrada, ya tú le adaptas el trabajo a él, ya no le puede pedir hasta aquí a él, le tienes que pedir nada más que hasta aquí porque no va a llegar aquí al mismo tiempo que los demás, entonces como es más lento sabes que a él...si a los demás les dices hasta que no se termine este ejercicio no se sale al patio, a él no, a él hasta aquí.

P 5: SUJETO 5.docx - 5:5 [Hay niños, abajo sobre todo en..] (13:13) (Super)

Códigos: [6. ATENDER DIVERSIDAD]

No memos

Hay niños, abajo sobre todo en infantil están niños con asperger, hay una niña autista,

P 5: SUJETO 5.docx - 5:6 [tengo un grupo más o menos en ..] (9:9) (Super)

Códigos: [6. ATENDER DIVERSIDAD]

No memos

tengo un grupo más o menos en general, hay un grupo bueno que sigue el ritmo bien, hay dos niños que hay uno entre ellos que va a repetir y uno que va a pasar muy así, que de hecho tuve una reunión esta mañana con la madre y va con dos asignaturas suspendidas que está muy así. Y otros cuatro o cinco que son un poquito... el nivel más bajo,

P 7: SUJETO 7.docx - 7:10 [Tenemos niños que destacan muc..] (7:7) (Super)

Códigos: [6. ATENDER DIVERSIDAD]

No memos

Tenemos niños que destacan muchísimos, tenemos niños que es el gran grupo, y luego tenemos niños que no llegan y que están, incluso, en otro nivel competencial de 4º de 3º...Tengo una niña que tiene lengua y matemáticas de 2º y está en 5º. Y

Reporte: 2 cita(s) para 1 código

UH: ATLASTI Entrevistas análisis

File: [C:\Users\Miteva\Documents\universidad\2017-2018 Máster\segun...\ATLASTI Entrevistas análisis.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2018-06-22 11:13:07

Modo: referencias y nombres de la lista de citas

Cita-filtro: Todos

7. POSEER CONOCIMIENTOS

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:19 [Conocimientos, por ejemplo, en..] (52:52) (Super)

Códigos: [7. POSEER CONOCIMIENTOS]

No memos

Conocimientos, por ejemplo, en mi caso tengo un montón de conocimientos y teoría

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:20 [. Pero yo en mi caso, por ejem..] (52:52) (Super)

Códigos: [7. POSEER CONOCIMIENTOS]

No memos

. Pero yo en mi caso, por ejemplo, tengo mucha formación

Reporte: 1 cita(s) para 1 código

UH: ATLASTI Entrevistas análisis

File: [C:\Users\Miteva\Documents\universidad\2017-2018 Máster\segun...\ATLASTI Entrevistas análisis.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2018-06-22 11:14:10

Modo: referencias y nombres de la lista de citas

Cita-filtro: Todos

8. PARTICIPACIÓN ACTIVA

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:15 [Sí bastante activo dentro del ..] (5:5) (Super)

Códigos: [8. PARTICIPACIÓN ACTIVA]

No memos

Sí bastante activo dentro del aula,

Reporte: 3 cita(s) para 1 código

UH: ATLASTI Entrevistas análisis

File: [C:\Users\Miteva\Documents\universidad\2017-2018 Máster\segun...\ATLASTI Entrevistas análisis.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2018-06-22 11:15:01

Modo: referencias y nombres de la lista de citas

Cita-filtro: Todos

9. COLABORAR CENTRO

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:8 [Yo soy especialista y después ..] (27:27) (Super)

Códigos: [9. COLABORAR CENTRO]

No memos

Yo soy especialista y después si, por ejemplo, hay actividades por ejemplo una excursión que yo pueda ir o en lo que yo pueda ayudar ahí estoy. Si hay una... por ejemplo, la convención de día de Canarias también estuve. Hay cosas en el centro en las que te tienes que implicar, no es que vayas tu independiente.

P 4: SUJETO 4.docx - 4:2 [si no tenemos que hacer inform..] (5:5) (Super)

Códigos: [9. COLABORAR CENTRO]

No memos

si no tenemos que hacer informes o tema burocrático y todo eso.

P 4: SUJETO 4.docx - 4:10 [Sí es burocracia en realidad p..] (25:25) (Super)

Códigos: [9. COLABORAR CENTRO]

No memos

Sí es burocracia en realidad pero tienes que hacerlo.

Reporte: 12 cita(s) para 1 código

UH: ATLASTI Entrevistas análisis

File: [C:\Users\Miteva\Documents\universidad\2017-2018 Máster\segun...\ATLASTI Entrevistas análisis.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2018-06-22 11:15:49

Modo: referencias y nombres de la lista de citas

Cita-filtro: Todos

10. TRABAJAR CON OTROS PROFESIONALES

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:9 [Claro nosotros tenemos las reu..] (29:29) (Super)

Códigos: [10. TRABAJAR CON OTROS PROFESIONALES]

No memos

Claro nosotros tenemos las reuniones de coordinación de ciclo, nosotros tenemos todos los lunes una cosa que la llamamos la exclusiva y son reuniones en el colegio, en el claustro, cuando no es el claustro es el ciclo. Siempre estás en contacto con los demás tutores y demás especialistas. Para, por ejemplo, si tienes algún problema o por ejemplo hay algún niño con TDAH o lo que sea, como mí caso que hay varios, pues nosotros preguntamos “mira ¿cómo te va con este niño? ¿cómo lo estas enfocando?” para apoyarnos y ayudarnos unos a otros.

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:17 [Claro los tutores cualquier pr..] (17:17) (Super)

Códigos: [10. TRABAJAR CON OTROS PROFESIONALES]

No memos

Claro los tutores cualquier problema asisten a la orientadora, los tutores... y también hay una chica especializada en discapacidad que es la NEAE.

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:18 [Cualquier problema con un niño..] (27:27) (Super)

Códigos: [10. TRABAJAR CON OTROS PROFESIONALES]

No memos

Cualquier problema con un niño vas con el tutor, si la cosa se agrava más ya va del tutor a la jefa de estudios.

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:23 [bueno de los que estamos aquí ..] (68:68) (Super)

Códigos: [10. TRABAJAR CON OTROS PROFESIONALES]

No memos

bueno de los que estamos aquí yo creo que soy la que estoy empezando este año los demás son gente que llevan 15 años 20 años y te dan estrategias o ellos mismos te comentan “mira tengo este problema” y ellos mismo te dan herramientas, entonces yo he ido aprendiendo sobre la marcha cómo controlar el aula.

P 3: ENTREVISTA SUJETO 3.docx - 3:1 [Claro nosotros nos reunimos el..] (3:3) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD] [10. TRABAJAR CON OTROS PROFESIONALES]

No memos

Claro nosotros nos reunimos el nivel, perdón, el nivel nos reunimos todos los jueves bueno la hora de coordinación y trabajamos lo que sería la unidad didáctica que vamos a dar.

P 3: ENTREVISTA SUJETO 3.docx - 3:3 [Yo no sé trabajar sola, yo mi ..] (5:5) (Super)

Códigos: [10. TRABAJAR CON OTROS PROFESIONALES]

No memos

Yo no sé trabajar sola, yo mi aula, yo a mi...de siempre he, he trabajado con el otro compañero de nivel o con todo el ciclo o con todo el centro. Sola no sé trabajar. Porque nos ayudamos, porque si alguno se le ocurre alguna idea, pues el otro “pues mira a mí se me ocurrió esta” ¿sabes?

P 4: SUJETO 4.docx - 4:1 [Sí claro, nosotros tenemos, po..] (5:5) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD] [10. TRABAJAR CON OTROS PROFESIONALES]

No memos

Sí claro, nosotros tenemos, por ejemplo, una organización de nivel con mis dos compañeras de tercero que la hacemos los jueves a primera hora.

Y además también los lunes por la tarde que tenemos la exclusiva, que la suelen llamar así, pues nos planificamos un poquito también si nos dan tiempo,

P 4: SUJETO 4.docx - 4:3 [Sí claro con mis compañeras de..] (7:7) (Super)

Códigos: [10. TRABAJAR CON OTROS PROFESIONALES]

No memos

Sí claro con mis compañeras de nivel y después también con mis compañeros de inglés, también nos planificamos.

P 6: SUJETO 6.docx - 6:4 [Bueno sí las reuniones que ten..] (11:11) (Super)

Códigos: [1. DISEÑAR Y ORGANIZAR ENSEÑANZA ADAPTADA REALIDAD] [10. TRABAJAR CON OTROS PROFESIONALES]

No memos

Bueno sí las reuniones que tenemos pues son, yo en el nivel tenemos nuestras reuniones, y ahí donde decidimos qué vamos a trabajar durante cada semana. Las tenemos a primera hora del lunes y decidimos qué vamos a trabajar durante esa semana y durante ese mes y cuáles son los aspectos que vamos a trabajar.

P 6: SUJETO 6.docx - 6:5 [Exacto, yo por ejemplo, en est..] (13:13) (Super)

Códigos: [10. TRABAJAR CON OTROS PROFESIONALES]

No memos

Exacto, yo por ejemplo, en este colegio hay tres niveles está 6ºA, 6ºB, 6ºC, entonces siempre nos coordinamos para ver qué es lo que tenemos que trabajar en sexto, y es un trabajo global.

P 7: SUJETO 7.docx - 7:5 [Pero si es cierto que cuando t..] (17:17) (Super)

Códigos: [10. TRABAJAR CON OTROS PROFESIONALES]

No memos

Pero si es cierto que cuando tenemos un problema que no es del ámbito académico, o también, recurrimos a la orientadora que la tenemos en el centro

P 7: SUJETO 7.docx - 7:12 [pues sí con los compañeros te ..] (17:17) (Super)

Códigos: [10. TRABAJAR CON OTROS PROFESIONALES]

No memos

pues sí con los compañeros te coordinas en el nivel

Reporte: 6 cita(s) para 1 código

UH: ATLASTI Entrevistas análisis

File: [C:\Users\Miteva\Documents\universidad\2017-2018 Máster\segun...\ATLASTI Entrevistas análisis.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2018-06-22 11:16:39

Modo: referencias y nombres de la lista de citas

Cita-filtro: Todos

11. COLABORAR ENTORNO

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:24 [hay actividades por ejemplo un..] (27:27) (Super)

Códigos: [11. COLABORAR ENTORNO]

No memos

hay actividades por ejemplo una excursión que yo pueda ir o en lo que yo pueda ayudar ahí estoy.

P 3: ENTREVISTA SUJETO 3.docx - 3:7 [Exacto al propio entorno. El o..] (26:26) (Super)

Códigos: [11. COLABORAR ENTORNO]

No memos

Exacto al propio entorno. El otro día se fueron al supermercado porque iba a hacer un desayuno ellos. Pues se fueron al supermercado compraron, después vinieron, prepararon ellos los jugos de naranja y todo.

P 4: SUJETO 4.docx - 4:8 [Y además también hacemos excur..] (17:17) (Super)

Códigos: [11. COLABORAR ENTORNO]

No memos

Y además también hacemos excursiones para conocer lo que es el pueblo y el entorno que nos rodea.

P 4: SUJETO 4.docx - 4:9 [intentamos hacerlo eso ¿no? En..] (19:19) (Super)

Códigos: [11. COLABORAR ENTORNO]

No memos

intentamos hacerlo eso ¿no? Enfocado pues a lo más cerca que tenemos que es nuestro entorno más...que es el municipio nuestro.

P 6: SUJETO 6.docx - 6:7 [Sí, bueno también hemos hecho ..] (21:21) (Super)

Códigos: [11. COLABORAR ENTORNO]

No memos

Sí, bueno también hemos hecho salidas, con el tema de los carnavales y otro tipo de salidas. Y siempre ha habido disposición de todos los medios que hay al alcance. Cuando se ha solicitado municipales, o se ha solicitado... nunca hay...para eso nunca ha habido problema. Hay buena relación entre el colegio y otros organismos como puede ser el ayuntamiento y demás.

P 6: SUJETO 6.docx - 6:8 [Y por ejemplo, también hemos h..] (21:21) (Super)

Códigos: [11. COLABORAR ENTORNO]

No memos

Y por ejemplo, también hemos hecho salidas con el tema de ajedrez y también ha venido un club de ajedrez de aquí de al lado del colegio, hemos tenido salida con ellos, hemos tenido buena relación. Incluso entre otro colegios, porque hemos ido también con el tema del ajedrez a un colegio a Agaete a Las Palmas y también ha habido una buena coordinación entre los dos colegios...siempre hay facilidades en ese aspecto.

Reporte: 8 cita(s) para 1 código

UH: ATLASTI Entrevistas análisis

File: [C:\Users\Miteva\Documents\universidad\2017-2018 Máster\segun...\ATLASTI Entrevistas análisis.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2018-06-22 11:17:33

Modo: referencias y nombres de la lista de citas

Cita-filtro: Todos

12. COLABORAR FAMILIAS

P 2: ENTREVISTA SUJETO 2.docx - 2:6 [Nosotros diariamente llegamos ..] (12:12) (Super)

Códigos: [3. TUTORÍA] [12. COLABORAR FAMILIAS]

No memos

Nosotros diariamente llegamos a la clase, ya estamos acabando el curso y ellos tienen una rutina ¿no? Que es abrir la agenda por el día y el mes en que estamos y yo miro si el padre me escribió o la madre, si no me escribió, si pasó la noche mal, si no la pasó... ¿no? Todas esas cosas que pueden influir. Y yo les pongo un tic que los padres cuando esa agenda llega a casa firman como que en el día de hoy no ha pasado nada...

P 2: ENTREVISTA SUJETO 2.docx - 2:7 [Sí porque la situación del apr..] (14:14) (Super)

Códigos: [12. COLABORAR FAMILIAS]

No memos

Sí porque la situación del aprendizaje es casa-familia-colegio.

P 2: ENTREVISTA SUJETO 2.docx - 2:10 [En todo. Participamos en todo ..] (22:22) (Super)

Códigos: [12. COLABORAR FAMILIAS]

No memos

En todo. Participamos en todo y, además, en este colegio las familias participan en todo desde navidad, en carnaval, ir a las excursiones (siempre

llevamos dos padres por aula), entonces estamos en continuo movimiento y contacto con los padres.

P 4: SUJETO 4.docx - 4:6 [Bien, yo con mi clase por ejem..] (13:13) (Super)

Códigos: [12. COLABORAR FAMILIAS]

No memos

Bien, yo con mi clase por ejemplo, las familias súper colaboradoras, te entienden, hombre hay de todo, pero muy bien muy contenta.

P 4: SUJETO 4.docx - 4:7 [Además, tenemos la agenda que ..] (13:13) (Super)

Códigos: [12. COLABORAR FAMILIAS]

No memos

Además, tenemos la agenda que es el modo de comunicarnos con las familias ¿sabes? Cualquier cosa que le pasa al niño se lo pongo en la agenda y todos los días los padres tienen que firmar la agenda para que ellos vean si llevan tarea o no.

P 6: SUJETO 6.docx - 6:6 [De las familias, ha vale, pues..] (18:18) (Super)

Códigos: [3. TUTORÍA] [12. COLABORAR FAMILIAS]

No memos

De las familias, ha vale, pues aquí la familia a través de la aplicación, se puede entrar en contacto directo con ellos cualquier día para cualquier tema de trabajo de clase, lo cual es bastante útil. Y la información va directa, no va como por ejemplo cuando se suele hacer a través de la agenda,

P 7: SUJETO 7.docx - 7:6 [Bueno es cierto que desde infa..] (19:19) (Super)

Códigos: [12. COLABORAR FAMILIAS]

No memos

Bueno es cierto que desde infantil la comunicación y la involucración es máxima

P 7: SUJETO 7.docx - 7:7 [yo los convoco, yo les doy inf..] (21:21) (Super)

Códigos: [12. COLABORAR FAMILIAS]

No memos

yo los convoco, yo les doy información, les digo lo que quiero hacer sobre todo para trabajar el inglés, yo les doy con antelación lo que quiero hacer, lo que tienen que repasar en casa, ellos se lo descargan lo ven, alguno me comenta algo de lo que le cuesta hacer más al chico o a ellos con respecto... y así es la comunicación. Pero básicamente es darles información de todo, académicamente y no académicamente.

Reporte: 2 cita(s) para 1 código

UH: ATLASTI Entrevistas análisis

File: [C:\Users\Miteva\Documents\universidad\2017-2018 Máster\segun...\ATLASTI Entrevistas análisis.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2018-06-22 11:18:35

Modo: referencias y nombres de la lista de citas

Cita-filtro: Todos

14. VALORES

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:7 [Valores más bien...] (25:25) (Super)

Códigos: [4. DESARROLLO INTEGRAL ALUMNO] [14. VALORES]

No memos

Valores más bien...

P 3: ENTREVISTA SUJETO 3.docx - 3:14 [Como yo les digo “ustedes ya e..] (14:14) (Super)

Códigos: [4. DESARROLLO INTEGRAL ALUMNO] [14. VALORES]

No memos

Como yo les digo “ustedes ya están en tercero y tienen que tomar decisiones y con las consecuencias que eso lleva”, si no llevo la tarea...hay consecuencias, o si no hago la investigación...siempre va a tener una consecuencia positiva o negativa.

Reporte: 26 cita(s) para 1 código

UH: ATLASTI Entrevistas análisis

File: [C:\Users\Miteva\Documents\universidad\2017-2018 Máster\segun...\ATLASTI Entrevistas análisis.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2018-06-22 11:01:43

Modo: referencias y nombres de la lista de citas

Cita-filtro: Todos

PRÁCTICAS

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:10 [lo único que falta a lo mejor ..] (54:54) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

lo único que falta a lo mejor cuando estas empezando, yo por ejemplo, que es mi primer año, a veces cómo controlar a lo mejor una clase. Cuando estas empezando y yo me doy cuenta con el tiempo, poniendo estrategias, viendo otros compañeros como lo hace y tal. Porque sí yo la teoría la tengo, yo el conocimiento lo sé pero a la hora de estar en un aula, nos hace falta alguna herramienta para saber cómo manejarlo en ciertas ocasiones.

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:13 [Está súper bien, es que compar..] (68:68) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

Está súper bien, es que comparado con antes, yo creo que antes magisterio no tenía tantas prácticas como ahora. Ósea que en ese sentido lo veo mejor, porque así saben cómo enfrentarse a un aula cuando llegue.

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:14 [Yo creo que es bastante import..] (66:66) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

Yo creo que es bastante importante, si no hubiera una formación, yo por ejemplo en pedagogía solo tuve un mes de prácticas, en un colegio me

acuerdo del barrio de La Salud y se me hacía poco fue poco, entonces yo creo que ustedes deberían tener,

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:21 [ENTREVISTADOR Es interesante, ..] (55:56) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

ENTREVISTADOR Es interesante, herramientas sobre cómo controlar la clase, la atención...

MAESTRO SÍ porque yo creo que a nivel general la gente esta de magisterio cuando llegan al aula les pasa eso, luego lo van cubriendo con el rodaje.

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:22 [Entonces, eso, a lo mejor algu..] (61:61) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

Entonces, eso, a lo mejor algunas estrategias que aunque sean cursos bastante conflictivos tú sepas como enfrentarse a eso.

P 1: ENTREVISTA SUJETO 1.docx - 1:26 [Por ejemplo, en el caso del ch..] (42:42) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

Por ejemplo, en el caso del chico, más bien observaba se quedaba a un lado, observaba, no se implicaba tanto en el tema de trabajo de clase. Más bien de observadores porque es verdad, ella también... ella no participaba tanto, no se mete o no se entrometía en lo que está haciendo el profesor en ese momento sino más bien de observadores.

P 2: ENTREVISTA SUJETO 2.docx - 2:11 [Hombre dependiendo, y a parte ..] (28:28) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

Hombre dependiendo, y a parte de la edad que tienen, algunos de ellos les falta un poco de madurez. Porque ellos piensan que venir a las prácticas es como “no, yo miro y ya” y mirando no se aprende.

P 2: ENTREVISTA SUJETO 2.docx - 2:12 [En que ellos piensan que vengo..] (32:32) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

En que ellos piensan que vengo a hacer las prácticas y ya, y a ver si termino cuánto antes y ya.

P 2: ENTREVISTA SUJETO 2.docx - 2:13 [¿Qué crees que les falta de fo..] (29:30) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

¿Qué crees que les falta de formación a estos alumnos?
MAESTRO Madurez y responsabilidad sobre todo.

P 2: ENTREVISTA SUJETO 2.docx - 2:14 [Claro, es que los maestros tú ..] (36:36) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

Claro, es que los maestros tú los ves en el aula, porque en la carrera sí te dicen un montón de actividades, de casos, de ejemplos, pero hasta que

tú no llegas a un aula, tú no sabes en definitiva lo que es dar clase.

P 3: ENTREVISTA SUJETO 3.docx - 3:8 [Ya, yo, por lo que llevo, una ..] (32:32) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

Ya, yo, por lo que llevo, una cosa es la teoría y otra cosa es la práctica, que te encuentras con un montón de cosas de obstáculos que te lo va dando el día a día, el tiempo, el hablar con otros compañeros...

P 3: ENTREVISTA SUJETO 3.docx - 3:9 [Claro, porque ellos llegan, pe..] (34:34) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

Claro, porque ellos llegan, pero te tienes que poner en el lugar de los niños, tú llegas con un lenguaje o con unas expectativas grandes porque...

P 3: ENTREVISTA SUJETO 3.docx - 3:10 [Claro cuando tú llegas aquí te..] (37:37) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

Claro cuando tú llegas aquí te das cuenta de la realidad, que los niños todos no son iguales, que también tienes que ponerte dura, que a veces hay días que oye... días malos, días mejores, no es todo tan ...bonito.

P 3: ENTREVISTA SUJETO 3.docx - 3:11 [Yo creo que sí, porque te vas ..] (41:41) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

Yo creo que sí, porque te vas dando cuenta de lo que tú vas dando, o lo que te enseñan en la universidad te puede servir pero cuando llegas aquí, tú dices, mira esto no fue lo que me contaron. Tienes que saber también mucha parte de habilidades sociales, de que...ahora con la gente...los niños...

P 3: ENTREVISTA SUJETO 3.docx - 3:15 [Depende, hay personas que se m..] (30:30) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

Depende, hay personas que se muestran muy colaborativas, que quieren aprender, que te hacen preguntas, y otros que, pues se sientan y miran...exacto, tomar nota, pero...si vienes a mi clase es a participar, porque si no, si te vas a quedar sentado...entonces, pues poquito a poco.

P 3: ENTREVISTA SUJETO 3.docx - 3:17 [¿Son necesarios esos periodos ..] (38:39) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

¿Son necesarios esos periodos de prácticas para el alumnado?

MAESTRO Yo creo que sí. Por lo menos te dan una visión y tú dices realmente... por ejemplo, la última que estuvo ¿te gusta? sí...o ha estado aquí tres meses o cuatro... ¿sigues queriendo ser maestra? Y me dijeron que sí.

P 4: SUJETO 4.docx - 4:13 [Muy bien la verdad que muy bie..] (31:31) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

Muy bien la verdad que muy bien, sí. Las tres que me han tocado a mí genial.

P 4: SUJETO 4.docx - 4:14 [Sí, la práctica no tiene nada ..] (33:33) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

Sí, la práctica no tiene nada que ver con lo que aprendes en la universidad. No tiene nada que ver te lo digo por mí misma. Sí, pero es muy importante hacer prácticas, para el desarrollo porque la realidad que ves aquí en el aula...muchas veces...sí la universidad te da teoría, pero las prácticas en realidad es cuando tú la ves cuando empiezas aquí.

P 4: SUJETO 4.docx - 4:15 [Podía haberse alargado un poqu..] (35:35) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

Podía haberse alargado un poquito más porque claro también en función de las prácticas...es el previo ¿no? a cuando tu ya vayas a ser maestra oficial, sí el contacto sí, podrían alargarse un poquito sí, la verdad que sí.

P 4: SUJETO 4.docx - 4:18 [porque la manera que tú tienes..] (31:31) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

porque la manera que tú tienes de aprender cómo afrontar una clase es dejándote un poco libre, sin estar yo vigilándote, ahí al lado tuyo.

P 6: SUJETO 6.docx - 6:9 [A ver yo a nivel de los alumno..] (25:25) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

A ver yo a nivel de los alumnos que están en prácticas yo lo veo muy enriquecedor para ellos porque es una toma de contacto con la dinámica del aula y ven los problemas que realmente hay, porque si no fuera así es imposible que una persona sepa realmente qué es lo que se va a encontrar. Y ahí en la clase es donde tienen verdaderamente niños que tienen necesidades, niños que tienen sobredotación y necesitan otro tipo de atención, niños que tienen problemas y dificultades, ósea eso lo van a encontrar en el aula. Todo es teoría y hasta que no se encuentran en el aula, con la dinámica del aula...entonces lo veo que es muy positivo, y dentro del centro yo he visto que los alumnos que han estado en práctica han estado bastante bien...

P 6: SUJETO 6.docx - 6:10 [Yo creo que ahora mismo la for..] (27:27) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

Yo creo que ahora mismo la formación, la que más se nos está solicitando es la información de las TIC. Se nos requieren muchísimos conocimientos de TIC de aplicaciones, de programas entonces a nivel informático es lo que más necesidades veo que van a tener de cara al futuro. A parte de que también van a tener que aprender a utilizar pizarras digitales, ordenadores en el aula, ósea que las TIC van a ser casi que obligatorias.

P 6: SUJETO 6.docx - 6:11 [Yo creo que es la adecuada, po..] (29:29) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

Yo creo que es la adecuada, porque en un año de prácticas ya ellos saben a lo que se van a enfrentar y yo creo que el periodo es bueno. Está bien porque además, ya es el salto a prepararse y a saber si quieren en realidad ejercer, porque esto es muy vocacional, no solo es formación sino también luego el encontrarte en el aula es verdaderamente cuando sabes si lo que estás haciendo te gusta o no te gusta. Así que es importante, es

muy importante y la duración de un año yo la veo bien,

P 7: SUJETO 7.docx - 7:8 [Yo te hablo de la chica que tu..] (25:25) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

Yo te hablo de la chica que tuve de prácticas, y a mí me pareció que venía súper formada. A parte que la actitud de ella era una predisposición tremenda para cualquier cosa, participativa, hacía vamos... yo le dije coge las riendas de la clase y ella como una profesional, vamos, como si lo hubiera hecho toda la vida. Y muy bien, con la chica genial.

P 7: SUJETO 7.docx - 7:9 [Sí, claro que sí, muchísimo, m..] (29:29) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

Sí, claro que sí, muchísimo, muy importante, muy importante, claro por supuesto. Es que tienen que ver la realidad del aula porque lo que tú aprendes en los apuntes o lo que te aprendes por las experiencias de los profesores que te... nunca va a ser como la experiencia que tienes en el aula. Porque en el aula... tú puedes poner mucho supuesto que hay alumnos con diferentes dificultades...pero hasta que no llegas a la clase no los ves. Entonces yo creo que es fundamental.

P 7: SUJETO 7.docx - 7:15 [Muy bien que venía muy bien pr..] (27:27) (Super)

Códigos: [PRÁCTICAS]

No memos

Muy bien que venía muy bien preparada sí.

Anexo 5

<p>FUNCIONES DEL MAESTRO DE E.F SÍNTESIS</p>	<p>COMPETENCIAS DEL VERIFICA DEL GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ULL EN LAS QUE APARECE REPRESENTADA</p>
<p>1. Diseñar, organizar y regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándolo a la realidad actual (aprendizaje colaborativo, proyectos, nuevas tecnologías, motivar al alumnado, actuar como mediador.etc.).</p>	<p>CG2, CG3, CG3b, CG4, CG5b, CG10b, CG11a, CG11b, CE1, CE2, CE3, CE6, CE13, CE15, CE18.</p>
<p>2. Llevar a cabo la evaluación de los principales elementos del proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	<p>CG2, CE14.</p>
<p>3. Ejercer las funciones de tutoría y orientación (alumnado y familias).</p>	<p>CG6b</p>
<p>4.Promover el desarrollo integral del alumnado: ámbito social, emocional, y competencial.</p>	<p>CG5b, CG10b,</p>
<p>5. Perfeccionamiento continuo de los procesos de enseñanza.</p>	<p>CB5, CG6c, CG10a, CG12b, CE16, CE21, CE23</p>
<p>6. Dar respuesta a la diversidad del alumnado.</p>	<p>CG3a, CG4, CG6b,</p>
<p>7. Poseer los conocimientos necesarios para enfrentarse a la realidad educativa.</p>	<p>CB1, CB3, CG1, CG11a, CG12a, CE5, CE13, CE15, CE22, CE6, CE7, CE8, CE9, C310, CE11, CE12</p>
<p>8. Participar de forma activa en proceso de enseñanza.</p>	<p>CE16.</p>

9. Colaborar en actividades educativas y organizativas del centro.	CG6a, CG7a, CE17,
10. Trabajar colaborativamente con el resto de profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje	CG2, CG7a, CE19
11. Colabora con el medio social.	CG7a, CE19,
12. Colaborar e implicar a las familias del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	CG7a, CE19,
13. Gestionar y regular la dimensión socioafectiva.	Ninguna
14. Fomentar el aprendizaje de valores.	CG4, CG5a, CG7c, CG9, CG11b,
15. Afrontar los dilemas éticos de la profesión (resolución de conflictos, etc.).	CG9

RELACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ULL Y FUNCIONES DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (SÍNTESIS CAP 1)															
COMPETENCIAS INCLUIDAS EN EL VERIFICA DEL GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	SÍNTESIS FUNCIONES DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
COMPETENCIAS BÁSICAS Y GENERALES															
BÁSICAS															
CB1 - Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio 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															
CB2 - 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															
CB3 - Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética															
CB4 - Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado															

CB5 - Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía																				
GENERALES																				
CG1 - 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																				
CG2 - Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro																				
CG3a - Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües																				
CG3b - Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo																				
CG4 - Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respecto de los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana																				
CG5a - Educar para la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos																				
CG5b - Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes																				
CG6a - Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento																				
CG6b - Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes																				
CG6c - 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																			
CG7a - Trabajar con los distintos sectores de la comunidad educativa y colaborar con los agentes del entorno social																			
CG7b - Asumir la dimensión educadora y de servicio público de la función docente																			
CG7c - Fomentar la educación democrática para la ciudadanía activa																			
CG8 - Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones educativas públicas y privadas																			
CG9 - Asumir la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible																			
CG10a - Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente																			
CG10b - Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes																			
CG11a - Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación																			
CG11b - Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural																			
CG12a - 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																			
CG12b - Conocer y aplicar modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos																			
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS																			
CE1 - Enseñar de forma eficaz los contenidos instrumentales básicos de lengua y matemáticas																			
CE2 - Diseñar y desarrollar los procesos de enseñanza para el desarrollo de las competencias básicas																			
CE3 - Reelaborar los contenidos curriculares en saberes enseñables y útiles para la vida																			

comunidad educativa y del entorno social.																		
CE20 - Analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto del centro educativo, mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.																		
CE21 - Reflexionar sobre la práctica educativa																		
CE22 - Ser capaz de sintetizar los aprendizajes adquiridos																		
CE23 - Reflexionar sobre el proceso formativo vivido.																		

Anexo 6

POSITIVO

- PRÁCTICAS. (1)
- PROFESORADO. (1)
- ALGUNAS MATERIAS. (1)
- LAS PRÁCTICAS.(2)
- LAS ASIGNATURAS QUE SON DIDÁCTICAS. (2)
- LAS HORAS PRÁCTICAS DE LAS ASIGNATURAS. (2)
- LA MENCIÓN DE INGLÉS Y SU PUESTA EN PRÁCTICA. (3)
- ALGUNOS PROFESORES EN CONCRETO. (3)
- WIFI. (3)
- CONOCER ALGUNOS TUTORES EXPERTOS QUE NOS ENSEÑAN. (4)
- LAS PRÁCTICAS, AUNQUE DEBERÍAN SER MÁS. (4)
- EL WIFI, LOS AMIGOS Y POCO MÁS. NECESITA MEJORAR. (4)
- LA MENCIÓN. (5)
- LAS PRÁCTICAS. (5)
- RENOVACIÓN DEL MOBILIARIO. (5)
- LAS PRÁCTICAS. (6)
- LA MENCIÓN. (6)

- LAS RELACIONES SOCIALES. (6)
- FORMACIÓN DEL CURRÍCULUM. (7)
- LAS PRÁCTICAS. (7)
- LA MENCIÓN DE INGLÉS HA SUPERADO MIS EXPECTATIVAS. (7)
- WIFI.(8)
- MENCIÓN DE INGLÉS.(8)
- WIFI.(9)
- QUE TENEMOS BASTANTE TIEMPO DE PRÁCTICAS (EN COMPARACIÓN CON OTRAS CARRERAS). (10)
- QUE MUCHAS ASIGNATURAS SON PRÁCTICAS. (10)
- QUE OFREZCAN LA ASIGNATURA DE EMOCIONAL (ES EL ÚNICO EN TODA ESPAÑA). (10)
- FOMENTA EL TRABAJO COOPERATIVO. (11)
- DESDE EL PRINCIPIO INCITAN A LOS FUTUROS MAESTROS A NO PARAR DE FORMARSE EN LA VIDA. (11)
- OFRECEN LA OPTATIVA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL. (11)
- ME HA SERVIDO PARA CRECER COMO PERSONA. (12)
- ME HA SERVIDO PARA ASEGURARME QUE QUIERO REALIZAR ESTA PROFESIÓN EN UN FUTURO. (12)
- PARA DESARROLLAR MIS HABILIDADES COMO DOCENTE. (12)
- LAS ASIGNATURAS DE MENCIÓN (MENCIÓN DE INGLÉS).(13)
- EN ALGUNOS CASOS BUENAS ASIGNATURAS/PROFESORES.(14)
- RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO.(14)
- EL PERIODO DE PRÁCTICAS.(15)
- LA MENCIÓN DE INGLÉS (LA METODOLOGÍA Y LAS ACTIVIDADES).(15)
- LAS PRÁCTICAS. (16)
- ASIGNATURA DE E.F. (2º MAGISTERIO). (16)
- PROFESORADO.(17)
- RECURSOS. (17)
- SERVICIOS. (17)

- FOMENTA EL TRABAJO COOPERATIVO ENTRE EL ALUMNADO. (18)
- PRÁCTICAS. (19)
- TODAS LAS ASIGNATURAS DE DIDÁCTICA. (19)
- APRENDIZAJE COOPERATIVO. (19)
- MENCIÓN DE INGLÉS BIEN PLANTEADA. (19)
- LOS PERIODO DE PRÁCTICAS. (20)
- EL TIEMPO DE ESPECIALIDAD. (20)
- MENCIÓN DE INGLÉS BIEN PLANTEADA. (21)
- BUENA TUTOTIZACIÒN (21)
- EQUILIBRIO ENTRE CONTENIDOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS. (21)
- TUTORIZACIÓN POR PARTE DEL PROFESORADO. (22)
- DURACIÓN DEL PERIODO DE PRÁCTICAS. (22)
- DURACIÓN DEL GRADO. (22)
- PERIODO DE PRÁCTICAS. (23)
- RELACIÓN CON LOS ALUMNOS. (23)
- PERIODO DE LA MENCIÓN. (23)
- LAS PRÁCTICAS (POR ALUMNOS Y PROFESORES). (24)
- EL CONTENIDO TEÓRICO. (24)
- ÚNICA VÍA PARA ACCEDER A TU VOCACIÓN. (24)
- LA MENCIÓN DE INGLÉS.(25)
- BUENA OFERTA OPTATIVAS.(25)
- FLEXIBILIDAD DE HORARIO. (25)
- LA MENCIÓN DE INGLÉS MUY BUENA. (26)
- BUENA OFERTA DE OPTATIVAS. (26)
- DISPONIBILIDAD DE HORARIO. (26)
- AMIGOS. (27)

- PRÁCTICAS EN CENTROS. (27)
- PRÁCTICAS EXTERNAS. (28)
- PRÁCTICAS. (30)
- PRÁCTICUM SELECCIÓN. (31)
- ERASMUS.(31)
- LAS PRÁCTICAS.(32)
- RELACIÓN PROFESOR ALUMNO. (33)
- METODOLOGÍAS PARA IMPARTIR CLASES.(33)
- SEGUIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS.(33)
- PRÁCTICAS. (35)
- ERASMUS FUERA.(35)
- ALGÚN BUEN MAESTRO.(36)
- LOS PRÁCTICUMS. (36)
- OFERTA DE ACTIVIDADES CULTURALES/CURSOS...(36)
- LAS PRÁCTICAS. (37)
- EL MANEJO DEL CURRÍCULUM. (36)
- LA PROMOCIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO. (36)
- CONOCER CARACTERÍSTICAS PROPIAS DE LA PERSONALIDAD DEL ALUMNO.(38)
- PRÁCTICAS EXTERNAS.(40)
- MENCIÓN.(40)
- EDUCACIÓN EMOCIONAL (ASIGNATURA). (40)
- HAY PROFESORADO TAN MALO, QUE YA SE CÓMO NO QUIERO SER. (41)
- SE OFRECE EDUCACIÓN EMOCIONAL. (41)
- HORARIO .(42)
- ACCESIBILIDAD. (42).
- EL PERIODO DE PRÁCTICAS. (43)

- LA MENCIÓN. (43)
- LA POSIBILIDAD DE TENER HORARIOS DE MAÑANA Y TARDE. (43)
- HORARIO ADAPTABLE DE MAÑANA Y TARDE. (44)
- POSIBILIDAD DE TUTORÍAS PREVIAS Y POSTERIORES A LOS EXÁMENES. (44)
- PRÁCTICAS EN LOS COLEGIOS. (46)
- APRENDIZAJE DE TEORÍA, LEYES, ETC. MUY ADECUADO. (46)
- EL CONTENIDO TEÓRICO ABORDADO EN EL GRADO. (48)
- CON MI EXPERIENCIA EN LAS PRÁCTICAS REALIZADAS EN LOS CENTROS. (48)
- PRÁCTICAS. (50)
- LAS PRÁCTICAS. (51)
- LOS COMPAÑEROS. (51)
- ALGÚN PROFESOR. (51)
- LA MENERA DE ELEGIR CENTRO DE PRÁCTICAS Y EL TUTOR DE TFG. (52)
- PRÁCTICUMS. (54)
- MENCIÓN DE MÚSICA. (54)
- RELACIÓN CON LOS COMPEÑEROS Y COMPARTIR EXPERIENCIAS. (54)
- LA REALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS EN LOS CENTROS. (55)
- LOS PROFESORES DE LA MENCIÓN Y LA METODOLOGÍA QUE SE SEGUÍA. (55)
- RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS (56)
- CONOCER GENTE NUEVA. (56)
- EXPERIENCIA PRÁCTICAS (56)
- ALUMNADO. (57)
- SISTEMA ELECCIÓN PRÁCTICAS. (57)
- CERCANÍA DE ALGUNOS TUTORES(58)
- LAS PRÁCTICAS (59)
- LOS TRABAJOS COLABORATIVOS (59)

- LA MENCIÓN (59)
- LAS PRÁCTICAS (60)
- LOS PROFESORES (60)
- LOS COMPAÑEROS (61)
- ALGUNAS ASIGNATURAS (61)
- LAS PRÁCTICAS (64)
- LA MENCIÓN DE E.F. (64)
- BUENAS CONEXIONES INALÁMBRICAS (66)
- BUENOS SERVICIOS DE CAFETERÍA (66)
- EL PERSONAL AUXILIAR Y DE SEGURIDAD (66)
- LA DINÁMICA (71)
- LAS ASIGNATURAS (71)
- LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO (71)
- LAS PRÁCTICAS (72)
- ALGUNAS ASIGNATURAS (72)
- LOS PROFESORES INNOVADORES (73)
- LAS PRÁCTICAS EN LOS COLEGIOS (73)
- PERIODOS DE PRÁCTICAS (74)
- MENCIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA (74)
- LA MENCIÓN HA SIDO LA MEJOR ASIGNATURA DONDE REALMENTE HE APRENDIDO (75)
- LAS PRÁCTICAS (75)
- TRABAJO COLABORATIVO (76)
- PRÁCTICAS (76)
- LOS PERIODOS DE PRÁCTICAS (77)
- EL CONTENIDO DE LA MENCIÓN (77)
- COMPEÑEROS (78)

- WIFI (79)
- LAS PRÁCTICAS (80)
- MI **MENCIÓN** (80)
- GRUPOS DE APRENDIZAJE (80)
- HORARIO (81)
- PRÁCTICAS (81)
- ACCESO A LAS PLATAFORMAS DIGITALES (82)
- LA MODERNIZACIÓN DE LA BIBLIOTECA (82)
- BUENA ORGANIZACIÓN DEL TEMARIO (83)
- BUENA ATENCIÓN EN TUTORÍAS (83)
- PRÁCTICAS EXTERNAS CON MUY BUEN APROVECHAMIENTO (83)
- LOS CONTENIDOS TEÓRICOS (84)
- PARTICIPACIÓN ACTIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA (84)
- LA METODOLOGÍA SEGUIDA POR EL PROFESORADO (84)
- LA VARIEDAD DE ACTIVIDADES (85)
- LOS MÉTODOS DE COMUNICACIÓN CON EL ALUMNO (CAMPUS VIRTUAL) (85)
- PRÁCTICAS (86)
- ALGÚN PROFESOR (86)
- ALGUNA MATERIA (86)

NEGATIVO

- TRABAJAR LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD NO SOLO EN LA MENCIÓN. (1)
- CONTENIDOS ACTUALIZADOS. (1)
- ALGUNAS MATERIAS. (1)
- NO ENSEÑAN LA PARTE ORGANIZATIVA. (2)
- HAY ASIGNATURAS QUE NO FALTAN PARA NADA. (2)

- FALTAN HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR CON LAS FAMILIAS Y LA PARTE MÁS EMOCIONAL DEL ALUMNADO. (2)
- INSTALACIONES. (3)
- PROFESORADO. (3)
- CONTENIDOS. (3)
- FORMACIÓN ALEJADA DE LA REALIDAD EN LAS ESCUELAS. (4)
- METODOLOGÍAS ABURRIDAS Y TRADICIONALES.(4)
- PROFESORES ALEJADOS DEL TRABAJO EN LAS ESCUELAS.(4)
- DURACIÓN DEL PERIODO DE PRÁCTICAS.(5)
- DURACIÓN DE LA MENCIÓN. (5)
- ASIGNATURAS INÚTILES O MAL ABORDADAS. (5)
- LA DURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS.(6)
- LA DURACIÓN DE LA MENCIÓN. (6)
- ASIGNATURAS POCO RELACIONADAS CON NUESTRA FUTURA PROFESIÓN Y POCO FORMATIVAS. (6)
- MUCHAS ASIGNATURAS IMPORTANTES SON OPCIONALES. (7)
- LA ASIGNATURA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD ES OPCIONAL Y NO TENGO FORMACIÓN EN ESE TEMA. (7)
- EL EDIFICIO DONDE SE IMPARTE NO ES ACOGEDOR NI ESTÁ MUY ACONDICIONADO PARA EL USO DE APARTOS ELECTRÓNICOS. (7)
- CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS.(8)
- INSTALACIONES DE LA FACULTAD.(8)
- DISTRIBUCIÓN DE LOS EXÁMENES.(8)
- PROFESORES.(9)
- CONTENIDOS.(9)
- INSTALACIONES.(9)
- LAS INSTALACIONES SON MALAS PARA TRABAJAR Y ESTUDIAR.(10)
- NO TENEMOS ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COMO ASIGNATURA OBLIGATORIA. (10)
- NO TENEMOS ORIENTACION A COMO CONTROLAR UN GRUPO (HACER QUE ATIENDAN).(10)

- MALA FORMACIÓN SOBRE LAS TIC EN EDUCACIÓN, PUES NO TENEMOS MATERIAL PARA PRACTICAR NI PREPARAR ACTIVIDADES CON ESOS RECURSOS NOVEDOSOS. (11)
- LAS INSTALACIONES (EDIFICIOS, AULAS, ETC.) SON PAUPÉRRIMAS. (11)
- MAL SISTEMA ERASMUS, PUES NO AYUDARON EN NADA. POR CONSIGUIENTE, TUVE QUE DEJAR A UN LADO EL DESEO DE ADQUIRIR LA EXPERIENCIA. (11)
- EL PRIMER AÑO ES UN POCO DECEPCIONANTE YA QUE TE ENSEÑAN ASIGNATURAS MUY TRONCALES Y TE DESMOTIVAN. (12)
- LAS INSTALACIONES DEJAN MUCHO QUE DESEAR.(12)
- LA COMPETENCIA QUE EXITE ENTRE EL ALUMNADO SOBRE TODO EN EL PRIMER AÑO. (12)
- INICIO DE PRÁCTICA MUY TARDE (3º CURSO). (13)
- POCO ACERCAMIENTO A LA REALIDAD A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN RECIBIDA EN AL ULL.(13)
- ASIGNATURAS QUE NO TIENEN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA. (13)
- NECESIDAD DE INCLUIR ASIGNATURAS QUE TE AYUDEN AL MANEJO EN EL AULA. CONTROL DE LA CLASE, ADAPTACIONES CURRICULARES...(13)
- PROFESORADO DESFASADO. (14)
- CONTENIDOS EN MUCHOS CASOS DESFASADOS. (14)
- OBLIGATORIEDAD DE ASISTENCIA. (14)
- MUCHAS ASIGNATURAS DEL GRADO. (15)
- LAS METODOLOGÍAS UTILIZADAS EN LA MAYORÍA DE ASIGNATURAS.(15)
- LOS PROFESORES QUE PIDEN INNOVACIÓN Y SE LIMITAN A LEER UN POWERPOINT. (16)
- LOS PROFESORES QUE NO RENUEVAN SU TEMARIO DESDE HACE DÉCADAS.(16)
- QUE VALORAN MÁS LA CAPACIDAD DE MEMORIZACIÓN QUE OTRA COSA. (16)
- HORARIO DE SECRETARÍA. (17)
- LOS CONTENIDOS NO TIENEN QUE VER CON LA REALIDAD ESCOLAR. (18)
- NO SE TRATA NIGNUNA ASIGNATURA CON NEAE A MENOS QUE TE ESPECIALICES EN ELLA CON LA MENCIÓN. (18)
- EL PROFESORADO DE LA ULL NO HA ESTADO EN UNA ESCUELA DESDE HACE AÑOS Y ES TODO MUY SUPERFICIAL. (18)

- TARDANZA DE LAS PRÁCTICAS (EN 3º) (19)
- ALGUNAS ASIGNATURAS MUY TEÓRICAS. (19)
- SOBRECARGA DE TRABAJOS. (19)
- LA FORMACIÓN NO ES PRÁCTICA. (20)
- LA FORMACIÓN NO CORRESPONDE LA CON LA REALIDAD. (20)
- LOS TIEMPOS DE LA CARRERA NO ESTÁN MUY BIEN ORGANIZADOS. (20)
- MALOS TUTORES DE PRÁCTICAS EXTERNOS. (21)
- ASIGNATURAS POCO RELACIONADAS CON EL GRADO.(21)
- PRÁCTICAS (ORGANIZACIÓN).(22)
- CONTENIDOS Y ASIGNATURAS.(22)
- DIFICULTAD DEL GRADO (ES MUY FACIL).(22)
- METODOLOGÍAS IMPARTIDAS EN EL GRADO. (23)
- MAYOR ÉNFASIS A CONTENIDOS TEÓRICOS.(23)
- ESCASAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN EN LA ULL. (23)
- MÁS SERIEDAS Y EXIGENCIA.(24)
- CÓMO RESOLVER SITUACIONES PRÁCTICAS. (24)
- DURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS. (25)
- FALTA DE RECURSOS.(25)
- CLASES MÁS TEÓRICAS QUE PRÁCTICAS. (25)
- POCO PERIODO DE PRÁCTICAS. (26)
- MALAS INFRAESTRUCTURAS. (26)
- CLASES POCO DINÁMICAS Y MUY TEÓRICAS.(26)
- MATRÍCULA POR EL AULA VIRTUAL (IMPOSIBLE) (27).
- TRATO PROFESORES ALUMNOS.(27)
- ASIGNATURAS INNECESARIAS.(27)
- MATRÍCULA AULA VIRTUAL. (28)

- TRATOO PROFE/ALUMNOS. (28)
- ASIGNATURAS DE 1º.(28)
- LAS ASIGNATURAS DEL PRIMER CURSO NO SE CORRESPONDEN EN SU MAYORÍA CON EL GRADO. (29)
- DESORGANIZACIÓN POR PARTE DEL PROFESORADO. (29)
- EL PERIODO DE PRÁCTICAS EMPIEZA DEMASIADO TARDE.(29)
- LA FORMACIÓN DE LA MENCIÓN EN UN MES Y MEDIO NO ES SUFICIENTE PARA AFORNTAR LA LABOR DOCENTE. (29)
- DESORGANIZACIÓN.(30)
- INCAPACIDAD FORMATIVA.(30)
- PROFESORES TRADICIONALES. (31)
- ASIGNATURAS INECESARIAS.(31)
- PRACTICAS EN TERCERO Y CUARTO.(31)
- ASIGNATURAS POCO RELEVANES.(32)
- PROFESORES QUE NO SON COMPETENTES.(32)
- EL ACCESO A LAS MATRICULAS.(32)
- POCA ORGANIZACIÓN EN CIERTOS ASPECTOS.(33)
- LA FORMACIÓN EN MUCHAS OCASIONES MUY TEÓRICA.(33)
- POCAS HORAS DE PRÁCTICAS EN CENTROS ESCOLARES.(33)
- POCAS PRÁCTICAS. (34)
- NO RELACIONADO LO QUE SE IMPARTE EN LA UNIVERSIDAD CON LO QU SE HACE EN LOS COLEGIOS. (34)
- TEORÍA OBSOLETA.(35)
- NO SON MAESTROS: NO SABEN LA REALIDAD. (35)
- PROFESORADO.(35)
- ASIGNATURAS PRESCINDIBLES EN LA CARRERA.(36)
- METODOLOGÍAS DESFASADAS (DE ALGÚN MAESTRO).(36)
- FALTA DE PRÁCTICAS LOS DOS PRIMEROS AÑOS. (36)

- LA OBLIGATORIEDAD DE ASISTENCIA. (37)
- LOS EXÁMENES MEMORÍSTICOS.(37)
- LAS ASIGNATURAS SIN RELACIÓN CON LA CARRERA.(37)
- LA OBLIGATORIEDAD DE ASISTENCIA A SESIONES INNECESARIAS.(38)
- POCO TIEMPO PARA ESPECIALIDAD.(40)
- ASIGNATURAS IRRELEVANTES.(40)
- PROFESORADO.(40)
- POCAS FORMACIÓN EN ACCIÓN TUTORIAL. (41)
- POCAS FORMACIÓN EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. (41)
- DOCENTES POCO PROFESIONALES. (41)
- MOBILIARIO. (42)
- METODOLOGÍA. (42)
- ESPACIOS. (42)
- LAS INSTALACIONES (AULAS, PARQUING, WIFI.... (43)
- ALGUNAS ASIGNATURAS Y SU MANERA DE IMPARTIRLAS. (43)
- ACCESO A LA MATRÍCULA. (43)
- AULAS INAPROPIADAS. (44)
- POCAS IMPORTANCIA A LA MENCIÓN ESCOGIDA. (44)
- POCAS PRÁCTICAS. (45)
- CONTENIDOS (MUCHAS VECES) DESCONECTADOS CON LA REALIDAD. (45)
- TRATO PROFESOR-ALUMNO. (45)
- FORMACIÓN EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD NULA. (46)
- SE FORMA DE MANERA TEÓRICA Y SE EVALÚA TEMARIO QUE POSTERIORMENTE OLVIDAS Y NO TE SERVIRÁ DE NADA EN UN FUTURO. (46)
- PRÁCTICAS DEMASIADO TARDE. (47)
- ASIGNATURAS DE RELLENO. (47)

- POCO TIEMPO DE PRÁCTICAS. (47)
- CON LOS CONTENIDOS DE CARÁCTER PRÁCTICO DE LA TITULACIÓN. (48)
- CON EL PROCEDIMIENTO DE ELECCIÓN DEL CENTRO DE PRÁCTICAS. (48)
- CON LA FORMACIÓN RECIBIDA EN EL GRADO. (48)
- PROFESORADO ANTIGUO. (50)
- CLASES MUY TEÓRICAS. (50)
- METODOLOGÍA. (50)
- PROFESORADO MAL FORMADO. (51)
- MENCIÓN INNOVACIÓN MUY MAL. (51)
- METODOLOGÍAS ARCAICAS. (50)
- LA POCA PRÁCTICA A LO LARGO DEL GRADO. (52)
- NO APRENDER A REALIZAR DOCUMENTOS OFICIALES. (52)
- NO APRENDER A TRABAJAR CON ALUMNOS DE NECESIDADES ESPECIALES. (52)
- LA METODOLOGÍA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. (53)
- LA FALTA DE ASIGNATURAS RELACIONADAS CON LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. (53)
- LA POCA ESPECIALIZACIÓN EN LAS MENCIONES POR SER UN PERIODO MUY CORTO DE TIEMPO. (53)
- EL PROFESOR DE PSICOLOGÍA (BERNARDO). (54)
- INFORMACIÓN DE LAS MENCIONES. (54)
- INFORMACIÓN PARA DESPUÉS DE LA CARRERA. (54)
- LA ELECCIÓN DE LA MENCIÓN. (55)
- METODOLOGÍAS ANTIGUIAS. (55)
- MALAS INSTALACIONES. (55)
- ESPECIALIDAD MUY CORTA. (56)
- PRÁCTICAS MUY TARDE. (56)
- LA ORGANIZACIÓN EN GENERAL (PRÁCTICUM, SECRETARÍA, ETC.) (56)
- POCAS PRÁCTICAS. (57)

- MALOS PROFESORES. (57)
- ASIGNATURAS ABSURDAS (57)
- ANTIGÜEDAD DE LA FACULTAD (58)
- ANTIGÜEDAD DEL PROFESORADO (58)
- METODOLOGÍA (58)
- LAS INSTALACIONES (59)
- ASIGNATURAS INNECESARIAS (59)
- TRATO DE LOS PROFESORES (59)
- LAS INSTALACIONES (60)
- LOS CONTENIDOS (60)
- EL EDIFICIO (61)
- LOS PROFESORES (61)
- LOS EXAMENES (61)
- MATERIAS INÚTILES (63)
- RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO (63)
- EN LAS PRÁCTICAS DE TERCERO EMPIEZAN TARDE (64)
- LAS INSTALACIONES (64)
- INSTALACIONES DEFICIENTES (GOTERAS MÓDULO A, FALTA PC EN AULAS INFORMÁTICAS (66)
- NULA PREPARACIÓN DOCENTE DE LAS PROFESORES TITULARES (66)
- CIERRE BIBLIOTECA EN AGOSTO. LOS ALUMNO DE OTRAS ISLAS TIENEN DERECHO A UNA EDUCACIÓN DIGNA (66)
- DEMANDAMOS NUEVAS INSTALACIONES (66)
- POCO TIEMPO EN EL PRÁCTICUM, SOBRE TODO EN MENCIÓN (67)
- METODOLOGÍA DEL PROFESORADO (67)
- FALTA DE FORMACIÓN EN EL ORADO
- FALTA DE ALGUNAS ASIGNATURAS (68)
- ASIGNATURAS QUE NO TIENEN NADA QUE VER CON ESTA CARRERA (68)

- LA MALA ORGANIZACIÓN POR PARTE DEL PROFESORADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN (68)
- FALTA DE RECURSOS Y MALA INFRAESTRUCTURA (69)
- FALTA DE RELACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PARTE PRÁCTICA (69)
- LAS ASIGNATURAS DEL PRIMER AÑO (70)
- RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO (70)
- LA FORMACIÓN PRÁCTICA (71)
- EL POCO RECICLAJE DEL PROFESOR (71)
- LA POCA EXPERIENCIA DE ALGUNOS PROFESORES EN UN AULA DE PRIMARIA (71)
- NO SE TOCA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (72)
- FORMACIÓN EXCESIVAMENTE TEÓRICA (72)
- LOS EXÁMENES MIDEN LA MEMORIA (73)
- LOS PROFESORES ESTÁN DESFASADOS (73)
- NO HAY ENCHUFES SUFICIENTES (73)
- DETERMINADAS METODOLOGÍAS DE PROFESORES (74)
- HORARIO DE SECRETARÍA (74)
- LOS MAESTROS QUE NOS ENSEÑAN A SER MAESTROS NO SABEN SER BUENOS MAESTROS (75)
- LAS ASIGNATURAS DEL PRIMER AÑO SON (ALGUNAS) INNECESARIAS (75)
- LAS INSTALACIONES (76)
- POCA PROFUNDIDAD ALGUNAS ASIGNATURAS (76)
- EL PLAN DE ESTUDIOS (77)
- LA METODOLOGÍA DE MUCHOS PROFESORES (77)
- LOS CONTENIDOS DE MUCHAS ASIGNATURAS (77)
- METODOLOGÍA (78)
- PROFESORADO (78)
- ASIGNATURAS INECESARIAS (78)
- INSTALACIONES NO ADAPTADAS (79)

- CONTENIDOS (79)
- EQUIPO DOCENTE (79)
- MUCHA TEORÍA EN ALGUNAS ASIGNATURAS (80)
- LAS INSTALACIONES (80)
- DEMASIADOS TRABAJOS (80)
- RECURSOS (81)
- EXÁMENES MEMORÍSTICOS (81)
- MÉTODOS ANTICUADOS (81)
- FORMA INADECUADA DE DAR LAS CLASES (82)
- CONTENIDO MATERIAS DESACTUALIZADAS (82)
- POCA FLEXIBILIDAD EN LOS HORARIOS Y POCO APARCAMIENTO (82)
- MUY POCA TEORÍA ES LLEVADA A LA PRÁCTICA (83)
- LAS DINÁMICAS DE LAS CLASES (MONOTONÍA) (83)
- DEMASIADOS PROFESORES POR DEPARTAMENTO, IMPARTEN DIFERENTES COSAS EN LOS DIFERENTES TURNOS (83)
- DURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS (84)
- RELACIÓN CON LAS FAMILIAS (84)
- EL INICIO DE LAS PRÁCTICAS EN EL TERCER AÑO DE CARRERA (84)
- MUCHA MATERIA EN POCO TIEMPO (85)
- POCAS SALIDAS DE CAMPO (85)
- ESCASA COMPATIBILIDAD ENTRE EL GRADO Y LAS ACTIVIDADES EXTRAS (85)
- LAS INFRAESTRUCTURAS (86)
- POCA ACTUALIZACIÓN CONTENIDOS (86)
- POCA INTERRELACIÓN DE UNAS MATERIAS Y OTRAS (86)

