

# Retos y propuestas para la formación inicial docente en el aula virtual

**María Matarranz** (autora de contacto)

*Profesora ayudante doctora de la Universidad Autónoma de Madrid (España)*

[maria.matarranz@uam.es](mailto:maria.matarranz@uam.es) | <https://orcid.org/0000-0002-7587-5181>

**Ayar Rodríguez de Castro**

*Profesor contratado doctor de la Universidad de Alcalá (España)*

[ayar.rodriguez@uah.es](mailto:ayar.rodriguez@uah.es) | <https://orcid.org/0000-0003-3196-9765>

**Ana Otto**

*Profesora ayudante doctora de la Universidad Complutense de Madrid (España)*

[anaotto@ucm.es](mailto:anaotto@ucm.es) | <https://orcid.org/0000-0002-3058-1067>

**Ana Peñas Ruiz**

*Profesora ayudante doctora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

[apenas@flog.uned.es](mailto:apenas@flog.uned.es) | <https://orcid.org/0000-0002-6745-7086>

## Extracto

El proyecto de innovación que se presenta en este trabajo tiene como finalidad reforzar y poner en valor la formación inicial *online* de los docentes (hombres y mujeres) como agentes impulsores del cambio social. En este sentido, se plantean dos objetivos principales, que se concretan, a su vez, en objetivos secundarios, así como una serie de tareas específicas determinantes para la formación inicial del docente en entornos *online*. El primero de ellos aborda la necesidad de formar profesionales con un claro perfil crítico, reflexivo y consciente de la responsabilidad social y moral que supone la profesión docente. El segundo, por su parte, tiene como meta el refuerzo y la optimización del periodo de prácticas externas por ser un aspecto determinante en la formación inicial docente.

Este proyecto de innovación comenzó en enero de 2021 y tuvo una duración de un año. En él participó un equipo multidisciplinar de docentes de las distintas áreas de conocimiento (pedagogía, psicología, geografía e historia, lingüística y literatura) de la Facultad de Ciencias de la Salud y la Educación de la Universidad a Distancia de Madrid, UDIMA. Sus integrantes unieron sinergias para el trabajo colaborativo a través de la metodología denominada «investigación-acción», de carácter eminentemente práctico y enfocada al aula virtual. Los primeros resultados que arroja el presente proyecto apuntan a la necesidad de un cambio metodológico y de recursos didácticos en la formación inicial docente *online*.

**Palabras clave:** educación; formación del profesorado; proyecto de innovación; calidad educativa; formación docente inicial; aula virtual; educación a distancia; educación superior.

Recibido: 01-10-2021 | Aceptado: 07-09-2022 | Publicado: 07-05-2023

**Cómo citar:** Matarranz, M.<sup>a</sup>, Rodríguez de Castro, A., Otto, A. y Peñas Ruiz, A. (2023). Retos y propuestas para la formación inicial docente en el aula virtual. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 25, 141-158. <https://doi.org/10.51302/tce.2023.794>

# Challenges and proposals for initial teacher training in the virtual classroom

**María Matarranz** (contact author)

*Profesora ayudante doctora de la Universidad Autónoma de Madrid (España)*

[maria.matarranz@uam.es](mailto:maria.matarranz@uam.es) | <https://orcid.org/0000-0002-7587-5181>

**Ayar Rodríguez de Castro**

*Profesor contratado doctor de la Universidad de Alcalá (España)*

[ayar.rodriguez@uah.es](mailto:ayar.rodriguez@uah.es) | <https://orcid.org/0000-0003-3196-9765>

**Ana Otto**

*Profesora ayudante doctora de la Universidad Complutense de Madrid (España)*

[anaotto@ucm.es](mailto:anaotto@ucm.es) | <https://orcid.org/0000-0002-3058-1067>

**Ana Peñas Ruiz**

*Profesora ayudante doctora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

[apenas@flog.uned.es](mailto:apenas@flog.uned.es) | <https://orcid.org/0000-0002-6745-7086>

## Abstract

The purpose of the innovation project presented in this paper is to strengthen and enhance the value of initial online teacher (men and women) training as a driving force for social change. In this sense, two main lines of action or objectives are proposed, which in turn are specified in secondary objectives and a series of specific tasks, which are relevant for the initial teacher training in online environments. The first one addresses the need to train professionals with a clear critical and reflective profile, who are aware of the social and moral responsibility of the teaching profession. The second one, on the other hand, aims at reinforcing and optimizing the external internship period, being this a decisive moment in initial teacher training.

This innovation project was launched in January 2021 and will last for one year. It involves a multi-disciplinary team of teachers from different teaching areas (pedagogy, psychology, geography and history, linguistics and literature) from the Faculty of Health Sciences and Education of the Universidad a Distancia de Madrid, UDIMA. In this way, and through eminently practical action-research methodology which focuses on the virtual class, the members join synergies for collaborative work. The first results of this project aim at the need to change methodological and teaching resources in initial online teacher training.

**Keywords:** education; teacher training; innovation project; educational quality; initial teacher training; virtual classroom; online education; higher education.

Received: 01-10-2021 | Accepted: 07-09-2022 | Published: 07-05-2023

**Citation:** Matarranz, M.<sup>a</sup>, Rodríguez de Castro, A., Otto, A. and Peñas Ruiz, A. (2023). Challenges and proposals for initial teacher training in the virtual classroom. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 25, 141-158. <https://doi.org/10.51302/tce.2023.794>



## Sumario

1. Introducción
  2. Objetivos
  3. Método
  4. Resultados
    - 4.1. Diagnósticos y necesidades detectadas en la formación de los estudiantes participantes en el proyecto de innovación
    - 4.2. Percepciones del profesorado y tareas en las asignaturas vinculadas al proyecto
    - 4.3. Iniciativas implementadas en las asignaturas piloto de los diferentes programas de formación inicial del profesorado de la UDIMA
      - 4.3.1. Iniciativas implementadas en la asignatura Complementos para la Formación Disciplinar en la Especialidad de Geografía e Historia (Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria)
      - 4.3.2. Iniciativas implementadas en la asignatura Organización y Liderazgo de Centros Escolares (grado en Magisterio de Educación Infantil)
      - 4.3.3. Iniciativa implementada en el conjunto de las asignaturas piloto: seminario de intercambio de experiencias y reflexiones sobre la labor docente (T1.IV y T1.VIII)
  5. Discusión
  6. Conclusiones
- Referencias bibliográficas

**Nota:** este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Innovación para la Mejora de la Formación del Docente en el Aula Virtual «#MejoresDocentes» de la I Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Innovación Educativa de la Universidad a Distancia de Madrid, UDIMA (ID-UDIMA-2020-02).

## 1. Introducción

La educación, como elemento integrante de una sociedad que está en continua transformación, ha de adaptarse a los cambios, debe responder a las necesidades de la sociedad actual y, al mismo tiempo, anticiparse a las necesidades de la sociedad venidera. Tanto es así que la preocupación de los organismos internacionales en cuestiones educativas ha ido haciéndose cada vez más visible (Manso *et al.*, 2019). Ejemplo de ello son las numerosas iniciativas en materia educativa que organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o el Banco Mundial han llevado a cabo.

La preocupación de estas instituciones por la educación ha redundado, fundamentalmente, en la búsqueda de la mejora en los sistemas de enseñanza, y esta, a su vez, ha ido poniendo el acento en elementos distintos en cada momento:

[...] en los noventa, los objetivos de mejora se centraban en la transformación del currículo y en una mayor autonomía regional en la gestión educativa; a finales de dicha década, en los sistemas de evaluación del rendimiento; y, más recientemente, en el desarrollo de competencias por parte del alumnado y en la preparación de su profesorado (Sánchez-Tarazaga, 2016, p. 44).

Así, el futuro de la educación pasa por la consolidación de la figura del docente, pues es un elemento clave para la mejora de la calidad educativa (Konstantopoulos, 2006; Rivkin *et al.*, 2005). De hecho, los organismos internacionales fueron los que precisamente alertaron de la necesidad de preocuparnos por la calidad del profesorado para mejorar los sistemas educativos, elevando a prioritario un tema ya candente en la literatura académica y científica previa (Álvarez-López, 2015).

La identidad del profesional docente en la sociedad actual es muy compleja, ya que son muchos los elementos que este debe integrar y muchos los agentes que forman parte del entramado educativo. Por esta misma razón, la identidad del docente del siglo XXI está todavía en construcción, ya que «los procesos de formación de la identidad profesional se asientan sobre el conjunto de saberes que fundamentan la práctica, las condiciones del ejercicio de dicha práctica, el estatuto profesional o prestigio social de la función docente, y la pertinencia cultural y social en el contexto en que se desarrolla» (Valle López y Manso, 2016, p. 9). En esta construcción de la identidad profesional docente ejercen un papel decisivo los procesos de formación inicial; es más, la formación de un profesor de alta calidad se basa en un sistema integrado de formación inicial, inducción y desarrollo profesional permanente. Muestra de ello es el papel tan relevante que la formación del profesorado ha ad-

quirido en los últimos años, tanto a nivel nacional como internacional. No solo el Gobierno de España ha mostrado preocupación por la formación del profesorado, sino que también diferentes organismos internacionales han puesto de relieve la necesidad de optimizar los procesos de formación inicial del profesorado.

Instituciones internacionales como la Unión Europea, la OEI o la UNESCO, entre otras, han elaborado diferentes documentos con propuestas encaminadas a la mejora de la educación, haciendo hincapié en el papel tan decisivo que el docente tiene en dichas propuestas.

La Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015), en este sentido, plantea la formación docente en los siguientes términos:

El profesorado tiene una importancia capital en el aprendizaje en el centro escolar. La necesidad de optimizar su contribución se ha considerado de forma natural a nivel europeo como política prioritaria educativa. Tanto la Comisión Europea como el Consejo de la Unión Europea han enfatizado la necesidad de mejorar la formación del profesorado, el desarrollo profesional docente continuo y el atractivo de la profesión docente (p. 9).

Por su parte, en el marco de las Naciones Unidas, los Objetivos de Desarrollo Sostenible plantean la Agenda 2030 del siguiente modo:

[...] es un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. También tiene por objeto fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad. Estamos resueltos a liberar a la humanidad de la tiranía de la pobreza y las privaciones, y a sanar y proteger nuestro planeta. También se pretende hacer realidad los derechos humanos de todas las personas y alcanzar la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas (Gobierno de España, 2019, p. 29).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas suponen un plan de trabajo, como vemos, ambicioso, pero que requiere ineludiblemente para su logro que el ámbito educativo se vea involucrado. Para su puesta en marcha despliegan distintos objetivos, estando cada uno de ellos alineado con las distintas realidades sociales que es necesario atender. Centraremos nuestra atención en el siguiente objetivo:

**Objetivo 4.** Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Este objetivo tiene, a su vez, unas metas específicas en materia educativa que se espera alcanzar en el año 2030, entre las cuales también se destaca la importancia de «aumentar considerablemente la oferta de docentes cualificados» (Meta 4.c) (Naciones Unidas, 2018, p. 30).

El logro de estos indicadores es determinante para «reforzar la función que desempeña la educación en la plena realización de los derechos humanos, la paz, el ejercicio responsable de la ciudadanía local y mundial, la igualdad de género, el desarrollo sostenible y la salud» (Gobierno de España, 2019, p. 29). Este plan de trabajo continúa afirmando que solo mediante la educación se podrán desarrollar «los conocimientos, [las] capacidades, [los] valores y [las] actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo, tanto en el ámbito local como a nivel global a la hora de afrontar y resolver los problemas planetarios. Estos objetivos pueden adquirirse mediante la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía global, que a su vez incluyen la educación para la paz y los derechos humanos, la educación intercultural y la educación para la comprensión internacional» (p. 29).

En suma, la formación del profesorado es crucial para el logro de un sistema educativo de calidad, siendo esta afirmación ya una certeza para los profesionales del sector educativo. Así, el trabajo que se presenta a continuación se enmarca en un proyecto de innovación que se puso en marcha en el curso académico 2020/2021 y que buscaba la mejora en la formación del profesorado en torno a dos líneas fundamentales: la primera se orientaba hacia el cultivo del docente reflexivo y competente para el aprendizaje permanente y la segunda trataba de reforzar el periodo de prácticas externas en la formación inicial del profesorado. Ambas cuestiones son clave para el desarrollo profesional del docente del siglo XXI.

## 2. Objetivos

El Proyecto de Innovación para la Mejora de la Formación del Docente en el Aula Virtual «#MejoresDocentes» nació con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del futuro profesorado que recibe su formación inicial en la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA).

Por ello, durante el segundo semestre del curso 2020/2021 y el primer semestre del curso 2021/2022, este proyecto quiso contribuir a la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los futuros docentes que habían elegido la UDIMA para realizar su formación inicial docente, partiendo del convencimiento de que esta mejora en su formación redundaría en una mejora de la calidad educativa cuando finalizaran su etapa como estudiantes y ejercieran como docentes. El proyecto planteaba 2 objetivos generales, 10 objetivos específicos y 17 tareas asociadas que permitirían la puesta en marcha del proyecto de innovación y el logro de los objetivos establecidos. El despliegue de tareas para la consecución de los objetivos específicos y generales tuvo, fundamentalmente, tres ejes de acción:

- El trabajo colaborativo entre docentes, con el fin de realizar un diagnóstico de las necesidades formativas y de las percepciones previas de los estudiantes participantes en el proyecto, así como para la recogida de información sobre la puesta en marcha de las acciones y los resultados obtenidos de ellas.

- La creación de espacios de reflexión pedagógica por medio de la lectura de textos y la participación en seminarios de debate (seminarios sobre lecturas, sobre intercambio de experiencias y/o sobre otras cuestiones que permitan la creación de foros de intercambio para la reflexión educativa).
- La oferta de una mayor variedad de materiales y recursos didácticos en las aulas virtuales.

Dichas tareas se pusieron en marcha en varias asignaturas de los títulos adscritos a la Facultad de Educación de la UDIMA gracias a la participación del profesorado responsable de ellas en el presente proyecto de innovación. A continuación, pasamos a describir cuáles fueron los pasos dados para la implementación del proyecto.

### 3. Método

El Proyecto de Innovación «#MejoresDocentes» se inspiró en la metodología denominada «investigación-acción», empleada frecuentemente en el ámbito educativo. El origen de este método se remonta a finales del siglo XX debido a la necesidad de que el maestro-investigador fuera capaz de construir por sí mismo su propio conocimiento y llegara a alcanzar un desarrollo profesional autónomo mediante la reflexión, el estudio de los trabajos de otros docentes y la comprobación de sus ideas mediante la investigación en el aula (Quintanal Díaz y García Domingo, 2017). Las fases de la propuesta, que se llevaron a cabo a lo largo del segundo semestre del curso académico 2020/2021, fueron las siguientes:

- **Planteamiento del problema.** Tal y como se ha planteado anteriormente, bajo el paraguas de la Mejora de la Formación Inicial del Docente en el aula virtual se plantearon 2 objetivos generales, 10 objetivos específicos y 17 tareas asociadas.
- **Planificación.** Se convocó una reunión inicial del equipo investigador para la puesta en marcha de las tareas establecidas. La implantación del proyecto tuvo alcance en determinadas asignaturas seleccionadas por el equipo investigador, de manera que tanto el objetivo general 1 como el objetivo general 2 se implantaron en el segundo semestre en asignaturas de títulos adscritos a la Facultad de Educación. Por tanto, los estudiantes participantes en el proyecto de innovación fueron aquellos que estaban matriculados en asignaturas vinculadas al proyecto y que, de manera voluntaria, quisieron implicarse en el proyecto.
- **Acción-observación.** Llegados a este punto, se realizó, en un primer momento, un diagnóstico para recabar información del alumnado participante en el proyecto mediante la realización de una encuesta. Seguidamente, se implantaron las tareas descritas, mientras que el equipo docente recopilaba datos acerca de la participación y rendimiento de los estudiantes en las aulas virtuales.
- **Reflexión y evaluación.** Una vez finalizada la acción-observación se realizaron las acciones destinadas a la recogida de datos y se revisaron los resultados ob-

tenidos a fin de dilucidar el logro de los objetivos planteados para el proyecto y comenzar el proceso de difusión de los resultados.

- **Planificación de las mejoras.** La mejora de la práctica educativa fue la finalidad última de la investigación-acción, por ello se estudiaría la conveniencia de implantar mejoras a nivel de titulación o incluso de facultad en función de los resultados obtenidos.

## 4. Resultados

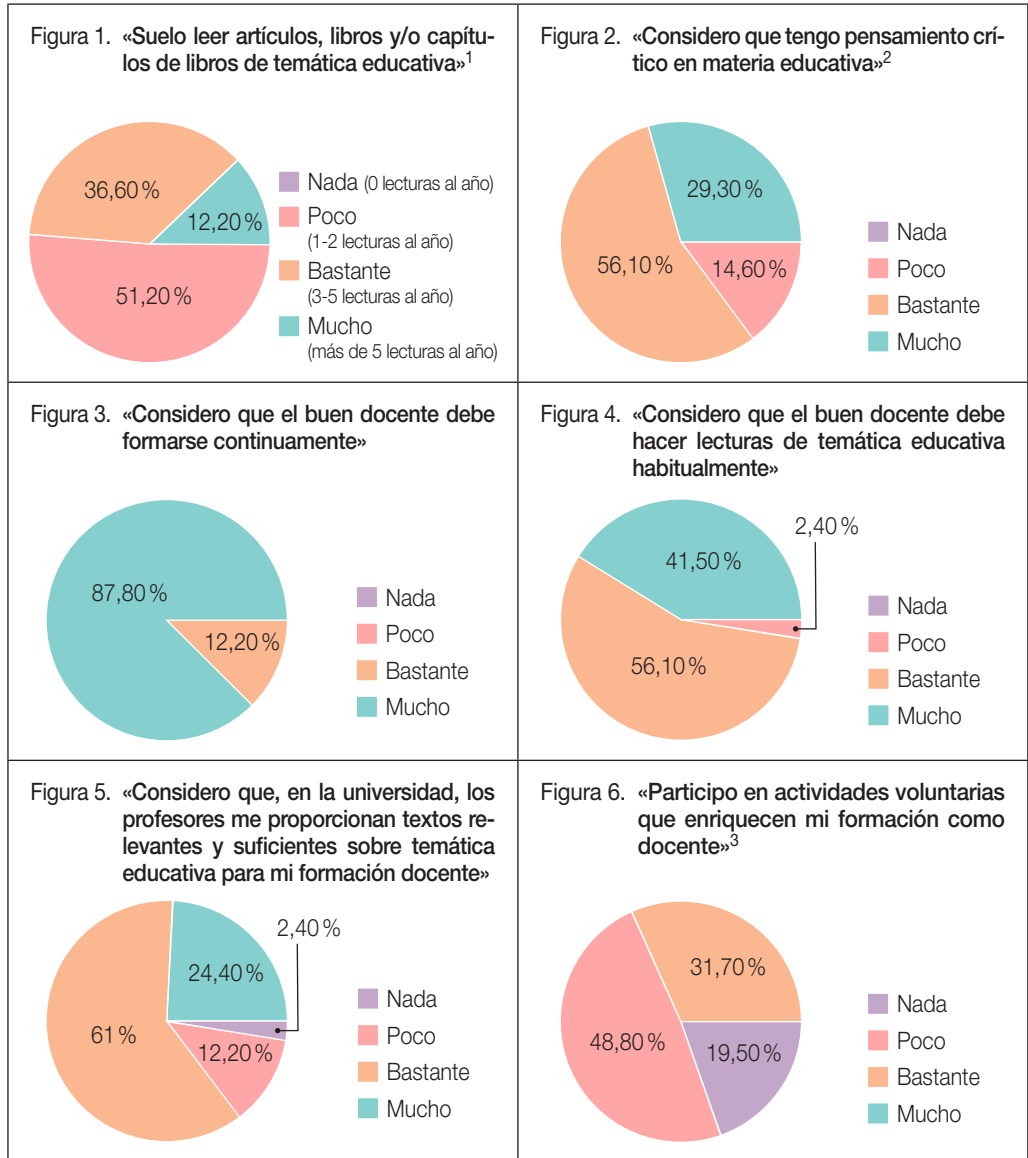
Las mejoras que el proyecto de innovación esperaba alcanzar, derivadas de los dos objetivos generales planteados, fueron, por un lado, y vinculado al primer objetivo, desarrollar las competencias necesarias para responder a la responsabilidad social y moral que conlleva la enseñanza como actividad profesional, desarrollar el pensamiento crítico, pedagógico, el desarrollo discursivo y la competencia del aprendizaje permanente en los estudiantes de la Facultad de Educación; por otro lado, y vinculado al segundo objetivo, proporcionar al estudiante de Educación una formación de prácticas completa, fruto de un seguimiento del tutor/a más exhaustivo, con una evaluación continua (por medio de diferentes tareas tanto de carácter obligatorio como voluntario) que le permita desarrollar plenamente las competencias profesionales correspondientes a la docencia. El entorno virtual del aula permitirá que se asegure una adecuada y completa formación de prácticas y un seguimiento y evaluación continuado a lo largo del semestre.

En el siguiente epígrafe se presentan algunos resultados vinculados al objetivo 1 con el fin de evidenciar las necesidades detectadas en la formación de los estudiantes que participaron en el proyecto de innovación.

### 4.1. Diagnósticos y necesidades detectadas en la formación de los estudiantes participantes en el proyecto de innovación

Tal y como se indicó en la descripción de las fases del método, un primer paso previo a la implantación de las acciones descritas fue recabar información y percepciones del alumnado participante en el proyecto. Así, el equipo investigador elaboró una encuesta sobre la formación inicial en UDIMA y sobre las percepciones del alumnado acerca de esta con 14 preguntas, de las cuales 11 eran de respuesta cerrada y 3 de respuesta abierta. El proyecto contó con una muestra de 41 estudiantes implicados en el proyecto de innovación, de los cuales 22 estaban cursando el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria; 17, el grado en Magisterio de Educación Infantil; y 2, el grado en Magisterio de Educación Primaria. De ellos, 24 ya contaban con algún tipo de experiencia docente y el resto, 17 estudiantes, aún no habían tenido contacto con la práctica educativa. Con respecto a la edad de la muestra, el 9% de los estudiantes eran menores de 25 años; el 14%, mayor de 40 años; y el 75%, de edades comprendidas entre los 25 y los 40 años. A continuación, se muestran algunos gráficos en función de las respuestas recabadas (véanse figuras 1 a 6).





1 En esta pregunta se aclaró al alumnado que los manuales de las asignaturas y las lecturas obligatorias de las aulas virtuales no se debían tener en cuenta.  
 2 En esta pregunta se aclaró al alumnado qué se entiende por «pensamiento crítico»: capacidad de analizar, reflexionar, evaluar e interpretar aquello que ocurre a nuestro alrededor.  
 3 En las aulas virtuales, además de las actividades de carácter obligatorio, hay actividades voluntarias, tales como sesiones de debate o actividades de reflexión; asimismo, la facultad ofrece también con carácter voluntario la participación en seminarios, jornadas o cursos de especialización, entre otros.

Fuente: elaboración propia.

Tal y como podemos observar en la figura 1, el 51,20 % de los estudiantes participantes en la encuesta manifestó que leían pocos textos sobre temática educativa, considerando «pocos textos» entre 1 y 2 lecturas anuales. La otra mitad de los estudiantes indicó que leían bastante (36,60 %) o mucho (12,20 %), siendo «bastante» y «mucho» más de tres o más de cinco textos anuales, respectivamente.

La figura 2 nos muestra la consideración que los estudiantes tenían sobre sí mismos en torno a su pensamiento crítico en cuestiones educativas. Vemos que el 29,30 % de los estudiantes consideraba que tenía mucho pensamiento crítico, el 56,1 % pensaba que bastante y tan solo un 14,60 % se veía a sí mismo con poco pensamiento crítico en cuestiones educativas.

Por su parte, la figura 3 nos indica que los estudiantes valoraron como importante o muy importante la formación continua en la profesión docente, pues el 87,80 % señaló que la formación continua era muy importante y el 12,20 % apuntó que era bastante importante. En esta misma línea, sobre las percepciones que los estudiantes tenían en torno a la cuestión de si el buen docente debe hacer lecturas de temática educativa habitualmente, la figura 4 revela que el 41,50 % estaba muy de acuerdo con esta afirmación; el 56,10 %, de acuerdo; y tan solo un estudiante (el 2,40 % del total) se mostró poco de acuerdo con la importancia de la lectura de temáticas educativas para el buen desempeño docente.

Finalmente, con respecto a sus percepciones sobre si los profesores, en la universidad, proporcionan textos relevantes y suficientes sobre temática educativa para su formación docente, tal y como muestra la figura 5, la mayor parte de los estudiantes consideró los textos y recursos proporcionados como relevantes y suficientes para su formación docente, ya que, tal y como podemos ver, un alto porcentaje estaban muy de acuerdo (24,40 %) o bastante de acuerdo (61 %) con esta afirmación. Sobre su participación voluntaria en actividades complementarias, la figura 6 nos revela que la mayor parte de los estudiantes manifestó una baja participación, siendo un 68,30 % los que participaron poco o nada en este tipo de actividades y un 31,70 % los que participaron bastante.

## 4.2. Percepciones del profesorado y tareas en las asignaturas vinculadas al proyecto

Junto con los resultados de la encuesta inicial se recabaron también las percepciones del profesorado participante en el proyecto. Así, en el cuadro 1, se muestran las asignaturas implicadas en el objetivo general 1 y las tareas puestas en marcha para cada una de ellas a partir de las necesidades que cada docente pudo constatar en su asignatura mediante la encuesta inicial y la interacción cotidiana con el alumnado.

**Cuadro 1. Tareas implantadas en las aulas virtuales de las asignaturas participantes en el objetivo general 1**

Título	Asignatura	T1.I	T1.II	T1.III	T1.IV	T1.V	T1.VI	T1.VII	T1.VIII	T1.IX
Grado en Magisterio de Educación Infantil	Organización y Liderazgo de Centros Escolares	x	x	x	x				x	x
	Metodología de Investigación en Educación	x	x	x	x				x	x
Grado en Magisterio de Educación Primaria	Literatura Infantil y Juvenil	x	x	x					x	x
Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria	Complementos para la Formación Disciplinar en la Especialidad de Geografía e Historia	x		x		x	x		x	x
	Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa	x			x				x	x

**Nota.** Las tareas asociadas al objetivo general 1 son:

- **T1.I.** Incluir en las aulas virtuales de las asignaturas al menos una actividad de aprendizaje vinculada a la lectura y a la reflexión de textos.
- **T1.II.** Incorporar un seminario de lectura mensual en el que se trabajen distintos textos sobre el rol del docente en la sociedad actual, su sentido y su valor.
- **T1.III.** Realizar una sesión *online* de intercambio para la detección de necesidades formativas en los estudiantes.
- **T1.IV.** Hacer dos talleres al semestre de cine con visionado y coloquio *online* de documentales educativos.
- **T1.V.** Elaborar recursos didácticos sobre las políticas educativas supranacionales y el impacto que estas tienen en los sistemas educativos.
- **T1.VI.** Diseñar materiales didácticos y vídeos que sirvan de referencia para trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible tanto a nivel general como a nivel específico en el caso de la formación en Educación para el Desarrollo Sostenible, dada su creciente relevancia curricular.
- **T1.VII.** Favorecer tanto el uso de materiales y recursos virtuales como la realización de actividades de contacto con el entorno inmediato de los estudiantes que puedan ser tutorizadas a distancia.
- **T1.VIII.** Sesión *online* sincrónica con los estudiantes al final del semestre para conocer sus percepciones sobre las acciones emprendidas.
- **T1.IX.** Reunión del equipo investigador para evaluar la implantación y los resultados.

Fuente: elaboración propia.

### 4.3. Iniciativas implementadas en las asignaturas piloto de los diferentes programas de formación inicial del profesorado de la UDIMA

Se presentan, a continuación, y a modo de muestra de las actividades desarrolladas en el marco del Proyecto «#MejoresDocentes», las acciones que se realizaron en dos de las asignaturas de los programas de formación inicial del profesorado de la UDIMA vinculadas al objetivo general 1 del proyecto y los resultados de su implementación, atendiendo a indicadores clave de cada materia. Asimismo, se describe la experiencia piloto llevada a cabo de manera conjunta por los profesores responsables de todas las asignaturas implicadas en el proyecto con la intención de complementar las iniciativas individuales en cada materia.

#### 4.3.1. Iniciativas implementadas en la asignatura Complementos para la Formación Disciplinar en la Especialidad de Geografía e Historia (Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria)

La asignatura Complementos para la Formación Disciplinar en la Especialidad de Geografía e Historia constituye una materia obligatoria del primer semestre en la especialidad de Geografía e Historia del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Se trata de una asignatura clave para que los futuros profesores de la especialidad puedan familiarizarse con los contenidos epistemológicos de las materias que van a impartir y su razón de ser en la formación del estudiantado.

En el marco de esta asignatura, se plantearon una serie de iniciativas destinadas a optimizar las actividades de evaluación continua programadas a lo largo del semestre y favorecer el uso de materiales complementarios adicionales que promovieran el interés del futuro profesorado por el pensamiento crítico y la autoformación docente. De este modo, se facilitó al alumnado una serie de materiales de lectura recomendada enfocados a la reflexión sobre el rol que debe desempeñar el docente de la especialidad en la formación integral del estudiante, prestando especial atención al papel clave que juegan las ciencias sociales como formación clave para la vida cotidiana. Para favorecer la consulta de estos materiales, en el aula virtual, se generaron diversos espacios de debate vinculados a dichas lecturas, planteando preguntas clave al alumnado, tales como:

«¿Por qué y para qué se estudian las ciencias sociales en educación secundaria», «¿Cómo debe ser un buen profesor de Geografía e Historia?» o «¿Qué papel deben jugar las ciencias sociales en la formación de los ciudadanos del mañana?».

Parte de dichos interrogantes se vincularon a dos actividades de evaluación continua de la asignatura, una obligatoria y otra optativa, de cara a despertar la curiosidad y el interés

del futuro profesorado por la razón de ser de su profesión (T1.I). Por otro lado, se incrementaron los materiales de consulta voluntaria de la asignatura, diseñando nuevos materiales didácticos interactivos con herramientas tales como H5P (T1.V) y promoviendo, de manera transversal, la concienciación del alumnado por la didáctica del desarrollo sostenible y su labor como futuros docentes en ese sentido (T1.VI). Para todo ello, se diseñaron foros de debate de participación voluntaria sobre temas concretos, tareas enfocadas a la elaboración de informes y ensayos críticos, una sesión participativa con los estudiantes sobre la labor del docente de la especialidad (T1.III) y dosieres de textos académicos relevantes en conexión con los intereses y preocupaciones de los estudiantes.

El abanico de iniciativas implementadas en esta asignatura redundó muy positivamente en la formación de los estudiantes a diversos niveles. Por un lado, se constató un incremento significativo en la participación de los estudiantes en la asignatura dentro del aula virtual (especialmente en los ejercicios y foros de carácter voluntario), así como un mayor interés por la consulta y descarga de los materiales complementarios facilitados por el profesor. Con relación al semestre anterior, con un volumen de estudiantes muy similar, la participación en las actividades voluntarias de la asignatura aumentó más de un 30 %. Las contribuciones de los estudiantes, además, resultaron estar muy bien elaboradas y el incremento del interés por las cuestiones planteadas en este proyecto resultó evidente (a modo de indicadores, entre otras cuestiones, la participación en los foros del aula virtual se duplicó y se recabaron experiencias de estudiantes que decidieron la temática de su trabajo fin de máster en función de los nuevos materiales y de las actividades propuestos por el profesor). Por otro lado, las estadísticas de satisfacción en relación con la asignatura, en general, y con la labor del profesor y las actividades de evaluación continua, en particular, se incrementaron de manera significativa.

#### 4.3.2. Iniciativas implementadas en la asignatura Organización y Liderazgo de Centros Escolares (grado en Magisterio de Educación Infantil)

La asignatura Organización y Liderazgo de Centros Escolares constituye una materia obligatoria para el alumnado de tercer curso del grado en Magisterio de Educación Infantil que se imparte en el segundo semestre del curso. Esta materia pretende tratar dos cuestiones fundamentales en la formación de los futuros docentes: por un lado, se ofrece una visión general sobre la estructura organizativa de las instituciones educativas, reflexionando acerca del papel de los distintos órganos de gobierno y gestión de las escuelas; por otro, se estudia la incidencia de los distintos agentes educativos en el funcionamiento de los centros.

Al comenzar el semestre se celebró una sesión de bienvenida a la asignatura en la que, además de explicar las cuestiones clave para el correcto desempeño de la asignatura, se informó a los estudiantes sobre el proyecto de innovación, se les invitó a participar de manera voluntaria en el mismo y se entabló un diálogo con los estudiantes a fin de recabar información sobre sus necesidades e intereses formativos (T1.III). En el marco de esta asignatura se plantearon dos actividades de aprendizaje (AA) «Desarrollando el pensamiento

pedagógico I» y «Desarrollando el pensamiento pedagógico II»– consistentes, fundamentalmente, en la lectura de dos capítulos del libro *Ética del profesorado* (Esteban Bara, 2018) y en la reflexión sobre el contenido y las ideas principales de los textos (T1.I)

Vinculado a estas lecturas voluntarias de los textos se incorporó en el aula virtual un cuestionario de 20 preguntas de cada uno de los capítulos. La participación de los estudiantes en ambos cuestionarios de realización voluntaria fue de un 94 % en la AA1 y de un 62 % en la AA2, y los resultados obtenidos en ellos fueron de un 100 % de aprobados para la AA1 y de un 72 % de aprobados para la AA2. Vemos que, aunque se muestra un mayor interés y mejor rendimiento en la AA1, en comparación con la AA2, se pudo valorar como positiva la participación del grupo en ambas actividades.

Asimismo, se propuso a los estudiantes la realización de dos seminarios de lectura (T1.II), a través de Blackboard Collaborate, uno por cada uno de los capítulos leídos, a fin de compartir reflexiones e ideas, profundizar sobre los textos, compartir, crear un espacio de debate y de diálogo, comprender mejor el sentido de los textos y, sobre todo, reflexionar sobre el rol del docente y la importancia que este tiene como parte del engranaje social. La participación en dichos seminarios fue positiva, siendo, nuevamente, mayor la intervención del alumnado en el primer seminario, en el que se abordó el texto vinculado a la AA1, que en el segundo. El *feedback* recibido por parte del alumnado sobre estas actividades fue bueno. En cuanto a las estadísticas de satisfacción en relación con la asignatura, en general, y con la labor del profesor y las actividades de aprendizaje, en particular, también se incrementaron de manera significativa.

#### 4.3.3. Iniciativa implementada en el conjunto de las asignaturas piloto: seminario de intercambio de experiencias y reflexiones sobre la labor docente (T1.IV y T1.VIII)

El Proyecto «#MejoresDocentes» pretendía, entre otras cuestiones, servir de referencia para optimizar los procesos de formación inicial docente, favoreciendo la proactividad y haciendo a los futuros docentes partícipes de su propio aprendizaje. En ese contexto, cabe entender que los futuros docentes de infantil, primaria y secundaria comparten una serie de inquietudes en cuanto a las preocupaciones propias de un profesor en el aula, tales como el bagaje previo del estudiantado, la influencia del propio profesor en el devenir de los estudiantes o los valores que se deben fomentar y transmitir en el aula. Es por esto que, a modo de experiencia piloto y con la voluntad de valorar su posible encaje en los distintos programas de formación del profesorado de la universidad, se planteó, en el marco del proyecto, la organización de un seminario sobre cuestiones educativas al que se invitó a todos los estudiantes de las asignaturas implicadas en el objetivo 1 del proyecto (T1.III, T1.VII y T1.VIII). De este modo, una vez finalizado el semestre y concluidas las obligaciones académicas de los estudiantes, se celebró, de manera telepresencial, una sesión participativa para que los estudiantes de los grados en Magisterio de Educación Infantil y de Educación Primaria y del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria pudieran reflexionar de ma-

nera conjunta sobre sus inquietudes e intereses comunes<sup>1</sup>. La sesión fue moderada por los profesores de las asignaturas piloto, visionándose al comienzo de la sesión un fragmento de una entrevista al profesor Gregorio Luri<sup>2</sup> que sentó las bases de un posterior debate sobre la praxis docente, los principales retos del profesorado y las necesidades formativas de todo docente. Al celebrarse en periodo estival, la sesión no contó con excesiva asistencia, pero resultó extremadamente dinámica, con una muy significativa participación de los asistentes, que pudieron tomar conciencia de las problemáticas comunes a todas las etapas educativas y la interacción entre ellas, así como la importancia de intercambiar experiencias con otros colegas docentes. Como indicadores del éxito de la sesión, cabe destacar que participaron en el debate la totalidad de los estudiantes asistentes y que se recibieron diversas solicitudes para organizar una nueva sesión similar durante el siguiente curso académico. Dada su evidente utilidad, se valoró la posibilidad de incorporarla como actividad en próximos cursos.

## 5. Discusión

Las acciones descritas en este trabajo se centraron, esencialmente, en el objetivo general 1, enfocado, como se ha comentado, a profundizar en el valor de la profesión docente.

Por un lado, en la recogida de las percepciones de los estudiantes por medio de la encuesta inicial, hemos visto que, tal y como mostraba la figura 1, un alto porcentaje de estudiantes consideraba que hacía pocas lecturas de temática educativa. Esta cuestión confirmó uno de los supuestos de partida del equipo investigador que planteaba como idea inicial «la necesidad de reforzar la competencia lectora y reflexiva de los estudiantes para lograr desarrollar en ellos un pensamiento crítico en torno a la educación». Sin embargo, los estudiantes se consideraban, en su mayoría, como críticos con las cuestiones educativas. Llama la atención que, habiendo manifestado su escasez lectora, considerasen tener una mirada reflexiva. En esta misma línea, como se vio en las figuras 3 y 4, los estudiantes pensaban que los docentes debían leer y formarse continuamente para desempeñar su profesión correctamente. Sin embargo, manifestaron que, en su formación docente inicial, apenas participaron en actividades de carácter voluntario, tal y como muestra la figura 6, sabiendo de antemano que estas enriquecerían sustancialmente su formación. En consecuencia, parece que los resultados mostraron una perspectiva clara, por parte de los estudiantes, sobre la importancia de la formación continua y el cultivo de la lectura y la reflexión en cuestiones educativas, y, por otra parte, el margen de mejora y de trabajo que aún ellos tenían que hacer para entrar en esa dinámica de la formación continua y para adquirir el hábito lector y reflexivo.

Por otro lado, las acciones implantadas en las diferentes asignaturas, tal como hemos visto en el cuadro 1, se desplegaron, prácticamente, en la totalidad de las tareas vinculadas al objetivo general 1 del proyecto, lo cual supuso una valoración positiva por parte del

---

1 La sesión tuvo lugar el 14 de julio de 2021 a las 12:00 h por videoconferencia.

2 <https://www.youtube.com/watch?v=EAoeDuKG5Qg>

equipo investigador participante en el mismo. Sobre estas mismas tareas, se expusieron detalladamente las acciones implantadas en dos asignaturas piloto. En este sentido, cabe señalar, en líneas generales, una buena respuesta por parte de los estudiantes, así como unos buenos resultados en términos de rendimiento académico en las diferentes actividades, tanto en las de realización voluntaria como en las obligatorias.

Se detectó también que la tarea T1.VII («Favorecer tanto el uso de materiales y recursos virtuales como la realización de actividades de contacto con el entorno inmediato de los estudiantes que puedan ser tutorizadas a distancia») no se llegó a incorporar en ninguna de las aulas piloto que formaron parte del objetivo general 1. En consecuencia, una línea de mejora sería valorar e identificar los obstáculos que han impedido su puesta en marcha.

En cualquier caso, el equipo investigador consideró que estos primeros resultados apuntaban la necesidad de un cambio metodológico y de recursos didácticos en la formación inicial docente *online*, sobre todo teniendo en cuenta la satisfacción del alumnado con las actividades realizadas y las percepciones del profesorado con el buen desarrollo de este objetivo. La incorporación de recursos didácticos, lecturas, actividades de reflexión y diálogo y la realización de seminarios síncronos supusieron una mejora en las aulas virtuales de las asignaturas piloto y, por tanto, una mejora en la formación inicial de las y los futuros docentes.

## 6. Conclusiones

La mejora de la formación inicial del profesorado es una cuestión, como hemos visto, que preocupa tanto a profesionales de la educación como a sectores políticos nacionales e internacionales. Por tanto, resulta imprescindible poner en marcha políticas que redunden en la mejora de la formación del futuro profesorado.

La toma de decisiones a nivel nacional e internacional para la mejora de la formación del profesorado implica, al mismo tiempo, que se pongan en marcha medidas y acciones concretas en las realidades educativas escolares e institucionales. Vemos, en consecuencia, que es una toma de decisiones en cadena que va desde los niveles más altos de decisión hasta la implantación de mejoras a nivel de aula y de centro. Toda la comunidad educativa ha de involucrarse para fomentar y buscar esa mejora en tanto, como veíamos al comienzo del artículo, la formación del profesorado es decisiva para el logro de un sistema educativo de calidad.

Partiendo de estas premisas, el Proyecto de Innovación «#MejoresDocentes» ha pretendido reforzar, como ya quedó expuesto en los objetivos, el pensamiento crítico y pedagógico de los docentes que reciben su formación inicial en la UDIMA, así como poner en valor el periodo de prácticas externas, por considerar ambos elementos como aspectos determinantes en su formación. La puesta en marcha del proyecto, la participación de los estudiantes y la evaluación de la implantación nos permite extraer algunas reflexiones sobre el mismo.



El primer aspecto que cabe destacar en este epígrafe de conclusiones es el interés del personal docente e investigador de la UDIMA por mejorar la formación inicial del alumnado. Muestra de ello es la implicación activa en este proyecto y el trabajo colaborativo para la implantación de mejoras en las aulas virtuales de las asignaturas. De la mano de esta primera reflexión, encontramos un aspecto de mejora que ha sido, fundamentalmente, la falta de tiempo para poder desarrollar en mayor medida las tareas asociadas a los objetivos del proyecto y poder tener un mayor impacto en el alumnado.

Otro elemento que se ha mostrado como relevante es la importancia de la formación continua en el desarrollo profesional docente. El alumnado ha puesto en valor, por medio de la encuesta inicial, la formación a lo largo de todo el desarrollo profesional del profesorado. Este paradigma del *lifelong learning* no es ninguna novedad, si bien resulta de interés poner en diálogo, por un lado, las opiniones que el estudiantado tiene acerca de la formación a lo largo de la vida, la importancia de la lectura, el aprendizaje continuo, mantener interés hacia lo que ocurre en la realidad social, política y cultural y, por otro lado, el margen de mejora que se tiene en estos aspectos. El alumnado considera deseable que el profesorado lea ensayo educativo, narrativa, artículos académicos, etc., y, sin embargo, el alumnado participante lee poco. Asimismo, considera deseable que el profesorado se forme de manera continua a lo largo de su desarrollo profesional. La competencia de aprender a aprender es un imperativo, empezando por ellos mismos como futuros docentes.

Finalmente, el valor inherente de la profesión docente es una cuestión que, en muchas ocasiones, queda en planos más secundarios de los debates sobre el profesorado y sobre los sistemas educativos. Por ello, a lo largo de los meses de implantación del Proyecto «#MejoresDocentes», se dialogó, se reflexionó y se trabajó sobre el inestimable valor y la responsabilidad social de la profesión docente.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-López, G. (2015). La cualificación de maestro en Europa: aportaciones a partir del análisis de las influencias supranacionales y los modelos europeos. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 9-34. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/158>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2015). *La profesión docente en Europa: prácticas, percepciones y políticas*. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Esteban Bara, F. (2018). *Ética del profesorado*. Herder Editorial.
- Gobierno de España. (2019). *Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*. Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible/Secretaría de Estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica y el Caribe/Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación.

- Konstantopoulos, S. (2006). Trends of school effects on student achievement: evidence from NLS:72, HSB:82, and NELS:92. *Teacher College Record*, 108, 2.550-2.581. <https://www.iza.org/publications/dp/1749/trends-of-school-effects-on-student-achievement-evidence-from-nls72-hsb82-and-nels92>
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 15-33. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). Santiago.
- Quintanal Díaz, J. y García Domingo, B. (Coords.) (2017). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Editorial CCS.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. y Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica. Journal of the Econometric Society*, 73(2), 417-458.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 44-67.
- Valle López, J. M. y Manso, J. (2016). *La «cuestión docente» a debate: nuevas perspectivas*. Narcea.

**ID** **María Matarranz**. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (España). Doctora en Educación *cum laude* por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Profesora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales de la Universidad Autónoma de Madrid (GIPES-UAM).

**ID** **Ayar Rodríguez de Castro**. Geógrafo y doctor en Ingeniería Geográfica por la Universidad Politécnica de Madrid (España). Profesor contratado doctor de la Universidad de Alcalá (España). Fue miembro del Grupo de Investigación sobre Profesorado y Currículum Educativo (ProCUE-UDIMA). Miembro del Grupo de Investigación en Didáctica de la Geografía (GEODIDAC-UCM). Vocal de la Real Sociedad Geográfica Española.

**ID** **Ana Otto**. Doctora por la Universidad de Alcalá (España). Licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Castilla-La Mancha (España). Máster en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera y doctora en Lenguas Modernas y Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (España). Miembro de la Asociación de Enseñanza Bilingüe.

**ID** **Ana Peñas Ruiz**. Licenciada en Filología Hispánica y doctora en Literatura Comparada Europea. Profesora contratada doctora por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (ANECA). Docente en la Facultad de Filología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España). Fue miembro del Grupo de Investigación sobre Profesorado y Currículum Educativo (ProCUE-UDIMA). Actualmente, es miembro del Grupo de Investigación sobre Cultura, Edición y Literatura en el Ámbito Hispánico (Siglos XIX-XXI) del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y de Literatura y Canon (UNED).

**Contribución de autores:** M.<sup>a</sup> M., A. R. C., A. O. y A. P. R. han participado a partes iguales en la elaboración de todos los apartados que constituyen este proyecto y aportación académica.