

Formación online para el profesorado de Educación Primaria: propuesta de acción tutorial

Online training for Primary Education teachers and classrooms: proposal for guidance by the homeroom teacher

Rocío Carrizo-Márquez¹, Asunción Moya-Maya¹,
María D. Guzmán-Franco¹

¹ Universidad de Huelva, España

rcarrizomarquez@hotmail.com , asuncion@uhu.es , maria.guzman@dedu.uhu.es

RESUMEN. Presentamos un estudio que tiene como eje central la formación que tienen que llevar a cabo los funcionarios en prácticas del Cuerpo de Maestros en la Comunidad Autónoma Andaluza. De todas las tareas adjudicadas al proceso, nos centramos en la formación online que fue una actividad que se introdujo como novedad en la convocatoria del curso 2015-16. Nuestra muestra se centró en los participantes de Huelva y provincia que participaron en las dos últimas convocatorias correspondientes a los cursos académicos 2017-18 y 2019-20.

La investigación se llevó a cabo mediante un método descriptivo, y se han obtenido los datos a través de una encuesta inicial realizada a los participantes de dichas convocatorias. Los resultados evidencian que el cambio de modalidad está aportando beneficios en el profesorado, ya que pueden acceder a esta formación de manera más cómoda, fácil y accesible.

ABSTRACT. We present a study that analyzes the training that trainees of the Body of Teachers have to carry out in the Andalusian Autonomous Community. Of all the tasks assigned to the process, we focus on online training as it is a new activity incorporated in the 2015-16 academic year call. Our sample has focused on the participants from Huelva and the province who participated in the last two calls, those of the academic years 2017-18 and 2019-20.

A descriptive method has been carried out and the data have been obtained through an initial survey carried out on the participants of said calls. The results show that the change of modality is bringing benefits to the teaching staff since they can access this training in a more comfortable, easy and accessible way.

PALABRAS CLAVE: Profesorado, Prácticas, e-Learning, Formación telemática, Atención a la diversidad.

KEYWORDS: Teaching staff, Practices, e-Learning, Continuing education, Attention to diversity.

1. Introducción

Aunque la formación inicial se adquiere durante los años previos a formar parte del mundo laboral, autores como Freire (2010), Imbernón (2011) y Martín (2015) defienden prolongar esa formación apostando por una modalidad permanente. Es decir, se declinan por mantener activa la formación una vez sumergidos en el mundo laboral.

Indagando entre los motivos por los que la formación debe ser permanente y no puntual, encontramos una primera razón básica que hace referencia a la creencia de que la formación es clave para el desarrollo de competencias profesionales, entendiendo competencias como un repertorio de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que les hace eficaces en una situación determinada (Lévy-Leboyer, 1997).

El segundo motivo fundamental es el reclamo por parte de la sociedad de una respuesta ajustada a los cambios que tanto la población en general, como la escuela en particular, sufren continuamente. Una sociedad que se va actualizando a pasos agigantados, lo que, a su vez, provoca que el docente esté sometido a una renovación continua denominada Lifelonglearning (Longworth, 2001). Esto demuestra cómo la formación inicial obtenida previamente a ejercer una profesión queda obsoleta, necesitando de esa otra formación ininterrumpida. En este sentido, es muy clarificadora la afirmación de la UNESCO (2014) apuntando que si el docente no cambia, no podrán hacerse cambios relevantes en los procesos educativos para que estos sean conforme a la necesidad que se genera de las demandas sociales.

Pero existe una tercera razón que puede derivar de los principios defendidos por el movimiento Lifelonglearning, nombrado anteriormente. Este término adquiere un matiz constitucional ligado al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que hace referencia a un movimiento que muestra la educación profesional permanente como un derecho de los ciudadanos justificando así, la necesidad de reciclaje por parte del profesorado. Es decir, al considerarse un derecho de los ciudadanos, se asume que es una obligación moral por parte de los docentes. Esta idea es apoyada por Marcelo (2002) quien afirma que la formación permanente no es una opción a elegir para el profesorado, sino una obligación moral.

2. Revisión de la literatura

Son numerosos los autores que apuntan a la calidad como la condición indispensable que debe estar presente en cada una de las actividades formativas que se realicen. Sólo de esta manera se conseguiría progreso y mejora en el desarrollo profesional. Entre esos autores partidarios de la calidad en la formación, destacamos a Perrenoud (2004) quien señala que los docentes han de adquirir las competencias profesionales que permitan una enseñanza y aprendizaje de calidad según lo que requiera la sociedad actual.

Pero, para que sea efectiva, hay que poner al alcance del profesorado los medios idóneos. Es aquí cuando se impulsan en Andalucía los Centros de Profesores (CEPs), regulados por el Real Decreto del 14 de noviembre de 1984 donde se establecieron las medidas para la creación y funcionamiento de los mismos.

Este organismo oferta un abanico amplio de actividades formativas destinadas al cuerpo docente. Pero Imbernón (2007) apunta que existe falta de innovación en los planes de formación permanente. El citado autor señala que la causa puede deberse a un modelo de formación tradicional y descontextualizado que no responde a lo demandado por los docentes. Para combatir esa descontextualización e implantar una formación más actual acorde con los tiempos donde las herramientas tecnológicas han adquirido gran poder, una buena parte de las actividades formativas se realizan a través de la modalidad virtual. Por lo tanto, la educación e-learning está logrando un alto posicionamiento. Esta variación es justificada por muchos motivos, tales como el permitir distribuir el tiempo de estudio de manera más flexible que la presencial y, al mismo tiempo, proporciona un proceso educativo más intenso e interactivo en el sentido de aportar un mayor tiempo de relación profesor y alumno/a (Garrison, 2011; Beetham & Sharpe, 2013).

Sin embargo, no necesariamente hay que decantarse por la modalidad tradicional (presencial) o la que repunta actualmente (la virtual) sino que hay otras modalidades intermedias. Nos referimos, por ejemplo, a la modalidad mixta o blended learning donde el aprendizaje en línea puede ser complementado por otras modalidades como la presencial. Estas nuevas modalidades híbridas permiten la creación de un continuo formativo que se demuestra muy efectivo en el proceso de aprendizaje (Osorio & Duart, 2011; Infante-Moro et al., 2020).

Sea cual fuere la modalidad elegida, es importante detectar qué sector se puede beneficiar más de las actividades formativas ofertadas por los CEPs, por las carencias que pudieran tener. Carencias que les impedirían impartir una enseñanza idónea; es decir, de calidad. Todo apunta a que ese grupo es el de los funcionarios en prácticas por sus inseguridades, preocupaciones e incapacitaciones debido a su corta o nula experiencia laboral. De hecho, estos funcionarios noveles reclaman una mayor formación, asesoramiento o ayuda en ese primer año en el que vuelven a ser evaluados, tras haber obtenido la plaza en el concurso oposición.

Las demandas, preocupaciones y problemas de estos docentes noveles ya fueron abordados por un estudio llevado a cabo por Veenmann (1984). En tal investigación quedó patente la multitud de inquietudes que invaden a este colectivo. Además, se concluyó cuál era el orden de prioridad que se le daba a las mismas. El primer motivo detectado fue la disciplina de clase seguida de la motivación de los estudiantes, el trabajo con las diferencias individuales de los alumnos/as y el valorar el trabajo de los estudiantes. En quinto lugar, se sitúa las relaciones con los padres. Y así hasta los 23 motivos que se expusieron, dejando en último lugar al inadecuado asesoramiento y apoyo y el elevado número de alumnos/as (Tabla 1).

1. Disciplina de clase.
2. Motivación de los estudiantes.
3. Trabajo con las diferencias individuales de los alumnos.
4. Valoración del trabajo de los estudiantes.
5. Relaciones con los padres.
6. Organización del trabajo de la clase.
7. Insuficiencia de materiales.
8. Demasiada carga docente e insuficiente tiempo de preparación.
9. Relaciones con los colegas.
10. Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
11. Utilización de los diferentes métodos de enseñanza.
12. Conocimiento de las normas y costumbres de la escuela.
13. Determinación del nivel de aprendizaje de los estudiantes.
14. Conocimiento del contenido a enseñar.
15. Sobrecarga de trabajo burocrático.
16. Relaciones con el director.
17. Inadecuado equipamiento escolar.
18. Manejo de los estudiantes problemáticos.
19. Trabajo con los estudiantes de diferentes culturas y niveles socioeconómicos bajos.
20. Utilización eficaz de los libros de texto y guías del profesor.
21. Sobrecarga docente.
22. Inadecuado asesoramiento y apoyo
23. Elevado número de alumnos.

Tabla 1. Motivos que preocupan al profesorado. Fuente: Veenmann (1984).

Estas 23 razones siguen estando vigentes en el sistema educativo más de dos décadas después, como se plasma en un estudio llevado a cabo por Eirín, García y Montero (2009), aunque el orden varía. Las preocupaciones por los aspectos vinculados con los alumnos/as y la docencia centran su atención, mientras que las preocupaciones hacia las familias y las cuestiones vinculadas con el centro educativo se sitúan en un segundo plano.

Pero, ¿cómo intentar cubrir algunas de esas demandas que le surgen al profesorado novel desempeñando su labor? Imponiendo una formación global y completa para llevar a cabo a lo largo de su año en prácticas tal y como se regula en los artículos 30 y 31 del Reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos de funcionarios docentes a los que hace mención la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, aprobado por el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero. En ambos artículos se establece que el periodo de prácticas no será inferior a un trimestre ni superior a un curso escolar. Durante

este periodo se llevará a cabo una docencia directa supervisada por un tutor/a y se podrán realizar cursos de formación. Al final del periodo de prácticas, se le calificará como apto o no apto. En este último caso, deberá repetir el periodo de prácticas durante el siguiente curso escolar.

Por otra parte, ya a nivel autonómico, todo el proceso de la fase de prácticas se recoge en el artículo 15 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Aquí, además de establecer los principios en los que sustenta, se exige un curso de formación que al ser superado, junto con una aprobación del desempeño de la función docente, darán paso a obtener el título de funcionario de carrera.

Gracias a este curso de formación, se alcanza el fin último de la fase de prácticas que se recoge en el artículo 8 del Decreto 302/2010, de 1 de junio, por el que se ordena la función pública docente y se regula la selección del profesorado y la provisión de los puestos de trabajo docentes. Ese objetivo es proporcionar al profesorado de nuevo ingreso las herramientas necesarias para el desarrollo de la función docente, así como las capacidades personales y la competencia profesional precisas para liderar la dinámica del aula que requiere el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. La adquisición de dichas herramientas contribuirá a eliminar posibles inseguridades dando respuesta al reclamo de asesoramiento y formación que comentábamos anteriormente por parte de los funcionarios en prácticas.

La modalidad de impartición de este curso de formación obligatorio ha variado desde la convocatoria del año 2015. Hasta entonces había sido presencial teniendo una duración corta de varios días. En las sucesivas convocatorias (2017 y 2019), han sido diseñadas y organizadas a través del Aula Virtual de Formación del Profesorado. Se trata de una plataforma virtual que posibilita una formación actual e innovadora, adaptada totalmente a la era de las competencias digitales que vivimos.

Paradójicamente, esta forma de enseñanza-aprendizaje no es la preferente entre los docentes según una investigación llevada a cabo por García-Ruiz y Castro (2012) sobre la formación permanente del profesorado. En dicho estudio se concluye que las modalidades preferentes son las presenciales, siendo la última opción la virtual a través de plataformas virtuales (24%). Los motivos que pueden llevar a no preferir la formación e-learning son, según Dron y Anderson (2014), la privacidad, el fraude, efectos imprevistos de la tecnología, desacuerdos culturales, etc. Estos autores desvelan “la cara oscura del software social” ante un uso pedagógico. Por otra parte, no todas las personas son buenos candidatos/as a formarse a través de esta modalidad porque, como bien señala Boud (2012), los alumnos/as inscritos en la Educación Virtual deben ser responsables, autónomos y organizar su tiempo de forma que puedan cumplir con cada una de las consignas de aprendizaje publicadas en la plataforma virtual.

Centrándonos en este curso de formación se divide, a su vez, en dos cursos: uno llamado en sí Curso de Formación de Funcionarios en Prácticas del Cuerpo de Maestros cuyos contenidos y tareas tienen un enfoque práctico con el fin de mejorar la práctica docente, y otro Curso de Prevención de Riesgos Laborales. Este último se lleva a cabo en su totalidad en el Aula Virtual y tiene una duración de 10 horas. Con él se persigue ofrecer una formación inicial y básica sobre los riesgos generales y específicos del trabajo docente y las medidas que se pueden tomar para evitarlas según la Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales.

2.1. Curso de Formación de Funcionarios en Prácticas del Cuerpo de Maestros

Por su parte, el Curso de Formación de Funcionarios en Prácticas del Cuerpo de Maestros se alarga hasta 40 horas, de las cuales 10 serán presenciales y las restantes a través de la plataforma virtual. Por lo tanto, se emplea la modalidad blended learning. Nuestro estudio se basa en esas 30 horas restantes que los funcionarios noveles llevan a cabo de manera virtual.

Este curso tiene el propósito de facilitar al profesorado su ingreso en la función pública docente a través



de contenidos y estrategias metodológicas que les orienten para la labor que van a desempeñar. Para ello, deben realizar una serie de tareas así como intercambiar experiencias creando redes profesionales colaborativas.

Los artífices de dicho curso son la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, con la colaboración de los Centros de Profesorado y la participación de la Comisión Provincial de Coordinación y Seguimiento de la fase de prácticas. Todos ellos trabajarán a una para la organización, desarrollo y seguimiento requerido del curso.

Pero quienes trabajarán en contacto directo con los funcionarios en prácticas encabezando esta formación son un grupo de docentes funcionarios de carrera que desarrollan el papel de mentores. Dicha figura ya fue definida por Huling-Austin (1992) insistiendo en la importancia de su preparación para el rol específico que deben desempeñar. Un rol al que se le puede dar dos enfoques distintos según Orland-Barak (2014): el enfoque matriarcal donde se destaca el establecimiento y mantenimiento de relaciones basadas en el cuidado personal y el apoyo emocional y; por otra parte, el patriarcal que destaca al mentor como experto, guía, orientador, experto en contenidos y formador de compañeros/as de profesión con un menor conocimiento o distintas experiencias vividas a lo largo de su etapa como interino/a.

Además, existen tres vertientes de mentoría según Kemmis et al. (2014):

- Mentoría como supervisión: preparar y observar a los profesores durante el periodo de prueba, cumpliendo los requerimientos estatales.
- Mentoría como apoyo y orientación: el mentor como guía, apoyo pero sin funciones de control.
- Mentoría como desarrollo colaborativo: se hace hincapié en insertar al docente novel en una cultura de diálogo, colaboración y compromiso compartido.

La combinación de las tres define con precisión la labor del mentor ante el grupo de funcionarios en prácticas que mentoriza. Una labor que se verá culminada cuando los participantes alcancen los objetivos que se persiguen con la consecución del curso:

1. Analizar y reflexionar sobre la propia práctica docente, fomentando la implicación del profesorado en el análisis de las situaciones de enseñanza que desarrolla.
2. Potenciar el trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias como procedimientos útiles para la mejora y el desarrollo de competencias profesionales.
3. Profundizar y actualizar conocimientos en relación con los nuevos retos y objetivos educativos, fundamentalmente aquellos directamente vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la mejora de los resultados escolares, desde una perspectiva inclusiva.
4. Desarrollar estrategias y recursos que permitan al profesorado llevar a cabo la práctica introduciendo los nuevos currículos basados en competencias clave del alumnado.
5. Analizar las estrategias utilizadas en la gestión de la dinámica del aula.
6. Potenciar el desarrollo de las habilidades que facilitan la comunicación: empatía, asertividad, escucha activa, etc.
7. Favorecer una metodología didáctica que incorpore la utilización de las técnicas de la información y comunicación.
8. Facilitar el conocimiento sobre la estructura y funciones de los distintos órganos de gestión que componen la Administración Educativa de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Respecto a los contenidos que se plasman en el curso de formación son varios y de muy diferente índole. Se intenta abarcar los ámbitos más relevantes dentro de la función docente quedando la organización establecida así:

I. Ámbito: Organización Educativa.

Carrizo-Márquez, R.; Moya-Maya, A.; Guzmán-Franco, M. D. (2022). Formación online para el profesorado de Educación Primaria: propuesta de acción tutorial. *Campus Virtuales*, 11(2), 121-131. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.1144>



- a- Marco normativo. Órganos de gestión de la Administración Educativa Andaluza.
- b- Derechos y deberes del profesorado.
- c- Prevención de riesgos laborales y accidentes escolares. Protocolos de actuación.
- d- Organización y funcionamiento de los centros educativos.

II. Ámbito: Docencia.

- a- Gestión del currículo: (estrategias para la mejora de los resultados de los alumnos, integración de las TICs, evaluación de los aprendizajes)
- b- Gestión de ambientes de aprendizaje (Ambiente físico, motivación convivencia).
- c- Inclusión Educativa (atención a la diversidad, interculturalidad, trabajo cooperativo).

III. Ámbito: Habilidades Socio-Emocionales.

- a- Liderazgo.
- b- Comunicación.
- c- Equilibrio emocional, resolución de conflictos.
- d- Trabajo en equipo.

IV. Ámbito: Desarrollo Profesional.

- a- Identidad docente.
- b- Orientación a la calidad.
- c- Aprendizaje a lo largo de la vida.

Todos ellos se trabajan a lo largo de cuatro meses, abarcando la temporalización desde finales de noviembre hasta finales de febrero. Durante ese tiempo deben realizar siete módulos, cada uno de ellos con múltiples tareas. El tiempo de finalización de los distintos módulos varía hasta completar los cuatro meses fijados para su fin.

Para asegurar el óptimo ritmo de avance de los participantes, los mentores van evaluando cada tarea en los tiempos establecidos para su realización. Se les evalúa con “superado/no superado” acompañado de un comentario que les retroalimente y asegure el carácter formativo de dicho proceso evaluativo. En algunas tareas, tan sólo con llevarlas a cabo, se evalúa de manera automática por la plataforma Moodle sin intervenir el mentor/a.

La realización de la actividad formativa para los funcionarios en prácticas no será objeto de certificación ni contará como mérito. Únicamente se emitirá un acta en la primera quincena de mayo posterior al año de la realización del mismo, en la que consta la relación del personal funcionario en prácticas que lo ha superado y no. Así queda dispuesto en la Orden por la que se efectúa la convocatoria de procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros cada vez que es convocada. La última en la que nos basamos es en la Orden de 25 de marzo de 2019, concretamente en su base decimocuarta.

Este marco teórico que acabamos de presentar contextualiza el estudio realizado a los funcionarios en prácticas de Huelva y provincia que participaron en el Curso de Formación de Funcionarios en Prácticas del Cuerpo de Maestros durante las convocatorias de los cursos académicos 2017-18 y 2019-20. Comenzamos desgranando los objetivos de la presente investigación.

3. Objetivos del estudio

El objetivo general del estudio es:

- Conocer si la reciente implantación de la modalidad de formación e-learning para los funcionarios en práctica del Cuerpo de Maestros va a aportar beneficios al perfil de los docentes que actualmente aprueban las oposiciones y si se localizan las necesidades de los mismos.



A partir de este general, se extraen los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la edad y posible experiencia docente adquirida antes de ser funcionarios que le ha podido ayudar a subsanar la falta de formación recibida.
- Identificar el contexto en el que desempeñan su trabajo para así comprender un posible motivo por el que requieren una formación on-line en vez de presencial.
- Detectar las necesidades de los funcionarios que ingresan en el Cuerpo de Maestros.

4. Muestra

Participaron como muestra del estudio los funcionarios en prácticas de Huelva y provincia que engloba a los participantes de las convocatorias del los años 2017-18 y la de 2019-20 por ser las dos más recientes. Dichos funcionarios en prácticas pertenecen a la especialidad de Música, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Inglés y Francés. En total la muestra cuenta con 364 participantes, de los cuales 105 pertenecen a la convocatoria del año 2017-18 y 259 de la del 2019-20.

Los detalles de ambas convocatorias están recogidos en la Orden y posterior Resolución que se publicaron en esos años. La de la convocatoria del curso 2017-18 la avala la Orden de 31 de marzo de 2017, por la que se efectúa convocatoria de procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros donde en su base decimocuarta regula la fase de prácticas. Y, por consiguiente, la Resolución de 6 de octubre de 2017, de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se regula la organización de la fase de prácticas del personal seleccionado en el procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros, convocado por Orden de 31 de marzo de 2017.

En cuanto a la del curso 2019-20, es la Orden de 25 de marzo de 2019 por la que se efectúa convocatoria de procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros donde se regula la fase de prácticas igualmente en la base decimocuarta. Posteriormente, la Resolución de 8 de octubre de 2019 de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se regula la organización de la fase de prácticas del personal seleccionado en el procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros, convocado por Orden de 25 de marzo de 2019.

5. Análisis de los resultados

Se ha aplicado un enfoque cuantitativo a través de una encuesta con el cual se ha obtenido información acerca de la edad de los participantes, su experiencia previa en la docencia, contexto en el que se encuentra el centro donde lleva a cabo el año de práctica, valoración de en qué ámbitos de la actividad profesional tienen planteados más retos y, por último, indicar la ubicación en la que desempeñan su labor docente para aquellos que sean de la especialidad de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.

5.1. Edad

- Convocatoria 2017-18: Respecto a la primera dimensión del estudio, la edad de los participantes, el porcentaje más alto con un 38% fue la edad comprendida entre los 30 y 34 años seguida de la franja de 25 a 29 años. Se registró sólo un 2% de participantes menores de 25 años y el mismo porcentaje para los mayores de 49 años.

- Convocatoria 2019-20: En esta convocatoria, el porcentaje más alto también fue la edad comprendida entre los 30-34 pero en segundo lugar, no está la franja de los 25-29 años sino la de 35-39 años. El valor del 4% es compartido por las edades a partir de los 45 años. Sólo había una persona entre los funcionarios en práctica menor de 25 años que queda sin representación en el gráfico.

5.2. Experiencia previa

- Convocatoria 2017-18: Los porcentajes más elevados corresponden a los participantes que tienen menos

de 4 años de experiencia o los que se encuentran en el tramo entre 5 y 9 años. Son escasas los participantes sin experiencia (12 de las 105 participantes) pero aún más escaso el número de ellos con más de 10 años de experiencia.

- Convocatoria 2019-20: La mayoría de los participantes contestaron que tenían menos de 4 años de experiencia o entre 5 y 9 años. Un porcentaje bajo se decantaron para las opciones de “sin experiencia” o entre 10 y 14 años de experiencia. Únicamente dos personas superaban los 15 años de experiencia.

5.3. Contexto del centro donde desempeña las prácticas

- Convocatoria 2017-18: la mayoría de los participantes se encuentran en un contexto urbano o rural, desbancando a las otras dos opciones: semiurbano (próximo a la ciudad) o itinerante. Esta última opción sólo es elegida por 4 personas.

- Convocatoria 2019-20: es prácticamente el mismo porcentaje de personas las que contestan que se encuentran en un contexto rural o urbano. Un poco menor es el porcentaje del contexto semiurbano, siendo casi inexistentes las personas que se encuentran desempeñando su labor de manera itinerante.

5.4. Ubicación

La cuarta dimensión sólo ha sido contestada por 32 de los 105 participantes de la convocatoria 2017-18 y 58 de los 259 participantes de la convocatoria 2019-20, ya que hace referencia únicamente a un aspecto que compete a las especialidades de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.

- Convocatoria 2017-18: el porcentaje más alto, dejando desbancados a las otras dos opciones, es el Aula de Apoyo. La mayoría de los participantes de esta convocatoria trabajan en el Aula de Apoyo siendo una minoría la que lo hace en el Aula Ordinaria o en un Aula Específica.

- Convocatoria 2019-20: en esta convocatoria, los participantes en su mayoría se encuentran ubicados en el Aula de Apoyo y no en el Aula Ordinaria o Específica.

5.5. Retos profesionales

Por último, se plantean varios aspectos que retan en mayor o menor medida a los docentes a la hora de ejercer su profesión. Estos retos son: planificar el curso, organizar y gestionar adecuadamente el aula, implicarse en la estructura organizativa del centro, atender a la diversidad del alumnado, mantener relación con las familias del alumnado, adaptarse a las iniciativas curriculares que implican cambios metodológicos, integrar las TIC en la práctica docente, relacionarse con los compañeros/as y la coordinación con el/los equipo/s educativos (Tabla 2 y 3).

RETOS	1	2	3	4	5
Planificar el curso	2 (2%)	10 (10%)	22 (21%)	38 (36%)	33 (31%)
Organizar y gestionar adecuadamente el aula	4 (4%)	12 (11%)	25 (24%)	21 (20%)	43(41%)
Implicarse en la estructura organizativa del centro	10 (12%)	18 (17%)	29 (28%)	25 (24%)	23 (22%)
Atender a la diversidad del alumnado	3 (3%)	7 (7%)	14 (13%)	27 (26%)	54 (51%)
Relacionarse con la familia del alumnado	9 (9%)	17 (16%)	20 (19%)	24 (23%)	35 (33%)
Adaptarse a las iniciativas curriculares que implican cambios metodológicos	4 (4%)	14 (13%)	27 (26%)	25 (24%)	35(33%)
Integrar las TICs en la práctica docente	7 (7%)	14 (13%)	28 (27%)	26 (25%)	30 (29%)
Relacionarse con los compañeros/as del centro	28 (27%)	17 (16%)	14 (13%)	17 (16%)	29 (28%)
Coordinarse con el/los equipo/s educativo/s	19 (18%)	14 (13%)	19 (18%)	13 (12%)	40 38%)

Tabla 2. Retos de la Convocatoria 2017-18. Fuente: Elaboración propia.



RETOS	1	2	3	4	5
Planificar el curso	8(3,09%)	27(10,42%)	73(28,19%)	82(31,66%)	69(26,64%)
Organizar y gestionar adecuadamente el aula	9(3,47%)	27(10,42%)	71(27,41%)	66(25,48%)	86(33,22%)
Implicarse en la estructura organizativa del centro	19(7,34%)	45(17,37%)	64(24,71%)	78(30,12%)	53(20,46%)
Atender a la diversidad del alumnado	3(1,16%)	21(8,11%)	37(14,29%)	62(23,94%)	136(52,51%)
Relacionarse con la familia del alumnado	16 (6,18%)	37(14,29%)	49(18,92%)	82(31,66%)	75(28,96%)
Adaptarse a las iniciativas curriculares que implican cambios metodológicos	11(4,25%)	33(12,74%)	56(21,62%)	74(28,57%)	85(32,82%)
Integrar las TICs en la práctica docente	24(9,27%)	40(15,44%)	57(22,01%)	73(28,19%)	65(25,10%)
Relacionarse con los compañeros/as del centro	64(24,71%)	44(16,99%)	37(14,29%)	36(13,90%)	78(30,12%)
Coordinarse con el/los equipo/s educativo/s	36(13,90%)	45(17,37%)	47(18,15%)	51(19,69%)	80(30,89%)

Tabla 3. Retos de la Convocatoria 2019-20. Fuente: Elaboración propia.

6. Discusión y conclusiones

Las conclusiones obtenidas de este estudio son diversas y acordes a los objetivos que se pretendían alcanzar.

El primer objetivo específico hacía referencia a conocer la edad y posible experiencia docente adquirida antes de ser funcionarios que le hubiera podido ayudar a subsanar la falta de formación recibida. Tras los datos obtenidos en la encuesta, el perfil de los opositores que se presentan al Concurso-Oposición para el Cuerpo de Maestros se encuentra en el intervalo entre 30-34 años de edad con una experiencia docente de entre 5 y 9 años. Por lo tanto, cabría la posibilidad de replantearse si el curso e-Learning, implantado hace tres convocatorias para formar a funcionarios en prácticas, está siendo efectivo en ese objetivo de formación propiamente dicha que pretende mostrar, en unos participantes con un bagaje y trayectoria profesional que les avala. Quizás, el aspecto más formativo que está implícito en el título del curso, quedaría relegado a un segundo plano. No obstante, la actualización en materia de formación debe ser una constante en el docente, tal y como se ha defendido en la revisión de literatura de este artículo. Así pues, cualquier actividad formativa debe ser bien recibida por los beneficios que reporta a quienes participan en ella.

En cambio, esa otra meta que la formación on-line también persigue de interrelacionar a los docentes noveles con el fin último de que se enriquecieran unos/as de otro/as, sí cobraría un mayor sentido. Al contar prácticamente todos/as con una experiencia previa, la puesta en común de las mismas es una fuente de recursos, información, ideas, etc.

Respecto al segundo objetivo específico, identificar el contexto en el que desempeñan su trabajo, para así comprender un posible motivo por el que requieren una formación on-line en vez de presencial, los datos de la encuesta revelan que los participantes no pertenecen a una única zona ya sea rural, urbana o semiurbana. Los porcentajes en esos tres contextos están muy parejos, por lo que la diversidad de los contextos en los que trabajan dificultaría convocarlos agrupados para una formación presencial. El desplazamiento hacia un punto de encuentro implica una serie de inconvenientes como pueden ser el tiempo del desplazamiento, el medio de transporte hacia el lugar, la organización para acudir en un día y a una hora determinada, etc.

Por lo tanto, el haber modificado la modalidad de impartición del curso hacia una no presencial, ha favorecido a los participantes quienes pertenecen a centros educativos de lugares muy dispersos.

Con el tercer objetivo se pretendía detectar las necesidades de los funcionarios que ingresan en el Cuerpo de Maestros. Para alcanzar dicho objetivo, se ha propuesto una serie de ítems que pueden suponer en mayor

o menor medida un reto para los participantes, siendo la escala del 1 al 5. La totalidad de respuestas han tenido una valoración media de 3 sobre 5, excepto el de “Atender a la diversidad” que alcanza el valor de 4 lo que indica que es un mayor reto comparándolo con los demás.

Gracias a estos ítems seleccionados y la alta puntuación dada a los mismos, podemos deducir ciertas dificultades en la práctica diaria de los docentes e incidir en la superación de éstos ofertando futuros cursos relacionados con la materia.

Respecto a la necesidad que está ocupando el primer escalafón, la Atención a la Diversidad, es un campo amplio y diverso que implica el conocimiento de multitud de estrategias, metodologías y recursos para poder atender a la heterogeneidad que está presente en nuestras aulas. Pero, es paradójico como siendo el campo de la diversidad lo que más preocupa a los maestros de cualquier especialidad, los maestros de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) no estén desempeñando su función en las Aulas Ordinarias para aportar sus conocimientos, experiencias y práctica educativa al resto de compañeros/as de sus centros, tal y como indican los porcentajes dados en la pregunta 4 de la encuesta. Principalmente desempeñan su labor en el Aula de Apoyo sin favorecerse un entorno de inclusión.

Para concluir, el Curso E-learning para Funcionario en Prácticas es una herramienta potente por dos razones principalmente. En primer lugar, por su formato, al ser ofertado ajustándose a cualquier circunstancia personal y profesional de sus participantes. Y, por otra, por los objetivos que quiere alcanzar. Se cumple con la premisa máxima de formar y/o reciclar a los docentes (bien sea a través de las tareas propuestas o por las redes de conexión que se crean entre los participantes), con lo cual, se obtendría la deseada calidad en la enseñanza por la que el alumnado, sea de la índole que sea, tendría cabida en nuestras aulas. Gracias a ello, se respetaría el principio de inclusión.

Consideramos que es esencial apostar por una formación continua, a pesar de los años de experiencia que se tengan, que actualice a los docentes y les aporte herramientas para atender con calidad al alumnado diverso presente en nuestros centros educativos. Acorde con la revolución tecnológica actual donde las TACs (Tecnología del Aprendizaje y Conocimiento), TEPs (Tecnología para el Empoderamiento y la Participación) y TIPs (Tecnología de la Investigación y la Publicación) forman parte de nuestro día a día, se debe escoger la modalidad e-learning (como se ha hecho para los funcionarios en prácticas en las últimas convocatorias) para garantizar que la formación llegue a todos/as de una forma fácil, rápida y cómoda.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Carrizo-Márquez, R.; Moya-Maya, A.; Guzmán-Franco, M. D. (2022). Formación online para el profesorado de Educación Primaria: propuesta de acción tutorial. *Campus Virtuales*, 11(2), 121-131. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.1144>

Referencias

- Avello, R.; Duar, J. M. (2016). Nuevas tendencias de aprendizaje colaborativo en e-learning. Claves para su implementación efectiva. *Estudios Pedagógicos*, 42(1). doi:10.4067/S0718-07052016000100017.
- Beetham, H.; Sharpe, R. (Eds.). (2013). *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning*. Routledge.
- Boud, D. (Ed.). (2012). *Developing student autonomy in learning*. Routledge
- Decreto 302/2010, de 1 de junio, por el que se ordena la función pública docente y se regula la selección del profesorado y la provisión de los puestos de trabajo docentes.
- Delgado, V. (2013). *La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)*. (Tesis Doctoral). España: Universidad de Burgos. (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4491550>).
- Dron, J.; Anderson, T. (2014). *Teaching crowds: learning and social media*. Athabasca: AU Press.
- Durán, R. A. (2015). La Educación Virtual como alternativa dentro del conjunto de modalidades existentes. In *La Educación Virtual Universitaria como medio para mejorar las competencias genéricas y los aprendizajes a través de buenas prácticas docentes* (Tesis

Carrizo-Márquez, R.; Moya-Maya, A.; Guzmán-Franco, M. D. (2022). Formación online para el profesorado de Educación Primaria: propuesta de acción tutorial. *Campus Virtuales*, 11(2), 121-131. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.1144>



- Doctoral) . España: Universidad Politécnica de Cataluña.
- Eirín, R.; García Ruso, M.; Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13(1).
- Freire, P. (2010). Pedagogía de la autonomía y otros textos. La Habana: Caminos.
- García-Ruiz, R.; Castro Zubizarreta, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. Education Siglo XXI, 30(1), 297-322.
- Garrison, D. R. (2011). E-learning in the 21st century: A framework for research and practice. Taylor & Francis.
- Huling-Austin, L. (1992). Research on learning to teach: Implications for teacher education and mentoring programs. Journal of Teacher Education, 3(43), 173-180.
- Iglesias Martínez, M. J.; Lozano Cabezas, I.; Roldán Soler, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. Revista Iberoamericana de Educación, 77(1), 13-34.
- Imberón, F. (2007). Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Graó.
- Imberón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. Educação, 36(3), 387-396.
- Infante-Moro, A.; Infante-Moro, J. C.; Gallardo-Pérez, J. (2020). Key factors in the implementation of Cloud Computing as a service and communication tool in universities. In Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (pp. 631-636). New York, NY, USA: ACM International Conference Proceeding Series. doi:10.1145/3434780.3436698.
- Kemmis, S.; Wilkinson, J.; Edwards-Groves, C.; Hardy, I.; Grootenboer, P.; Bristol, L. (2014). Changing practices, changing education. Springer Science and Business Media. Singapore.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas. Gestión 2000 (Barcelona). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
- Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales. BOE núm. 269 de 10/11/1995.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 04/05/2006.
- Longworth, N. (2001). Learning communities for a learning century. In J. C. Aspin, M. Hatton & Y. Sawano (Eds.), International handbook of lifelong learning (pp. 591-615). London: Kluwer.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. Educar, 30, 27-56.
- Martín, D. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. Estudios Pedagógicos, 41(1), 337-349.
- Nieva, J. A.; Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. Universidad y Sociedad, 8(4).
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies. Teaching and Teacher Education, 44, 180-188.
- Osorio, L. A.; Duart, J. M. (2011). A hybrid approach to university subject learning activities. British Journal of Educational Technology, 43(2), 259-271.
- Pegalajar Palomino, M. C. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17(1), 177-192. doi:10.6018/reifop.17.1.181731.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero donde se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley.
- Real Decreto 2112/1984, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. BOE 14 de noviembre de 1984.
- UNESCO. (2014). Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013 - 2014. Paris: UNESCO. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>).
- Veenmann, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research, 54, 143-178.