

# UNIVERSIDAD DE GRANADA

*Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación*

*FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar*



UNIVERSIDAD  
DE GRANADA

## FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA ACCIÓN DOCENTE Y GESTIÓN DEL AULA

Tesis doctoral

**ANA MARTÍN ROMERA**

Dirigida por

**DRA. ENRIQUETA MOLINA RUIZ**

Granada, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autora: Ana Martín Romera  
ISBN: 978-84-9163-541-3  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48332>





Esta investigación ha sido financiada mediante una beca predoctoral del Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario (FPU) concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Referencia: AP-2012-2430



El doctorando / The *doctoral candidate* [ **Ana Martín Romera** ] y los directores de la tesis / and the thesis supervisor/s: [ **Enriqueta Molina Ruiz** ]

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

/

*Guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisor/s and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of other authors to be cited (when their results or publications have been used) have been respected.*

Lugar y fecha / Place and date:

Granada a 10 de junio de 2017

Director/es de la Tesis / *Thesis supervisor/s*;

Doctorando / *Doctoral candidate*:



Firma / Signed



Firma / Signed





*A mi familia, con todo mi amor*





# Agradecimientos

*Llega uno de los momentos más gratificantes de todos por los que he pasado en estos cuatro últimos años de mi vida, y es agradecer a todos aquellos<sup>1</sup> que habéis formado parte de un trabajo que termina, y que abre nuevos sueños, ilusiones y esperanzas. Es el momento de echar la vista atrás y recordar todo el proceso y todas las personas que en él han influido. Eduardo Galeano decía que "recordar" significa "volver a pasar por el corazón". Así, todos vosotros volvéis a mi corazón en este día.*

*Quiero comenzar agradeciendo a aquellos que desde siempre han estado en mi vida, mis queridos padres y hermanas: Maxi, Encarni, Emi y Candi. A vosotros, que os debo tantos momentos, os agradezco todo el amor, apoyo y la paciencia que me habéis brindado. Y a ti Moi, tú que eres ya de la familia ("guiño", "guiño") has sido el verdadero motor de esta tesis y la persona más importante. No tengo palabras para agradecer todo lo que me has hecho crecer y aprender en estos años.*

*Este proceso no habría sido posible sin una guía, mi directora de tesis. Desde el principio me abriste la puerta para formarme a tu lado, y has sido un apoyo constante y certero durante todo el proceso, acompañándome y orientándome en todas y cada una de las fases. Enriqueta Molina Ruiz, gracias por motivarme a seguir aprendiendo y mejorando día a día.*

*Al grupo de investigación FORCE, y a todos sus miembros, por su acogida, desde el comienzo y por haberme ofrecido la oportunidad de seguir aprendiendo en este mundo tan apasionante como es la investigación educativa.*

*He de agradecer también a todos los profesionales que me han orientado durante el proceso. A los miembros del Servicio de Inspección Educativa de Delegación Territorial de Educación en Granada y de los Centros de Profesorado de Granada, por compartir con nosotros su sabiduría sobre la temática, orientarnos en el desarrollo de aspectos metodológicos, y ayudarnos en el acceso a los participantes de la investigación. En cuestiones metodológicas, agradezco el asesoramiento de los profesores Antonio Fernández Cano y Purificación Pérez García.*

*Un especial agradecimiento merecen también los responsables, profesores y coordinadores del Máster de Formación de Profesorado de Enseñanza Secundaria de la Universidad de Granada, y en especial al coordinador Antonio Moreno Verdejo, por habernos ayudado y apoyado tanto en el proceso, y por su interés para que esta investigación llegase a bien término. Del mismo modo, esperamos que encontréis en ella orientaciones para seguir avanzando en la mejora de la formación inicial de nuestros profesores.*

*Un agradecimiento muy cariñoso es para los verdaderos protagonistas de la investigación, a los estudiantes del Máster FPES de la Universidad de Granada de la promoción 2014/2015, y a todos los profesionales, que han contribuido a mi aprendizaje. Nos han brindado un tiempo valiosísimo en el que han compartido sus experiencias, sus dificultades y necesidades como*

---

<sup>1</sup> Siendo conscientes de la importancia de abordar la igualdad entre hombres y mujeres en el lenguaje, optamos por emplear a lo largo del texto términos genéricos (profesorado, alumnado, etc.) y, en los casos en los que no ha sido posible, el masculino neutro para referirnos a ambos. Todo ello con la finalidad de alcanzar un máximo de claridad en la lectura.

*profesionales de la enseñanza. Nos han enseñado qué significa altruismo y una vida dedicada a la docencia y la mejora educativa. A todos los que me han abierto sus puertas y "corazones": A Manolo, María Luisa, Antonio, Salvador, Jesús, Trinidad, Germán, José, José Manuel, Pablo, Juan Francisco, Maribel, David, Lourdes, Miguel Ángel, María del Carmen, Javier, Alberto, Rafaele, Cristina, José Luis. Personalizo este agradecimiento en David Villén y Antonio Salmerón por creer desde el primer momento en esta investigación y por su apoyo incondicional en la recogida de datos acercando los cuestionarios a los centros, os estoy enormemente agradecida.*

*A los que me han acogido en mis estancias de investigación, a Gabriela madre e hija, por habernos hecho sentir como en casa, y enseñarnos la verdadera cultura de un país tan maravilloso como Portugal, y a Antonio Neto, por acogernos, antes y después de todo el proceso.*

*No puedo olvidar a personas tan importantes como las que han estado ahí para orientarme en el camino de mi formación doctoral, muy especialmente a Purificación Salmerón Vílchez que es mi maestra y amiga, y que abrió la puerta a múltiples aprendizajes. He de agradecerte todos los momentos que has dedicado a orientarme y apoyarme, tanto personal como profesionalmente.*

*A mis compañeras de camino, con las que he aprendido en este proceso y he compartido "penas y alegrías": Lina, Amelia, Martas (Olmo, Camarero, Morán), Inma, Irene, Alicia, Layla, Diana, Noelia, y muy especialmente a Estefanía Martínez Valdivia, porque ha sido un apoyo grandísimo, y por todos los momentos que nos quedan por compartir.*

*¿Qué decir de vosotros, mis amigos? Aunque a veces he estado "lejos", gracias por acompañarme en este momento: M<sup>a</sup> Ángeles, Ove, Lauras (De Cara, Martín), Celeste, Juanjo, Enea, Rafa, Mateo, y a la "pandilla" de Adra, especialmente a Chelo.*

*A todos aquellos y aquellas que se han implicado en este proceso, agradecemos el tiempo y los aprendizajes que nos han brindado.*

# RESUMEN

La formación pedagógica se reconoce cada vez más necesaria para la docencia en Educación Secundaria. Sin embargo, no ha constituido una prioridad de las políticas educativas en España, quedando establecida en modelos formativos que la han subestimado frente a la formación disciplinar. A pesar de la reforma que ha supuesto el Máster de Formación de Profesorado de Enseñanza Secundaria (FPES), se sigue solicitando su revisión, entendiéndose que no proporciona la formación demandada.

La principal finalidad de esta investigación es contribuir a la mejora de la formación inicial pedagógica del profesorado de Educación Secundaria apoyándonos en el conocimiento derivado de las aportaciones de diversos agentes afectados e implicados en ella. Interesa averiguar la importancia que se concede al conocimiento pedagógico, las competencias más valoradas para el desempeño de la función docente y si se trabajan en el Máster FPES. Por la incidencia que puede tener en la reformulación del Máster, pretendemos conocer los elementos considerados deseables en los programas de formación inicial pedagógica.

Para atender a dichos propósitos, y a fin de alcanzar una mayor comprensión del tema de estudio, lo abordamos desde un enfoque metodológico mixto, integrando procedimientos de investigación cuantitativa y cualitativa. Desde la primera, empleando la estrategia de Encuesta a fin de recoger, a través cuestionario, información de 295 profesores de la provincia de Granada y de 207 estudiantes del Máster FPES. Desde la segunda, por medio de preguntas abiertas de cuestionario y entrevistas a 13 profesores con larga y media experiencia profesional en Educación Secundaria, 2 gestores del Máster FPES y 5 expertos en formación docente a nivel nacional.

Los datos fueron analizados mediante procedimientos estadísticos y cualitativos, derivando un bloque extenso de resultados que muestran las aportaciones sobre las temáticas abordadas. Entre las principales conclusiones que se derivan de la investigación, cabe indicar las siguientes: i) La valoración de una formación pedagógica amplia para el ejercicio de la profesión, va adoptando cada vez más importancia entre el profesorado; ii) las competencias mejor valoradas por los profesores para el buen desempeño de sus funciones como docentes, se trabajan en gran medida en el Máster FPES, siendo necesario potenciar otras relativas a un ejercicio docente más amplio y no exclusivamente ligado al aula; iv) De entre los elementos deseables en los programas formativos, destacamos los principios relativos a “formación ligada a la práctica y a la realidad de la profesión docente”. Así mismo, aluden a una mejora global de todos ellos que lleve a valorar la importancia del conocimiento pedagógico. Por último, se derivan un conjunto de implicaciones y recomendaciones dirigidas a orientar las actuaciones de aquellos agentes que tienen en sus manos la posibilidad de mejorar la formación inicial pedagógica.

## ABSTRACT

There is growing recognition of the need for pedagogical training for Secondary School teachers. However, teacher training has not been a priority in the educational policies in Spain, as it has been underrated compared to subject matter preparation in the established training models. In spite of the educational reform that led to the Master's degree in Secondary Education Teacher Training (FPES), there is still a demand for the Master's revision because it does not provide enough training.

The main purpose of this research is to contribute to improving the pre-service teacher training of Secondary Education teachers, based on the knowledge gained from contributions of various agents who are affected by and involved in it. The interest is in finding out the importance given to pedagogical knowledge, the competences most valued in carrying out the teaching function, and whether they are addressed in the FPES Master's degree. Due to the effect they can have on reformulating the Master, we intend to discover what elements are considered desirable in pre-service teacher training programs.

To address these proposals, and in order to reach greater understanding of the topic under study, we approach it from a mixed methodological perspective, integrating quantitative and qualitative research procedures. In the case of the former, the Survey strategy was used to collect, through a questionnaire, information from 295 teachers in the province of Granada and 207 FPES Masters students. In the case of the latter, open questions on the questionnaire were used, as well as interviews with 13 teachers with long and medium professional experience in Secondary Education, 2 coordinators of the FPES Master, and 5 experts in teacher training at the national level.

The data were analyzed through statistical and qualitative procedures, yielding an extensive block of results that show the contributions on the topics addressed. Some of the main conclusions stemming from the research are the following: i) The value of extensive pedagogical training for practicing the profession is gaining importance among the teachers; ii) the most highly rated competences by the teachers to properly perform their teaching functions are largely worked on in the FPES Master, but it is necessary to foment other competences related to a broader teaching practice and not only linked to the classroom; iv) Among the desirable elements in the training programs, we can highlight the principles related to "training linked to practice and the reality of the teaching profession". Likewise, they refer to the overall improvement of all those elements that lead to valuing the importance of pedagogical knowledge. From them, a set of implications and recommendations are derived, directed to guiding the actions of the agents who have the possibility of improving pre-service teacher training.

# PRESENTACIÓN DE LA TESIS

Desarrollamos este apartado con la finalidad de introducir la estructura y contenido de la tesis doctoral. El informe ha sido organizado en cuatro partes diferenciadas: Marco conceptual, Marco metodológico, Análisis y presentación de los resultados y Conclusiones.

La primera parte, "**Marco conceptual**", tiene un carácter introductorio, dirigiéndose a presentar en cinco capítulos las bases teóricas que sustentan la investigación. Al constituir la primera fase del proceso de investigación el Planteamiento del problema de investigación, en un primer capítulo ("Contexto del problema de la investigación") comenzamos presentando una visión general del contexto de investigación atendiendo a los siguientes elementos: planteamiento del problema de investigación; antecedentes de la investigación; finalidad y los objetivos; justificación de la investigación; y una visión general del diseño de investigación que ha guiado la consecución de los objetivos propuestos. Los cuatro siguientes atienden a los antecedentes teóricos, mostrando una revisión de la literatura relevante acerca del conocimiento, la formación y el desarrollo profesional docente, las funciones y competencias docentes, y la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria.

El primero "Conceptualización del conocimiento pedagógico. Concepciones, creencias y actitudes del profesorado" (Capítulo 2) presenta una revisión de los trabajos teóricos y empíricos sobre el conocimiento y las concepciones, creencias y actitudes de los docentes. En el mismo, se ha presentado, por un lado, una conceptualización del conocimiento pedagógico, la importancia de éste para el desarrollo de la docencia, así como de las propuestas de los autores dirigidas al conocimiento de los docentes, por otro lado, por constituir constructos asociados a la valoración de dicho conocimiento, una conceptualización de las actitudes, concepciones y creencias docentes, los modelos sobre el cambio en las creencias docentes y una panorámica de las teorías desarrolladas en este sentido.

El segundo, "Funciones y competencias docentes de profesorado de Enseñanza Secundaria" (Capítulo 3), se desarrolla en dos grandes apartados: i) delimitación del término y tipos de competencias; ii) y, análisis del perfil de competencias del profesorado de esta etapa educativa mediante estudio de trabajos que han abordado la temática.

El tercero, denominado "La profesión docente en Educación Secundaria. Formación y desarrollo profesional" (Capítulo 4), trata aspectos referidos a la profesión docente, formación y desarrollo profesional del profesorado de Educación Secundaria. Conceptualizamos dicha profesión atendiendo a las demandas educativas que se derivan de los vertiginosos cambios sociales y atendemos a su desarrollo profesional describiendo tres fases que se han considerado fundamentales: formación inicial, iniciación a la enseñanza y formación permanente.

El cuarto, "La Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria: Modelos y programas formativos" (Capítulo 5), recoge un acercamiento a las características de los modelos y programas desarrollados a nivel de contexto europeo y nacional, deteniéndonos en el actual Máster de Formación de Profesorado de Enseñanza Secundaria (FPES). El capítulo se completa con un conjunto de propuestas deseables para estructurar los programas, que son presentadas atendiendo a un conjunto de elementos formativos.

La segunda parte del informe, "**Marco metodológico**", se estructura en dos secciones. La primera ("Metodología de la Investigación"), conformada por tres capítulos, presenta las decisiones metodológicas adoptadas acerca de tres aspectos fundamentales: 1. Métodos (Capítulo 6); 2. Sujetos (Capítulo 7); y 3. Análisis de los datos (Capítulo 8). La segunda, denominada "Validación de la Investigación" recoge, en dos capítulos, los procedimientos de rigor aplicados y resultados obtenidos: 1. Procedimiento de validación de la investigación (Capítulo 9); 2. Resultados de los procedimientos de Análisis Factorial y fiabilidad de los cuestionarios (Capítulo 10).

La tercera, "**Análisis y presentación de los resultados**", se estructura en ocho capítulos. Los cuatro primeros (Capítulos 11, 12, 13 y 14) hacen referencia a la información obtenida de los cuestionarios, mostrando un análisis descriptivo e inferencial de la misma. Los capítulos 15, 16 y 17 recogen los resultados obtenidos de las entrevistas a los agentes: profesorado, gestores y expertos. En un último capítulo (18) recoge de forma diferenciada e integrada las consideraciones de los agentes encuestados y entrevistados al Máster FPES.

La cuarta y última parte del informe está referida a "**Conclusiones derivadas de la investigación**" recogiendo los principales hallazgos obtenidos de las temáticas abordadas a implicaciones y recomendaciones al sistema de formación inicial que de ellas pueden derivarse, y las limitaciones de la investigación y prospectiva.

Finalmente se incluye un apartado para recoger los **Anexos** principales que forman parte del informe, los cuales se completan en el CD adjunto.



# ÍNDICE

<b>PRIMERA PARTE. MARCO CONCEPTUAL</b>	<b>27</b>
<b>Capítulo 1. Contexto del problema de Investigación</b>	<b>29</b>
1. Problema de la investigación	31
2. Antecedentes	33
2.1. INVESTIGACIONES INTERNACIONALES sobre la mejora de la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria	34
2.1.1. Valoración de la formación pedagógica	34
2.1.2. Elementos configuradores de los programas formativos	36
2.2. INVESTIGACIONES NACIONALES sobre la mejora de la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria	37
2.2.1. Valoración de la formación pedagógica	37
2.2.2. Elementos configuradores de los programas formativos	43
3. Finalidad y objetivos de la investigación	46
4. Justificación	48
5. Diseño de la investigación	50
6. Proceso de la Investigación	52
<b>Capítulo 2. Conceptualización del conocimiento pedagógico. Concepciones, creencias y actitudes del profesorado</b>	<b>55</b>
Introducción	57
1. Conceptualizando el conocimiento de los profesores	57
1.1. Aproximación a un concepto de conocimiento de los profesores	57
1.1.1. Tipología conocimientos de los profesores	57
1.2. Conocimiento pedagógico en la figura del profesor	64
1.2.1. Importancia del conocimiento pedagógico en la figura del profesor	66
2. Conceptualizando las actitudes y creencias del profesorado	70
2.1. Aproximación a un concepto de actitudes y creencias del profesorado	70
2.1.1. Las creencias del profesorado	71
<b>Capítulo 3. Funciones y competencias docentes del profesorado de Enseñanza Secundaria</b>	<b>75</b>
Introducción	77
1. Aproximación al término de competencia	77
1.1. ¿Qué se entiende por competencia?	77
1.2. ¿Qué son las competencias clave?	79
1.3. Tipos de competencias. Propuestas de las Disposiciones Educativas Europeas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	79
1.3.1. El Proyecto DeSeCo	80
1.3.2. El Proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe)	81

2. ¿Un perfil docente basado en competencias?	83
2.1. Definiendo el perfil de competencias docentes del Profesorado de Secundaria	87
2.2. Las funciones y competencias docentes en las disposiciones legislativas y organismos gubernamentales	88
2.3. Las funciones y competencias docentes desde el marco de la literatura	93
2.3.1. Competencias docentes para el desempeño de las funciones docentes	97

#### **Capítulo 4. La profesión docente en Educación Secundaria. Formación y desarrollo profesional**

<b>profesional</b>	<b>115</b>
Introducción	117
1. Conceptualizando la profesión docente	117
1.1. Concepciones de la profesión docente	120
1.2. La profesión docente en la era de la globalización y la sociedad del conocimiento. Escenario de actuación del profesor de Enseñanza Secundaria	121
2. Conceptualización de la formación docente	124
2.1. Orientaciones conceptuales en la formación del profesorado	124
2.1.1. La orientación perennialista y tecnológica	125
2.1.2. La orientación práctica	126
2.1.3. La orientación de reflexión en la práctica para la reconstrucción social	126
3. La transición de alumno a profesor: etapas de formación y desarrollo profesional docente en Educación Secundaria	127
3.1. Teorías sobre los ciclos vitales de los profesores	127
3.2. Fases del desarrollo profesional docente	132
3.2.1. La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: análisis de su evolución	132
3.2.2. Iniciación a la enseñanza. El profesor novel o principiante	134
3.2.3. Etapa de perfeccionamiento. El profesor experto o experimentado	137

#### **Capítulo 5. Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria: Modelos y programas formativos**

<b>programas formativos</b>	<b>139</b>
Introducción	141
1. La Formación Inicial de Profesorado de Secundaria en el contexto Europeo	141
1.1. Modelos de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria	142
1.2. Programas de Formación Inicial en el contexto europeo	143
2. La formación inicial de profesorado de Enseñanza Secundaria en España	146
2.1. El modelo actual: Máster de Formación de Profesorado	146
2.3. Algunas críticas al modelo actual	151
3. Elementos deseables en los programas formativos	152
3.1. Principios de la formación del profesorado	152
3.2. Objetivos formativos	154
3.3. Contenidos	155
3.4. Forma y momento	156
3.5. Planificación	156
3.6. Procesos metodológicos	157
3.7. Las instituciones en la formación inicial	158

3.8. El Practicum	159
<b>SEGUNDA PARTE. MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>163</b>
<b>SECCIÓN 1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>163</b>
<b>Capítulo 6. Métodos de la Investigación</b>	<b>165</b>
1. Selección de los métodos: enfoque metodológico mixto	167
1.1. El Cuestionario	170
1.1.1. Fase 1. Delimitación de los aspectos generales	170
1.1.2. Fase 2. Diseño	171
1.1.3. Fase 3. Validez de contenido y aplicación piloto de los cuestionarios	184
1.1.4. Fase 4. Aplicación definitiva de los cuestionarios	187
1.2. La Entrevista	188
1.2.1. Fase 1. Organización temática	189
1.2.2. Fase 2. Planificación de la entrevista	189
1.2.3. Fase 3. Desarrollo de la entrevista	194
<b>Capítulo 7. Sujetos de la Investigación</b>	<b>197</b>
1. Selección de los procedimientos de muestreo	199
2. Diseño del muestreo cuantitativo	200
2.1. Definir la población y el marco muestral	200
2.2. Decidir los procedimientos de muestreo	202
2.3. Cálculo del tamaño de la muestra	202
2.4. Aplicación de los procedimientos de muestreo y acceso a las muestras	203
2.5. Muestras participantes y cálculo de probabilidades	206
2.5.1. Muestra de IES y profesorado	206
2.5.2. Muestra de estudiantes	208
3. Diseño del muestreo cualitativo	209
3.1. Variables analíticamente relevantes y selección de los informantes	211
3.1.1. Profesorado de Educación Secundaria	211
3.1.2. Gestores del Máster FPES	214
3.1.3. Expertos en formación docente	215
<b>Capítulo 8. Análisis de los datos de la Investigación</b>	<b>219</b>
1. Modelo y procedimiento utilizado en el análisis de datos	221
1.1. Procedimiento de análisis de los datos cuantitativos	221
1.1.1. Fase 1. Selección de los <i>softwares</i> y construcción de matrices	222
1.1.2. Fase 2. Explorar los datos	223
1.1.3. Fase 3. Validar los datos	223
1.1.4. Fases 4 y 5. Analizar estadísticos descriptivos e inferenciales	223
1.1.5. Fases 6 y 7. Análisis adicionales y disposición de resultados	226
1.2. Procedimiento de análisis de los datos cualitativos	227
1.2.1. Recogida de datos	227
1.2.2. Reducción de los datos	230
1.2.3. Disposición y transformación de datos	238

1.2.4. Obtención resultados y conclusiones	241
1.3. Estrategias de combinación de los dos conjuntos de datos	243
<b>SECCIÓN 2. VALIDACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>245</b>
<b>Capítulo 9. Procedimiento de validación de la Investigación</b>	<b>247</b>
Introducción	249
1. Validez y fiabilidad de los cuestionarios	249
1.1. Evidencia basada en el contenido	250
1.1.1. Método basado en el juicio de expertos	250
1.1.2. Método basado en la situación de los cuestionarios: prueba piloto	256
1.2. Evidencia basada en el constructo	263
1.2.1. Procedimiento de Análisis Factorial	264
1.3. Fiabilidad	268
2. Validez y fiabilidad del conocimiento de las entrevistas cualitativas	269
2.1. Validez de la guía de entrevista por juicio de expertos	272
<b>Capítulo 10. Resultados de los procedimientos de Análisis Factorial y fiabilidad de los cuestionarios</b>	<b>277</b>
Introducción	279
1. Resultados del cuestionario dirigido a profesorado	279
1.1. Sección Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión	279
1.1.1. Análisis de las condiciones de aplicación	279
1.1.2. Procedimiento de extracción de factores	280
1.1.3. Descripción y contraste de la solución factorial	288
1.2. Sección Competencias docentes en el ejercicio de la profesión	293
1.2.1. Análisis de las condiciones de aplicación	293
1.2.2. Procedimiento de extracción de factores	295
1.2.3. Descripción y contraste de la solución factorial	300
1.3. Sección Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica	306
1.3.1. Análisis de las condiciones de aplicación	306
1.3.2. Procedimiento de extracción de factores	308
1.3.3. Descripción y contraste de la solución factorial	312
2. Resultados del cuestionario dirigido a estudiantes	318
2.1 Sección Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión	318
2.1.1. Análisis de las condiciones de aplicación	318
2.1.2. Procedimiento de extracción de factores	320
2.1.3. Descripción y contraste de la solución factorial	326
2.2. Sección Competencias docentes en el Máster de Formación	330
2.2.1. Análisis de las condiciones de aplicación	330
2.2.2. Procedimiento de extracción de factores	332
2.2.3. Descripción y contraste de la solución factorial	336

<b>TERCERA PARTE. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	<b>341</b>
<b>Capítulo 11. Caracterizamos a profesores y estudiantes</b>	<b>343</b>
Introducción	345
1. Colectivo docente de la provincia de Granada	345
1.1. Género y edad	345
1.2. Formación recibida	346
1.3. Categoría profesional y especialidad docente	349
1.4. Experiencia docente y niveles educativos	350
1.4.1. Experiencia docente	350
1.4.2. Niveles educativos y experiencia docente	352
1.5. Tipo de centro: titularidad y situación geográfica	354
1.6. Cargos de gestión y coordinación desempeñados	355
1.7. Intervención en la formación inicial pedagógica	355
2. Colectivo de estudiantes del Máster FPES de la Universidad de Granada	357
1.1. Género y edad	357
1.2. Titulación universitaria y año de finalización	358
1.3. Especialidad en la que cursa el Máster	360
1.4. Turno en el que ha cursado las Prácticas Docentes	362
1.5. Experiencia docente de los estudiantes del Máster	362
1.6. Razones por las que cursa el Máster	363
<b>Capítulo 12. El profesorado ante el componente pedagógico</b>	<b>365</b>
Introducción	367
1. Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión	368
1.1. Aspectos necesarios para ser profesor y descubrimiento de la importancia	368
1.2. Factores influyentes al considerar necesario el conocimiento pedagógico	369
1.2.1. Aportaciones del profesorado	370
1.3. Evolución en la valoración del conocimiento pedagógico	372
1.4. Valoración de formas de adquirir conocimiento pedagógico	373
1.4.1. Características que debería tener la formación inicial pedagógica	373
1.5. Discusión de resultados y reflexiones	376
2. Competencias docentes más valoradas para el ejercicio de la profesión	377
2.1. Realizar la evaluación inicial del proceso educativo	377
2.2. Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje	378
2.3. Desarrollar la enseñanza	379
2.4. Orientar a alumnos y familias	380
2.5. Participar en el centro	381
2.6. Actualización e implicación en la profesión	381
2.7. Investigar en el aula	382
2.8. Innovar	383
2.9. Desarrollo personal y ético de la profesión	383
2.10. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje	384
2.11. Discusión de resultados y reflexiones	385
3. Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica	386

3.1. Principios formativos	386
3.2. Objetivos	387
3.3. Saberes	388
3.4. Planificación	390
3.5. Metodologías	391
3.6. Formadores: tipos y requisitos	391
3.7. Evaluación	392
3.8. Prácticas Docentes	393
3.9. Discusión de resultados y reflexiones	395
4. Otras consideraciones aportadas al cuestionario	396
<b>Capítulo 13. ¿Cómo valoran los futuros docentes el conocimiento pedagógico?</b>	<b>397</b>
Introducción	399
1. Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión	400
1.1. Aspectos necesarios para ser profesor	400
1.2. Descubrimiento de la importancia de poseer conocimiento pedagógico	400
1.3. Factores influyentes al considerar necesario el conocimiento pedagógico	401
1.3.1. Aportaciones de los estudiantes	402
1.4. Evolución en la valoración del conocimiento pedagógico	405
1.5. Discusión de resultados y reflexiones	405
2. Competencias docentes en el Máster de Formación de Profesorado	406
2.1. Panorámica general comparada de la valoración de las competencias docentes	406
2.2. Análisis descriptivo: importancia para el ejercicio y competencias trabajadas	411
2.2.1. Realizar la evaluación inicial del proceso educativo	411
2.2.2. Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje	412
2.2.3. Desarrollar la enseñanza	414
2.2.4. Orientar a alumnos y familias	415
2.2.5. Participar en el centro	416
2.2.6. Actualización e implicación en la profesión	417
2.2.7. Investigar en el aula	418
2.2.8. Innovar	419
2.2.9. Desarrollo personal y ético de la profesión	420
2.2.10. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje	421
2.3. Discusión de resultados y reflexiones	422
3. Satisfacción con el Máster FPES	423
3.1. Relación competencias trabajadas y satisfacción	423
<b>Capítulo 14. Valoración del conocimiento pedagógico en las etapas del desarrollo profesional</b>	<b>427</b>
Introducción	429
1. Aspectos caracterizadores en cada etapa del desempeño profesional	430
1.1. Inicio de la carrera	430
1.2. Estabilización	434
1.3. Crecimiento profesional	437
1.4. Madurez profesional	441

2. Diferencias en la valoración según etapas del desempeño profesional	446
2.1. Resultados de la prueba H de <i>Kruskal-Wallis</i>	446
2.2. Resultados de las diferencias entre pares de etapas	449
3. Diferencias en la valoración entre desempeño profesional y formación inicial	454
3.1. Resultados de la prueba H de <i>Kruskal-Wallis</i>	454
3.2. Resultados de las diferencias entre pares de etapas	456

**Capítulo 15. Importancia del conocimiento pedagógico desde la experiencia en la profesión** **463**

Introducción	465
1. Valoración del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión	465
1.1. Aspectos considerados fundamentales en el ejercicio de la docencia	465
1.1.1. Concepción de profesor	466
1.1.2. Aspectos que capacitan para ejercer la profesión	467
1.1.3. Otros aspectos necesarios: elementos en el proceso de hacerse profesor	470
1.2. Conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión	471
1.2.1. Conocimiento pedagógico: valoración, concepciones y utilidad percibida	471
1.2.2. Valoración experimentada a lo largo de la trayectoria profesional	472
1.2.3. Formas de adquirir conocimiento pedagógico	477
2. Competencias para el ejercicio de las funciones docentes	481
2.1. Funciones y competencias valoradas para el ejercicio de la profesión	481
2.2. Formación para el desempeño de las competencias docentes	496
3. Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica	498
4. Otras consideraciones y sugerencias	516

**Capítulo 16. Percepciones y valoraciones de los gestores sobre el conocimiento pedagógico** **517**

Introducción	519
1. Valoración del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión	519
1.1. Aspectos considerados fundamentales en el ejercicio de la docencia	519
1.1.1. Concepción de profesor	520
1.1.2. Aspectos que capacitan para ejercer la profesión	520
1.1.3. Otros aspectos necesarios: elementos en el proceso de hacerse profesor	522
1.2. Conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión	523
1.2.1. Conocimiento pedagógico: valoración, concepciones y utilidad percibida	523
1.2.2. Valoración experimentada a lo largo de la trayectoria profesional	524
1.2.3. Formas de adquirir el conocimiento pedagógico	525
2. Competencias para el ejercicio de las funciones docentes	528
3. Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica	540
4. Otras consideraciones y sugerencias	551
4.1. Valor añadido	551
4.2. Gestión del Máster	551

<b>Capítulo 17. Visión experta sobre el valor del conocimiento pedagógico</b>	<b>553</b>
Introducción	555
1. Valoración del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión	555
1.1. Aspectos considerados fundamentales en el ejercicio de la docencia	555
1.1.1. Concepción de profesor	555
1.1.2. Aspectos que capacitan para ejercer la profesión	556
1.1.3. Otros aspectos necesarios: elementos en el proceso de hacerse profesor	559
1.2. Conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión	560
1.2.1. Valoración hacia el conocimiento pedagógico	560
1.2.2. Formas de adquirir el conocimiento pedagógico	563
2. Competencias para el ejercicio de las funciones docentes	565
3. Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica	576
4. Otras consideraciones y sugerencias	591
<b>Capítulo 18. Aportaciones a la mejora de la formación inicial pedagógica: Propuesta derivada de agentes afectados e implicados</b>	<b>593</b>
Introducción	595
1. Medias para la mejora del Máster: propuestas derivadas de cada agente	595
1.1. Los estudiantes hablan	595
1.2. La visión del profesorado	610
1.2.1. Muestra de profesorado	610
1.2.2. Profesorado con media y larga experiencia docente	612
1.3. Los responsables de la gestión hablan	619
1.4. Mejoras desde la visión experta	624
2. Visión integrada de las medidas aportadas por los diversos agentes	629
2.1. Mejoras dirigidas a los elementos de la Formación Inicial Pedagógica	629
<b>CUARTA PARTE. CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>639</b>
1. Conclusiones	641
1.1. Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente	641
1.2. Competencias docentes en el ejercicio de la profesión	643
1.3. Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica	644
1. Conclusions	649
1.1. Value of the pedagogical knowledge for practicing the teaching profession	649
1.2. Teaching competences in practicing the profession	651
1.3. Desired elements in Pre-service Teacher Training	652
2. Limitaciones de la investigación	655
3. Futuras líneas de investigación	655
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>657</b>
<b>Anexos</b>	<b>679</b>
Anexo 1. Cuestionarios	681
Anexo 1.1. Perfil de competencias docentes	682



Anexo 1.2. Versiones iniciales de los cuestionarios	684
Anexo 1.3. Versiones finales de los cuestionarios	695
Anexo 1.4. Carta de difusión de los cuestionarios	703
Anexo 1.5. Carta de presentación dirigida a la validación de los cuestionarios	704
Anexo 1.6. Plantilla para la validación del cuestionario	705
Anexo 2. Entrevistas	707
Anexo 2.1. Guía de entrevista para el investigador	708
Anexo 2.2. Guías de entrevista para la situación de entrevista	710
Anexo 2.3. Carta de presentación dirigida a la validación de la guía de entrevista	718
Anexo 2.4. Plantilla para la validación de la entrevista	719
Anexo 2.5. Ejemplo registro diario de investigación	721
Anexo 3. Marcos muestrales de las poblaciones de estudio	722
Anexo 3.1. Marco muestral población profesorado de Secundaria	723
Anexo 3.2. Marco muestral población estudiantes del Máster	726
Anexo 4. Autorización para la realización de la investigación	727



# MARCO CONCEPTUAL

## PRIMERA PARTE

### INTRODUCCIÓN

En esta sección se va a desarrollar el “Marco conceptual” de la investigación en dos partes:

En la primera, presentamos una visión general del contexto de investigación: introducción al problema de investigación, donde se establecen los interrogantes respecto al mismo; referencia a los antecedentes que nacionales e internacionales; finalidad y los objetivos generales de investigación; justificación de la investigación; una visión general del diseño de investigación que guiará la consecución de los objetivos propuestos; y el proceso general desarrollado.

Posteriormente, mostramos la revisión de la literatura estructurada y desarrollada en cuatro capítulos teóricos que abordan las temáticas fundamentales que son objeto de estudio: Conceptualización del conocimiento pedagógico; Funciones y competencias del profesorado de Enseñanza Secundaria; La profesión docente en Educación Secundaria. Formación y desarrollo profesional; La Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria: Modelos y programas formativos.



# Capítulo 1.

## Contexto del problema de Investigación

1. Problema de la investigación

2. Antecedentes

2.1. INVESTIGACIONES INTERNACIONALES sobre la mejora de la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria

2.1.1. Valoración de la formación pedagógica

2.1.2. Elementos configuradores de los programas formativos

2.2. INVESTIGACIONES NACIONALES sobre la mejora de la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria

2.2.1. Valoración de la formación pedagógica

2.2.2. Elementos configuradores de los programas formativos

3. Finalidad y objetivos de la investigación

4. Justificación

5. Diseño de la investigación

6. Proceso de investigación



## 1. Problema de la investigación

Hoy en día se ha constatado a nivel global la existencia de una gran insatisfacción con la calidad de la formación inicial de los docentes. Son múltiples los colectivos que cuestionan la capacidad de las instituciones encargadas de la formación para dar respuesta a las necesidades formativas de la profesión docente (Ball & Forzani, 2010; Korthagen, Loughran & Russell, 2006; Vaillant & Marcelo, 2015). Las críticas se han centrado en varios aspectos: escasa relación entre teoría y práctica, falta de coordinación entre elementos clave, formación desvinculada de la realidad profesional, fragmentación del plan de estudios, entre otros (Feiman-Nemser, 2001; Flores, Santos, Fernandes & Pereira, 2014; Marcelo & Vaillant, 2009; Vaillant, 2005).

Los trabajos que han analizado la profesión del docente destacan la relevancia que en ésta, adquiere el conocimiento pedagógico. Deteniéndonos en el nivel educativo en que situamos nuestro estudio (Educación Secundaria), coincidimos con Bolívar y Bolívar Ruano, (2012) en que el profesor debe ser considerado un profesional que, además de dominar la materia, y saber enseñarla –esto es, estar al servicio del aprendizaje del alumnado–, es un formador de jóvenes que debe atender también a otras circunstancias del trabajo docente como conocer las características de los estudiantes y de la adolescencia, de la gestión del aula, de la metodología didáctica y el trabajo en equipo, etc. (Esteve, 2003a; González Gallego, 2010; MEC, 2006; Perrenoud, 2010; Yanes & Ries, 2014). Para ocuparse de la docencia en estas condiciones, precisa de un conocimiento pedagógico amplio.

Para dar respuesta a la formación requerida, se han desarrollado diversas fórmulas que han venido organizándose bajo un modelo consecutivo (Eurydice, 2003). En éstas, el conocimiento pedagógico –"dirigido a proporcionar modos de enseñar, gestionar el aula y, más ampliamente, educar"– ha sido en gran medida desvalorizado frente al conocimiento disciplinar –"centrado en conseguir una maestría en el saber de una materia o disciplina"– (Bolívar, 2007a).

En un primer momento, bajo el amparo de la Ley de la Reforma Universitaria de 1983, y para preparar al profesional derivado de la creación de dos nuevas estructuras educativas (Bachillerato Unificado Polivalente y Curso de Orientación Universitaria) se introduce el Curso de Aptitud Pedagógica (en adelante CAP), que supone una formación pedagógica mínima cursada una vez finalizados los estudios de licenciatura. Durante el tiempo en que se vino desarrollando, fueron diversos los colectivos que manifestaron sus múltiples deficiencias para aportar la formación necesaria. Es por ello que en los años previos a la Reforma del Sistema Educativo derivada de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se sucedieron diversos intentos de cambio que abogaban por una formación profesionalizadora que atendiese a las necesidades formativas, derivadas de la vinculación de la Educación Secundaria con la Educación General Básica. A pesar de la insatisfacción generalizada, el CAP persistió –salvo algunas excepciones– durante casi cuatro décadas, mostrándose con el paso de los años, como un sistema obsoleto y desfasado para atender a las nuevas demandas (Pantoja & Campoy, 2000).

Por tal motivo, y con la llegada de las políticas educativas en el Espacio Europeo de Educación Superior, se implanta un nuevo plan: "Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria" (en adelante FPES), con una estructura de formación de posgrado de 60

créditos, acogido por diversos colectivos como una nueva oportunidad para la formación del profesorado.

A pesar de las expectativas puestas en el nuevo modelo, y su reciente implantación, se cuestiona su potencial para proporcionar una preparación adecuada (e.g. Cachón Zagalaz et al., 2015; Rodríguez, Alonso, Muñiz & Valcke, 2016). La explicación la encontramos en que se sigue manteniendo la creencia popular subyacente al modelo consecutivo que consideraba al conocimiento disciplinar como "lo sustancial" en la formación del profesor (Marcelo, 2009b; Porlán, 2003). Entendemos que ésta, puede ser una de las causas que parecen explicar la baja valoración del conocimiento pedagógico existente en el imaginario social y entre los propios candidatos a la docencia (Marcelo, 2009b).

Diversos estudios han mostrado que se trata de un conocimiento no especialmente valorado por los futuros docentes, cuya importancia parece descubrirse en el desempeño profesional (Márquez, 2009; Terigi, 2011). Un trabajo reciente (Manso & Martín, 2014) indica que se ha superado la creencia de entender suficiente solo el conocimiento disciplinar, admitiendo, además, la importancia de saber transmitirlo o "cómo enseñarlo". No obstante, les cuesta aceptar que la docencia implica mucho más que transmitir contenidos (atender a la diversidad, colaborar con las familias, gestionar el clima del aula, coordinarse con los colegas, etc.).

Para que los futuros docentes afronten la docencia en términos amplios, se hace necesario un sistema de formación inicial que garantice la adquisición de competencias profesionales que lo haga posible (Bolívar & Bolívar Ruano, 2012), aspecto para el que el Máster FPES parece no estar preparado (e.g. Benarroch y miembros de APICE, 2011; Marcelo, 2009b). Éste, opta más por un docente que sabe "enseñar su disciplina", que, por el profesional más complejo demandado actualmente (Bolívar & Bolívar Ruano, 2012).

En este sentido, las críticas que se han vertido a la formación inicial pedagógica han atendido a la necesidad de que ésta adquiriera un carácter profesionalizador (Bolívar, 2007; Santos & Lorenzo, 2015), convirtiéndose en muchos casos para las personas que lo cursan, en un mero requisito para el acceso a la docencia (Valdés, Bolívar & Moreno, 2015).

Las condiciones en que se ha puesto en marcha parecen no haber sido las más adecuadas para alcanzar el reto de proporcionar la formación pretendida (Estebaranz, 2012). No se ha prestado atención a principios que son fundamentales para atender al reto de formar al profesorado de Secundaria para "educar a todos los adolescentes":

[...] podemos decir que en la formación inicial del profesorado de Secundaria ha faltado una visión a largo plazo de para qué queremos la formación y cuáles deben ser los propósitos y fines que la guíen. Es necesario determinar las metas o propósitos (el para qué) de la formación; qué necesitan los profesores (el qué) para moverse con eficacia en el aula y contribuir, en conjunción con sus colegas, a la educación de una ciudadanía crecientemente más diversa y compleja; y, en tercer lugar, cómo lograrlo, con diseños adecuados que posibiliten la formación demandada y políticas formativas que la apoyan. (Valdés, Bolívar & Moreno, 2015, p. 257).

[...] su concepción de base y las condiciones de su implantación generalizada en las universidades apenas han reparado en la evaluación rigurosa de lo que supone la profesionalización docente para una educación secundaria de la sociedad del conocimiento. (Santos & Lorenzo, 2015).

Compartimos las consideraciones de Pontes, Ariza, Serrano y Sánchez (2011) al indicar que el proceso de cambio en el que se encuentra la formación inicial, demanda extender la investigación a aspectos dirigidos a su mejora. En este sentido se centra nuestro trabajo, interesándonos averiguar: el valor o importancia que se concede en la actualidad al conocimiento pedagógico; cuáles son las competencias más valoradas para el desempeño de la función docente, y si éstas se trabajan en el Máster FPES; y, qué elementos se consideran deseables en los programas de formación inicial pedagógica. Entendemos que del estudio de estos aspectos se derivarán consideraciones útiles para orientar la mejora de la formación.



De estas cuestiones, surgen diversos interrogantes a los que nos gustaría dar respuesta:

- ¿Qué concepciones y actitudes manifiesta el profesorado acerca de la importancia de poseer conocimiento pedagógico para ejercer la docencia? ¿Se han producido cambios a lo largo de su trayectoria profesional? ¿Qué factores inciden en el modo de valorar el conocimiento pedagógico? ¿Qué motivos llevan a cursar la formación inicial pedagógica?
- ¿Qué competencias son valoradas para el buen desempeño de las funciones docentes? ¿En qué medida se trabajan en el Máster FPES?
- ¿Qué características debe tener la formación inicial para proporcionar conocimiento pedagógico? ¿Qué elementos formativos serían deseables en dicha formación? ¿Cómo se podría mejorar?

Para atender a dichos interrogantes, esta investigación se ocupa del estudio exhaustivo de estas cuestiones centrando el análisis en las concepciones, preocupaciones, ideas y valoraciones que los propios agentes afectados e implicados en la formación inicial pedagógica puedan transmitirnos.

Resumiendo, el tema central de la investigación atiende a determinados aspectos que consideramos sustanciales del “conocimiento pedagógico” inherentes a la profesión docente en Educación Secundaria: su necesidad y aplicación en el ejercicio de la profesión, modos de adquirirlo, características de la formación inicial para proporcionarlo, importancia concedida a las competencias para el ejercicio de la profesión docente. Los abordamos a partir de las aportaciones de diferentes agentes: a) *Profesores*, apoyándonos en la problemática que han vivido en el ejercicio de su docencia (qué dificultades suelen plantearse, qué necesitarían para darles respuesta, qué apoyos entienden imprescindibles, etc., y qué podría significar en ese sentido, la “Formación Inicial Pedagógica”); b) *Estudiantes*, analizando su valoración sobre el conocimiento pedagógico, los motivos por los que cursan el Máster FPES, y percepción sobre el grado en que se han trabajado las competencias docentes; c) *Gestores*, entendiendo que su aportación permitiría conocer temas relativos a gestión y coordinación de programas formativos; y d) *Expertos en formación docente*, orientando sobre bases y fundamentos teóricos que deben soportar la formación inicial pedagógica.

## 2. Antecedentes

Son numerosas las investigaciones que en muchos países se han dirigido a mejorar la formación inicial docente (Cochran-Smith, Ell, Ludlow, Grudnoff & Aitken, 2014). Las centradas en los temas que son de nuestro interés han sido abordadas desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas. Como se mostrará, algunas se centran en la temática del valor de la formación pedagógica desde los planteamientos del pensamiento inicial docente (e.g. Serrano, 2013; Sheridan, 2013, 2016), o atendiendo a las consideraciones de profesionales en la práctica (e.g. Ferrández-Berrueco & Sánchez-Tarazaga, 2014; Terigi, 2011). Otras, analizan programas formativos a fin de conocer las características que los hacen eficaces (e.g. Darling-Hammond & MacDonald, 2000; Korthagen, Loughran & Russell, 2006) o las condiciones de su puesta en marcha (e.g. Manso & Martín, 2014).

Pasamos a describir trabajos que, a nivel internacional y nacional, se han desarrollado en este sentido.

## 2.1. INVESTIGACIONES INTERNACIONALES sobre la mejora de la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria

### 2.1.1. Valoración de la formación pedagógica

En primer lugar, es interesante destacar el trabajo de David Berliner (2000), titulado "*A personal response to those who bash teacher education*", que refuta un conjunto de críticas realizadas a la formación inicial docente. Para la que aquí nos interesa, y que resta valor al conocimiento pedagógico ("*para enseñar bien, todo lo que necesita es conocimiento de la materia; el resto es una pérdida de tiempo*"), describe un estudio sobre la enseñanza y el rendimiento de profesores de educación secundaria con diferentes niveles de conocimiento y experiencia, poniendo en evidencia la relevancia del conocimiento pedagógico para ser buen profesor.

Cabe destacar, por otro lado, un conjunto de estudios que muestran la importancia concedida por futuros docentes y profesores a la formación pedagógica, examinando sus ideas acerca de cualidades que deben poseer los buenos docentes (e.g. Fajet, Bellow, Leftwich, Mesler & Shaver, 2004; Minor, Onwuegbuzie, Witcher & James, 2000; Sheridan, 2011, 2013, 2016; Weinstein, 1989). Los hallazgos muestran que son en mayor medida enfatizadas las características afectivas (como ser entusiasta, enérgico, motivador), interpersonales (ser cuidadoso en la relación con los alumnos) o la formación disciplinar, y no tanto así la formación pedagógica. En este sentido, el estudio realizado por Weinstein (1989), "*Teacher Education Students' Preconceptions of Teaching*", muestra que futuros docentes y profesorado de nivel primario y secundario valoraron en mayor medida las características afectivas e interpersonales que las formativas; aunque estas últimas, y concretamente el conocimiento disciplinar, fue el aspecto más destacado por futuros docentes de nivel secundario.

En el trabajo de Fajet et al. (2004), "*Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes*", acerca de las percepciones de estudiantes – de diversas especialidades y niveles educativos– al inicio de un curso de formación inicial docente, muestra que éstos conciben la enseñanza como una tarea que involucra principalmente relaciones afectivas e interpersonales, en lugar de una formación y capacitación. Así, subestiman la complejidad de la enseñanza, considerando que una formación pedagógica, o incluso disciplinar, no son necesarias.

A tenor de dichos resultados, ambos estudios aluden a la necesidad de atender a las creencias, que sobre la enseñanza, poseen los futuros docentes y, especialmente, las que tienden a subestimar el conocimiento pedagógico y disciplinar, entendiendo que estas se muestran incompletas para abordar la profesión docente. Aconsejan que los formadores busquen formas para transmitirles a futuros docentes cuáles son las habilidades, actitudes y capacidades fundamentales para una enseñanza eficaz.

Entre las investigaciones más relevantes se encuentran los trabajos de Sheridan (2011, 2013, 2016). Su tesis doctoral, "*Exploring Pre-Service Teachers' Perceptions of Teacher Qualities in Secondary Education: A Mixed-Method Study*" y trabajo "*Examining changes in pre-service teachers' beliefs of pedagogy*", muestran los resultados de un estudio longitudinal de las percepciones de futuros docentes de Secundaria australianos, a lo largo de los cuatro cursos de su formación, acerca de las cualidades (conocimientos, actitudes y habilidades) que creen que deben poseer los profesores eficaces, destacando los siguientes: sus consideraciones cambiaron influidas por las exigencias formativas de cada curso. Así, en el primero, donde las exigencias estaban volcadas en la dimensión académica, el conocimiento disciplinar fue visto como más importante y apremiante; el pedagógico empieza a cobrar relevancia en el segundo cursos, al comenzar la formación práctica. Sus concepciones acerca de la profesión cambiaron

desde modelos centrados en el profesor y su enseñanza a formas más colaborativas y centradas en el alumnado. Muestran, además, cómo las ideas que los estudiantes tienen acerca de la pedagogía (por ejemplo, el contenido pedagógico se aprende con la experiencia) o de la docencia (profesor como entusiasta, enérgico, que disfruta de los estudiantes y hace el aprendizaje divertido), provenientes de sus experiencias escolares previas, son reforzadas en la interacción con los profesores universitarios, tutores profesionales y en las prácticas docentes.

La autora concluye indicando la importancia de atender a los resultados de investigaciones como éstas para apoyar la mejora de la formación pedagógica, indicando la necesidad de explorar las creencias y percepciones de los futuros docentes y el papel de los formadores en su fortalecimiento, a fin de adoptar acciones dirigidas a construir nuevas ideas sobre la docencia.

Acerca de la valoración realizada por el profesorado en ejercicio encontramos la investigación dirigida por Terigi (2011) "*Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina*". Pretende atender a las necesidades de formación pedagógica inicial surgidas del cambio educativo derivado de la Ley Educativa Nacional de 2006, que supuso la extensión de la educación obligatoria hasta la Secundaria, indagando acerca de los contenidos que deberían incluirse en la formación y percibidos como necesarios para el desarrollo de la labor docente por agentes intervinientes en Secundaria (directores, asesores y profesores) y en la formación inicial (tutores de prácticas). Además, tras la identificación de los contenidos, y a fin de definir líneas de acción en la formación, entrevistan a expertos del campo pedagógico. Entre los principales resultados del estudio se encuentran:

- Al hablar sobre conocimiento disciplinar, el profesorado manifiesta diversas formas de valorarlo: basta con su dominio, o no es suficiente con dominarla sino también transmitirla; siendo infrecuente y criticada la primera.
- Los conocimientos didáctico y pedagógico son percibidos como insuficientes y utópicos. Aunque son escasamente valorados durante la formación inicial, su importancia parece reconocerse en el desempeño de la profesión a la vez que manifiestan necesidades formativas al respecto.
- Junto a los anteriores, valoran poseer conocimiento sobre los adolescentes, otras áreas, relacionadas con el trabajo a nivel de centro, y tecnologías de la comunicación y la información.
- Realizan un conjunto de recomendaciones a la formación inicial referidas al acceso y retención de los futuros candidatos, modalidades de formación que respondan a la realidad de la profesión, prácticas docentes diversas y desde el inicio de la formación, elección de centros de prácticas, y mejores vínculos entre instituciones formadoras.

El informe finaliza con un conjunto de sugerencias acerca de las acciones a desarrollar en la formación para atender a las necesidades detectadas. Concluye indicando que su mejora requiere de un cambio en el currículum y las prácticas formativas realizadas con el apoyo político necesario. Sin obviar dichos retos, entienden que la mejora inmediata pasa por desarrollar acciones en la estructura existente dirigidas a: acercar la formación a las escuelas, garantizar formación en contenidos de carácter transversal, generar nuevos saberes pedagógicos procedentes de la práctica docente, y trabajar las relaciones entre las instituciones formadoras.

Cabe indicar también el estudio de Montes, Fonseca y García (2014) dirigido a definir el perfil de competencias del docente de matemáticas en Costa Rica, realizando consultas a diversos agentes (profesores de secundaria en ejercicio, universitarios y jubilados, estudiantes de Secundaria y Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas, asesores y empleadores) acerca de las problemáticas de la educación en matemáticas y, en consecuencia, cómo debe ser

la formación docente. Identificaron como problemática inicial la formación didáctica y pedagógica, indicando que el currículo está en exceso dirigido a los contenidos de la disciplina y en modelos centrados en la memorización. Para atender a ella, diseñan un perfil de competencias generales, específicas, didácticas y pedagógicas definidas como deseables en la formación de futuros docentes. Indican la necesidad de seguir investigando a fin de contribuir a la creación de un currículum formativo apropiado.

Finalmente, consideramos el estudio de Flores (2005) que analiza las opiniones de profesorado y jefes de estudios de escuelas de nivel elemental y secundario de Portugal sobre la naturaleza de su aprendizaje profesional, procesos y contextos en que se desarrolla y factores influyentes. La investigación muestra que, tanto profesores noveles como experimentados valoran poco para su aprendizaje los contextos formales (formación inicial, prácticas docentes, cursos de formación permanente), considerando importante la reflexión individual sobre la propia práctica docente. Aunque en los inicios de la profesión valoran prácticas colaborativas en este sentido, el aprendizaje se caracteriza por ser fundamentalmente individualista, y estar basado en el "ensayo y error", lo que se deriva de una falta de apoyo de colegas y líderes escolares en el mismo.

### **2.1.2. Elementos configuradores de los programas formativos**

Es interesante destacar el trabajo de Darling-Hammond y Macdonald (2000) sobre el estudio de caso de siete programas formativos, que tuvo como finalidad entender las características que los hacen eficaces. Aunque éstos presentaron formas distintas de conceptualizar y desarrollar la formación, mostraban características comunes al afrontar algunos dilemas como la influencia de las ideas que sobre la enseñanza traen los estudiantes, o la brecha entre teoría y práctica, éstas fueron: la visión del profesor que se quiere formar se ve reflejada en el currículo y el desarrollo de la formación; prácticas docentes que promueven la reflexión, el aprendizaje en diversos contextos y supervisadas por tutores formados para ello; enfoque docente centrado en el aprendizaje de los futuros docentes. Los autores esperan que los casos analizados puedan servir para generar iniciativas de mejora de la formación.

Korthagen, Loughran y Russell (2006) detectan que, a pesar de haber un notable desarrollo del conocimiento acerca de la enseñanza, la relación entre teoría y práctica constituye una cuestión pendiente en la formación docente. Con la finalidad de contribuir a ello, y derivar principios centrales para una formación docente que responda a las expectativas, necesidades y prácticas de los futuros docentes, analizaron las características de tres programas considerados eficaces desarrollados en Australia, Canadá y Países Bajos, y que dan una relevancia especial a la experiencia en el aprendizaje de la enseñanza. De ello, derivan siete principios cuya articulación, entienden, permite aprovechar dicha experiencia y se muestra como una posibilidad para desarrollar nuevas formas de entender la pedagogía en la formación, pudiendo ser aplicados en diversos contextos y programas.

Entre las investigaciones más relevantes para nuestro estudio encontramos el trabajo de Flores, Santos, Fernandes y Pereira (2014; ver también Flores, 2013), "*Pre-service Teachers' Views of Their Training: Key Issues to Sustain Quality Teacher Education*", desarrollado en el contexto portugués, que se ha dirigido a examinar cómo perciben los futuros docentes la formación inicial docente. Recogieron las narraciones de 47 estudiantes de diversos programas de máster de enseñanza secundaria (Portugués y español; Filosofía; Matemáticas; Biología y Geología,...) acerca de la evaluación general del programa, manera en que ven sus componentes clave y su experiencia de aprendizaje a lo largo del curso, incluyendo sugerencias para la mejora. El análisis desveló consideraciones positivas y negativas a cinco elementos de la formación:

- Contenido curricular. Destacan la relevancia y adecuación de las materias y módulos, en cambio, identifican falta de articulación entre temas y módulos, duplicación de contenido vinculada a una mala organización de los módulos, y brecha entre teoría y práctica.

- Prácticas docentes. Destacan una buena interacción entre tutores académicos y profesionales, y la oportunidad que ofrecen las prácticas para conocer el contexto profesional y adquirir competencias profesionales. Entre los aspectos negativos, aluden al tiempo dedicado, considerándolo escaso para desarrollar el proyecto pedagógico que deben implementar, falta de coordinación entre las instituciones implicadas, y un retraso en la información académica proporcionada sobre este componente.

- En general, tienen una visión positiva de los formadores, enfatizando su calidad, orientación, apoyo prestado, compromiso y disponibilidad.

- Destacan de forma positiva la diversidad de métodos de enseñanza y aprendizaje dentro del currículo, y el componente dirigido a la investigación y reflexión de la propia práctica docente. Algunos, identifican métodos docentes inadecuados y falta de autonomía en el profesorado.

- De los aspectos organizativos y estructura del programa, valoran positivamente los referidos al primer curso (buenas instalaciones, carga de trabajo y calendario adecuados). Para el segundo, destacan la falta de coherencia y conexión entre los módulos y temas, y una carga de trabajo excesiva.

Finalmente, muestran un conjunto de sugerencias de mejora relacionadas con los aspectos negativos destacados. Concluyen indicando que las consideraciones realizadas por los futuros docentes suponen implicaciones para la mejora de los programas formativos.

## **2.2. INVESTIGACIONES NACIONALES sobre la mejora de la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria**

### **2.2.1. Valoración de la formación pedagógica**

Destaca toda una línea de investigación en el marco de un proyecto de innovación docente desarrollado durante el curso académico 2010/2011 en la Universidad de Córdoba denominado "*Instrumentos para la mejora del proceso de formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*", y coordinado por Alfonso Pontes Pedrajas, que tuvo por objetivos: analizar las ideas de los estudiantes del Máster FPES acerca de la profesión y formación inicial pedagógica; recoger evidencias para valorar las fortalezas y puntos débiles de dicha formación; y, ofrecer retroalimentación a los formadores del Máster acerca de los resultados obtenidos.

El proyecto parte de la necesidad de atender a las características de los estudiantes que cursan el máster entendiendo que sus actitudes hacia la formación, necesidades formativas respecto a la profesión y valor asignado a la formación recibida, condicionan el diseño y desarrollo de la misma.

Así, en el marco de éste se han realizado un conjunto de estudios dirigidos a conocer las ideas de estudiantes del CAP y Máster FPES acerca de la profesión docente y formación necesaria para ejercerla (Pontes & Serrano, 2008; Pontes, Ariza & Rey, 2010; Serrano & Pontes, 2016), sus motivaciones hacia la formación pedagógica (e.g. Pontes & Serrano, 2008), cómo valoran el proceso de formación (e.g. Pontes & Serrano, 2010), y las competencias docentes desarrolladas durante la misma (e.g. Serrano, 2013; Serrano & Pontes, 2015; Sánchez-Tarazaga, 2017).

Atendiendo al profesorado en ejercicio, encontramos varios trabajos que han estudiado sus consideraciones acerca de la formación necesaria para ser profesor (Martín, Manso, Pérez & Álvarez, 2010) e importancia concedida a las competencias docentes (Ferrández-Berrueco & Sánchez-Tarazaga, 2014; Sánchez-Tarazaga, 2017).

Pasamos a comentar dichos antecedentes atendiendo a tres temáticas: 1) motivaciones hacia la formación inicial pedagógica, 2) ideas sobre la profesión y formación para desempeñarla, 3) y competencias docentes valoradas para el ejercicio de la profesión.

### **2.2.1.1. Motivaciones hacia la formación inicial pedagógica**

La investigación que ha analizado las razones por las que los futuros docentes cursan la formación inicial pedagógica, desarrollada en el marco de los modelos CAP (e.g. García & Martínez, 2001; Pontes & Serrano, 2008) y Máster FPES (e.g. Fernández, Márquez & Mena, 2013) muestra que, adquirir formación en contenido pedagógico no se encuentra entre los principales motivos, teniendo mayor peso los pragmáticos (tales como, las condicionales laborales que ofrece la profesión, obtener la titulación necesaria para el acceso al cuerpo de profesores), y/o vocacionales (interés por ejercer la profesión).

El primer trabajo que encontramos en este sentido es el desarrollado por García y Martínez (2001), "*Las ideas de los alumnos del CAP, punto de referencia para reflexionar sobre formación docente*", que analiza los motivos por los que licenciados de Ciencias cursan el CAP (curso 1997/1998). Los resultados muestran que, la mayoría de ellos, lo hacen porque constituye un requisito para acceder al cuerpo de profesores –"por si acaso"–; la mitad, por necesidad de aprender sobre la enseñanza de las ciencias; y, pocos por un interés en el ejercicio de la profesión.

Los autores derivan un conjunto de implicaciones para la formación indicando que esta situación de desmotivación de los estudiantes hacia la misma parece estar retroalimentada por diversos factores que afectan al CAP: su estructura académica –que parte del contenido más alejado a lo que los estudiantes conocen–, las propias ideas de los formadores hacia la formación, gestión (facilidad de acceso a la formación) o falta de criterios rigurosos para la evaluación de los estudiantes. Concluyen indicando que los estudiantes deben comenzar a construir su identidad profesional como docentes en la formación inicial. En ese sentido, proponen diversas líneas de actuación que atienden a los aspectos anteriormente indicados.

El estudio de Pontes y Serrano (2008a), "*Actitudes e ideas previas sobre la docencia y la formación docente en los aspirantes a profesores de ciencias experimentales*", con licenciados de Ciencias matriculados en el CAP, apoya los resultados del trabajo de García y Martínez (2001), mostrando que los motivos que abundan son de tipo pragmático –"dejar una puerta abierta para el futuro", adquirir la titulación necesaria, ampliar el currículum personal–. Un tercio de estudiantes manifiesta que lo hace porque desea mejorar su formación pedagógica, o por interés por la docencia. Además, los que dicen cursarlo por dicho interés también lo hacen por adquirir formación pedagógica.

Ya en el marco del Máster, encontramos el trabajo de Zagalaz-Sánchez, Molero, Campoy-Aranda y Cachón-Zagalaz (2011) –"*Las expectativas depositadas en el Máster de Educación Secundaria por los futuros docentes durante su formación inicial*"– con estudiantes de diversas especialidades de la Universidad de Jaén matriculados en el curso 2010/2011. Aunque no lo describen de forma explícita, en los resultados sugieren que los estudiantes consideran necesario cursar dicha formación por motivos vocacionales, y a fin de adquirir la formación necesaria para acceder a la profesión; sin embargo, existe un pequeño colectivo que la realiza por otras razones, las cuales no son especificadas en la investigación.

A tenor de los resultados, concluyen que se precisa que los futuros docentes desarrollen ideas sobre lo que supone cursar una formación profesionalizante y lleguen a comprender que ésta tiene la finalidad de habilitarles para desempeñar la profesión. Entienden que el hecho de que existan estudiantes que la cursan sin intención de dedicarse a la docencia se deriva del cambio normativo que supuso Bolonia y que ello implica, de cara a la mejora, el desarrollo de acciones dirigidas a evaluar la actividad de diversos elementos formativos, tales como la práctica docente del profesorado del Máster.

El estudio de Fernández, Márquez y Mena (2013) denominado "*Estudio sobre la motivación y expectativas del alumnado de la Universidad de Málaga hacia el Máster de Secundaria*", muestra que la mayoría de los estudiantes (curso 2012/2013) indican cursarlo para ser profesores o ampliar su formación, y no porque se encuentren en situación de desempleo. Perciben el máster como un medio para adquirir las bases y herramientas necesarias para desempeñar la profesión y reconocen que, en su mayoría, lo realizan por obtener la titulación necesaria.

El estudio de Solís, Martín del Pozo, Rivero y Porlán (2013), acerca de las expectativas y concepciones didácticas de estudiantes de las especialidades de Ciencias de los másteres de Secundaria andaluces y Universidad Complutense de Madrid (UCM), muestra que las principales razones son de tipo pragmático (porque les sirve para presentarse a las oposiciones y para su futuro profesional), siendo los estudiantes más jóvenes, que finalizan sus estudios en años recientes, con contactos docentes y matriculados en la UCM, los que se muestran en menor medida de acuerdo con tales razones.

Finalmente, Cachón Zagalaz, López Manrique, Romero Granados, Zagalaz Sánchez y González González de Mesa (2015), realizan un estudio con profesores y estudiantes de un Máster FPES del sur de España analizando sus consideraciones acerca de las razones por las que los estudiantes acceden dicha formación, mostrando divergencias entre ambos colectivos. Los estudiantes manifiestan cursarlo con la intención de obtener la titulación exigida para acceder a la docencia, y que al entrar al máster se mostraron interesados en adquirir contenido pedagógico. El profesorado coincide en indicar dicha razón, en cambio considera que los estudiantes no están muy interesados en adquirir dicho contenido.

### **2.2.1.2. Ideas sobre la profesión y formación necesaria para ser profesor**

Los trabajos que han mostrado la importancia que conceden los futuros docentes a la formación pedagógica, se han dirigido a analizar sus consideraciones acerca de los aspectos que entienden necesarios para ser profesor (e.g. Pontes, Ariza & Rey, 2010; Serrano & Pontes, 2016), y los modelos de formación o docentes que subyacen a sus valoraciones (Pontes, Ariza & Rey, 2010; Serrano, 2013).

En este sentido, los estudios de Pontes y colaboradores (e.g. Pontes & Serrano, 2008; Pontes, Ariza & Rey, 2010) muestran resultados controvertidos. En Pontes y Serrano (2008a) casi el 80% de los estudiantes del CAP se manifestaron a favor de la necesidad de adquirir una formación pedagógica previa, indicando además la importancia de la práctica docente y la formación permanente para convertirse en profesor. Sin embargo, el 20% consideraba que se puede aprender a ser profesor con la experiencia, si se posee un buen dominio de la disciplina o buenas cualidades para la comunicación y la docencia.

En el desarrollado por Pontes, Ariza y Rey (2010), denominado "*Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria*", con estudiantes que cursaron CAP y primera promoción de Máster (curso 2009/2010), muestra que el 44% manifiesta acuerdo con la idea de que para ser profesor es necesario poseer formación pedagógica, la cual es

infravalorada frente a la necesidad de poseer un buen dominio de la disciplina o buenas cualidades para la comunicación y la docencia.

La tesis doctoral de Serrano (2013), denominada "*Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Secundaria*", en estudiantes del Máster (cursos 2009/2010 y 2010/2011), indica que una de las ideas más extendidas (alrededor del 50% de estudiantes) es que para ser profesor se precisa adquirir formación pedagógica. Analizando los modelos docentes que subyacen a su valoraciones muestra que los estudiantes parecen tener asumido que la labor del profesorado es "saber enseñar" la disciplina, mostrándose a favor de un modelo centrado en el alumno. Entre ellos, además, están presentes otras ideas tales como "tener buenas cualidades para la comunicación y la docencia", correspondientes a otros modelos docentes (tecnológico o transmisivo).

La publicación más reciente que encontramos en este sentido (Serrano & Pontes, 2016), dirigida a analizar cómo comienza a construir la identidad docente los futuros docentes matriculados en el Máster FPES, evidencia la coexistencia de diversas ideas acerca de los aspectos necesarios para ser profesor. Así, la mitad de los estudiantes asumen la necesidad de adquirir formación pedagógica y, además, poseer o adquirir cualidades para la comunicación y la docencia.

De acuerdo a dichas evidencias, los estudios concluyen manifestando la necesidad de considerar los resultados para la toma de decisiones en el diseño de la formación, dando un tratamiento específico al tema de la identidad docente, y desarrollando acciones que permitan explicitar las ideas previas y motivaciones que poseen los futuros docentes hacia la formación y la docencia.

El estudio de Martínez de la Hidalga y Villardón-Gallego (2015) atiende a las ideas que tienen los estudiantes acerca de la labor docente, analizando qué tareas entienden que debe desempeñar un profesor, y el cambio que ha provocado el máster en su visión sobre la figura del profesor. El estudio muestra que los estudiantes son conscientes de la variedad de competencias que debe poseer el profesor de Secundaria para desempeñar su tarea, destacando muy especialmente, las referidas a la evaluación de los aprendizajes, gestión de la información, y el contexto histórico y social en la que se enmarca la profesión. Tras el máster dicen comprender mejor la profesión, habiendo adquirido una visión más completa de la labor docente, especialmente por el contacto proporcionado por las prácticas docentes.

Otro trabajo que podemos destacar es la tesis doctoral de Márquez (2009), titulada "*La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*", que analiza las condiciones que debería cumplir la formación en términos de relación teoría y práctica, recogiendo las consideraciones de estudiantes y tutores profesionales del CAP de la Universidad de Málaga, durante los cursos 2004 y 2008, acerca de: la importancia concedida a la formación, determinar la relación que existe entre ésta y el perfil profesional demandado, y ver en qué medida aceptan el nuevo perfil que se asigna al profesorado de Secundaria. Los resultados destacables fueron los siguientes:

- Para los estudiantes la formación práctica es considerada imprescindible y más importante que la teórica. De ésta entienden necesario poseer formación en diversas materias relativas a las Ciencias de la Educación. Aunque discrepan en cuanto a la relación que existe entre ambas, consideran esencial su integración. Cerca del 80% opina que el profesor es más un mediador entre entorno y alumnado que un especialista en la materia, y consideran que la formación inicial debiera dirigirse a formar en este sentido al profesorado.

- Los tutores profesionales indican la distancia entre la formación que recibieron (CAP) y la tarea que iban a desempeñar después, entendiendo la necesidad de adquirir formación teórica



y práctica, y la necesidad de combinarlas. Alrededor del 50% considera al profesor como un mediador social y con otras labores que van más allá de enseñar la materia. Identifican un cambio en las ideas de muchos profesores en lo que respecta a creerse un especialista en la materia.

Martín, Manso, Pérez y Álvarez (2010) realizan un estudio con la intención de conocer la opinión de profesorado (de Primaria y Secundaria) de la Comunidad de Madrid sobre la calidad de la formación que reciben. Atendiendo a la inicial, indagan acerca de su calidad, las necesidades formativas del profesorado y la valoración del modelo formativo. Los resultados mostraron que: la mitad del profesorado valora la formación recibida como buena o muy buena; el de Secundaria considera más importante poseer conocimientos disciplinares que adquirir habilidades interpersonales, tales como cuidar las relaciones con los alumnos; este profesorado manifiesta diversas posturas en cuanto a que la formación inicial deba establecerse en una carrera semejante a la de los maestros; algunos de ellos consideran que dicha formación no debería extenderse más de un año.

Cabe también reseñar el trabajo de Bolívar (2006a) acerca de la identidad de los profesores de Educación Secundaria, cuyo objetivo principal fue documentar y diagnosticar la situación, comprender las causas, describir las vivencias y proponer vías de mejora, mediante un enfoque biográfico-narrativo y desarrollando un estudio de caso colectivo, en el que participaron diez profesores y profesoras (entrevistas biográficas) y ocho grupos de seis profesores (grupos de discusión). Uno de los aspectos que se estudiaron, como componente de la identidad profesional, fueron las competencias profesionales. Al respecto, los docentes de secundaria manifiestan que las desarrolladas durante su formación inicial y la práctica docente, no responden a las nuevas circunstancias de la profesión (e.g. gestión del aula), competencias que en la mayoría de los casos son adquiridas a través de la experiencia, por "ensayo y error". Por otro lado, manifiestan haber percibido cierta resistencia de algunos compañeros de trabajo – especialmente los que imparten en Bachillerato– para adecuarse a las competencias profesionales requeridas para la profesión, derivadas del cambio educativo que supuso la LOGSE.

Cabe indicar el estudio de Broncano, Casaseca, Hernández y Rodríguez (1997) realizado con 53 profesores de enseñanza secundaria de la provincia de Salamanca, que indaga acerca de la forma en que adquiere el conocimiento pedagógico, mostrando que la fuente más valorada es la propia experiencia, seguida de las lecturas especializadas y cursos formativos, y en menor medida el CAP. Además, el 39% manifestó que su formación pedagógica es insuficiente o muy deficiente, aspecto que para los autores muestra la pertinencia de un cambio en la formación inicial.

### **2.2.1.3. Competencias docentes valoradas para el ejercicio de la profesión**

Un estudio reciente (Ferrández-Berruero & Sánchez-Tarazaga, 2014; Sánchez-Tarazaga, 2017) se ha preocupado de conocer las competencias docentes más valoradas por una muestra de profesorado de Secundaria de la provincia de Castellón, analizando, además, los perfiles docentes que subyacen a la valoración y caracterizándolos de acuerdo a diversas variables socio-demográficas. Para ello, aplica en forma de cuestionario, la propuesta de competencias docentes definida por Tribó (2008) en cuatro ámbitos: disciplinar (saber), metodológico (saber hacer), social (saber estar) y personal (saber ser). Los resultados muestran que el profesorado valora en mayor medida las relacionadas con el ámbito personal y, además, de forma especial la competencia "transmitir los conocimientos de la materia a fin de que el alumnado aprenda", sugiriendo con ello que el perfil profesional actual se orienta hacia un modelo de especialista en la materia. Entre los hallazgos más significativos del estudio se encuentra el análisis de los

diversos perfiles en el modo de valorar las competencias, desde el que lo hace del conjunto de competencias al que asigna más importancia a las relativas al ámbito del saber.

Consideran pertinente que, en la formación inicial pedagógica, se desarrollen acciones dirigidas a que los futuros docentes asuman la importancia del conjunto de competencias docentes. Como líneas de investigación futuras aluden a la posibilidad de desarrollar trabajos que completen los resultados obtenidos, empleando más técnicas (entrevistas, panel de expertos, etc.) y otros tipos de participantes (alumnado y familias).

En el ámbito del Máster FPES, encontramos tres trabajos que han analizado las percepciones de los futuros docentes acerca de la importancia que conceden a las competencias docentes reguladas para dicho máster y la medida en que se han desarrollado en el mismo.

Por un lado, García, Pascual y Fombona (2011) analizan la importancia concedida y el grado en que perciben haber desarrollado las competencias docentes a través del Practicum, indicando que fueron especialmente trabajadas siete de las competencias más valoradas, y proponiendo mejorar las relacionadas con la participación en la investigación e innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y asesorar a las familias acerca de dicho proceso. Concluyen indicando que una formación en los términos que propone el Espacio Europeo de Educación Superior, basada en competencias, requiere de una reestructuración de los elementos organizativos y culturales de los programas a los que deberá adaptarse el Máster FPES de forma progresiva. Para ello, entiende fundamentales investigaciones dirigidas a orientar la toma de decisiones en su gestión y desarrollo.

Con la finalidad de contribuir a la evaluación de la puesta en marcha del Máster FPES, Buendía, Berrocal, Olmedo, Pegalajar, Ruiz y Tomé (2011) desarrollan un estudio de encuesta con 334 estudiantes matriculados en el máster de la Universidad de Granada durante el curso 2009/2010, analizando la valoración que realizan a competencias generales y específicas para su desarrollo profesional, y la medida en que han sido desarrolladas.

Las competencias generales más valoradas se refieren a fomentar el espíritu crítico y emprendedor, y adquirir estrategias y recursos para estimular el aprendizaje y la gestión del aula. Las relativas a los módulos Genérico y Específico atienden a diversos aspectos relacionados con el diagnóstico de resolución de situaciones educativas que afectan al alumnado y a su aprendizaje, la planificación a nivel de centro, aprovechamiento de TIC, tutoría y orientación académica y profesional, sociología de la educación, evaluación, innovación y conocimiento de la materia. Las más trabajadas tienen que ver con el comprender la función educadora de la familia e influencia del entorno en la formación del alumnado, conocimientos sobre psicología educativa y del aprendizaje, aplicación de técnicas y metodología básicas de investigación, y desarrollo proyectos de innovación, investigación y evaluación. De forma general, los estudiantes indicaron que las consideradas más importantes no fueron suficientemente desarrolladas por el máster.

En la misma línea, la tesis doctoral de Serrano (2013) y un estudio posterior (Serrano & Pontes, 2015), en estudiantes del máster de la Universidad de Córdoba analiza las competencias generales y del módulo de Practicum. Se muestran resultados semejantes al estudio de Buendía et al. (2011), en cuanto a que no parece existir correspondencia entre la importancia asignada a las competencias y el grado en que se han desarrollado. Las competencias generales más valoradas aludieron al manejo de TIC, planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, normativa educativa, didáctica de la materia y dimensión ética. Del Practicum valoraron en mayor medida las relativas a la planificación, el desarrollo de la enseñanza y organización del centro educativo.

Ambos estudios consideran que la diferencia entre importancia y desarrollo de las competencias docentes debe ser analizada atendiendo a las condiciones en las se ha

implantado el máster, destacando que se ha planificado de forma precipitada y que requiere de mejoras en este sentido.

Cabe reseñar también la tesis doctoral realizada por Sánchez-Tarazaga (2017) que analiza si existen diferencias en las competencias desarrolladas en el máster atendiendo a la valoración de profesores y estudiantes del máster, y realiza un análisis documental de la medida en que se trabajan las competencias docentes en el mismo.

### **2.2.2. Elementos configuradores de los programas formativos**

Mostramos los trabajos que se han dirigido a estudiar los programas de formación analizando sus características y las condiciones en las que se han puesto en marcha, recogiendo, para ello, la valoración de diversos agentes implicados y/o realizando un análisis documental de algunos de sus elementos.

En el marco del CAP pueden destacarse los estudios desarrollados por Pantoja y Campoy (2000), y García y Martínez, (2001) dirigidos a recoger las valoraciones que muestran los estudiantes en cuanto a los aspectos de carácter general, metodológico y organizativo del CAP, o los desarrollados por Pontes y Serrano (2008a; 2010) acerca de algunos aspectos relacionados con el modelo de formación inicial preferible o las innovaciones introducidas en el CAP.

Entre ellos, destacamos el trabajo de Pontes y Serrano (2010) dirigido a analizar las percepciones de los estudiantes sobre el modelo CAP y las innovaciones introducidas en el mismo (reestructuración y actualización de los contenidos de la fase teórica; desarrollo de materiales didácticos; experimentación de una modalidad semipresencial; modificación de las orientaciones del desarrollo del Practicum e introducción de nuevos criterios de evaluación) y sobre las perspectivas de cambio del modelo a máster. En general, los estudiantes valoran de forma positiva las innovaciones introducidas; aunque consideran útil el CAP como introducción al conocimiento de la profesión docente y el contexto educativo en que se desarrolla, lo creen insuficiente e indican que debería aumentarse su duración. Sólo una tercera parte de los estudiantes se mostró a favor de la transformación del CAP a máster.

En el marco del Máster FPES, el estudio de Benarroch y miembros de APICE (2011) se inicia con la inquietud de analizar las características de dicho modelo. Para ello, encuestan a 20 profesores de diferentes comunidades autónomas (19 expertos en formación de profesores de secundaria y un profesor de Educación Secundaria) a fin de conocer el modo en que queda estructurado (reparto de créditos y de materias en los departamentos), y recoge sus valoraciones y percepciones sobre deficiencias, fortalezas, ideas y propuestas acerca de su diseño y desarrollo. Cabe indicar algunos de los resultados:

- Existe diversidad en cuanto al modo en que se han realizado el reparto de los 8 créditos que el Ministerio deja a libre administración a las universidades, siendo asignados en las andaluzas a materias de libre configuración. Los encuestados opinan que deberían ser empleados en los módulos Específico y Practicum.
- Acerca de los departamentos encargados de impartir las materias, para el Módulo Específico muestran preferencia por los de didácticas específicas; para la materia "complementos de la formación disciplinar" las opiniones son diversas, oscilando entre los científicos y de didáctica específica; y para las materias de innovación e investigación, repartidas entre los de didáctica específica y psicopedagógicos.
- Sobre el desarrollo del máster, consideran aspectos como la necesidad de asegurar la coherencia entre modelos docentes empleados y en los que se quieren formar a los futuros docentes, y una mayor coordinación entre el profesorado.

- Sobre las debilidades, tratan aspectos relacionados con: la regulación de las relaciones entre instituciones implicadas y sistemas de selección y reconocimiento del profesorado. Acerca de las fortalezas, valoran de forma positiva el máster con respecto al modelo anterior, destacando un grado alto de implicación de estudiantes, profesorado y coordinación en el mismo.

El trabajo de Valle y Manso (2011), con la finalidad de mejorar la dimensión práctica de la formación, diseña y aplica un modelo para la selección de los centros con buenas prácticas. El estudio, que se desarrolló con profesorado de 35 centros, muestra que éstos comparten una serie de características que los hacen idóneos para la realización de la formación práctica. Derivan un conjunto de recomendaciones a las instituciones afectadas: administraciones educativas, universidades y centros educativos.

La tesis doctoral de Manso (2012; también Manso & Martín, 2014) "*La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: Análisis y valoración del modelo de la LOE*", se dirige a analizar y valorar el modelo de máster desde un enfoque metodológico histórico-comparado y evaluativo. Desde éste último, valoran su diseño e implementación desde el papel de las administraciones responsables (Ministerio de Educación y Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid), y realizan estudios de caso de tres universidades españolas (Universidad Autónoma de Madrid, Complutense de Madrid y Pontificia de Comillas), recogiendo información sobre las decisiones adoptadas en el diseño, el grado de satisfacción de diversos agentes (estudiantes, profesorado y tutores), y actuaciones a llevar a cabo para su mejora. Sobre las consideraciones de los agentes implicados en dichas universidades, recoge información a lo largo de dos cursos académicos (2009/2010 y 2010/2011) acerca de diversos elementos: modelo en que queda estructurado, desarrollo general del máster, módulos del máster, elementos relacionados con la gestión, y adquisición de la identidad profesional y competencias docentes. Por su interés para esta investigación, destacamos los siguientes resultados:

- El Máster es percibido de forma positiva con respecto al modelo CAP, siendo considerado más apropiado que un modelo integrado.
- Los estudiantes valoran de forma muy positiva el módulo específico en comparación con el módulo genérico. Dicen sentirse más identificados con la profesión tras la realización del Máster, aunque valoran muy especialmente para la docencia ser un especialista de la materia.
- El Trabajo Fin de Máster es infravalorado en comparación con las prácticas docentes.
- La satisfacción con la formación recibida y la valoración realizada a la gestión aumenta a lo largo de los cursos, lo que destacan como resultados esperanzadores para la mejora de la formación. Concluyen indicando la necesidad de estudios que sigan contribuyendo a la misma.

Manso y Valle (2013) aplican una metodología comparada para analizar la organización de la formación inicial de profesores de Secundaria en cinco países europeos (Alemania, Finlandia, Francia, Inglaterra y España) atendiendo a diversos aspectos: las instituciones formadoras y nivel de acceso a la docencia, modelo estructural del programa, porcentaje de formación pedagógica, y requisitos de acceso a la formación y profesión. De su análisis, derivan un conjunto de orientaciones que pueden ayudar a la mejora en el contexto nacional, destacando la escasa presencia de la formación pedagógica en comparación con la disciplinar, a pesar de la relevancia que aquella adquiere en el desempeño de la docencia actual.

El estudio de Benarroch, Cepero y Perales (2013) presenta una visión general de los instrumentos que fueron implementados en un proyecto de investigación centrado en el diseño, desarrollo y evaluación currículum del área de Ciencias de las Universidades de Granada y Almería. Uno de ellos, se centró en recoger la valoración y sugerencias de mejora de estudiantes y profesorado sobre dos materias impartidas en el máster. Atendiendo a una de ellas

("Enseñanza y Aprendizaje de la Física y Química, y Biología y Geología") presentan los siguientes resultados:

- los estudiantes destacaron la necesidad de mejorar su organización, su vinculación con la realidad educativa, variar la metodología demandando métodos más activos y participativos, y aumentar la carga lectiva del módulo específico, reduciendo el genérico;
- el profesorado, la necesidad de crear una figura de coordinador de especialidad, incluir contenidos prácticos, metodologías más activas, atender a las visiones de los estudiantes acerca de la ciencia, mejorar la conexión Practicum, teoría y Trabajo Fin de Máster, mejorando la orientación de éste desde la codirección y la transversalidad.

Sobre el conjunto del estudio concluyen indicando la necesidad de activar mecanismos de evaluación sistemática para contribuir a la mejora del Módulo Específico del máster.

Cachón Zagalaz et al. (2015) realizan una investigación en la que comparan las opiniones de estudiantes y profesorado del Máster acerca de tres aspectos: la formación proporcionada, el profesorado responsable de las materias, y el interés, motivación y preparación de los estudiantes. Los resultados muestran posturas encontradas en cuanto las consideraciones realizadas por profesorado y estudiantes. En este sentido, el estudio concluye destacando la necesidad de establecer mecanismos de coordinación a diversos niveles, para favorecer una comunicación fluida entre los diversos agentes que permita detectar problemas y posibilidades para la mejora del proceso formativo.

González-Sanmamed (2015) realiza una investigación acerca de la situación del Practicum de la formación del profesorado de Secundaria en las universidades españolas, analizando los diversos componentes de su planificación, y desvelando coherencias y discrepancias entre las instituciones. Los resultados, que derivan del análisis documental de los programas, son sintetizados en tres características: armonía conceptual, cierta diversidad en la organización y debilidad operativa. Concluye indicando que el discurso de los programas atiende a fundamentos científicos sólidos, sin embargo, el qué y el cómo de la planificación continúa anclada en problemas endémicos.

Rodríguez, Alonso, Muñoz y Valcke (2016) analizan 51 programas de Máster FPES de la especialidad de Matemáticas de España, con el objetivo de determinar diferencias derivadas de la autonomía de las universidades para organizar su plan de estudios. El estudio muestra la diversidad de formas en que se desarrollan diversos elementos (duración de los módulos, requisitos de acceso y estándares profesionales docentes), concluyendo con la necesidad de establecer estándares que permitan evaluar el nivel de competencia adquirida y conocimientos que, sobre la materia, tienen los candidatos a la formación, y de desarrollar futuros trabajos dirigidos a analizar si los futuros docentes alcanzan los estándares internacionales.

La revisión de los antecedentes descritos sirvió de base para adentrarnos en el objeto de estudio, analizando el estado en que se encuentra la investigación nacional e internacional y posible prospectiva. Así, de su análisis derivamos que:

i) los trabajos que se han dirigido a analizar la importancia concedida al conocimiento pedagógico se centran, de forma predominante, en explorar el pensamiento inicial de los futuros docentes durante la formación, siendo escasos los trabajos que han abordado las valoraciones de los profesores en ejercicio y desarrollados éstos el ámbito internacional;

ii) los estudios se han dirigido a describir las valoraciones hacia el conocimiento pedagógico, concepciones del docente que subyacen a las mismas y su cambio a lo largo de la formación, no encontrándose trabajos dirigidos a averiguar la posible evolución habida en dicha valoración en futuros docentes y profesores en ejercicio;

iii) encontramos un trabajo que analiza la valoración de las competencias docentes para el ejercicio de su docencia, realizado de forma eminentemente cuantitativa;

iv) los estudios que han analizado las competencias trabajadas en el Máster FPES se centran en conocer el grado en que se han desarrollado las competencias establecidas por la normativa que lo regula;

v) existe un conjunto de trabajos que se han dirigido a caracterizar o evaluar los programas en algunos de sus elementos formativos, no encontrándose estudios que haya analizado el conjunto de elementos que conforma todo programa formativo;

vi) las investigaciones que han adoptado un enfoque metodológico mixto muestran una comprensión más profunda y completa de los temas de estudio.

Atendiendo al estado en que se encuentra la investigación, comenzamos a definir el marco de referencia sobre el que abordaremos nuestros interrogantes, centrándonos en:

- Investigar la importancia concedida al conocimiento pedagógico, no sólo desde el punto de vista de los estudiantes de la formación inicial docente, sino también del profesorado en ejercicio, dirigiéndonos a indagar si existen cambios en la valoración manifestada, describiendo la evolución habida, factores influyentes y posibles fases vividas.

- Analizamos las competencias docentes más valoradas para el ejercicio de las funciones docentes, profundizando en las consideraciones aportadas desde la propia experiencia vivida de profesores con dilatada experiencia en enseñanza secundaria, y completando con un estudio descriptivo y amplio de las consideraciones de una muestra amplia de profesorado.

- Tratamos de determinar en qué medida se trabajan en el Máster FPES las competencias docentes consideradas más importantes por el profesorado en ejercicio.

- Conocer las consideraciones de los propios agentes implicados en la formación inicial pedagógica acerca de los elementos configuradores de los programas que consideran deseables, atendiendo al conjunto de los componentes.

- Adoptamos un enfoque metodológico mixto por permitir una comprensión más profunda de las temáticas de estudio.

### **3. Finalidad y objetivos de la investigación**

Una investigación consiste en descubrir si nuestros supuestos e hipótesis de trabajo son ciertas o están equivocadas (Ruiz Olabuenaga, 2012), sabiendo que constituyen respuestas tentativas al problema de investigación que han sido definidas derivándolas del análisis de los antecedentes y marco teórico. En nuestro caso, han orientado la investigación a la búsqueda de respuestas a nuestros interrogantes en un sentido especialmente descriptivo.

Atendiendo a la naturaleza de los interrogantes, definimos supuestos e hipótesis generales y específicas; los primeros, en clave de proposiciones dirigidas a averiguar y comprobar; las segundas, mediante aseveraciones que testamos estadísticamente definidas en clave de hipótesis alternativa, ambos, se presentan a continuación:

Supuesto 1. Existe cierta regularidad en la valoración del conocimiento pedagógico, mostrando características comunes en las diferentes etapas profesionales.

Supuesto 2. Los profesores de Educación Secundaria, al inicio de su carrera, confían en que su formación de especialista en la disciplina, les bastará para desarrollar una adecuada labor docente.

Supuesto 3. Con el ejercicio de la profesión comprenden la importancia y necesidad de un conocimiento pedagógico que, orientando su actuación docente, facilita el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Supuesto 4. Las competencias más valoradas por los profesores se apoyarán en su experiencia profesional pudiéndose diferenciar de las establecidas en la normativa.

Supuesto 5. Un programa formativo será tanto más efectivo cuanto más se ajuste a las necesidades y consideraciones de los sujetos a los que va destinado, y cuanto mayor sea el número de agentes que se impliquen en su diseño.

Hipótesis 1. Existen diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones aportadas por los docentes al conocimiento pedagógico en función de la etapa profesional en la que se encuentran.

Hipótesis 2. Las principales razones por las que los futuros docentes dicen cursar el Máster FPES son de tipo vocacional y pragmático.

Hipótesis 3. En su mayoría, los futuros docentes no consideran necesaria una formación pedagógica para el ejercicio de la profesión docente.

Hipótesis 4. La mayoría de los futuros docentes consideran necesario integrar conocimiento pedagógico y disciplinar para ser profesor.

Hipótesis 5. Para la mayoría de futuros docentes, la formación inicial pedagógica no constituye un factor influyente en considerar importante el conocimiento pedagógico.

Hipótesis 6. Elementos vinculados a la práctica docente influyen en mayor medida en considerar importante el conocimiento pedagógico.

Hipótesis 7. Para la gran mayoría del profesorado, la valoración hacia el conocimiento pedagógico se ha incrementado a medida que aumenta su experiencia como docente.

Hipótesis 8. El profesorado valora en mayor medida las competencias relacionadas con el “desarrollo de la enseñanza” que otras relativas al propio desarrollo profesional, y a la participación a nivel de centro y/o contexto.

Hipótesis 9. Existe una elevada dispersión en la valoración de los estudiantes en cuanto a la medida en que se han trabajado las competencias docentes en el Máster FPES.

Hipótesis 10. Existen diferencias estadísticamente significativas entre la importancia concedida a las competencias docentes y la medida en que se han trabajado en el Máster FPES.

Hipótesis 11. El profesorado considera esenciales para la formación inicial pedagógica elementos favorecedores de una formación más práctica y realista.

Hipótesis 12. La medida en que se han trabajado las competencias en el Máster FPES influye en el grado de satisfacción de los estudiantes con el mismo.

Todo ello, ha servido de base para definir la finalidad y objetivos de la investigación. La finalidad principal es contribuir a la mejora de la formación inicial pedagógica del profesorado de Educación Secundaria apoyándonos en el conocimiento derivado de las aportaciones de diversos agentes afectados e implicados en la preparación de futuros profesores. Los objetivos, se concretan en los siguientes:

1. *Descubrir si existen coincidencias (caracterizadoras de las diferentes etapas profesionales) en el modo que tienen de valorar los Profesores de Secundaria el conocimiento pedagógico.*
2. *Conocer las motivaciones que muestran los estudiantes hacia la formación inicial pedagógica.*
3. *Averiguar el valor que conceden los estudiantes del Máster FPES al conocimiento pedagógico, para ser profesor.*
4. *Descubrir la incidencia de la formación inicial pedagógica en la valoración que los estudiantes del Máster FPES efectúan sobre el conocimiento pedagógico.*
5. *Descubrir la posible evolución experimentada por Profesores de Educación Secundaria (con media y larga experiencia profesional docente) respecto a la importancia del conocimiento pedagógico para el desarrollo de su docencia actual, describiendo el proceso y factores influyentes.*
6. *Averiguar las competencias docentes mejor valoradas por los profesores –y otros agentes vinculados a la formación– para el buen desempeño de sus funciones como enseñantes.*
7. *Determinar en qué medida se trabajaron en el Máster FPES las competencias docentes mejor valoradas por los profesores en ejercicio.*
8. *Averiguar los elementos considerados esenciales –por diferentes agentes– en programas de formación inicial pedagógica para lograr una adecuada preparación en el desarrollo de la actividad docente.*
9. *Presentar una propuesta apoyada en aportaciones de diferentes agentes que oriente la formación inicial pedagógica de los nuevos profesionales de la enseñanza secundaria.*

## 4. Justificación

Las sociedades del siglo XXI exigen a todos nuestros jóvenes nuevas competencias personales, sociales y profesionales para poder afrontar los continuos cambios que imponen, en todos los ámbitos, los avances de la ciencia y la nueva "economía global" (Marquès, 2011).

En este reto, el profesorado ha sido considerado un elemento clave. Diversos informes internacionales (McKinsey, 2007; OCDE, 2005), expertos del campo educativo (Estebaranz, 2012; Darling-Hammond, 2001; Esteve, 2003b; Marcelo, 2009b) y algunos estudios (Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin & Heilig, 2005) destacan al profesor, y especialmente su formación, como elementos determinantes de los aprendizajes de los alumnos. Cabe recordar lo indicado de Darling-Hammond (2001) al indicar: "Cuando todo está dicho y hecho, lo realmente decisivo para el aprendizaje de los alumnos sigue siendo los compromisos y las competencias de los profesores" (p. 369).

La formación inicial constituye una etapa de formación básica y socialización profesional especialmente relevante, donde comienza el desarrollo profesional, y en la que se adquieren las bases para construir un conocimiento pedagógico especializado (Imbernón, 2004).

Puesto que los docentes y su capacitación importan para la calidad de la educación, necesitamos buenas políticas de formación inicial que aseguren al profesorado las competencias



que requerirán para el desarrollo eficaz de la profesión (Bolívar & Bolívar Ruano, 2012; Imbernón, 2010; Vaillant, 2005). A pesar de las constantes declaraciones de la incidencia de la formación pedagógica en la mejora de los sistemas educativos, ésta no ha sido prioridad en las políticas educativas, especialmente para el profesorado de enseñanza secundaria en el contexto español (Jover, 2015).

Tal como ya indicaran Santos y Lorenzo (2015) la revisión de la literatura acerca de la formación a nivel europeo y español muestra que con el Máster, parece no haber mejorado la formación. La relevancia de la misma y el constante debate al que se ha visto sometida la necesidad de mejorarla, la encontramos en las iniciativas de diversos colectivos, eventos científicos, y publicaciones que se han venido sucediendo a lo largo de los últimos años. Se ha destacado la escasa modificación que ha supuesto el actual modelo formativo a los que venían desarrollándose desde el siglo XIX, a pesar de que el escenario profesional del docente ha cambiado muchísimo desde entonces (Jover, 2015), llegándose a indicar incluso que, en algunos casos, ha disminuido de calidad respecto al CAP (Viñao, 2013).

Por ello, consideramos que la realización de esta investigación queda justificada por la propia necesidad existente de mejorar la formación inicial pedagógica, y por los beneficios que podrían derivarse de esta, en cuanto puede aportar orientaciones para la mejora de los actuales programas formativos.

Cabe destacar que uno de los aspectos que han faltado en la implantación del modelo Máster FPES es una reflexión acerca de diversos elementos esenciales de todo proceso de formación, como son los principios formativos por los que debe regirse (Estebaranz, 2012) y, en consecuencia, el tipo de profesor que queremos formar, y cómo deberá articularse para conseguir la formación pretendida (Bolívar & Bolívar Ruano, 2012).

Esta investigación se configura con la finalidad de contribuir a dicha reflexión atendiendo a las consideraciones, valoraciones y percepciones del profesorado en la práctica, y otros agentes involucrados en la formación, sobre los tres aspectos indicados: el para qué queremos la formación; el qué, indagando acerca del componente pedagógico necesario; y el cómo, atendiendo a los elementos que se muestran deseables para la formación y los que pueden ser objeto de mejora dentro del actual modelo formativo.

Trasladar dicho conocimiento a la formación, implica que ésta llegue a tener incidencia en el trabajo docente (Cochran-Smith, 2005), lo que supone un beneficio a nivel social y educativo sin precedentes. Así, coincidimos con Terigi (2011) cuando indica:

Los cambios que seamos (o que no seamos) capaces de introducir en la formación inicial de los profesores en cuanto a su representación del sentido del trabajo para el que se preparan y en cuanto a la apropiación de prácticas valiosas para la formación de los estudiantes condicionarán fuertemente lo que pueda suceder en el futuro en las escuelas secundarias (p. 6).

Por todo ello, constituye un requisito esencial que la formación sea diseñada atendiendo las necesidades de los profesores (Esteve, 2009; Jover, 2015) y características de los futuros docentes (Sheridan, 2016). Consideramos que, indagar sobre la relevancia del conocimiento pedagógico en la actuación del profesor, contribuye a la definición del perfil profesional al que debe dirigirse la formación, conociendo desde la propia experiencia vivida del profesorado las competencias que se muestran más relevantes en el desempeño de su profesión.

Por la tradición que venimos arrastrando de la valoración que adquiere dicho componente entre los futuros docentes, entendemos que investigar las razones por las que cursan la formación y la importancia que conceden al conocimiento pedagógico, supone implicaciones en dos sentidos: obtener información sobre las características de los futuros docentes, pudiendo ser consideradas en el diseño de la formación; y, contribuir al conocimiento generado acerca de los elementos

implicados en el cambio de las creencias de los futuros docentes sobre la formación necesaria para ser profesor.

Del mismo modo, se hace necesario conocer cuál es la valoración del profesorado en ejercicio, entendiendo que ello aportará beneficios, al permitir acceder a las ideas y actitudes de profesionales que están acogiendo a los futuros docentes en su formación práctica, a un conocimiento más profundo sobre el valor del conocimiento pedagógico en la profesión docente; y contribuir, al mismo tiempo, a crear instrumentos válidos para atender a dichas cuestiones.

Creemos que este estudio responde, en gran medida, a la demanda planteada recientemente sobre la necesidad de abordar preguntas de investigación que atiendan al conjunto de elementos implicados en la formación inicial, y abordarlas desde una perspectiva compleja (Cochran-Smith, Fiona, Larry, Lexie & Graeme, 2014).

## 5. Diseño de la investigación

Presentamos el diseño empleado para trabajar la finalidad y objetivos de la investigación, concretándolo en las diversas decisiones metodológicas y fases que se han abordado a lo largo del proceso.

La Figura 1.1 muestra una representación gráfica del mismo, informando, además, sobre los bloques de contenido en que queda estructurado el informe de la investigación. Está configurado en cinco elementos; el primero, el "Marco conceptual" que presenta las bases teóricas y empíricas que sustentan la investigación, y objetivos que la guían. Atendiendo a éstos, definimos el "Marco metodológico" establecido en un procedimiento general que responde a un diseño convergente paralelo (*The Convergent Parallel Design*; Creswell & Plano Clark, 2011), consistente en integrar dos métodos de investigación (cuantitativo y cualitativo) a fin de alcanzar una mayor comprensión del tema de estudio. Los "Resultados", presentados en ocho capítulos, atienden a los datos recogidos y analizados mediante las técnicas y procedimientos aplicados y la integración de los mismos. Basándonos en ellos, se elaboran las "Conclusiones" de investigación mirando hacia la consecución de los objetivos propuestos y contrastando los supuestos e hipótesis de partida.

Con el fin de obtener resultados y conclusiones valiosas, a lo largo de todo el proceso, prestamos atención un conjunto de criterios que dieron rigor a las fases y procedimientos adoptados, constituyendo éste el proceso de "Validación" de la investigación.

La modalidad general empleada para la validación de la investigación fue la "triangulación de métodos de tipo simultánea" (Gadner, 2008). La razón que subyace al uso de ésta es que las fortalezas de los dos métodos se complementan y compensan sus debilidades, permitiéndonos revelar distintos aspectos del fenómeno de estudio. Para ello, empleamos triangulación de métodos, instrumentos y fuentes de datos. Además, fue considerado como un procedimiento para validar la información, permitiendo durante el análisis esclarecer significados.

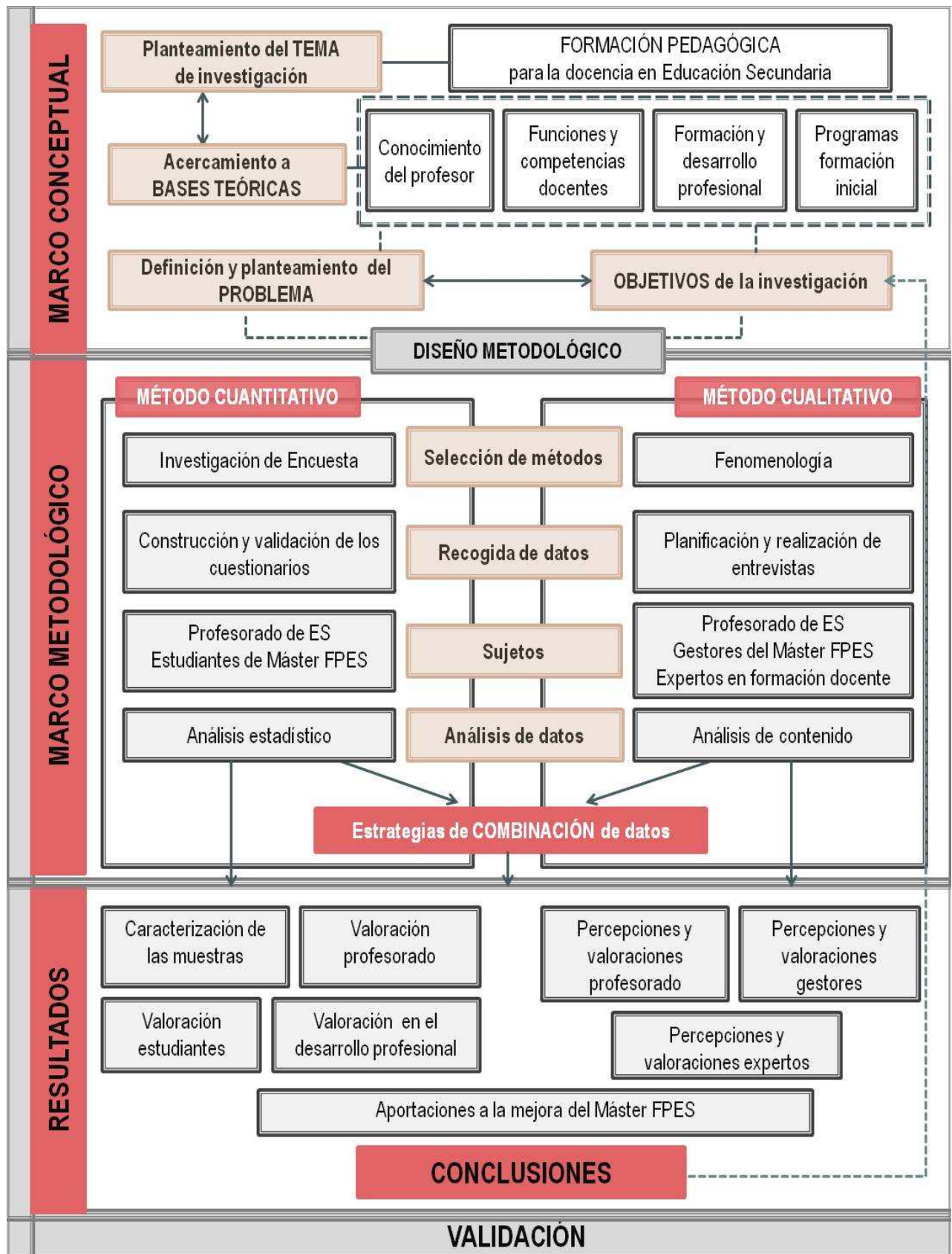


Figura 1.1. Diseño de la investigación

Fuente: Elaboración propia inspirada en las orientaciones de Creswell y Plano Clark (2011).

## 6. Proceso de la Investigación

A fin de dar a conocer el proceso de investigación desarrollado ofrecemos una visión global del mismo atendiendo a la temporalización de las fases y tareas emprendidas (Tabla 1.1).

Tabla 1.1  
*Cronograma del desarrollo de la investigación*

Año/ Mes	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC
2012	Planteamiento inicial de la temática											
	Acercamiento a las bases teóricas											
2013	Definición del problema de investigación											
	Formulación de la finalidad y objetivos											
	Selección de las poblaciones de interés											
	Planteamiento del diseño de la investigación											
2014	Concreción de estrategias y técnicas para la recogida								Diseño de cuestionarios			
	Revisión de instrumentos											
	Avance en el marco teórico											
2015	Diseño de cuestionarios								Localización y permisos para acceso a estudiantes			
	Diseño de la guía de entrevista											
	Planteamiento de los procedimientos de análisis de los datos											
2016	Primer informe metodología								Aplicación del cuestionario estudiantes			
	Validad de jueces y pruebas piloto de cuestionarios y primeras entrevistas											
2017	Avance en el informe metodología								Contacto con responsables para aplicación del cuestionario profesorado			
	Finalización de recogida de datos: cuestionarios y entrevistas											
	Preparación del material cualitativo y bases de datos											
	Aplicación de procedimientos de análisis estadísticos y de contenido											
2018	Interpretación de los datos								Realización de entrevistas			
	Elaboración del informe final											
2019	Elaboración del informe final								Primeras transcripciones de entrevistas			
	Presentación para la lectura de la tesis doctoral											

La investigación que presentamos comienza con la realización de un Trabajo Fin de Máster titulado "*Concepciones y prácticas docentes de los profesores de Educación Secundaria*" durante el curso académico 2011/2012 y en el marco del Máster Universitario de Investigación e Innovación en Currículum y Formación del profesorado, con el que definimos el problema de la investigación, las bases teóricas y su diseño. Tras una pausa, en abril de 2013 retomamos la investigación iniciando la fase de determinación de la metodología, mediante la revisión de instrumentos existentes para atender a los objetivos y posterior diseño de cuestionarios y entrevistas. Este proceso finaliza con la validación de contenido y aplicación definitiva durante el curso 2014/2015.

Durante dicho periodo académico se inicia el proceso de acceso a los participantes de la investigación, realizando numerosos contactos con diversos agentes de la comunidad educativa (Delegación Territorial, inspectores, directores de los centros de secundaria, profesorado, orientadores, etc.) y de la formación (directores de Centros de Profesores de la provincia, gestores y coordinadores del Máster FPES de la Universidad de Granada) que dieron permiso y colaboraron en la aplicación de los instrumentos. Tras establecer y acordar con ellos los aspectos éticos adoptados en la recogida de datos, aplicamos los cuestionarios y realizamos las entrevistas a los sujetos seleccionados, finalizando la recogida de datos en el curso 2015/2016.

Posteriormente, procedimos a preparar el material para el análisis mediante la transcripción de las entrevistas y construcción de bases de datos correspondientes a los cuestionarios. En un primer momento, de forma independiente analizamos la información obtenida mediante ambos instrumentos. Posteriormente, integramos ambos datos (cualitativo y cuantitativo) de acuerdo a las demandas de los objetivos de la investigación. La redacción del informe final, iniciado durante el proceso de análisis, culmina con la interpretación de los resultados y conclusiones respecto al problema y la correspondiente entrega del ejemplar de Tesis para su lectura y defensa.



# Capítulo 2.

## Conceptualización del conocimiento pedagógico. Concepciones, creencias y actitudes del profesorado

### Introducción

#### 1. Conceptualizando el conocimiento de los profesores

##### 1.1. Aproximación a un concepto de conocimiento de los profesores

###### 1.1.1. Tipología conocimientos de los profesores

##### 1.2. Conocimiento pedagógico en la figura del profesor

###### 1.2.1. Importancia del conocimiento pedagógico en la figura del profesor

#### 2. Conceptualizando las actitudes y creencias del profesorado

##### 2.1. Aproximación a un concepto de actitudes y creencias del profesorado

###### 2.1.1. Las creencias del profesorado





## Introducción

Este capítulo presenta una aproximación a la literatura sobre "conocimiento del profesor", centrándonos en el conocimiento pedagógico, y la importancia que este adquiere en la figura del profesor. En este sentido, por la temática abordada en la investigación, conceptualizamos algunos constructos que se creen asociados a la valoración del conocimiento pedagógico: concepciones, creencias y actitudes, completando con una panorámica de las teorías que se han dirigido al estudio de estos aspectos.

## 1. Conceptualizando el conocimiento de los profesores

### 1.1. Aproximación a un concepto de conocimiento de los profesores

Para Marcelo y Vaillant (2009) el conocimiento "a menudo se describe como basado en evidencias, dinámico, sin influencias emocionales, estructurado internamente, y tiende a desarrollarse con la edad y la experiencia" (p. 68).

El conocimiento de los profesores ha sido definido como "las proposiciones factuales y las comprensiones que se encuentran detrás de las acciones expertas del profesorado" (Calderhead, 1996). Como se verá en capítulos posteriores, el acceso, accesibilidad y organización del saber conceptual es lo que caracteriza a los profesores expertos. Sin embargo, ser docente en la actualidad requiere "algo más" que un conocimiento conceptual. Para afrontar las exigencias formativas actuales, el docente ha de poseer: conocimientos de la materia que enseña, pedagógico-didácticos, del contexto y de las características de los estudiantes. Existen una serie de trabajos que establecen los conocimientos que ha de poseer el docente para el desarrollo de la enseñanza.

#### 1.1.1. Tipología conocimientos de los profesores

El conocimiento profesional docente constituye una de las principales líneas de estudio de la investigación pedagógica internacional de los últimos años. Se ha desarrollado desde diversas orientaciones epistemológicas, desde perspectivas más tradicionalistas a perspectivas más críticas, que nos acercan a diversas perspectivas sobre la formación y la función docente. Cabe destacar el trabajo de Munby, Russell y Martin (2001) que analiza tres orientaciones en la investigación sobre el conocimiento del profesor: el pensamiento del profesor, el conocimiento práctico y el conocimiento pedagógico del contenido.

En este sentido, Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010) diferencian diversas formas en que ha sido analizado el conocimiento profesional docente, desde los que han destacado, citando a Eraut (1994), las formas de conocimiento presente en la enseñanza (teórico, tácito y destrezas), las áreas de contenido del conocimiento base para la enseñanza (Shulman, 2005) y conocimiento práctico (Elbaz, 1983).

Concretamente, los trabajos que se han dirigido a establecer los tipos de conocimientos debe poseer el profesorado, aluden a un campo que compendia distintos ámbitos: de la disciplina, el contexto, el alumnado, destrezas de enseñanza, pedagógico general; lo que ha sido criticado por la confusión que pueda provocar tan diversos conocimientos (Imberón, 2007).

En la Tabla 2.1 se muestran diversos los trabajos teóricos y empíricos se han dirigido a definir cuáles son los conocimientos indispensables para el ejercicio de la docencia, recogiendo los elementos que forman parte de cada propuesta. Seguidamente pasamos a comentar los trabajos recogidos en la misma.

Tabla 2.1

*Conocimientos del profesor*

<b>Autor</b>	<b>Propuesta</b>
Moral Santaella (1998)	Conocimiento declarativo y procedimental Conocimiento práctico Conocimiento pedagógico general Conocimiento de la materia Conocimiento didáctico del contenido Conocimiento curricular Conocimiento situacional y contextual y conocimiento metacognitivo de control personal
Elbaz (1983)	Conocimiento de sí mismo. Conocimiento del medio didáctico. Conocimiento de la materia. Conocimiento del desarrollo del currículum. Conocimiento de la instrucción.
Darling-Hammond y Baratz-Snowden (2005)	Conocimiento de los aprendices, sobre el aprendizaje y el desarrollo humano Conocimiento de las materias y de las metas curriculares Conocimiento de la enseñanza
Morine-Dershimer y Todd (2003)	Conocimiento pedagógico general Conocimiento didáctico Planificación curricular Procesos de evaluación Contexto social y cultural y sus influencias en la enseñanza Aspectos legislativos de la educación.
Darling-Hammond (2001)	Comprensión exhaustiva de los contenidos de enseñanza Habilidades pedagógicas Saber realizar investigaciones en un ámbito de conocimiento Conocimiento pedagógico del contenido Tomar conciencia de las <i>diferencias</i> personales, culturales, sociales, de aprendizaje Conocimiento pedagógico del alumno Comprender el tema de la motivación Conocimientos sobre aprendizaje escolar Desarrollar la capacidad de evaluar los conocimientos y estilos de aprendizaje de los estudiantes Repertorio didáctico de estrategias de enseñanza Comprensión de la adquisición del lenguaje Conocimientos sobre tecnologías y recursos curriculares Saber colaborar Analizar y reflexionar sobre la propia práctica
Marcelo (2002)	Dimensión ecológica del conocimiento
Shulman (2005)	Conocimiento del contenido Conocimiento didáctico general Conocimiento del currículo Conocimiento didáctico del contenido Conocimiento de los alumnos y de sus características Conocimiento de los contextos educativos Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos

Moral Santaella (1998) considera que los componentes básicos del conocimiento base para la enseñanza son: conocimiento declarativo y procedimental; conocimiento práctico; conocimiento pedagógico general; conocimiento de la materia; conocimiento didáctico del contenido; conocimiento curricular; conocimiento situacional y contextual y conocimiento metacognitivo de control personal. Establece que el conocimiento pedagógico está constituido por los conocimientos, las habilidades y creencias relacionadas con la enseñanza.

Desde la perspectiva de conocimiento práctico del profesor, Elbaz (1983), en un estudio de caso, identificó cinco categorías de conocimiento docente (Tabla 2.1) y cinco modos en los que se adquiere y se emplea el conocimiento, lo que denominó orientaciones de conocimiento práctico: situaciones, personal, social, experiencial, y teórica.

Darling-Hammond y Baratz-Snowden (2005) consideran que no existe una forma única para ser un buen profesional y producir una buena enseñanza. Sin embargo, destacan tres grandes áreas de conocimiento que pueden considerarse como constituyentes de prácticas efectivas de la enseñanza:

i) Un conocimiento de los aprendices, sobre el aprendizaje y el desarrollo humano. Sobre el aprendizaje, el profesor necesita conocer:

- la naturaleza constructiva del aprendizaje, es decir, los conocimientos de los alumnos que le permita conectar las experiencias previas con los nuevos conocimientos;
- los procesos cognitivos de los estudiantes. El profesor necesita comprender los procesos de procesamiento de la información que desarrollan los alumnos;
- los procesos metacognitivos que dirigen y regulan los procesos de aprendizaje de los alumnos;
- desarrollo de procesos para motivar a los alumnos hacia el aprendizaje;
- conocimiento sobre psicología del desarrollo que les permita adaptar su enseñanza a las características personales de los alumnos.

ii) Conocimiento de las materias y de las metas curriculares. Los profesores, para fomentar el aprendizaje en los alumnos, han de considerar los siguientes aspectos:

- Decidir lo que se va a enseñar, qué contenido esencial va a ser enseñado a los alumnos. Para ello, los profesores necesitan de un conocimiento de la estructura de la materia, así como de las formas de transmisión y enseñanza, organización curricular, que más se ajustan al contenido y a las características de los estudiantes.
- Poseer, como establecen Moral Santaella y Pérez García (2010) “una visión curricular, es decir, una visión que tenga en cuenta los propósitos sociales de la educación en democracia, para guiar las decisiones acerca de qué enseñar y por qué enseñar unos contenidos determinados” (p. 30).

iii) Conocimiento de la enseñanza. El profesor ha de poseer habilidades para favorecer a los alumnos el acceso al currículum. Para ello, el profesorado ha de conocer:

- las materias y conocimiento didáctico del contenido, con la finalidad de hacer accesible el conocimiento del contenidos a los estudiantes;
- cómo enseñar a aprendices diversos;
- estrategias y técnicas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Los profesores han de conocer cuáles son los fundamentos de la evaluación (sumativa y formativa) y utilizarla para la mejora de los aprendizajes con la finalidad de que los estudiante lleguen a desarrollar procesos de autoevaluación de su propio aprendizaje.

- la gestión y la dirección de las actividades de clase. Conocimiento sobre la planificación de las actividades, la estructura de las interacciones, implicar a todos los miembros del grupo, mediante la estructuración de un ambiente de aprendizaje propicio que aporte seguridad y que favorezca la cooperación dentro del grupo. Además, el profesorado ha de poseer estrategias y habilidades para la resolución de conflictos que puedan acontecer en el aula.
- las TICs como un recurso favorecedor del desarrollo curricular.

La propuesta desarrollada por Grossman (1990), y modificada por Morine-Dershimer y Todd (2003), considera que los profesores han de poseer un conocimiento pedagógico general, relacionado con la enseñanza, con los fines, propósitos y valores educativos, con el conocimiento de los alumnos y el aprendizaje, conocimiento didáctico, planificación curricular, procesos evaluativos, el contexto social y cultural y sus influencias en la enseñanza y aspectos legislativos de la educación.

Darling-Hammond (2001) en su trabajo *“El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos”* establece lo que el profesorado ha de conocer y saber hacer. La autora considera que el profesorado han de comprender con un nivel exhaustivo los contenidos de la enseñanza para disponerlos de tal forma que favorezcan una comprensión profunda de lo que estudian, mediante las habilidades pedagógicas que lo permitan. Además saber realizar investigaciones en un determinado ámbito de conocimiento, representar las ideas de una forma comprensible a los alumnos (CPC).

Una enseñanza que pretenda conectar con los estudiantes exige también tomar conciencia de las características culturales, sociofamiliares, personales, preferencias de aprendizaje de los estudiantes, organizar el currículo escolar ajustado a las características de los estudiantes (lo que denomina conocimiento pedagógico del alumno). Es crucial comprender bien el tema de la motivación y favorecer el esfuerzo constante de alumnado. Además, necesitan conocimientos en profundidad sobre aprendizaje escolar. Así, los profesores han de comprender qué es lo que puede ayudar a los estudiantes a aprender de todas esas formas diferentes. Para ello, ha de desarrollar la capacidad de evaluar sus conocimientos y estilos de aprendizaje, poseer un repertorio de herramientas didácticas para responder a las diferentes formas de aprender y a las metas de aprendizaje de su alumnado.

Los profesores comprendan cómo se produce la adquisición del lenguaje, por tratarse la principal puerta de acceso al aprendizaje. Son también precisos conocimientos sobre tecnologías y recursos curriculares, que les permitan ofrecer al alumnado diferentes conocimientos y fuentes de información y formas de procesar y elaborar los trabajos escolares.

Tienen que saber colaborar, así como analizar su propia práctica, reflexionando sobre ella, a fin de reconstruirla y mejorarla cuando sea oportuno.

La autora considera que para responder a las demandas y nuevas exigencias de conocimiento que surgen de la necesidad de enseñar a una diversidad más amplia de alumnos que vaya dirigido al logro de estándares ahora más altos la formación de los profesores ha de proporcionarles los conocimientos y experiencias que se han considerado anteriormente y estar al alcance de todos, no solo de unos pocos.

Marcelo (2002) citando a Yinger (1991) señala un componente de conocimiento del profesor que no se recoge en las anteriores aportaciones referido al dónde y a quién enseña, la *dimensión ecológica del conocimiento*, entendiendo que el conocimiento no existe en los individuos sino en las relaciones que se establecen entre éstos y el ambiente.

Uno de los trabajos pioneros sobre el conocimiento de los profesores es el realizado por Shulman (1987, 2005). Este autor en 1987 publica su obra *Knowledge and teaching:*

Foundations of the new reform en la que establece un marco sobre el conocimiento base para la enseñanza, es decir, “un conjunto codificado o codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva” (2005, p. 5). Su propuesta recoge un conjunto de conocimientos:

- *Conocimiento del contenido;*
- *Conocimiento didáctico general,* teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
- *Conocimiento del currículo,* con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente;
- *Conocimiento didáctico del contenido:* esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;
- *Conocimiento de los alumnos* y de sus características;
- *Conocimiento de los contextos educativos,* que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y
- *Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.*

De estos, el Conocimiento Didáctico del Contenido (o Conocimiento Pedagógico del Contenido) es el que ha cobrado una mayor importancia en el mundo académico. Como destaca el autor, este conocimiento “[...] identifica los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza. Representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza”

Diversos autores han considerado y reinterpretado este tipo de conocimiento. En la Tabla 2.2, recogemos algunos de ellos, atendiendo al contenido en que se basa cada propuesta.

Tabla 2.2

*Componentes del Conocimiento Pedagógico del Contenido*

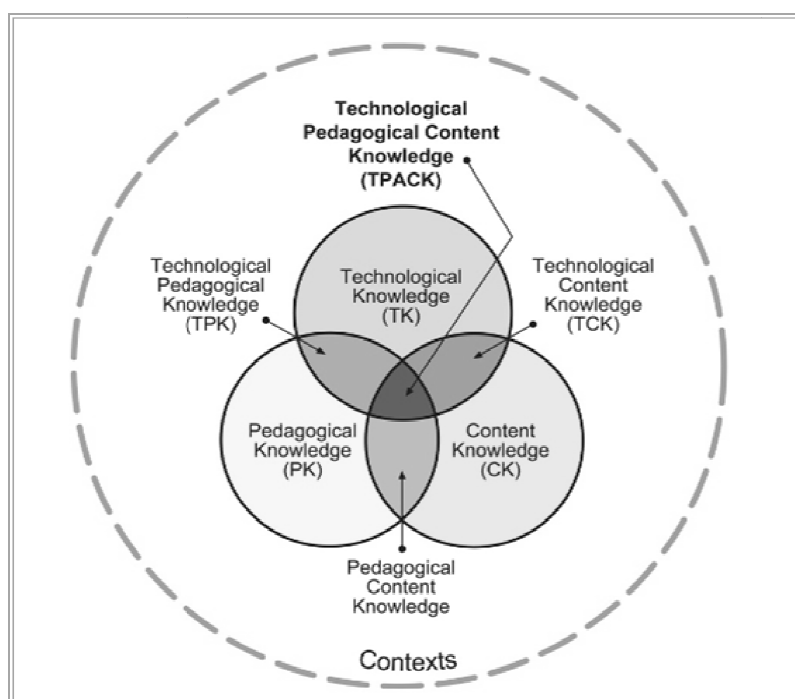
<b>Autor</b>	<b>Propuesta</b>
Shulman (1987, 2005)	Conocimiento didáctico del contenido
Darling-Hammond (2001)	Conocimiento del propio ámbito disciplinar
	Conocimiento de los alumnos (conocimientos previos, intereses, motivaciones)
	Conocimientos sobre distintas modalidades de inteligencia, procesamiento de información y comunicación
Khoehler y Mirshra (2006, 2008)	Dominio de conocimientos sobre el desarrollo evolutivo de los estudiantes
	Conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar:
	Conocimiento pedagógico disciplinar
	Conocimiento tecnológico disciplinar
	Conocimiento tecnológico pedagógico

Darling- Hammond (2001) considera que el CPC permite al profesorado representar las ideas de una forma comprensible al alumnado. Para ello, es imprescindible el conocimiento del propio ámbito disciplinar, el conocimiento de los alumnos (diferencias de comprensión, conocimientos previos, intereses y motivaciones), de las diferentes modalidades de inteligencia y de procesamiento de la información, y del desarrollo evolutivo de los niños y adolescentes.

Siguiendo la idea acuñada por Shulman (2005) sobre el CPC, Khoehler y Mirshra (2006, 2008) desarrollan un modelo: *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK),

considerando que el uso adecuado de la tecnología educativa requiere del encuentro de tres tipos de conocimiento: disciplinar, pedagógico y tecnológico (Figura 2.1).

De la misma forma, la combinación del conocimiento tecnológico y el disciplinar, se adquiere el conocimiento tecnológico disciplinar que integra el conjunto de formas en que la tecnología puede facilitar o dificultar la representación de la materia y sus componentes (contenidos, conceptos). Otra combinación ocurre entre el conocimiento tecnológico y pedagógico, e implica dos intersecciones: 1) conocimiento de las herramientas tecnológicas y su potencial para los procesos de enseñanza-aprendizaje; 2) conocimiento acerca de cómo la pedagógica puede cambiar al emplear una tecnología concreta. Por último, la combinación de los tres conocimientos implica el conocimiento tecnológico, pedagógico disciplinar, que representa el centro del modelo.



**Figura 2.1. Modelo TPACK y componentes**

Fuente: Extraído de Koehler y Mishra (2009)

Ante esta diversidad de tipologías de perspectivas, algunos autores han indicado la dificultad para discriminar y diferenciar de los diversos tipos de conocimientos profesionales. En este sentido Tardif (2016) indica que aquéllas presentan dos problemas primordiales: son numerosas y diversas, lo que da muestras de un desmembramiento de la idea del “saber” y no son comparables entre sí por la disparidad de criterios a los que atienden, lo que imposibilita una visión global de los saberes del docente.

Este autor aporta una solución a este “pluralismo epistemológico” Este modelo asocia la naturaleza y la diversidad de los saberes a la de su origen social (fuentes). Permite evitar criterios epistemológicos disonantes y se construye a partir de las categorías relacionadas con la trayectoria de los profesores en la edificación de los saberes que utilizan de forma efectiva en su práctica cotidiana.

Propone un modelo tipológico (Tabla 2.3) que clasifican los saberes docentes evitando su discriminación y compartimentación en categorías disciplinarias o cognitivas diferentes, por ejemplo, conocimiento pedagógico, conocimiento de la materia; saberes teóricos, etc. Su clasificación procura tener en cuenta el pluralismo de los saberes, relacionándolos con los

lugares de actuación de los profesores, las organizaciones en las que trabajan y que los forman, en definitiva con su experiencia laboral. Además, el modelo considera las fuentes de adquisición de los saberes y los modelos de integración en el trabajo docente.

Desde el mismo, el saber docente lo como “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (p. 29). Identifica los siguientes tipos:

- Saberes de la formación profesional (de las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica).
- Saberes pedagógicos, entendidos como “doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa” (p. 29). Por ejemplo, las doctrinas pedagógicas en la ideología de la Escuela Nueva. Estas doctrinas se incorporan a la formación de los docentes proporcionando a la profesión y armazón ideológico y algunas técnicas de saber hacer. Los saberes pedagógicos se articulan con las Ciencias de la Educación, en la medida en que tratan de integrar (de una forma cada vez más sistemática) los resultados de las investigaciones en las concepciones que proponen, a fin de legitimarlas “científicamente”.
- Saberes profesionales: transmitidos por las instituciones de formación del profesor (ciencias humanas y ciencias de la educación).
- Saberes disciplinarios: referidos a los distintos campos del conocimiento.
- Saberes curriculares:

[...] se corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la instrucción escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esta cultura. (p. 30).

- Saberes experienciales: se trata de saberes específicos que están basados en el trabajo cotidiano de los profesores y en el conocimiento de su medio.

Tabla 2.3

*Los saberes de los docentes*

Saberes de los docentes	Fuentes sociales de adquisición	Modos de integración en el trabajo docente
<i>Personales</i>	La familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato, etc.	Por la historia de vida y por la socialización primaria
<i>Procedentes de la formación escolar anterior</i>	La escuela primaria y secundaria, los estudios postsecundarios no especializados, etc.	Por la formación y por la socialización preprofesionales
<i>Procedentes de la formación profesional para la docencia.</i>	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de reciclaje, etc.	Por la formación y por la socialización profesionales en las instituciones de formación del profesorado.
<i>Procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo.</i>	La utilización de las “herramientas” de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc.	Por la utilización de las “herramientas” de trabajo, su adaptación a las tareas.
<i>Procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela.</i>	La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc.	Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional.

Nota: Contenido extraído de Tardif (2004, p. 48)

Una vez comentados diversos trabajos que han establecido los conocimientos y saberes del profesor, pasamos a analizar los que se han centrado en el que es objeto de este trabajo: el conocimiento pedagógico. Ha sido considerado como uno de los elementos más relevantes del desarrollo profesional docente. Así, como señalaba Esteve (2003b, citando a Gray, 1999):

[...] es necesario abrir una nueva etapa en la que recuperemos la figura central del profesor, con la convicción de que la calidad de la enseñanza depende primordialmente de la altura personal, científica y pedagógica de los hombres y mujeres que animan nuestra educación. (p. 21).

## 1.2. Conocimiento pedagógico en la figura del profesor

Como se ha podido comprobar anteriormente, el conocimiento pedagógico ha sido caracterizado y denominado de diferentes formas. Para Guerriero (2014) esta diversidad parece deberse a las a las diferentes áreas de contenido que han sido investigados, y más aún, por la amplitud de formas en que se ha concebido la enseñanza.

Shulman (1992) se refiere al conocimiento pedagógico de la siguiente forma:

[...] los profesores llevan a cabo la hazaña de honestidad intelectual mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido; comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los estudiantes con estas ideas [...]; comprendiendo las variaciones de los métodos y modelos de enseñanza para ayudar a los estudiantes en su construcción del conocimiento; y estando abierto a revisar sus objetivos, planes y procedimientos en la medida en que se desarrolla la interacción con los estudiantes. Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnica, ni solamente reflexiva. No es sólo el conocimiento del contenido, ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior, y es principalmente pedagógico. (p. 12).

Como establece el autor, el conocimiento que permite construir el saber educativo, fundamentalmente, es el pedagógico. Desde la literatura especializada, los autores han destacado la relevancia de este conocimiento para el desarrollo de la profesión docente (Esteve, 2003b; Imbernón, 2010; Marcelo, 2009b). Ha cobrado especialmente relevancia en los trabajos desarrollados sobre la formación del profesorado de Educación Secundaria, al tratarse de un profesional que accede a la formación pedagógica (si atendemos a los programas de formación inicial en el contexto español) en su último año de formación.

Desde la perspectiva del desarrollo del conocimiento profesional, Imbernón (2007) que lo define "como el utilizado por los profesionales de la enseñanza, que se va construyendo y reconstruyendo constantemente durante la vida experiencial profesional del profesorado en su relación con la teoría y la práctica" (p. 25).

Con el fin de clarificar cómo se desarrolla este conocimiento profesional, nos remitimos a la propuesta de Imbernón (2007). Este autor plantea la cuestión: "¿Existe un conocimiento profesional pedagógico específico?", para explicar cómo los profesionales de la enseñanza van constituyendo su conocimiento pedagógico a lo largo de su trayectoria profesional. Para este autor, el conocimiento pedagógico admite una gradación que se fragmenta, desde un conocimiento vulgar a un conocimiento especializado. Caracteriza estas dos concepciones de la siguiente forma:

### *Conocimiento pedagógico vulgar*

Este conocimiento forma parte de la estructura social y patrimonio cultural, que se transmite, y se adquiere en el seno de la familia y mediante la socialización escolar que nos lleva a ser conocedores de ciertas formas de enseñanza lo que nos permite opinar, en la edad adulta, sobre el fenómeno educativo. Este aspecto influye en la minusvaloración de la profesión docente (Esteve, 2003a). El profesorado no es el único poseedor de este conocimiento, y que su función, por consiguiente, está sujeta a procesos de evaluación externa asistemática y a una exigencia en la calidad de su trabajo, que influye en la creación de un determinado concepto y reconocimiento social.



### *Conocimiento pedagógico especializado*

Es el conocimiento que caracteriza la profesión docente y se adquiere mediante una formación con características específicas (complejidad, accesibilidad y utilidad social). En un contexto determinado, permite emitir “juicios profesionales situacionales”. Este se legitima en la práctica profesional que se desarrolla en una institución, y se refiere más que al conocimiento de la materia, a los procesos de trasmisión de éstas y a los factores que intervienen en este proceso de trasmisión y que lo condicionan.

Como establece el autor, “es necesario conocimiento proposicional previo, el contexto, la experiencia, la implicación, la confrontación y la reflexión en y sobre la práctica provocará la precipitación de un determinado conocimiento profesional especializado” (p. 26). Así, está estrechamente unido a la acción, pero necesita de elementos teóricos que permitan la reflexión y la elaboración de procesos prácticos dirigidos a la mejora.

Indica que el contenido que define este conocimiento favorece el desarrollo de marcos concretos para la formación del colectivo. Así, del autor analiza los componentes del conocimiento pedagógico especializado.

- . Por un lado, analiza la función docente a la luz de éste, quedando estructurada en las siguientes tareas: a) el profesorado como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje (funciones de tutoría y supervisión del proceso educativo); b) conocedor disciplinar, “planificador y proyectista curricular”, de una forma intencionada y mediante el conocimiento y la consideración de los componentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las limitaciones contextuales, sociales e institucionales para el desarrollo del mismo.

El conocimiento planificador es colegial, es decir, la enseñanza ha de ser introducida “en un contexto curricular definido y concreto, con otras personas” (p. 27). Esta labor colegial “comportará el saber trabajar dentro de un ecosistema, considerando un conjunto complejo de interacciones humanas” (p. 28). Así, el proceso de aprendizaje va más allá de la trasmisión individualizada de conocimientos, que requiere de la evaluación colegiada del mismo dentro de la comunidad educativa en su conjunto.

- La competencia profesional se hace necesaria el proceso educativo y el conocimiento especializado, “se formará en último término en la interacción que se establece en un proceso consigo mismo y en el seno de la colegiabilidad, interactuando en la práctica de la función docente en un contexto determinado” (p.28).

#### ¿Qué significa ser competente en la función docente?

[...] la competencia es un conocimiento adquirido que se aplica a un proceso, pero la heterogeneidad de la práctica educativa es múltiple, de modo que el concepto de competencia se aplicará al saber reflexionar, organizar, seleccionar el integrar lo que puede ser mejor para realizar la actividad profesional, resolviendo una situación problemática o realizando un proyecto. (p. 28).

- Otro aspecto relevante de la función docente es la dimensión ética, como la persona que analiza y propone valores.

- La función docente, en la actualidad, se desarrolla dentro del marco de la sociedad del conocimiento y del avance tecnológico. Por lo que, además de estas dimensiones disciplinar, curricular, mediadora, ética y colegial, se hace necesaria una formación del profesorado hacia el cambio y para el cambio. “[...] el desarrollo del conocimiento profesional necesita, para no convertirse en controlador y controlado, de una formación crítica de la realidad social” (p. 30), que permita la superación de una profesionalidad restringida a una profesionalidad desarrollada (Hoyle, 1974). Esta superación puede verse facilitada por la creación constante de un conocimiento pedagógico que permita la contextualización de la función docente en un contexto práctico específico.

Desde esta concepción, el conocimiento pedagógico no es exclusivo de la formación inicial, sino que se construye durante el desarrollo profesional y requiere de una reflexión teoría-práctica en el marco de las funciones que desempeña el docente en un contexto determinado (Imbernón, 2007, 2010). Así, se trata de un conocimiento que se adquiere y desarrolla en diversos momentos de la socialización profesional:

- Un primer momento, de socialización en la etapa escolar, en la que se adquiere el conocimiento vulgar. Dicha socialización comporta la asunción de una determinada visión sobre la enseñanza.

- Un segundo momento, donde comienza la socialización profesional a través de una formación inicial específica, que han de dotar a los futuros docentes de las bases para construir un conocimiento pedagógico especializado.

- Periodo de iniciación a la docencia que lleva a la consolidación de un determinado conocimiento profesional a través de la prácticas profesional y mediante el análisis, reflexión e intervención en un contexto educativo determinado y específico, donde intervienen múltiples indicadores a nivel de cultura individual y escolar, las relaciones y comunicación entre el profesorado, la formación inicial recibida, etc.

- La formación permanente cuya función es "cuestionar y legitimar el conocimiento pedagógico puesto en práctica" (Imbernón, 2001).

### 1.2.1. Importancia del conocimiento pedagógico en la figura del profesor

El *Diccionario de Ciencias de la Educación* (Prellezo García, 2010) establece, en cuanto a la Pedagogía: "comúnmente el término se refiere a la disciplina científica relativa a la educación. Pero, más ampliamente se aplica a toda reflexión, estudio, investigación, científica o no, sobre y para la educación, la formación y la instrucción" (p. 880).

Dicho trabajo establece una descripción sobre los puntos problemáticos que se refieren al desarrollo de la identidad de la pedagogía como disciplina. La búsqueda de la identidad disciplinar de la pedagogía, no es exclusivamente un hecho epistemológico o académico, además va unida a las instancias educativas, a las concepciones sobre la ciencia y el saber social, a las exigencias que provienen de los cambios histórico-culturales. Así, estas vicisitudes y cambios han llevado a considerar a la pedagogía desde una disciplina centrada en la escuela y los profesores, para pasar a ser una disciplina que ha de ser más diversificada y especializada para atender a estos cambios (aprendizaje a lo largo de la vida (formación permanente), en todas las situaciones vitales, la diversificación de instituciones que cumplen una función educativa, etc.).

Como observamos en la anterior consideración, el falso imaginario educativo no sólo se ha establecido en el nivel universitario, sino que dentro de la disciplina de pedagogía existen creencias que consideran que para enseñar basta con poseer conocimientos sobre esta disciplina. Se creía que la tarea de enseñar se podía realizar superponiendo unas reglas básicas didácticas al saber sabio. Sin considerar que cada área del saber desarrolla sistemas de conocimiento específicos cuando se inserta en un uso educativo. El imaginario educativo supone, como González Gallego (2010):

[...] aceptar que para educar no basta con el conocimiento, porque el conocimiento existe por sí mismo y se reconoce en quienes los hacen avanzar. Pero eso que llamamos conocimiento educativo, por el contrario, no existe por sí mismo, sino cuando se trasmite a los demás y se reconoce, no en los que investigan, sino en quienes los transmiten. (p. 44).

Esta es la idea principal en la que se han fundamentado los trabajos que han considerado la formación pedagógica docente (e.g., González Gallego, 2010; Imbernón, 2007, 2006; Marcelo, 1994; Marcelo & Vaillant, 2009; Shulman, 1987). Lo que define a los profesionales no es el

conocimiento sabio que se trasmite en las universidades sino el uso y la reconstrucción que se hace de él para transmitirlo (el saber educativo). Este uso y reconstrucción determina la construcción del conocimiento profesional (Hernández & Sancho, 1993). Por tanto, uso y construcción es lo que define a la profesión.

Actualmente es innegable la importancia que tiene un conocimiento pedagógico especializado para la función docente. En este sentido, cabe destacar un trabajo pionero (Tourinán, 1991) que defendía el carácter especializado del "conocimiento de la educación" y la necesidad de que fuese considerado para establecer la competencia profesional de los profesionales de la enseñanza.

Para el autor, el profesional es un especialista que domina conocimientos (teóricos, tecnológicos y prácticos) sobre educación que le permiten desarrollar la acción, en un conjunto de funciones que atienden a las actividades que pueden realizarse en el ámbito educativo, éstas son (p.14):

- Funciones de docencia, identificadas básicamente con el ejercicio y dominio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan para enseñar en un determinado nivel del sistema educativo.

- Funciones de apoyo al sistema educativo. Son funciones que no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta, porque su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento del mismo y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo, como es el caso de la organización escolar, la intervención pedagógico-social, la planificación educativa, etc.

- Funciones de investigación pedagógica, identificadas con el ejercicio y dominio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan para la validación y desarrollo de modelos de explicación, interpretación y transformación de intervenciones pedagógicas y acontecimientos educativos.

Realiza un análisis de las objeciones que se han hecho a la necesidad de conocimiento pedagógico, indicando la presencia que adquiere en los programas formativos cuando se infravalora:

Es verdad que desde el punto de vista antropológico, la educación es cultura, y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir cultura. Pero, si además afirmamos que los términos educacionales carecen de contenido propio, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación llegan a aceptar que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales. (p. 15)

Destaca tres objeciones, la primera entiende que un conocimiento pedagógico especializado no es necesario para desarrollar la función docente, y que hay quien la desarrolla sin poseer dicho conocimiento, tal es el caso de los formadores de profesores, los padres, la educación espontánea, etc. Para el autor, que existan estas formas de educación no prueba que no sea necesario dicho conocimiento, sino que la intervención educativa desarrollada en diferentes formas no requerirá del mismo nivel de competencia pedagógica.

Una segunda objeción atiende a una creencia sobre el aprendizaje profesional que establece que es el conocimiento de la disciplina y la experiencia en la profesión lo que convierte a uno en buen profesor.

Una tercera objeción indica: "el conocimiento especializado no es una condición necesaria en la función pedagógica, porque la tarea educativa se ejerció en otras épocas; se ejerce, incluso hoy, sin pedagogos" (p. 20).

Relacionado con ello, cabe destacar el trabajo de Tardif (2016) que muestra de qué forma la cuestión del conocimiento de los docentes puede ayudarnos a repensar ciertos temas, en especial, el de la subjetividad. Desde esta perspectiva el postulado general que ha guiado las investigaciones en los últimos años es que los profesores “poseen unos saberes específicos que movilizan, utilizan y producen en el ámbito de sus tareas cotidianas. En otras palabras, se propone considerar a los maestros como sujetos que poseen, utilizan y producen saberes específicos de su oficio, de su trabajo” (p. 168).

La importancia de esta perspectiva estriba en el hecho de que los profesores ocupan un lugar fundamental en relación al conjunto de agentes escolares, estos son, en su trabajo cotidiano con los alumnos, los principales actores y mediadores de la cultura y de los saberes escolares. La misión educativa de la escuela descansa sobre sus hombros. Así, prestar atención a la subjetividad y los saberes del docente “es tratar de penetrar en el núcleo central del proceso concreto de escolarización, tal como se realiza a partir del trabajo cotidiano de los enseñantes en interacción con los alumnos y con los otros agentes educativos” (p. 168).

Para Tardif (2016) el análisis del trabajo de los docentes permite esclarecer la cuestión de la pedagogía. Considera que las ideas de pedagogía, didáctica, aprendizaje, etc., no tienen ninguna utilidad si no hacemos el esfuerzo de situarlas, de relacionarlas con las situaciones específicas del trabajo docente, y que estas deben apoyarse en el proceso concreto del trabajo del educador.

Indica que la investigación pedagógica y la de la educación posee el peligro de la abstracción. Estas investigaciones no tienen en cuenta cosas tan sencillas y tan fundamentales como el tiempo de trabajo, el número de alumnos, la materia que se ha de impartir, su naturaleza, los recursos disponibles, las relaciones con los compañeros, los saberes de los agentes, el control de la administración, etc.

[...] lo que la investigación olvida con frecuencia es que la escuela [...] descansa, en último término, en el trabajo realizado por diversas categorías de agentes. Para que esa organización exista y perdure, es preciso que esos agentes, apoyados en diversos saberes profesionales y en determinados recursos materiales y simbólicos, realicen tareas precisas en función de condicionantes y de objetivos particulares. Es, pues, obligado que el estudio de la pedagogía se sitúe siempre en el contexto más amplio del análisis del trabajo de los profesores (p. 85).

Por otro lado, la mayoría de los discursos que versan sobre la enseñanza se centran casi exclusivamente en lo que los docentes deberían hacer, en vez de interesarse por lo que en realidad hacen. Estos discursos muestran que la enseñanza es un “oficio moral” que sirve de lente de aumento para las inquietudes de la opinión pública.

Para comprender mejor la naturaleza de la pedagogía, es necesario que trascendamos estos puntos de vista normativos para situarla en relación con las situaciones de trabajo vividas por el profesorado. Este autor propone una definición de la pedagogía basada en el análisis del trabajo de los docentes e identifica, al mismo tiempo, ciertas consecuencias conceptuales importantes. Propone una definición de la pedagogía como “tecnología de la interacción humana”, poniendo de manifiesto, a la vez, la cuestión de las dimensiones epistemológicas y éticas subyacentes al trabajo con el ser humano:

[...] es evidente que la “pedagogía” no es una categoría inocente, una idea neutra, una práctica estrictamente utilitaria; por el contrario, es portadora de cuestiones sociales importantes e ilustra, al mismo tiempo, las tensiones y los problemas de nuestra época que están vinculados a la escolarización de masas y a la profesionalización de la docencia. En este sentido, no se trata de una idea que pueda definirse científica y lógicamente, sino de una idea social y culturalmente construida, en la que entran siempre ideologías, creencias, valores e intereses. Es necesario, por tanto, situar el lugar a partir del cual se habla de pedagogía y tratar de definirlo, por lo menos, de forma sucinta. (p. 86).

La definición que proponen proviene de su propio material de investigación referido al trabajo de los docentes:

La pedagogía es el conjunto de los medios empleados por el docente para alcanzar sus objetivos en el ámbito de las interacciones educativas con los alumnos. En otras palabras, desde el punto de vista del análisis del trabajo, la pedagogía es la “tecnología” utilizada por los docentes en relación con su objeto de trabajo (los alumnos), en el proceso de trabajo cotidiano, para obtener un resultado (la socialización y la instrucción) (p. 86).

Como explica el autor, la definición se aplica a la situación instructiva en el ambiente escolar. Esta definición nos dice lo siguiente:

- En la perspectiva del análisis del trabajo docente, lo que se llama pedagogía es la tecnología utilizada por el profesorado. Así, no existe un trabajo sin técnica, ni objeto de trabajo sin relación técnica del trabajador con el objeto. En la pedagogía, enseñar es utilizar una determinada tecnología, constituyendo ésta la dimensión instrumental de la enseñanza.
- El campo propio de la pedagogía está constituido por las interacciones concretas entre profesorado y alumnado. La enseñanza, es así, una actividad humana, un trabajo basado en interacciones entre personas.

Al respecto, considera que la pedagogía, como teoría de la enseñanza y del aprendizaje, ha de considerar las limitaciones y condiciones inherentes a la interacción humana (normativas, afectivas, simbólicas y relaciones de poder). De esta forma, la enseñanza como actividad instrumental manifestada en el ámbito de las interacciones humanas, lleva consigo, la señal de las relaciones humanas que la constituyen. El profesor es un “trabajador interactivo”.

Las interacciones que establece el docente con los alumnos, constituyen el núcleo del trabajo de los docentes y determinan la naturaleza de los procedimientos y, por tanto, de la pedagogía.

Además, establece una serie de consecuencias que se derivan de la definición de pedagogía propuesta:

✓ Pone de manifiesto el carácter incontrolable de la pedagogía. Cuando el docente escoge una serie de procedimientos para alcanzar los objetivos asume una pedagogía, es decir, una teoría de la enseñanza y del aprendizaje. Así, no existe un proceso de enseñanza-aprendizaje sin pedagogía.

✓ La pedagogía no se confunde con las técnicas materiales, tampoco con las técnicas específicas (la clase expositiva, el estudio dirigido, etc.). Estos medios no son el todo, sino una parte de la enseñanza.

✓ Procura evitar también las distinciones entre la pedagogía y la disciplina impartida. La tarea de transformar la materia que enseña para que los alumnos puedan comprenderla y asimilarla, es un desafío pedagógico, una tarea esencialmente pedagógica, en la que se somete el conocimiento a la actividad de aprendizaje con la finalidad de producir un resultado en el otro. Es lo que llama Shulman Conocimiento Didáctico del Contenido.

✓ Concibe la enseñanza, no como un talento o don personal. Al identificar la pedagogía y la enseñanza con la tecnología del trabajo docente, la definición hace posible la constitución de un repertorio de conocimientos pedagógicos propios de la profesión docente. Considera que la enseñanza como arte existe cuando las técnicas de base del trabajo son asimiladas y se dominan. Un docente experto crea cosas nuevas a partir de rutinas y formas de proceder ya establecidas. De esta forma, los verdaderos improvisadores son personas que en primer término dominan las bases de su arte antes de improvisar.

✓ Sugiere que una parte del trabajo de los docentes “es susceptible de racionalización mediante la introducción de medidas de eficiencia en la organización del trabajo, gracias, sobre todo, al desarrollo de las investigaciones” (p. 90). Dependiendo de ciertas condiciones, algunos

modelos de trabajo docente pueden hacerse más eficientes gracias al desarrollo de conocimientos y de la investigación pedagógica. Para el autor, es necesario explicitar la dimensión política y ética de lo que significa ser eficiente.

La pedagogía no puede ser otra cosa que la:

Práctica de un profesional, es decir, de una persona autónoma, guiada por una ética de trabajo, que se enfrenta a diario con problemas para los que no existen recetas prefabricadas. Un profesional de la enseñanza es una persona que debe habitar y construir su propio espacio pedagógico de trabajo, de acuerdo con unas limitaciones complejas que sólo él puede asumir y resolver de forma cotidiana, apoyado necesariamente en una visión del mundo, del hombre y de la sociedad. (p.110).

## 2. Conceptualizando las actitudes y creencias del profesorado

### 2.1. Aproximación a un concepto de actitudes y creencias del profesorado

La investigación en esta línea ha estado caracterizada por una amalgama terminológica (creencias, actitudes, valores, percepciones, concepciones, teorías implícitas) derivada de diversos marcos teóricos sobre los que se abordaba su estudio (Calderhead, 1988; Pajares, 1992). A continuación, nos acercamos a la terminología de creencias y actitudes.

En el *Diccionario de la Real Academia* (2014) asigna al término creencia varias acepciones: Firme asentimiento y conformidad con algo; Completo crédito que se presta a un hecho o noticia como seguros o ciertos; Religión, doctrina.

La actitud (Del latín *actitūdo*) es definida como: postura del cuerpo humano, especialmente cuando es determinada por los movimientos del ánimo, o expresa algo con eficacia; Postura de un animal cuando por algún motivo llama la atención; Disposición de ánimo manifestada de algún modo. En la actualidad, el término es utilizado “para indicar una predisposición a responder prontamente de un modo generalmente favorable o desfavorable a un objeto, persona, institución, símbolo o acontecimiento” (Prellezo García, 2010, p. 33).

De una forma general, se puede establecer que la actitud está constituida por tres componentes: un componente cognitivo (las creencias), referido a la descripción personal del objeto al que se dirige la actitud, independientemente de que ésta se apoye en evidencias objetivas o en opiniones personales; un componente afectivo, de las valoraciones o sentimientos favorables o no hacia el objeto de la actitud; y un componente de comportamiento, en términos de disposición a actuar hacia el objeto de la actitud.

El estudio de las actitudes se ha abordado desde diversas perspectivas teóricas: desde la teoría de comportamiento, que la considera fruto de repetidas asociaciones con el objeto y que se explica mediante los principios de aprendizaje conductista; desde la teoría funcionalista, en la que se considera que el componente valorativo de la actitud va unida a los motivos en el momento en el que las actitudes son funcionales para satisfacer necesidades fundamentales. Por otro lado, la teoría sociocognitiva, en la que la actitud es el resultado de la conexión de las creencias hacia un objeto. En cuanto a ésta última el *Diccionario de Ciencias de la Educación* (Prellezo García, 2010) establece:

Las creencias, por tanto, y las actitudes relativas al mundo social derivan de la experiencia directa con un objeto, de las informaciones adquiridas en el proceso de socialización a través de la familia,

grupos de referencia, medios de comunicación y de las conclusiones elaboradas sobre las informaciones ya poseídas. Junto todo esto, se debe tener en cuenta las variables personales que intervienen en modular la percepción de los mensajes sociales recibidos (p. 34).

Cuando el objeto de la actitud es el conocimiento, ¿qué papel cumplen las creencias en el conocimiento? Pajares (1992), uno de los investigadores más relevantes sobre esta línea de investigación, establece que es necesario distinguir entre el conocimiento y los sentimientos que se tenga sobre ese conocimiento, es decir, las creencias. En este caso, las creencias tienen una connotación de valor y afectividad hacia el conocimiento.

El autor, partiendo del análisis de estudios sobre las creencias, establece una serie de principios sobre las creencias:

- Las creencias tienen su origen en edades tempranas y tienden a perpetuarse. Las creencias pueden incluso perpetuarse ante contradicciones que provienen de la propia razón, de la experiencia, etc.
- A lo largo de los procesos de transmisión cultural, los individuos estructuran un sistema de creencias que han desarrollado a lo largo de dicho proceso.
- Los sistemas de creencias ayudan a los individuos a comprender el mundo, comprenderse a sí mismos y, por tanto, a adaptarse.
- Conocimiento y creencias están interrelacionados, siendo el carácter valorativo y afectivo de las creencias un filtro en la interpretación los nuevos fenómenos.
- Un sistema de creencias está compuesto por subestructuras interconectadas, es decir, las sub-creencias deben ser comprendidas en cuanto a la conexión con las demás creencias del sistema.
- Las creencias antiguas son menos susceptibles de cambio que las nuevas creencias.
- En las personas adultas, el cambio de creencias es un fenómeno que raramente se produce ya que tienden a mantenerlas bajo un conocimiento incompleto.
- Las creencias son relevantes a la hora de definir la conducta del individuo, e influyen en la organización del conocimiento y la información. Las creencias influyen en la selección de los recursos cognitivos que nos permiten interpretar, planificar y tomar decisiones cuando tratamos de definir una tarea.

### 2.1.1. Las creencias del profesorado

En el campo educativo, se han desarrollado una diversidad de trabajos que han abordado el estudio de las creencias desde diversas perspectivas (teorías implícitas, teorías de la práctica, teorías ingenuas, etc.). Camilloni (2007) las define del siguiente modo:

Comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y como se aprende, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de las variadas cuestiones tales como la relación entre la enseñanza y las modalidades de evaluación de los aprendizajes que eligen y cómo se visualizan las posibilidades de aprendizaje de cada alumno, las funciones que como docentes deben cumplir y las misiones que la escuela tiene como resultado de su compromiso con la sociedad y cada individuo (p.43).

Sin embargo, como se adelantó, estas concepciones y creencias comienzan a forjarse antes de la formación inicial docente. Los profesores, en su etapa estudiantil van configurando creencias sobre lo que supone enseñar y aprender (Imbernón, 2010; Lortie, 1975, Marcelo & Vaillant, 2009; Pajares, 1992). Por lo que la formación inicial docente y la práctica educativa no son los únicos factores que influyen en las creencias docentes.

Al respecto, aludiendo a la literatura de investigación sobre “aprender a enseñar”, Marcelo y Vaillant (2009) identifican tres categorías de experiencias que influyen en los conocimientos y creencias que desarrollan los profesores sobre la enseñanza:

- Experiencias personales: visión del mundo, de uno mismo y de los demás, ideas sobre las relaciones entre sociedad y escuela, familia y cultura. La procedencia socioeconómica, étnica, sexo o religión.
- Experiencia del conocimiento formal. Se refiere a lo que se ha de enseñar en la escuela e incluye las creencias sobre la materia que se enseña y la forma de enseñarla.
- Experiencia escolar del aula. Se refiere a las rutinas que se asimilan a lo largo de la escolaridad, como estudiante y que influyen en la configuración de ideas sobre qué es enseñar y cuáles son las funciones del profesor.

Estas experiencias, además de influir en las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de los profesores, influyen en la valoración que hacen éstos sobre las experiencias de formación docente.

### **2.1.1.1. Importancia de las creencias de los profesores en la formación de profesorado**

Como hemos comentado anteriormente, la socialización del profesorado comienza en sus primeros años de escolaridad, cuando acceden a su formación docente, ya tienen unas ideas y creencias bastante consolidadas sobre los que es la enseñanza y el aprendizaje (Imbernón, 2010; Lortie, 1975, Marcelo & Vaillant, 2009; Pajares, 1992). Además, de la experiencia del aula, las experiencias sobre el conocimiento formal influyen en la configuración de las creencias docentes. Esta es la razón por la que, la investigación sobre la formación inicial docente se ha preocupado por el estudio de las creencias que los estudiantes traen consigo cuando comienzan esta etapa de formación (Marcelo & Vaillant, 2009).

Se ha considerado que las creencias del profesorado pueden influir de dos formas en el proceso de enseñanza aprendizaje: estas creencias influyen en el aprendizaje de los profesores, en su forma de aprender y en los procesos de cambio que puedan desarrollar los profesores (Richardson, 1996 citado en Marcelo & Vaillant, 2009).

El hallazgo más significativo sobre las creencias del profesorado se encuentra en el estudio de Lortie (1975). Éste evidencia que los estudiantes a lo largo de su formación básica configuran un sistema de creencias sobre la enseñanza establecido fundamentalmente mediante el aprendizaje por observación. De esta forma, los estudiantes que han experimentado prácticas pedagógicas tradicionales, tienen a identificarse con las mismas, favoreciendo su continuidad en la práctica profesional.

Estas ideas y creencias previas influyen en la valoración que los profesores hacen sobre los procesos educativos y sobre las experiencias de formación docente. Por lo tanto, un profesor que durante su paso por el sistema educativo ha experimentado y observado modelos de formación tradicionales (considerando que las características personales influyen en estas percepciones) puede llegar a concebir (de forma consciente o no) la enseñanza como transmisión de conocimientos y a desarrollar creencias tradicionales sobre la docencia (e.g., en la enseñanza lo único relevante es conocer el contenido de la materia que se enseña, seguir el libro de lectura al pie de la letra, etc.) Esto evidencia, que existe una distancia entre las cogniciones de los profesores acerca del conocimiento pedagógico y los componentes pedagógicos que se proponen en las reformas educativas.

Algunos autores (González Sanmamed, 2009; Tillema, 2000) consideran que uno de los objetivos más relevantes, que incluye la formación inicial, es el cambio de las creencias mediante la reflexión. Así, se considera que la reflexión sobre las propias creencias puede favorecer al cambio de las mismas (Martínez Álvarez, 1994; Clarke & Hollingsworth, 2002). Al respecto, la formación práctica constituye una oportunidad para el desarrollo de creencias ajustadas a los



competentes formativos de carácter pedagógico y a las demandas que al respecto se derivan de las expectativas creadas por los cambios sociales y culturales.

### **2.1.1.2. Teorías sobre el cambio de creencias en el desarrollo profesional docente**

Para Marcelo y Vaillant (2009) existe un modelo implícito en los programas de formación de profesores en el que se considera que la formación posee un carácter potenciador de cambio sobre las creencias y conocimientos de los profesores, y que este cambio, a su vez, se manifiesta en las prácticas docentes, y en último término en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Al respecto, se han desarrollado varios modelos que consideran que en el cambio de las creencias no sólo influyen aspectos formativos. Por un lado, Guskey y Sparks (2002) establecen un modelo muy semejante al propuesto en los programas formativos, que considera que el cambio de las creencias está mediatizado por cambios en las prácticas del aula, que a su vez influyen en los cambios de los resultados de los alumnos, y esto es lo que produce el cambio de las creencias y actitudes del profesorado hacia la enseñanza.

Clarke y Hollingsworth (2002), critican los modelos anteriores. Estos autores, consideran que estos modelos no reflejan la complejidad del aprendizaje del profesorado en los programas formativos. Desde este modelo, los autores establecen que el cambio se produce mediante la intervención de nuevos procedimientos y de la reflexión en cuatro dominios: personal (conocimientos, creencias y actitudes); de la práctica (experimentación profesional); de las consecuencias (resultados de los estudiantes) y externo.

El estudio del conocimiento, creencias y concepciones del profesorado es un área de investigación esencial en el ámbito educativo. En las décadas de los años 70 y 80, estos conceptos se abordan fundamentalmente desde el paradigma llamado el pensamiento del profesor.

Dentro de este paradigma, se han desarrollado diversas aproximaciones al campo de estudio del pensamiento y toma de decisiones del profesor (Calderhead, 1988). Estas aproximaciones a la investigación de estos aspectos, tiene su propio origen teórico, supuestos sobre la naturaleza del conocimiento profesional y cómo ha de ser abordado su estudio. Calderhead (1988, p. 22-23) destaca algunas de ellas: Teoría de los Constructos Personales, mediante la Técnica de la rejilla; Teoría Cognitiva, desde el que se utiliza el método de pensamiento en voz alta, la estimulación del recuerdo, la entrevista; Interaccionismo simbólico usando como método la etnografía; Biográfico, mediante el estudio de caso y la entrevista; Teoría de las decisiones; Teoría implícita, mediante la observación e inferencia negociada; Teoría de la acción; Teoría subjetiva, mediante informes verbales.

Esta diversidad de perspectivas teóricas se manifiesta en una dispersión semántica por la que se caracterizaba esta línea de investigación (concepciones, creencias, actitudes, percepciones, disposiciones teorías implícitas, teorías explícitas, etc.). Esta disparidad de perspectivas teóricas, dificulta la comparación de los resultados obtenidos en la investigación (Calderhead, 1988; Pajares, 1992). A pesar de la disparidad de perspectivas, para el abordaje de estas temáticas, los estudios que se han desarrollado bajo las mismas “coinciden en resaltar la íntima relación entre los términos conocimientos, creencias y concepciones” (Moreno Moreno & Azcárate Giménez, 2003, p. 267). Sin embargo, en el ámbito educativo no existe una definición consensuada sobre creencias, lo que dificulta el establecimiento de una teoría explicativa de la formación y cambio de las creencias de los profesores.

Las creencias han sido definidas como:

[...] conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo. (Moreno Moreno & Azcárate Giménez, 2003, p. 267).

Por otro lado, las concepciones pueden entenderse como “organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan” (Moreno Moreno & Azcárate Giménez, 2003, p. 267).

En su mayoría, los profesores de Educación Secundaria acceden al conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje desde estudios que nada tienen que ver con el ejercicio docente, y lo construyen, fundamentalmente (salvando el curso que les capacita para profesorado), a partir, de su experiencia como docente y de los modelos que les transmiten sus formadores. Por ello, considerando que la socialización docente y la formación pedagógica (conocimiento) de los profesores de secundaria, por lo general, es más tardía, algunos autores (Moreno Moreno & Azcárate Giménez, 2003) han señalado que sería conveniente abordar su estudio desde el constructo de creencias.

Las investigaciones que se han desarrollado sobre las creencias han sido relevantes para comprender por qué las intervenciones formativas no han tenido impacto en las prácticas de enseñanza ni en los aprendizajes. Por un lado, encontramos una serie de estudios dirigidos a analizar el cambio en las creencias y actitudes del profesorado hacia la formación docente (Feiman-Nemser, 2001; Pontes & Serrano, 2008). Por otro lado, se han desarrollado trabajos dirigidos al estudio de las ideas y creencias de los estudiantes o profesores en ejercicio hacia la formación inicial recibida (Bolívar, 2006a; Buendía et al., 2011; Pantoja & Campoy, 2000; Pontes & Serrano, 2008, 2010) y al estudio de las percepciones sobre la profesión docente y la vocación de los estudiantes hacia la misma (Córdoba, Ortega & Pontes, 2006; Pontes et al., 2011).

La formación inicial del profesorado de secundaria, desde sus inicios, ha sido abordada desde diversos programas formativos, con algunos intentos fallidos, con la intención de proporcionar la formación pedagógica necesaria para el desarrollo de la profesión docente en esta etapa educativa. Sin embargo, estas constantes reconsideraciones formativas no han acabado con la creencia generalizada, en el profesorado de secundaria, de que lo único importante para enseñar es conocer el contenido de la materia que se enseña (Esteve, 2003b; Marcelo, 2009; De Vicente Rodríguez, 2003).

Esta nueva forma de abordar la enseñanza, desde el desarrollo de competencias profesionales, requiere de un cambio en las creencias del profesorado en cuanto a la docencia. Por lo que, el estudio de las creencias y las condiciones que influyen en el cambio de las mismas es, ante este panorama, necesario, de cara a detectar los factores que son favorecedores de procesos de cambio, desarrollo y aprendizaje profesional docente. Creemos que el conocimiento de estos factores permitirá establecer propuestas de mejora en la formación inicial del profesorado de secundaria.

# Capítulo 3.

## Funciones y competencias docentes del profesorado de Enseñanza Secundaria

### Introducción

#### 1. Aproximación al término de competencia

##### 1.1. ¿Qué se entiende por competencia?

##### 1.2. ¿Qué son las competencias clave?

##### 1.3. Tipos de competencias. Propuestas de las Disposiciones Educativas Europeas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

###### 1.3.1. El Proyecto DeSeCo

###### 1.3.2. El Proyecto Tuning (*Tuning Educational Structures in Europe*)

#### 2. ¿Un perfil docente basado en competencias?

##### 2.1. Definiendo el perfil de competencias docentes del Profesorado de Educación Secundaria

##### 2.2. Las funciones y competencias docentes en las disposiciones legislativas y organismos gubernamentales

##### 2.3. Las funciones y competencias docentes desde el marco de la literatura

###### 2.3.1. Competencias docentes para el desempeño de las funciones docentes



## Introducción

Este capítulo se establece en dos partes fundamentales: una primera, dirigida a delimitar el concepto de “competencias” a partir de la revisión de algunas de las definiciones que se han desarrollado en algunos trabajos sobre la formación docente, su tratamiento en las disposiciones legislativas europeas, los tipos y características que se han asignado a este término y, una segunda, dirigida al análisis del “perfil” profesional basado en competencias docentes. Desde la literatura contemporánea se ha descrito cuáles han de ser las funciones, tareas, competencias, etc., que han de caracterizar al “buen docente”. Todo ello, ha dado lugar a una amalgama de propuestas sobre el perfil docente que revisamos en este capítulo, con el fin “aunar voces” al respecto. En este último apartado, definimos el perfil de funciones docentes, finalizando con la descripción de las competencias consideradas para su desempeño.

## 1. Aproximación al término de competencia

### 1.1. ¿Qué se entiende por competencia?

En el contexto de los actuales sistemas educativos, así como en los españoles, la formación del alumnado se establece estructurada en una serie de competencias (académicas y profesionales) que han de ser adquiridas y desarrolladas a lo largo de las diferentes etapas de formación.

Esta adquisición y desarrollo de competencias se establece en un proceso continuo, desde la educación básica hasta la educación superior, y prosigue a lo largo de la vida (formación permanente). Por tanto, el término de competencia no es entendido de la misma forma en las diferentes etapas de la formación. Se considera que el término competencia ha de ser considerado en función del contexto en el que se desarrolla (e.g., Cabrerizo, Rubio Roldán, Castillo Arredondo & Cabrerizo García, 2011; OCDE, 2006; Perrenoud, 2010). De ahí, la variedad de definiciones y conceptualizaciones de competencia dentro del ámbito educativo.

En el Diccionario de Ciencias de la Educación (Prellezo Garcia, 2010) se considera que la competencia es definible cuando parte de la tipología de tareas que se han de desarrollar eficazmente. Dichas tareas, poseen unos cometidos que pueden estar vinculados específicamente a una materia o tener un carácter transversal. Cuando tienen un carácter transversal, los cometidos poseen unos “conocimientos, habilidades y disposiciones internas que deben activarse y coordinarse” (p. 203). La complejidad o novedad de la tarea definen la complejidad de las competencias que han de desplegarse, y están determinadas por la edad y la experiencia del estudiante.

Una competencia se manifiesta cuando se logra poner en movimiento y coordinar un conjunto de conocimientos, habilidades y otras disposiciones internas (intereses, significados, valores, etc.) para realizar positivamente el deber o la actividad escogida. Estos niveles internos deben estar poseídos, pues, con un grado de significatividad, estabilidad y utilidad adecuado, de modo que se pueda precisar y manejar todo lo que sea necesario para llevar a cabo el trabajo requerido. (p. 203).

Entre los recursos requeridos para el desarrollo del trabajo, encontramos no exclusivamente recursos internos sino también recursos externos (de naturaleza física o material y de naturaleza personal). Se pueden requerir libros manuales, ordenadores, etc., además de la

implicación de otras personas que en la actividad o el deber. En ocasiones, lo que posibilita la realización de la tarea es la combinación de las competencias que poseen los miembros de grupo de estudiantes. Ante esta consideración, se establece la siguiente definición de competencias: “capacidad de poner en marcha y de coordinar los recursos internos poseídos y los externos disponibles para afrontar positivamente una tipología de tareas por realizar y/o de situaciones desafiantes” (p. 203).

Diversas organizaciones, disposiciones legislativas y expertos han definido el término de competencia. Sin embargo, no existe un consenso entre ellas, algunos consideran que las competencias son “una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores” (MEC, 2006, p.6), otros que “no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos” (Perrenoud, 2010, p.11) sino que “es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2006, p. 3). Para otros, las competencias van más allá de ser habilidoso en la ejecución de tareas, es “ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido” (Monereo & Pozo, 2007).

El hecho de que no exista una definición consensuada de competencia, nos indica que las concepciones y delimitaciones de lo que se entiende por competencia están sujetas a marcos conceptuales diversos (Weinert, 2004).

En un trabajo reciente Perrenoud (2012) da cuenta de la disparidad de los conceptos que subyacen de la palabra “competencia”. Este autor considera que aunque desde las disposiciones legislativas se establece una visión de competencia “[...] no se podrá impedir a los actores y colectivos ni a los individuos tener su propia visión de las competencias y referirse a ellas en una esfera de autonomía” (p. 53). Este autor establece que existe un consenso en las Ciencias de la Educación y del trabajo en cuanto a la siguiente definición de competencia: “una competencia es un poder de actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizándolo y combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales” (p. 57).

Para este autor la competencia no se puede observar de forma directa, ya que está sujeta a un desempeño, “es la promesa de un desempeño” (p. 58). Este desempeño depende de diversos factores como las condiciones de la acción, las circunstancias, el apoyo de los actores implicados y el acceso a los recursos disponibles. De ahí que sea “imprudente e injusto basarse en una prestación única para juzgar una competencia” (p. 59).

De estas definiciones y consideraciones pueden extraerse algunas características comunes que pueden definir las competencias, que sintetizamos de la siguiente forma:

- Coordinan y movilizan un conjunto de conocimientos, habilidades y otras disposiciones internas y recursos externos disponibles (Prellezo García, 2010; Perrenoud, 2010; Bolívar & Pereyra, 2006);
  - para hacer frente a demandas complejas (Bolívar & Pereyra, 2006; De Miguel, 2005; OCDE, 2006; Perrenoud, 2010);
  - en un contexto académico, profesional o social determinado (Bolívar & Pereyra, 2006; De Miguel, 2005; MEC, 2006; OCDE, 2006; Perrenoud, 2010).
  - Se desarrollan y actualizan en la acción (Perrenoud, 2010, 2012; Monereo & Pozo, 2007).
  - Son transferibles a nuevas situaciones y contextos (Monereo & Pozo, 2007).

Desde el punto de vista educativo, en el contexto europeo, diversas organizaciones (e.g., OCDE, Parlamento Europeo, Consejo Europeo) se han afanado en definir y establecer cuáles

han de ser los conocimientos indispensables para el bienestar personal y social (*competencias clave*) e incluirlos en el currículum, con el fin de mejorarlo, transformarlo y adaptarlo a las demandas educativas que se derivan de la sociedad de conocimiento.

## 1.2. ¿Qué son las competencias clave?

El origen de las competencias clave puede encontrarse en el Informe Delors (1996). Este, establece, desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos; por último, aprender a ser. Así los define:

- *Aprender a conocer*. Lo que supone no sólo conocer la cultura de una forma amplia a partir de los conocimientos que se derivan de una serie de materias, sino, además, aprender a aprender, como medio para seguir desarrollándose a lo largo de la vida.
- *Aprender a hacer*. Un aprendizaje que capacite al individuo para enfrentarse a la diversidad de situaciones sociales y laborales, desde la educación formal e informal que le permita desarrollar una cualificación profesional y competencias para hacer frente a las situaciones comentadas.
- *Aprender a vivir juntos*. Un aprendizaje que permita la comprensión del otro y formas de relación de interdependencia basados en el respeto mutuo, la comprensión y la paz.
- *Aprender a ser*. Respetando la personalidad y las posibilidades de cada individuo, que le permita actuar con autonomía y responsabilidad.

Los aprendizajes fundamentales han de ser tratados de forma equitativa por los sistemas educativos con el fin de proporcionar a los alumnos una experiencia global de su aprendizaje. Este planteamiento nace de la concepción de educación como un todo, una educación que no se limita exclusivamente a la adquisición de conocimientos, sino, además al desarrollo de otros tipos de aprendizajes que influyen en el desarrollo del individuo. Esta propuesta supuso (como bien recomendaba el informe) la inspiración y la orientación de las políticas educativas en dos aspectos: la elaboración de los programas y la definición de las políticas educativas. Estas políticas pedagógicas de las que habla el informe quedan reflejadas en la propuesta de las competencias básicas o clave promulgadas por la Comisiones Europeas (OCDE, 2006).

## 1.3. Tipos de competencias. Propuestas de las Disposiciones Educativas Europeas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

El término “competencia” en el marco del EEES surge unido a dos cuestiones: la equiparación de los estudios (mediante el establecimiento del crédito ECTS) y la relevancia de la *empleabilidad* con el fin de orientar los contenidos de los estudios (Angulo Rasco, 2008; Riesco González, 2008; Cabrerizo et al., 2011).

El EEES se dirige al diseño de perfiles profesionales compuestos por una serie de competencias que constituye la estructura curricular de los títulos universitarios a nivel europeo. Al respecto, diversas instituciones se han dirigido a desarrollar una serie de informes que reflejan estos aspectos.

### 1.3.1. El Proyecto DeSeCo

El Proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) (2006) nace del desarrollo de una serie de trabajos (Rychen & Salganik, 2004, 2006) dirigidos a establecer cuáles son las competencias clave para que la persona pueda tener éxito ante los retos del presente y del futuro, y responder a ellos de una manera responsable.

Este informe se desarrolló a partir de una compilación de los ensayos realizados por expertos de diferentes disciplinas (psicología, economía, sociología, pedagogía, filosofía, etc.) con la finalidad de ofrecer información teórica y conceptual, así como fundamentos sólidos, para lograr un consenso en cuanto a un conjunto de competencias clave reconocidas a nivel internacional.

Para la consecución de este objetivo, el proyecto parte de las siguientes reflexiones a las que atienden los diversos expertos implicados en la definición de las competencias clave:

- *¿Se puede identificar un conjunto de competencias de importancia primordial para tener una vida exitosa y una participación efectiva en distintos campos de la vida?*
- *¿Cuál es la naturaleza de estas competencias?*
- *¿Las competencias operan de manera independiente o interdependiente?*
- *¿Hasta qué punto las competencias son inmutables con referencia a las condiciones sociales, económicas y culturales?*
- *¿Hasta qué punto se pueden identificar las competencias clave independientemente de edad, género, estatus, etc.? ¿necesitamos las mismas competencias en las distintas etapas de la vida?*

En el Proyecto DeSeCo (2006) “una competencia es más que conocimientos y destrezas” (p. 3). Incluye los recursos psicosociales, es decir las destrezas y habilidades personales como medio para enfrentar las tareas complejas:

[...] son aquellas que teniendo una base individual, contribuyen a alcanzar una vida fructífera y con éxito y aseguran un buen funcionamiento de la sociedad, que son relevantes a través de las diferentes esferas de la vida y que son importantes para todos los individuos. Es una combinación de habilidades cognitivas interrelacionadas, actitudes, motivaciones y emociones, así como de otros componentes sociales. (Rychen & Salganik, 2006, p. 84).

Este proyecto establece una clasificación de las competencias clave en tres amplias categorías (con las subcompetencias correspondientes):

1. *Interactuar en grupos socialmente heterogéneos*: habilidad para relacionarse bien con los demás; habilidad para cooperar; habilidad para gestionar y resolver conflictos.

2. *Actuar con autonomía*: habilidad para actuar dentro de la gran imagen; habilidad para formar y poner en práctica planes de vida y proyectos personales; habilidad para defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.

3. *Usar herramientas interactivamente*: habilidad para utilizar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto; habilidad para utilizar interactivamente el conocimiento y la información y habilidad para usar interactivamente la tecnología.

Estas categorías, están interrelacionadas, y colectivamente, forman la base para identificar las competencias clave. En esta propuesta, se enfatiza la importancia de que los individuos actúen reflexivamente. La reflexión es, en esta propuesta, el “corazón” de las competencias clave.

[...] la reflexión implica el uso de destrezas metacognitivas (pensar acerca de pensar), habilidades creativas y la adopción de una actitud crítica. No es solamente la forma en que los individuos piensan, también cómo comprenden una experiencia de manera más general, incluyendo sus pensamientos, sentimientos y



relaciones sociales. Esto requiere que los individuos alcancen un nivel de madurez social que les permita distanciarse de las presiones sociales, adoptar diferentes perspectivas, hacer juicios independientes y tomar responsabilidad por sus acciones. (OCDE, 2006, p. 8).

De esta forma, la reflexión incluye no sólo la aplicación rutinaria de un método para afrontar una situación, también la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas, de cambio y pensar y actuar con actitud crítica.

### 1.3.2. El Proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe)

En el marco del Proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe) (González & Wagenaar, 2003), las competencias y las destrezas son entendidas de la siguiente forma:

[...] conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. (p.80).

En el contexto del EEES, poseer una competencia o un conjunto de competencias es poseer la capacidad y la destreza para el desempeño de una tarea que permita evaluar el grado de realización de la misma.

El Proyecto Tuning considera los títulos académicos en términos de resultados de aprendizaje y competencias. Desde esta perspectiva, los resultados de aprendizaje van más allá del objetivo de la empleabilidad (que es considerada muy relevante) para incluir además unas competencias académicas (transversales y específicas) que guíen la estructura de los títulos universitarios. Se establece la siguiente clasificación de competencias:

Las **competencias genéricas o transversales** “identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, etc., que son comunes a todos o a la mayoría de las titulaciones” (p. 34). Estas competencias pueden ser de tres tipos:

1. Instrumentales: competencias que tienen una función instrumental. Entre ellas se incluyen:

- ❖ Capacidad de análisis y síntesis.
- ❖ Capacidad de organización y planificación.
- ❖ Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.
- ❖ Comunicación en una lengua extranjera.
- ❖ Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.
- ❖ Gestión de la información.
- ❖ Resolución de problemas y tomas de decisiones.

2. Interpersonales

- ❖ Capacidad crítica y autocrítica.
- ❖ Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos.
- ❖ Habilidades interpersonales.
- ❖ Reconocimiento y respeto a la diversidad y la multiculturalidad.
- ❖ Compromiso ético.

### 3. Sistémicas

- ❖ Aprendizaje autónomo.
- ❖ Adaptación a situaciones nuevas.
- ❖ Creatividad.
- ❖ Liderazgo.
- ❖ Conocimiento de otras culturas y costumbres.
- ❖ Iniciativa y espíritu emprendedor.
- ❖ Motivación por la calidad.
- ❖ Sensibilidad hacia temas medioambientales.

En el contexto español, estas competencias son tomadas como base para el diseño de los títulos y en la elaboración de los Libros Blancos para las titulaciones de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Las **competencias específicas** hacen referencia a las destrezas y conocimiento relativos a cada área temática. El Proyecto Tuning, mediante el establecimiento de unos niveles de cualificación, se pretende hacer explícitos los resultados de aprendizaje para cada materia o asignatura. Los resultados del aprendizaje pueden definirse “como afirmaciones de lo que se espera que deba saber, comprender y/o ser capaz de demostrar un estudiante después de haber completado un programa de aprendizaje” (p. 43), y pueden alcanzarse mediante el uso de diversos recursos, técnicas y procedimientos. En este proyecto se establecen unos niveles de cualificación para los estudios de primer y segundo ciclo.

Las competencias específicas se dividen en tres clases (Riesco González, 2008, p. 89):

1. Académicas (saber): relativas a los conocimientos teóricos.
2. Disciplinarias (hacer): conjunto de conocimientos prácticos.
3. Profesionales, que incluyen las habilidades de comunicación e indagación y el saber hacer aplicado al ejercicio de una profesión.

De Miguel (2005) establece una propuesta didáctica que pretende favorecer la programación docente de competencias académicas. Tal como se muestra en la Tabla 3.1, la propuesta se establece tomando como base los componentes y subcomponentes referidos a la competencia, de una forma genérica, con el fin de favorecer la reflexión del profesorado en el proceso de planificación y concreción de las competencias de las titulaciones y materias.

Tabla 3.1  
Componentes y subcomponentes de la competencia

COMPONENTES	SUBCOMPONENTES
1. Conocimientos Adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones, teorías, etc. Relacionados con materias científicas o área profesional	1.1. Generales para el aprendizaje. 1.2. Académicos vinculados a una materia 1.3. Vinculados al mundo profesional
2 Habilidades y destrezas Entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados relacionados con materias científicas o área profesional (organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar, realizar...)	2.1. Intelectuales 2.2. De comunicación 2.3. Interpersonales 2.4. Organización/gestión personal
3. Actitudes y valores Actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional: responsabilidad, autonomía, iniciativa ante situaciones complejas, coordinación, etc.	3.1. De desarrollo profesional 3.2. De compromiso personal

Nota: Extraído de De Miguel (2005, p.30).

Una vez consideradas la conceptualización y la taxonomía de las competencias que se establecen en las disposiciones legislativas europeas, pasamos a concretar qué se entiende por competencia profesional y cuál es el perfil de competencias profesionales que se establece para la profesión docente.

## 2. ¿Un perfil docente basado en competencias?

El Diccionario de la Real Academia Española (2014) en su vigésima tercera edición define el perfil como: “postura en que no se deja ver sino una sola de las dos mitades laterales del cuerpo; conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien”. Cuando se toman estas visiones para designar el conjunto de características profesionales docentes puede llevar al reduccionismo (De la Herrán Gascón, 2011). Detallemos esta cuestión más detenidamente.

El perfil profesional ha sido, por lo general, utilizado para establecer las características, las situaciones organizativas, las tareas y funciones que caracterizan el rol profesional. Estas características, situaciones, tareas y funciones se toman como referencia para la programación y la evaluación de una actuación, que se dirige a formar a profesionales competentes para responder a las demandas laborales y ser valorados en el contexto económico. El término de perfil profesional ha sido abordado desde diversas corrientes de pensamiento: la granular, la institucional y la holística (Prellezo García, 2010). No nos detendremos aquí a definir estas corrientes de pensamiento sino a considerar el debate que se establece en torno a la definición de perfiles profesionales. Como se establece en el Diccionario de Ciencias de la Educación:

[...] si bien la literatura converge en la necesidad de superar descripciones rígidas de roles y tareas, en el momento de hacer una propuesta se ensancha el abanico de opciones con riesgo a caer en un escenario caótico y difícil manejable. Por otro lado, aún quienes pretenden reconstruir todas las figuras del mundo de trabajo, partiendo de un marco global de competencias, parecen destinados a un éxito frustrante, vista la imposibilidad de elaborar inventarios válidos en general, independientemente de las condiciones de realización del trabajo. En este sentido, el único camino posible podría estar constituido por un consenso amplio sobre p.p. esenciales, dejando a la acción formativa específica la tarea de aplicar intervenciones y valorar los resultados en situaciones concretas. (Prellezo García, 2010, p. 899).

Esta lógica, como hemos visto en los apartados anteriores, se corresponde con la consideración de las competencias transversales y específicas propuestas en el Proyecto Tuning. Sin embargo, cuando nos referimos al perfil profesional docente, estas formas de proceder para la descripción del perfil puede ser una tarea ardua y compleja.

Es un hecho que el perfil profesional docente no puede definirse de una forma estática, ignorando la relevancia del contexto socio-histórico en la configuración del mismo (Gimeno, 1997; Popkewitz, 1990), las orientaciones conceptuales en las que se fundamenta su formación (Imbernón, 1999; Perrenoud, 2001), etc. Por lo que el perfil profesional docente ha sido considerado desde diversas perspectivas dependiendo de la concepción de enseñanza, la forma de entender las prácticas educativas, las funciones del docente y su desarrollo profesional que se defendía en un momento determinado. En este sentido Bar (1999) indica:

Todas las sociedades, en todas las épocas, han elaborado imágenes y valores sobre la persona del maestro y su labor pedagógica. Estas representaciones expresan la finalidad social asociada a la educación y son legitimadas a través de las doctrinas pedagógicas hegemónicas en cada momento histórico.

De esta forma, el modelo de sociedad, de ser humano, las funciones que se asignan al sistema educativo condicionan la configuración y desarrollo de un rol profesional docente determinado (Perrenoud, 2001; Gimeno, 1997). A lo largo de las últimas décadas, estas formas de entender la profesión docente se han puesto de manifiesto mediante diversas perspectivas

teóricas sobre la profesión docente. Entre estas perspectivas de estudio, las desarrolladas en materia de competencias han evolucionado desde posturas tradicionales (Oliva & Henson, 2005) a posturas más amplias (Perrenoud, 2010) en la forma de abordar el desarrollo de dichas competencias.

El rol docente, actualmente, se encuentra en un periodo de transición y cambio debido a múltiples causas (la sociedad multicultural, los cambios tecnológicos, mayor cohesión social y participación activa de los ciudadanos). Estas condiciones sociopolíticas, demandan de este profesional nuevas funciones y competencias y nuevos perfiles profesionales. De esta forma, el perfil docente tradicional, basado en la determinación de unas competencias estáticas, ha de ser superado por perfiles docentes ajustados a las demandas de actualización profesional que se derivan de las nuevas condiciones sociolaborales.

Al respecto, Galvis (2007) desarrolló un estudio, en el contexto de Caracas, en el que presenta el proceso de transformación del perfil docente tradicional al perfil docente desde el enfoque basado en competencias. Este estudio se abordó desde la estrategia de grupos de discusión en el que participaron diferentes (alumnos, profesores, representantes, empleadores y comunidad en general) desde tres niveles de contextualización: universidad, centros educativos y comunidad. Se derivaron cuatro grandes competencias que se deben desarrollar en la práctica educativa: i) competencias intelectuales (conocer) (e.g., domina conceptos y teorías actualizadas sobre las disciplinas educativas y de su especialidad; posee una cultura general propia de la educación superior que incluye las TIC); ii) competencias interpersonales (ser) (e.g., afianza su identidad personal y profesional y cultiva su autoestima; es coherente con principios éticos, espirituales y humanizantes); iii) competencias sociales (convivir) (e.g., brinda afecto, seguridad y confianza; practica la tolerancia y la búsqueda de consensos) y; iv) competencias profesionales (hacer) (e.g., define y elabora proyectos educativos sobre la base de diagnósticos y perfiles institucionales; diversifica el currículo en función de las necesidades y posibilidades geográficas).

Desde la perspectiva de competencias docentes emergentes (Perrenoud, 2010) se apuesta por el desarrollo de referenciales profesionales que sean coherentes y congruentes a las condiciones que influyen en la profesionalidad docente (funciones del profesorado, reformas de la formación inicial, políticas educativas, etc.). Como veremos en apartados posteriores, establece diez grandes familias de competencias docentes, en un referencial que intenta comprender el movimiento de la profesión. Estas competencias “resultan de una construcción teórica conectada a la problemática de cambio” (p. 14). El autor no establece un referencial exclusivamente constituido por las categorías más consensadas de la profesión (como por ejemplo, evaluación, gestión de la clase). Esta propuesta pretende romper con la visión de la enseñanza como una secuencia sistemática de acciones o lecciones y acoger unas categorías más amplias.

Un referencial ofrece un lenguaje común para delimitar las divergencias de fondo sobre la realidad del oficio y su futuro, distinguir los desacuerdos de malentendidos semánticos. Además, obliga a verbalizar lo que cada uno tiene en la cabeza, por lo tanto, a valorar los acuerdos y desacuerdos (p. 149).

El trabajo es la invitación a un viaje para que los profesionales de la educación, desde su propia interpretación del referencial, den forma a las competencias y a su profesionalización docente desde la reflexión individual y colectiva de las competencias propuestas.

Tomar como punto de partida un referencial de competencias docentes emergentes (Perrenoud, 2010), no un perfil o varios perfiles, puede constituir una solución para no ser reduccionistas o perdernos en la complejidad de un mapa global de competencias. Como establece Day (2005) citando a Barnett (1994), la competencia se convierte en un problema:

Cuando se cumple una de estas condiciones o ambas: en primer lugar, cuando la competencia se convierte en un objetivo dominante, disminuyendo así la importancia de los objetivos dignos de atención y, en segundo lugar, cuando la competencia se interpreta de manera excesivamente estricta. (p. 78).

Pero, ¿cómo definir perfiles profesionales ante estas demandas de profesionalización sin caer en el reduccionismo o perdernos en la globalidad?

En un trabajo reciente, Tejada y Ruiz (2013) consideran que el perfil profesional no es más que el sumatorio de competencias profesionales (genéricas-básicas y específicas) que devienen de los roles, funciones y actividades profesionales que los docentes deben acometer en los escenarios socioprofesionales. En la misma línea otros trabajos (Tejada, 2009; Mas & Tejada, 2013) enfatizan la necesidad de que dicho perfilamiento se realice de acuerdo al contexto de actuación. El planteamiento que se establece desde estos trabajos indica que la definición del perfil docente puede establecerse ubicando al profesional en el escenario de actuación profesional. Dicho escenario permite verificar las funciones que los docentes acometen en su actuación y, consecuentemente, las competencias que se activan. Es decir, la definición del perfil competencias del profesorado, no puede separarse de las funciones profesionales que debe asumir ni de los ámbitos donde los desarrollará.

Este posicionamiento procede de la concepción de la competencia en su doble dimensión: social y personal. La dimensión social alude, dentro de los escenarios profesionales, a las "incumbencias" en clave de funciones que se desarrollan y le son propias a un profesional. La dimensión personal remite al conjunto de saberes (recursos personales) para actuar competentemente.

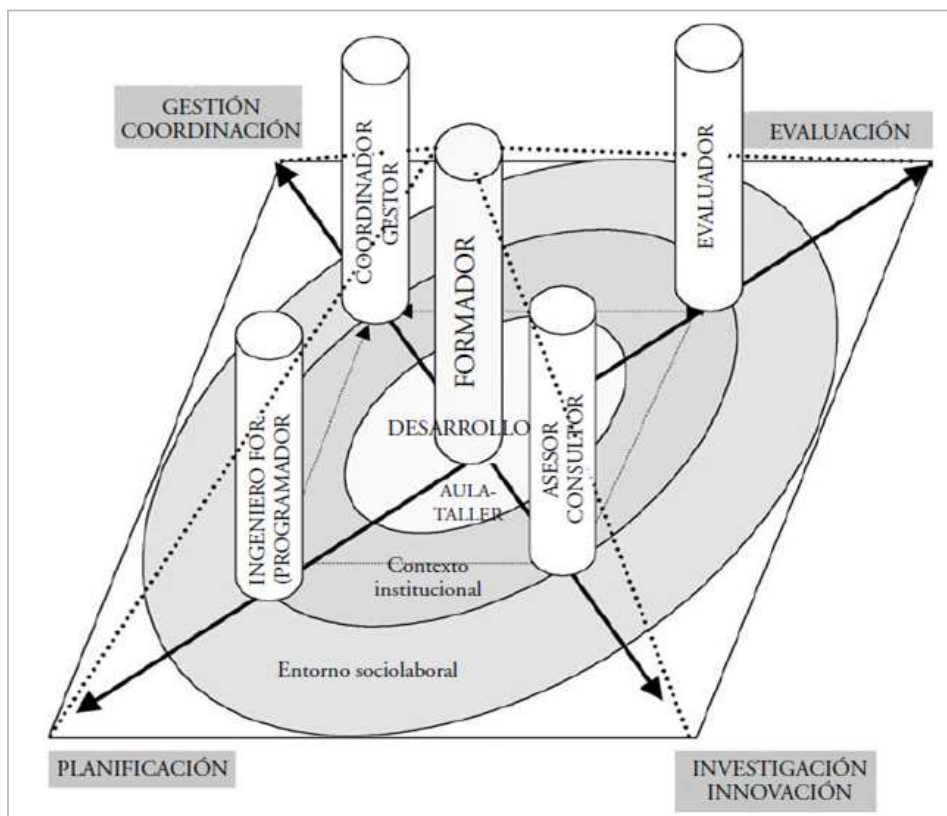
Para concretar estas dimensiones de la competencia, en un primer momento aluden a la importancia del escenario profesional. Como se muestra en la Figura 3.1, éste queda condicionado por una tecnología, una organización del trabajo y una normativa, "que va a circunscribir de manera significativa las funciones a acometer y los recursos a activar" (Tejada, 2009, p. 7). Como señala el autor, hoy día, nadie discute la relevancia de estos tres constituyentes escénicos y la necesidad de considerarlos a la hora de articular cualquier perfil (educación infantil, docencia universitaria, profesor de secundaria...), y "lo más genuino para las propios propósitos de la formación de los profesionales de referencia cual es la fuente de selección de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales)" (p.7).



Figura 3.1. Elementos configuradores de un perfil profesional

Fuente: Extraído de Tejada (2009, p. 8).

Este autor proporciona unas claves para la conformación de perfiles profesionales de acuerdo a la doble lógica que posibilita el escenario sociolaboral: las funciones y las competencias. Se puede hacer alusión a las mismas ubicando los distintos actores de la formación y sus funciones en los diferentes contextos de actuación de la formación. El modelo parte de tres ámbitos de actuación profesional diferenciales e íntimamente interconectados en formación: a) al contexto general (entorno sociolaboral), b) al contexto institucional (centro de formación-centro de trabajo), y c) al contexto aula-taller (Figura 3.2).



**Figura 3.2. Los perfiles específicos de la formación en los diferentes contextos y funciones**  
Fuente: Extraído de Tejada (2002, p.98).

Por otra parte, las diferentes funciones de actuación profesional en formación pueden articularse en torno a dos ejes, siendo el punto de conexión el propio desarrollo de la formación. Se refiere concretamente a: i) la planificación, ii) al desarrollo, iii) la evaluación, iv) la gestión-coordinación, y v) la investigación-innovación. La definición del perfil emerge de la interacción entre dichos contextos y funciones a desempeñar.

En definitiva, definir el rol docente en la actualidad requiere de la consideración de las competencias docentes que se derivan de las nuevas circunstancias profesionales. Numerosos trabajos han establecido cuáles han de ser las funciones y competencias del profesorado (e.g. Perrenoud, 2010; Pollard & Tann, 1997; Tribó, 2008; Sarramona, 2007). Estos trabajos recogen las preocupaciones actuales sobre la competencia profesional del docente.

En este ambiente de incertidumbre, el consenso en cuanto a qué competencias docentes, es una tarea casi imposible. Veamos cómo se ha solucionado esta tarea en los trabajos que se han desarrollado en la literatura especializada atendiendo al profesorado de enseñanza secundaria.

## 2.1. Definiendo el perfil de competencias docentes del Profesorado de Educación Secundaria

Numerosos trabajos han establecido cuáles han de ser las funciones y competencias del profesorado (e.g. Perrenoud, 2010; Pollard & Tann, 1997; Tribó, 2008; Sarramona, 2007). Estos trabajos recogen las preocupaciones actuales sobre la competencia profesional del docente. Al respecto, Tejada (2009) considera que a los listados hay que exigirles una mayor especificación sobre dos características básicas (p. 7):

- La consideración de la profesionalidad del formador desde el punto de vista de la profesionalización. La profesionalización, por el hecho de ser una profesión que evoluciona de manera constante.
- La clarificación de las funciones, roles y competencias desde la perspectiva evolutiva pero con un referente paradigmático y modélico que le dé sentido.

Este autor, añade, que la especificación de estos aspectos apuesta por una formación de calidad, que abordada desde planteamientos contextuales y reflexivos, atienda a los desafíos que la profesión y entorno plantean a estos profesionales.

Algunos autores han atendido a la problemática específica del profesorado de Educación Secundaria. Como establece Sarramona (2007), en el momento histórico en el que nos encontramos, dada la generalización de la enseñanza hasta los 16-18 años, es el profesorado de Secundaria el que ha experimentado unos mayores cambios en su actividad profesional. Este profesorado atiende al alumnado con unas características de desarrollo críticas, en términos de comportamientos y actitudes. Estas cuestiones explican las dificultades con las que se encuentra este profesorado para cumplir con sus funciones de forma adecuada.

El perfil competencial único del docente parece una utopía si consideramos la singularidad del contexto en el que trabaja un profesor de secundaria. El docente de secundaria, "ha de ser hoy muchos docentes" (Monereo & Monte, 2011). Los estudiantes necesitan un docente que no se limite a dar la lección, que se adapte a sus necesidades, les proporcione guías, criterios, espacios de reflexión, etc., que le permitan desarrollarse como ciudadanos críticos y aprendices autónomos.

Ante las nuevas demandas socioeducativas, la profesión docente se encuentra en tránsito entre lo que fue y lo que ha de ser para afrontar las nuevas demandas socioeducativas. Un docente, que ante diversas necesidades de aprendizaje y objetivos educativos, ponga en marcha los apoyos necesarios para ayudar a los estudiantes a aprender. El docente ha de serlo todo, según Monereo y Monte (2011) ha de:

Construir versiones de uno mismo para ajustarse a cada contexto, a cada clase, a cada claustro de profesores, a cada familia, a cada alumno [...]. Solamente si somos capaces de distanciarnos y elaborar a distintos "yoes" docentes, versiones de nosotros mismos apropiadas a cada contexto educativo, podemos lograr nuestras metas: guiar mentes hacia una mejor comprensión del mundo, para mejorarlo. (p. 14).

Las funciones docentes quedan supeditadas al tipo de aprendizaje que se quiere lograr. En la actualidad se enmarca desde una orientación dirigida al desarrollo de competencias básicas, en la que ya no basta con que el profesorado domine unos conocimientos específicos y los transmita, sino que ha de ser un facilitador, mediador, desarrollar una labor de apoyo que se dirija a favorecer en el alumnado la capacidad de aprender a aprender y un aprendizaje cada vez más autónomo que le permita enfrentarse a los problemas en diferentes contextos y situaciones (Escamilla, 2011; Monereo, 2010).

## 2.2. Las funciones y competencias docentes en las disposiciones legislativas y organismos gubernamentales

A nivel europeo, y de una forma más global, cabe destacar el trabajo realizado por Sánchez-Tarazaga (2016) que analiza la normativa más reciente propuestos por diversos organismos como el marco desarrollado por Eurydice, Comisión Europea, *Finnish Institute for Educational Research* o OCDE.

Atendemos de forma específica a la propuesta de la Comisión Europea (2006):

- *Trabajar con otros*: Con estudiantes a nivel individual y colectivo, teniendo en cuenta los valores de inclusión social y apoyándoles en su formación para participar como miembros activos de la sociedad; Con los compañeros de profesión, colaborando para mejorar su propio aprendizaje y su rol como docente.

- *Trabajar con el conocimiento, la tecnología y la información*: Desenvolverse con diferentes tipos de conocimiento; Habilidades pedagógicas para crear entornos de aprendizaje; Su formación y desarrollo profesional debe prepararles para acceder, analizar, validar, reflexionar y transmitir conocimiento, haciendo un uso efectivo de la tecnología cuando corresponda; Orientar a los estudiantes en la red acerca de la información que pueden encontrar y construir; Tener buena comprensión de los conocimientos de su materia y ver el aprendizaje a lo largo de la vida.

- *Trabajar con y en la sociedad*: Promover la movilidad y cooperación en Europa, así como valores de responsabilidad y respeto hacia las culturas; Entender los factores que general cohesión social y exclusión; Cooperar con la comunidad educativa (padres, instituciones de formación del profesorado, entidades locales...).

Las disposiciones legislativas, en el contexto español han establecido una serie de funciones y competencias que han de caracterizar al profesorado.

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (MEC, 2006), en su Título III, capítulo I, artículo 91, establece las siguientes funciones del profesorado:

- a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
- b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
- c) 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.
- d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
- g) 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.
- h) 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.
- i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
- j) La participación en la actividad general del centro.



k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.

l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en la "Guía sobre Buenas Prácticas Docentes para el desarrollo de en el aula de las competencias básicas del alumnado" (2013), siguiendo esta lógica (aunque no lo establece de forma explícita) establece el perfil profesional las funciones y realizaciones profesionales del docente de secundaria. Este documento, tomando como referencia las funciones docentes establecidas La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece en su artículo 91, deriva las distintas unidades de competencia y sus realizaciones profesionales correspondientes (Tabla 3.2). En este trabajo las realizaciones profesionales describen los comportamientos esperados del docente, objetivables por sus consecuencias o resultados, para poderla considerar "competente".

Tabla 3.2

*Unidades de competencia y realizaciones profesionales del docente de secundaria*

Unidades de competencia	Realizaciones profesionales
<p>1.- "Planificar e implementar el currículo escolar acorde con las características del centro educativo y las de su contexto"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar el diagnóstico previo del proceso educativo, identificando los elementos personales, sociales y familiares que afectan al desarrollo escolar.</li> <li>• Asistir activamente al desarrollo de las sesiones del equipo de Ciclo o Seminario Didáctico, concretando el currículo que se vaya a implantar en el centro docente y participando en la toma colectiva de decisiones.</li> <li>• Organizar de manera coherente el conjunto de elementos curriculares que confluyen en la práctica educativa, con especial esmero en la selección y secuenciación de los contenidos curriculares del área de conocimientos o de la materia impartida, así como las competencias básicas, de acuerdo con la programación elaborada por el equipo de Ciclo o el Seminario Didáctico y del diagnóstico previo realizado.</li> <li>• Seleccionar y/o confeccionar materiales didácticos apropiados para el área o materia específica, y adaptados al desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.</li> <li>• Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la diversidad, la equidad, la educación en valores y la formación ciudadana.</li> <li>• Seleccionar y aplicar estrategias didácticas en la práctica educativa, dirigiendo el trabajo del alumnado y fomentando un buen ambiente que facilite el aprendizaje y la convivencia en el aula.</li> <li>• Realizar la intervención docente en el aula con el dominio adecuado de la expresión oral y escrita, así como del conocimiento de las materias o área impartida.</li> <li>• Evaluar los procesos y los resultados educativos, diseñando los instrumentos adecuados para la evaluación inicial, continua y final del alumnado.</li> </ul>
<p>2.- "Tutorar al alumnado favoreciendo su integración en el grupo clase y el mantenimiento de un adecuado clima de convivencia"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer las características personales, familiares y sociales del alumnado.</li> <li>• Participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación bajo la coordinación del Equipo de Orientación de Primaria o del Departamento de Orientación de Secundaria.</li> <li>• Coordinar el proceso de evaluación de cada alumno o alumna, así como organizar y presidir las sesiones de evaluación del alumnado de su tutoría.</li> <li>• Informar al alumnado, a sus familias y al resto del profesorado que imparte docencia en el grupo que tutoriza, de las actividades docentes y del rendimiento educativo.</li> <li>• Facilitar la integración del alumnado en el grupo y fomentar su participación, abordando problemas de convivencia que surjan y resolviendo conflictos.</li> <li>• Orientar y asesorar al alumnado de Secundaria sobre posibilidades académicas y profesionales, en colaboración con el Departamento de Orientación.</li> </ul>

<p>3.- “Apoyarse en el contexto familiar y social, favoreciendo la colaboración de las familias con el centro educativo”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los factores relevantes del contexto socio-familiar del alumnado, valorando las implicaciones que del mismo se derivan para el proceso educativo.</li> <li>• Implicar a las familias en el Proyecto Educativo, haciéndoles comprender la importancia de su participación para la mejora de todos los procesos educativos.</li> <li>• Facilitar la cooperación educativa entre las familias y el profesorado, mediante el compromiso de las familias para afrontar conjuntamente el desarrollo adecuado de los aprendizajes de sus hijos e hijas.</li> </ul>
<p>4.- “Actualizarse e implicarse en la profesión docente”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar al día en los conocimientos y habilidades profesionales, tanto de las materias propias de su especialidad como de las materias de carácter genérico, principalmente las referidas a la enseñanza y el aprendizaje.</li> <li>• Llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional, formándose día a día y trasladando dicha formación al proceso educativo.</li> <li>• Sentirse comprometido con la profesión, reflexionando sobre la enseñanza y el desarrollo de la propia intervención docente.</li> <li>• Participar en el centro mediante intervenciones basadas en el trabajo colaborativo con el resto del profesorado.</li> <li>• Analizar los resultados de la evaluación y extraer conclusiones que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> </ul>
<p>5.- “Hacer uso de las cualidades personales que exige la profesión docente”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actuar con ponderación y serenidad, dominando estrategias de habilidades sociales.</li> <li>• Adquirir las cualidades comunicativas necesarias para facilitar la interacción con el alumnado y demás agentes educativos.</li> <li>• Manifestar en el comportamiento personal los valores que se pretenden fomentar en la educación del alumnado.</li> </ul>

Nota: Elaborado a partir Consejería de Educación (2013).

Si atendemos a esta propuesta, la competencia general del docente de secundaria es planificar, enseñar y evaluar las materias, desarrollar las funciones de tutoría y orientación, participando en la dinámica del centro, colaborar con el entorno y la familia y la experimentación e investigación. Como observamos en la Tabla 3.2, las unidades de competencia responden a esta competencia general y añaden una referida a las cualidades personales del docente. Tras un estudio y análisis de las unidades de competencia y realizaciones profesionales propuestas en este documento, comprobamos que éstas se encuentran incluidas en algunos trabajos sobre competencias docentes de Secundaria, como el desarrollado por Sarramona, (2007) y la Orden Ministerial ECI/3858/2007 (MEC, 2007a).

En dicha orden, 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 las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE número 312 de 29 de diciembre de 2007) (MEC, 2007b) considera las competencias que el alumno ha de adquirir, como comentábamos en el capítulo anterior. Estas competencias forman la base de la formación pedagógica y didáctica que el profesorado ha de adquirir a lo largo de su formación inicial.

Se establecen once competencias que los estudiantes han de adquirir:

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.

2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.

4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.

5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

Las competencias que se establecen para cada uno de los módulos y materias tal como mostramos en la Tabla 3.3.

Tabla 3.3

*Estructura de las competencias en los módulos y materias del Máster*

MÓDULO	MATERIA	COMPETENCIAS
Genérico (12 ECTS)	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (4 ECTS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones.</li> <li>• Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje.</li> <li>• Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales.</li> <li>• Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.</li> </ul>
	Procesos y contextos educativos (4 ECTS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas.</li> <li>• Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país.</li> <li>• Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.</li> <li>• Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.</li> <li>• Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.</li> </ul>

	Sociedad, familia y educación (4 ECTS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.</li> <li>• Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación.</li> <li>• Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.</li> </ul>
	Complementos para la formación disciplinaria (6 ECTS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas.</li> <li>• Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas.</li> <li>• Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares. En formación profesional, conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que puedan requerir las profesiones.</li> </ul>
Específico (24 ECTS)	Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes (12 ECTS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes.</li> <li>• Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.</li> <li>• Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.</li> <li>• Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza aprendizaje.</li> <li>• Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.</li> </ul>
	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa (6 ECTS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada.</li> <li>• Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.</li> <li>• Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones.</li> <li>• Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.</li> </ul>
Prácticum (16 ECTS)	Prácticas docentes (10 ECTS) incluyendo el Trabajo Fin de Máster (6 ECTS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización.</li> <li>• Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.</li> <li>• Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.</li> <li>• Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.</li> <li>• Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas.</li> <li>• Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias.</li> <li>• Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Máster que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.</li> </ul>

Nota: Elaborado a partir de la Orden Ministerial (MEC, 2007a).

Estas funciones y competencias nos pueden dar una idea del perfil docente que se requiere del profesorado de Educación Secundaria desde la legislación actual.

Sarramona (2007) considera que las competencias propuestas por la orden ministerial hacen alusión a un ámbito estrictamente técnico, quedando reducidas casi exclusivamente al nivel de conocimiento. Para este autor, las competencias docentes deberían contemplar, desde una perspectiva integral de la formación docente, además de los aspectos técnicos, aspectos sociales y éticos (competencias laborales integrales). Estas competencias laborales integrales, las caracteriza, citando a Crocker y Magaña (2004) de la siguiente forma:

- “Integran las características de las competencias laborales con las necesidades personales y sociales, dándoles una dimensión ética y contextualizada.
- La formación cultural se incluye en la formación competencial para posibilitar los juicios epistemológicos y ontológicos en la actividad profesional.
- Significa resolver problemas profesionales con actitud crítica y constructiva.
- Convierten la formación de profesionales en una tarea basada en la resolución de problemas, lo cual favorece la implicación y la motivación discente” (p.35).

Al respecto, Villar Angulo (2009) considera que las competencias establecidas en la Orden Ministerial no están vinculadas a la cultura de los Institutos de Educación Secundaria.

### **2.3. Las funciones y competencias docentes desde el marco de la literatura**

Diversos autores (e.g. Tribó, 2008; Larriba Naranjo, 2010), en la línea de los saberes profesionales han establecido las competencias específicas del profesorado de secundaria.

Por un lado, Tribó (2008) define un perfil competencial profesional para el profesorado de secundaria como propuesta al diseño de la formación inicial pedagógica, considerando que los cambios del marco legal del sistema educativo español no se han aplicado a esta. Para esta autora el currículo formativo debe estar en sintonía con el doble perfil profesional que defiende: educador de adolescentes y facilitador de aprendizajes. Concibe el currículo formativo como el conjunto de saberes, destrezas, criterios, estructurados en realizaciones profesionales, que expresan los resultados, conocimientos o actuaciones esperados del profesor en una situación de trabajo, en el aula o en el centro.

Desde esta propuesta, la competencia genérica del profesor se puede valorar positivamente si integra cuatro tipos de competencias: disciplinar (saber), metodológica (saber hacer), social (saber estar) y personal (saber ser) y, además, si las sabe aplicar de forma coordinada en la práctica. Considera que, el profesorado es competente:

[...] si sabe transferir esta interrelación de estrategias complejas a nuevas situaciones educativas y de aprendizaje. La valoración de las competencias se expresa a través de los resultados y actuaciones prácticas esperadas de un profesor, que sabe resolver situaciones de trabajo en el aula o gestionar el trabajo en equipo del centro. La adquisición de una competencias profesional comporta saberla transferir con éxito a nuevas situaciones y a contextos profesionales. (p. 197).

Para establecer la propuesta toman como referencia trabajos realizados en equipo y de manera colaborativa por amplias redes profesionales (Monereo & Pozo, 2007; De Miguel, 2005). Además, de las reflexiones que le aportan publicaciones como el Informe UNESCO (Delors) o el Informe Tuning. Establecen las competencias profesionales específicas en cuatro ámbitos de macrocompetencias indicados por Monereo y Pozo (2007) (escolar, laboral, comunidad próxima y personal) que respetan la clasificación genérica de Delors, a saber:

- Competencias científicas/aprender permanentemente (saber).

- Competencias metodológicas/técnicas (saber hacer).
- Competencias sociales/participativas (saber estar).
- Competencias personales/interpersonales/intrapersonales (saber ser).

Estas competencias pueden matizarse según la etapa en la que se ejerce la docencia: ESO o Bachillerato y Formación Profesional, variando especialmente las competencias disciplinares y metodológicas según el área o especialidad. Para esta autora, la excelencia profesional docente necesita de la interrelación de estas competencias.

Por otro lado, Larriba Naranjo (2010) establece las competencias específicas que a su entender ha de poseer un profesor, que, por tanto, deben adquirir los estudiantes del máster y que concretan y completan las establecidas en la Orden Ministerial. Establece el perfil de competencias apoyándose en el caso del área de conocimiento de Ciencias Sociales, que concreta en cuatro bloques: conocimientos del grado, saber hacer, trayectoria profesional crítica y valores y actitudes.

Un trabajo reciente (Martínez-Izaguirre, Yániz & Villardón-Gallego, 2017) expone los resultados de un estudio consistente en juicio de expertos para validar las competencias docentes del profesorado de secundaria que responda al contexto educativo actual. Proponen nueve competencias docentes clasificadas en dos tipologías: clave y genérico-transversales. Las competencias se definen para las siguientes funciones: planificación y gestión educativa; gestión e implementación del currículum; evaluación educativa; orientación y tutoría; competencias para el aprendizaje, la investigación e innovación; ética y compromiso profesional; coordinación y el trabajo en equipo; gestión emocional; y comunicación con la comunidad educativa.

Como señalamos anteriormente, el profesor queda afectado por las funciones de planificación, desarrollo de la formación, evaluación, gestión-coordinación e investigación-innovación si atendemos a los diferentes contextos de actuación profesional (Tejada, 2002, 2009). Atendiendo al profesor de secundaria se establecen otras referidas a la tutoría y orientación y a cualidades específicas para el desempeño de estas funciones (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2013). Sin embargo, la función propia del docente (la enseñanza) es considerada de forma muy superficial y, como comentamos en las líneas anteriores, tareas propias de dicha función (atención a la diversidad, motivación del alumnado) son críticas en el primer nivel de la Educación Secundaria.

Con la finalidad de clarificar las funciones docentes y específicamente referidas al profesorado de secundaria, se revisaron una serie de trabajos teóricos que tratan la temática sobre las funciones de todos los docentes (e.g. Castilla, 2005; MEC, 2006; Mañú & Goyarrola, 2011; Marquès, 2011; Imbernón, 2007, 1999) y las específicas para el docente de secundaria (Escamilla, 2011; Sarramona, 2012). El análisis de estos trabajos, estuvo precedido de una clasificación de las propuestas de los autores en base a las grandes denominaciones (consideradas como categorías) de las funciones docentes propuestas por Tejada (2009).

Con respecto a las funciones de los docentes en general (Tabla 3.4), se revisaron las propuestas de Marquès (2011), Comisión Europea (2006), Haigh (2010), Mañú y Goyarrola (2011), Castilla (2005), Imbernón (1994, 1999) y La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (MEC, 2006).

Tabla 3.4  
Funciones de todos los docentes

Categorías	Propuestas	Autores
Planificación	Preparar las clases	Marquès (2011)
	Buscar y preparar materiales, aprovechar todos los lenguajes	
	Planificar y programar	Haigh (2010)
	Planificar tareas educativas	Mañú y Goyarrola (2011)

	Conocedor disciplinar (Planificador y proyectista curricular)	Imbernón (1994, 1999)
	Programación de las enseñanzas	MEC (2006)
Desarrollo de la formación	Motivar al alumnado	Marquès (2011)
	Docencia centrada en el estudiante, considerando la diversidad	European Commission (2006)
	Promover nuevos aprendizajes	Haigh (2010)
	Nuevas formas de trabajar en clase	
	Enseñar y aprender	
	Comportamiento del alumno y organización de la clase	
	Enseñar a estudiar	
	Dirigir la clase con eficacia	
	Conocer y usar recursos didácticos	Mañú y Goyarrola (2011)
	Motivar al alumnado	
	Orientar el trabajo del alumnado	
	Mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje (tutoría)	Imbernón (1994, 1999)
Evaluación	Orientación académica y personal	
	Atender a todos	Castilla (2005)
	Formar para el aprendizaje autónomo	
	Enseñar, buen docente	
	Enseñanza de las materias	MEC (2006)
	Evaluación	Haigh (2010)
	Evaluar tareas educativas	Mañú y Goyarrola (2011)
	Evaluación de los procesos de aprendizaje y enseñanza	MEC (2006)
	Colaboración en la gestión del centro	Marquès (2011)
	Trabajar "más allá" de la clase	European Commission (2006)
Gestión-coordinación	Carácter asistencial y relación centro familia	
	Participar en las actividades que contemplan el currículo	Castilla (2005)
	Buen legislador	
	Participación dentro y fuera del centro	MEC (2006)
Investigación-innovación	Investigar en el aula, desarrollo profesional continuado.	Marquès (2011)
	Actuar como profesionales (investigación, desarrollo profesional)	European Commission (2006)
	Capacidad de innovar	Mañú y Goyarrola (2011)
	Bagaje sociocultural (formación hacia y para el cambio)	Imbernón (1994, 1999)
	Investigación, experimentación y mejora de los procesos	MEC (2006)
Otras	Diagnosticar las necesidades	
	Ofrecer tutoría y ejemplo	Marquès (2011)
	Integrar las TIC	European Commission (2006)
	Gestionar el tiempo de trabajo	
	Interés por la didáctica	
	Habilidades de comunicación y empatía	
	Estilo positivo y paciencia	Mañú y Goyarrola (2011)
	Aceptar las limitaciones propias y ajenas.	
	Empeño en vivir la justicia.	
	Equilibrio emocional	
	Analizar y proponer valores	Imbernón (1994, 1999)
	Portador y transmisor de valores básicos	
Tutoría y orientación		
Mejora de la convivencia	Castilla (2005)	
Asumir ciudadanía europea y conocimiento de idiomas		
Compromiso profesional		
Tutoría y orientación educativa, académica y profesional		
Atención al desarrollo integral del alumnado.	MEC (2006)	

Para las funciones del profesorado de secundaria se revisaron los trabajos de Sarramona (2012) y Escamilla (2011) (Tabla 3.5). Esta última va en la línea de las funciones establecidas en la LOE (MEC, 2006).

Tabla 3.5  
Funciones de los docentes de secundaria

Categorías	Propuestas	Autores
Planificación/ Desarrollo	Programar y enseñar las materias encomendadas	Escamilla (2011)
	Planificar e implementar el currículo escolar	Sarramona (2012)
Evaluación	Evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje	Escamilla (2011)
Gestión- coordinación	Apoyarse en el contexto familiar y social	Sarramona (2012)
Investigación- innovación	Investigar, experimentar y mejorar	Escamilla (2011)
	Actualizarse e implicarse en la profesión docente	Sarramona (2012)
Otras	Atender al desarrollo equilibrado de la personalidad del alumno	Escamilla (2011)
	Desarrollar labores de orientación y tutoría del alumnado	
	Estar en posesión de las cualidades personales que exige la profesión Tutorizar a los alumnos	Sarramona (2012)

Como puede observarse en la Tabla 3.4, los trabajos presentan una definición más concreta y diversa del marco general empleado. Para la "**planificación**" Marquès (2011) propone: *buscar y preparar materiales, aprovechando todos los lenguajes*. Por otro lado, encontramos propuestas que destacan funciones propias del "**desarrollo de la enseñanza**" como son: motivar al alumnado (Mañú & Goyarrola, 2011; Marquès, 2011); atender a la diversidad (Castilla, 2005; European Commission, 2006; Marquès, 2011); estrategias específicas para la orientación del trabajo del alumnado (Castilla, 2005; European Commission, 2006) como son enseñar a estudiar (Mañú & Goyarrola, 2011), enseñar a aprender (Haigh, 2010); supervisión del proceso educativo (Imberón, 2007; 1999); organización de la clase (European Commission, 2006; Haigh, 2010; Mañú & Goyarrola, 2011); gestión del clima del aula (European Commission, 2006; Haigh, 2010).

Si atendemos a las funciones del docente de Secundaria (Tabla 3.5), las propuestas consideran las funciones de planificación y desarrollo de la formación de forma conjunta. Un análisis del trabajo de Sarramona (2012) muestra que las tareas específicas establecidas para la función de *Planificar e implementar el currículo escolar* serían las siguientes:

- Diagnosticar.
- Organizar el currículum.
- Elaborar materiales.
- Aplicar estrategias docentes.
- Evaluar.

Con respecto a la función de "**evaluación**", observamos que las propuestas difieren en considerar esta tarea dentro de "desarrollar la enseñanza" o de forma independiente. Haigh (2010), Mañú y Goyarrola (2011) y el Ministerio de Educación (MEC, 2006) señalan esta competencia como independiente a esta, aunque íntimamente relacionada cuando se considera la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para Marquès (2011) una de las tareas específicas de la función es *Evaluar los aprendizajes de los estudiantes y las estrategias didácticas utilizadas*, coincidiendo con Escamilla (2011) (Tabla 3.5).

En cuanto a la dimensión de "**gestión-coordinación**", las propuestas establecen funciones referidas a la participación en la dinámica académico-organizativa del centro (Castilla, 2005; European Commission, 2006; Marquès, 2011; MEC, 2006) y a implicar al contexto sociofamiliar en el centro (Castilla, 2005; European Commission, 2006). Al respecto, Sarramona (2007) considera que, apoyarse en el contexto sociofamiliar, supone desempeñar las siguientes tareas específicas: Identificar variables del contexto familiar; Conocer el entorno escolar; y Compartir tareas con la familia y la comunidad próxima.



La dimensión "**investigación-innovación**" recoge funciones referidas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el desarrollo profesional.

Las propuestas recogidas en la dimensión "**otras**" pueden establecerse en base a los siguientes ámbitos:

- Diagnóstico de necesidades formativas del alumnado (Marquès, 2011).
- Tutoría y orientación (Castilla, 2005; MEC, 2006; Marquès, 2011; Sarramona, 2012) y atención al desarrollo integral del alumnado (Escamilla, 2011; MEC, 2006).
- Formación en valores (Castilla, 2005; Imbernón, 1999; Mañú & Goyarrola, 2011).
- Comunicación y relaciones interpersonales (Mañú & Goyarrola, 2011).
- Gestión del propio trabajo (Mañú & Goyarrola, 2011).
- Aspectos intrapersonales como el equilibrio emocional, la aceptación de las limitaciones propias y ajenas (Mañú & Goyarrola, 2011).
- Compromiso profesional (Castilla, 2005; Mañú & Goyarrola, 2011).

Al respecto, para el profesor de secundaria, Sarramona (2012) destaca un conjunto de cualidades personales necesarias para el desempeño de la profesión: Equilibrio; Comunicabilidad; Ejemplaridad; Confianza.

Fruto del estudio de las propuestas comentadas, pueden definirse nueve funciones docentes: *I. Realizar la evaluación inicial del proceso educativo; II. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; III. Desarrollar la enseñanza; IV. Orientar a alumnos y familia; V. Participar en el centro; VI. Actualizarse e implicarse en la profesión; VII. Investigar e Innovar; VIII. Desarrollo personal y ético de la profesión; y IX. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Para cada una de ellas, pasamos a describir las competencias que han sido establecidas por los expertos del campo educativo.

### **2.3.1. Competencias docentes para el desempeño de las funciones docentes**

#### ***I. Realizar la evaluación inicial del proceso educativo***

El Diccionario de la Real Academia Española en su vigésima tercera edición (2014) define el término diagnosticar como "recoger y analizar datos para evaluar problemas de diversa naturaleza". El diagnóstico es un medio que permite recoger informaciones diversas para la toma de decisiones. En el contexto educativo, el diagnóstico no siempre ha sido considerado como un elemento relevante en la función docente (Sarramona, 2007). Como establece Darling-Hammond (2001):

Hubo un tiempo en el que se pensó que si los profesores procuraban estar atentos a las experiencias, intereses y conocimiento previo de sus estudiantes, eso significaba que tenían un corazón pedagógico blando y desconsideraban los contenidos y métodos científicos. (p.121).

Según la autora estos dominios fueron reservados a los psicólogos y expertos curriculares encargados de diseñar pruebas y textos que, más tarde, implementaban los docentes en sus aulas. En la actualidad, esta función es una exigencia que se deriva de la investigación cognitiva. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso de construcción de significados fruto de la conexión entre el conocimiento nuevo con los conocimientos previos, preconcepciones y estilos cognitivos de los estudiantes. La construcción de conocimientos implica la elaboración de mapas cognitivos por parte de los estudiantes. Estos mapas les permiten organizar e interpretar las nuevas ideas y atribuir sentido y significado a los nuevos contenidos de aprendizaje (Coll, 2010). Los profesores eficaces promueven aprendizajes significativos diagnosticando la comprensión de los alumnos con el fin de andamiar su proceso de aprendizaje paso a paso y ayudar a los alumnos a construir mapas cognitivos (Darling-Hammond, 2010).

No nos referimos aquí a la evaluación diagnóstica que se desarrolla como práctica habitual en los centros de secundaria al finalizar el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, como imposición administrativa (externa). Se trata de una tarea que sea de desarrollar como marco para desarrollar la planificación en cualquier curso escolar y que se dirige a contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con carácter más interno.

Para entender las características y necesidades del alumnado, el profesorado ha de ubicarlo en un contexto social y cultural, lo que requiere según diversos autores (Escamilla, 2011; Zabalza, 2007):

- Del conocimiento del currículo oficial y de la etapa específica y su desarrollo en un medio específico.
- Conocimiento de las características de la institución escolar.
- Estudiar el contexto sociofamiliar.
- Consensuar con otros profesores las propuestas que se dirijan a proporcionar propuestas coherentes.
- Y en el aula, atender a los diferentes factores de diversidad: capacidades y competencias de partida, conocimientos previos, intereses, factores de motivación, estilos cognitivos y motivacionales (Escamilla, 2011), como las características grupales (coherencia, relaciones, afinidades, etc.) del alumnado (Marqués, 2011).

La evaluación diagnóstica permite valorar (Davini, 2008, p. 215): las características socio-culturales de los estudiantes, sus capacidades, intereses y potencialidades y sus conocimientos previos y sus posibles dificultades.

De la revisión y el análisis de un conjunto de trabajos que han definido las (e.g. Bernal & Teixidó, 2012; Escamilla, 2011; Consejería de Educación, 2013; Perrenoud, 2010; Pollard & Tann, 1997; Tribó, 2008; Sarramona, 2012; Zabalza, 2007) competencias docentes derivamos que el profesorado para desempeñar esta función ha de ser capaz de:

- ✓ Identificar los contextos de desarrollo y socialización (familiar, escolar y comunitario).
- ✓ Conocer las características, el desarrollo de la personalidad, factores personales y motivaciones del alumnado.
- ✓ Identificar el nivel de conocimientos y necesidades formativas del alumnado.

## **II. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje**

La planificación y programación constituye una de las alternativas del trabajo curricular que se desarrolla en las instituciones educativas. Según Escamilla (2011, p.12) el currículo es un “conjunto ordenado de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que se encuentran vinculados entre sí en términos de interrelación e interdependencia. Resulta equiparable a plan o programa, destacando el significativo carácter técnico-pedagógico”. Ferreres (1999) define el currículo atendiendo a su dimensión de planificación. Parafraseando a Clark y Peterson (1990) considera que el currículo:

Implica el proceso mental interno del profesor por el que éste revisa el futuro de su acción, pasa revista a los medios y fines y construye un marco que sirva de guía en su actividad futura. Lo que ocurre antes, durante y después del proceso es lo que denominaríamos planificación. (p.35).

Las concreciones curriculares y las decisiones sobre la planificación de la enseñanza se presentan representadas en cuatro niveles de desarrollo curricular:

- Primer nivel: currículo prescriptivo o normativo.
- Segundo nivel: proyectos curriculares de etapa.

- Tercer nivel: programaciones de aula.
- Cuarto nivel: Adaptaciones curriculares significativas.

Sin perder de vista el primer y segundo nivel de concreción, el docente juega un papel fundamental en el tercer nivel, en éste determina los aspectos esenciales de la ordenación de los procesos de enseñanza-aprendizaje referidos a un curso y grupo de alumnos concreto (Escamilla, 2011). Además, desarrollará planificaciones dirigidas al alumnado que requiera de la adaptación de los elementos significativos del currículo (cuarto nivel de concreción). Más allá de los requerimientos institucionales (primer y segundo nivel), existen dos niveles en la programación de la enseñanza que realizan los profesores (Davini, 2008):

1. *La planificación general del curso o materia.* Es la que mantiene un mayor vínculo con el currículo institucional. Su función es definir las principales ideas que regulan la enseñanza y organizar los núcleos de contenido. Tiende a incluir:

- La comunicación de los propósitos educativos generales que se persiguen.
- La selección y secuenciación de los contenidos del curso.
- Las características de la enseñanza que se propone.
- En algunos casos, las principales herramientas o recursos culturales que se utilizarán.

2. *La programación propiamente dicha,* más próxima al diseño de estrategias de enseñanza de los distintos núcleos de contenido. Implica:

- Clarificar los propósitos educativos y definir los objetivos de aprendizaje.
- Organizar los contenidos.
- Diseñar la estrategia de enseñanza, apoyándose en el aporte de distintos métodos pertinentes a los objetivos planteados.
  - Diseñar la secuencia de actividades de aprendizaje y su distribución en el tiempo, incluyendo las formas de seguimiento y evaluación.
  - Organizar el ambiente, seleccionando los materiales y los recursos.

Como establece la autora, cada uno de estos elementos mantiene una relación de interdependencia con los otros. Aunque los propósitos tienen un papel orientador hacia el resto de componentes, el desarrollo de un programa incluye un "ir y venir" entre los mismos.

La planificación de la enseñanza es una actividad dirigida al desarrollo equilibrado de la personalidad del alumnado (Escamilla, 2011) y, por tanto, requiere de un cambio de actitud con respecto a esta función, superando la visión de la planificación como obligación administrativa, sino como parte sustantiva y valiosa de su labor (Davini, 2008). Sin embargo, en algunos casos, los docentes se limitan a reproducir los planes o a improvisar. Esto ha llevado a algunos autores a considerar unas tipologías de profesorado a la hora de organizar y planificar (Tabla 3.6).

Tabla 3.6  
*Tipologías de profesorado frente a la planificación*

<b>El profesor ejecutor de planes</b>	<b>El profesor improvisador</b>	<b>El profesor planificador</b>
Se prepara la programación alumnado tipo.	No se adapta a una programación concreta.	Responde a la diversidad del alumnado.
Se mueve en un currículum cerrado. Su función es aplicar los planes.	Sus decisiones no tienen un norte, pues no sabe hacia dónde va.	Decide aplicar el diseño dentro de un marco abierto y flexible.
Todos deben aprender lo establecido. Deben reproducir con exactitud el modelo de enseñanza que le han propuesto.	Elige centrarse en lo que se le va ocurriendo en función de los factores externos a la materia y a las necesidades de sus alumnos.	Su función es analizar la realidad, formular hipótesis, planificar y evaluar para orientar el proceso.
No necesita interactuar con los demás profesores.	Interactúa con los alumnos, pero no con los demás profesores.	Actúa de modo reflexivo y contrasta sus datos con otros profesores.
No trabaja en equipo.	No sabe trabajar en equipo.	Trabaja en equipo.

Nota: Extraído de Mañú y Goyarrola (2011, p.124).

En la actualidad, enfocar la función de programación desde la orientación del desarrollo de competencias supone considerar una serie de planteamientos educativos como los siguientes (Escamilla, 2011):

- Superación del énfasis en la actividad del profesorado y su protagonismo y considerarla como medio para promover la actividad constructiva del alumno.
- Los contenidos como un elemento más del proceso, con diferentes dimensiones e interrelacionados con el resto de elementos y no como el eje exclusivo de éste. La finalidad de los mismos es promover el desarrollo de capacidades que deben preparar eficazmente al alumnado para vivir y desenvolverse en distintas situaciones y contextos.
- Búsqueda de técnicas y actividades que favorezcan la construcción de conocimientos y no exclusivamente la transmisión de conocimientos.
- Diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje que promuevan el desempeño eficaz y den respuestas a los distintos intereses, necesidades y capacidades del alumnado y buscando un diálogo entre principios de equidad, calidad, eficacia y atención a la diversidad.

Desde esta perspectiva, se aconseja desarrollar una estrategia de planificación mixta (inductiva-deductiva) y comenzar esta organización del currículum por los contenidos. La determinación de los contenidos, permitirá la formulación de los objetivos para, posteriormente, volver a concretar los contenidos, y determinar los recursos, actividades y tareas y la evaluación del proceso.

Las realizaciones profesionales derivadas a partir de la revisión de los trabajos de la literatura especializada para el desempeño de esta función son las siguientes:

- ✓ Conocer los contenidos curriculares y los conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las materias.
- ✓ Definir las competencias básicas tanto específicas de la materia como transversales.
- ✓ Ordenar los elementos curriculares de acuerdo a las programaciones del centro y al diagnóstico realizado.
- ✓ Diseñar acciones con especial atención a la diversidad, la equidad, la educación en valores y la formación ciudadana.
- ✓ Seleccionar y secuenciar los contenidos, comprendiendo cómo se usan y aplican en los distintos contextos y situaciones.
- ✓ Formular los objetivos didácticos clarificando las habilidades que el alumnado debe adquirir.
- ✓ Seleccionar estrategias didácticas y programar actividades variadas que respondan a las competencias básicas, objetivos y tipos de contenido
- ✓ Seleccionar y elaborar materiales y recursos educativos apropiados a la práctica curricular.

### **III. Desarrollar la enseñanza**

Los profesores de secundaria han de ser *“unos profesionales encargados de favorecer y promover en el alumnado de este nivel educativo la realización de aprendizaje intencional o voluntario mediante la puesta en marcha de una acción educativa sistemática y planificada”* (Coll, 2010, p. 33). La puesta en marcha de esta acción educativa se confluyen un conjunto de elementos en el acto didáctico. Se han destacado los siguientes (Tejada, Navío & Ruiz, 2007):

- El contexto en el que se desarrolla la interacción entre las personas que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- El docente que desarrolla una serie de tareas para formar al alumnado.
- Los alumnos que realizan las tareas encomendadas por el docente.
- El contenido cultural sobre el que se trabaja.
- La actividad que realizan el docente y los alumnos que se estructura en forma de estrategia didáctica. Además, durante esta la actividad pueden distinguirse otros elementos como recursos didácticos determinados, se distribuye el espacio y el tiempo de una forma determinada, se recurre a técnicas de motivación y se toman decisiones de evaluación formativa.

Estos autores, refiriéndose a la formación de formadores y al acto didáctico y a la interacción de los componentes desde la teoría de la comunicación, consideran que la estrategia metodológica (componente del acto didáctico) viene a considerar la existencia de un conjunto de elementos que intervienen en todo proceso formativo y que deben ser adecuadamente combinados para lograr un objetivo: el aprendizaje de los estudiantes. Ahora bien, la combinación de estos elementos y el momento en que se ponen en marcha forman parte de la estrategia. "*Se trata, pues, de combinar el conocimiento de los elementos de la metodología con una especie de saber hacer relacionado con la combinación de elementos*" (ibídem, p. 389).

Con esto podemos identificar los elementos, aunque no la combinación de éstos, que dependerá de la formación del formador o profesor, de su capacidad de reflexión y de toma de decisiones. Los elementos a los que hacen referencia estos autores configuran el *principio de multivariabilidad de estrategias metodológicas*. Los componentes de este principio a los que hacen referencia los autores son:

- Los protagonistas de la acción: docente y discente.
- Los códigos de comunicación.
- Los medios y recursos didácticos.
- Los recursos de la organización: espacios y tiempos de enseñanza y aprendizaje.
- La motivación extrínseca.
- La evaluación formativa.

Estos autores presentan un cuestionario para evaluar la actuación docente y las habilidades que se ponen en juego, que responden a los indicadores anteriormente comentados (Tabla 3.7).

Tabla 3.7

*Criterios para la evaluación de la actuación docente*

**ELEMENTOS GENERALES DE LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA**

1. Motiva inicialmente a los alumnos.
2. Utiliza un lenguaje comprensivo.
3. Despierta el interés de los alumnos.
4. Propicia la intercomunicación activa de los alumnos.
5. Favorece el trabajo en grupo con tareas concretas de elaboración.

**ESTRUCTURA DE LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA**

6. Presentó claramente los objetivos de la sesión.
7. Estructuró el desarrollo del tema.
8. Estructuró el tiempo de la sesión.
9. Realizaron los alumnos prácticas a partir de las exposiciones teóricas.
10. Comprobó la comprensión de contenidos por parte de los alumnos.
11. Realizó una síntesis final.
12. Utilizó distintos recursos didácticos.
13. Utilizó los recursos didácticos adecuadamente.
14. Dado el desarrollo de la sesión, se lograron los objetivos marcados al principio de ella.

Nota: Extraído de Tejada, Navío y Ruíz (2007, p. 422)

Además de estos aspectos, existen otras propuestas que destacan algunos elementos que representan elementos de la actuación del docente en el desarrollo de la enseñanza. Para

Cano (2005), los indicadores de un adecuado desarrollo de la enseñanza se representan en base a los siguientes elementos:

- *Motivación inicial de los alumnos.*
- *Motivación a lo largo del proceso.*
- *Presentación de los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes).*
- *Actividades de aula.*
- *Recursos y organización del aula.*
- *Instrucciones aclaraciones y orientaciones a las tareas del alumnado.*
- *Clima del aula.*
- *Seguimiento/control del proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- *Diversidad.*

Diferentes trabajos coinciden en destacar diversos aspectos de la práctica eficaz docente. Good, Wiley y Florez (2009) destacan unos principios generales de la docencia efectiva, que dicen no relacionarse con un método de enseñanza concreto u:

1. Expectativas apropiadas. Los profesores tienen que formar expectativas precisas y adecuadas para el aprendizaje de los estudiantes. Las expectativas demasiado altas o demasiado bajas disminuyen el rendimiento estudiantil.

2. Aulas proactivas y de apoyo. Los estudiantes aprenden mejor en aulas donde las metas académicas y sociales son claras y que gozan de comunidades solidarias. Los estudiantes deben saber que las respuestas incorrectas no son ningún problema si aprendemos de nuestros errores y malentendidos.

3. Oportunidad para aprender. El aprendizaje en clase es mejor cuando la mayoría del tiempo el tiempo es utilizado para el trabajo académico en el que los estudiantes están muy interesados. Los estudiantes no pueden aprender el material que ellos no estudian o desarrollan las habilidades que no ven o practican.

4. Adaptación curricular. El contenido está alineado para crear un plan visible y coherente para la consecución de los objetivos curriculares. Los maestros diferencian cuidadosamente entre el contenido más y menos importante.

5. Contenido coherente. El contenido está organizado y explicado con la profundidad suficiente para permitir que los estudiantes aprendan significativamente.

6. Discurso reflexivo. Las preguntas se han previsto y permiten implicar a los estudiantes en la discusión sostenida y la exploración de las ideas clave. El discurso reflexivo permite plantear diversas opiniones y explorar explicaciones alternativas para los eventos históricos y contemporáneos.

7. Andamiaje de las ideas de los estudiantes y la participación en la tarea. El maestro apoya activamente las actividades de aprendizaje de los estudiantes y se esfuerza por ayudar a los estudiantes a comprender más plenamente los conceptos.

8. Práctica/aplicación. Los estudiantes tienen una amplia oportunidad de aplicar y practicar nuevos aprendizajes.

9. Metas orientadas a evaluaciones. Los test, pruebas y trabajos deben centrarse en los objetivos curriculares importantes. Estas evaluaciones ayudan a los estudiantes a centrarse en el contenido importante y les permite practicar la aplicación de la información importante.

Estos aspectos nos muestran indicadores sobre los que los docentes han de tomar decisiones en el desarrollo de la enseñanza y los establecemos como unidades de competencia. Estos elementos se encuentran estrechamente interconectados y, si bien pueden ser analizados de forma separada, se desarrollan de forma conjunta en el ejercicio de la profesión, todos estos aspectos constituyen la esencia de la profesión, lo que se ha denominado gestión del aula (Teixidó, 2001).

Para Day (2005, p. 31) el compromiso a favor del cambio educativo supone que los maestros tengan responsabilidades y están dispuestos a dar explicaciones que vayan más allá de la transmisión de conocimientos, experiencias y técnicas. En tal caso, no sólo deben ser técnicos competentes, sino también:

- *Eruditos, aunque respetuosos con quienes sean ignorantes.*
- *Bondadosos y considerados, aunque exigentes y rigurosos cuando la situación lo requiera.*
- *Completamente libres de prejuicios y justo en el trato con los demás*
- *Responsables ante las necesidades de cada uno de sus alumnos, sin pasar por alto al conjunto de clase.*
- *Capaces de mantener la disciplina y el orden, aunque permitiendo la espontaneidad y el ingenio.*
- *Optimistas y entusiastas, aunque tengan sus dudas y aprensiones íntimas*
- *Capaces de afrontar lo imprevisto y, a veces, incluso a alumnos impertinentes y abusones, sin perder la compostura ni el control.*

Las realizaciones profesionales que hemos considerado a partir de la revisión de los trabajos de la literatura especializada para el desempeño de esta función son las siguientes:

- ✓ Aplicar metodologías didácticas variadas adaptadas a diferentes situaciones educativas.
- ✓ Adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado.
- ✓ Aplicar estrategias que estimulen la motivación y el esfuerzo hacia el aprendizaje.
- ✓ Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
- ✓ Hacer buen uso del tiempo para la enseñanza y el aprendizaje activo del alumno.
- ✓ Aplicar diferentes agrupaciones dependiendo del momento, la tarea, los recursos a utilizar, etc.
- ✓ Articular los recursos (incluyendo informáticos y tecnológicos) de forma flexible y coherente con las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Proporcionar al alumnado instrucciones, aclaraciones y orientaciones para realizar las tareas.
- ✓ Fomentar un clima de aula y centro que facilite el aprendizaje, la cooperación, la convivencia y el desarrollo afectivo.

#### **IV. Orientar a alumnos y familias**

Escaño (2010) indica que una educación personalizada e integral no ha de ser una labor exclusiva de los tutores sino de todos los docentes, que en cualquier materia deben considerar la singularidad del alumnado y atender a sus características físicas, morales, sociales, emocionales y no exclusivamente las intelectuales. Estas características, se han considerado en los currículos oficiales como elementos que favorecen el trabajo de todas las dimensiones de la persona, superando la perspectiva exclusivamente académica.

Explica que en los centros de Secundaria, se pueden generar incidencias que pueden ser atendidas por cualquier docente, pero si requieren de una mayor atención, los profesores se verán desbordados y la figura del tutor, sus momentos dedicados a la tutoría, cobran un papel relevante para atender estos aspectos. Consideramos, de esta forma, que las funciones ejercidas al respecto serán relativamente diferentes en los tutores que en cualquier docente que no ejerza esta labor.

En los centros de secundaria, la asignación de las tutorías se establece atendiendo a criterios pedagógicos y organizativos, a la antigüedad en el centro, a la necesidad de completar horario, etc. Aunque la labor de tutor de un curso no se ejerza por todos los profesores del centro, es necesaria la coordinación de todo el profesorado para atender al desarrollo integral del alumnado.

Una de las dimensiones fundamentales de la actividad del tutor en educación secundaria es la orientadora: “La orientación consiste en ayudar al alumnado a situarse en un camino donde tiene que elegir e implicarse personalmente” (ibídem, p. 157).

En la actualidad, la orientación abarca aspectos más amplios que los meramente dirigidos a la elección de los itinerarios académicos y profesionales, como los referidos a aspectos elecciones personales y sociales. Al respecto, la orientación tiene como perspectiva ayudar a que el alumno se sitúe en su realidad, mostrarle diversas alternativas de acción, las características de las mismas y las consecuencias de sus decisiones. Esta perspectiva requiere de proporcionar al alumno la información y los recursos que le permitan reflexionar sobre sus características personales y su comportamiento (con frecuencia información no barajada, otras perspectivas, contratar un conflicto, etc.).

Entre las tareas específicas necesaria para el desempeño de esta función en Educación Secundaria, este autor establece las siguientes:

- Identificar a los alumnos. Esto nos lleva a considerar la competencia establecida por Sarramona (2012): *conocer las características personales y sociales de sus alumnos*, para lo que consideramos que requiere, poseer una formación que atienda a las características de los alumnos (adolescencia, identidad, agentes sociales implicados), como hemos considerado en apartados anteriores.

- Empatizar. Si atendemos a que una de las dimensiones sobre los que descansa la labor de tutoría es el establecimiento de relaciones para la convivencia, uno de los aspectos relevantes para tutorizar a los alumnos es establecer sintonía empática con el alumnado (Sarramona, 2012). Cuando el alumnado confía en sus profesores, esto le ayuda a desarrollar su compromiso y motivación para hacer frente a las tareas escolares. De la misma forma, las relaciones y la comprensión del alumnado por parte de los docentes les ayudan a desarrollar el compromiso y la capacidad para superar las dificultades que acompañan al aprendizaje. Una de las claves de las relaciones entre alumnos y profesores es el respeto mutuo y la continuidad (Darling-Hammond, 2001). Así cuando el alumno percibe que es importante para el profesor adquiere un elemento para motivarse y sacar lo mejor de sí mismo (Escaño, 2010).

- Informar. Para el desarrollo de esta función es necesario que el docente/tutor conozca y transmita las informaciones necesarias para tomar decisiones respecto a la orientación personal y escolar de los alumnos (Sarramona, 2012). Para ello, el profesor o tutor ha de establecer relaciones con distintas personas para desarrollar quehaceres cotidianos como la justificación de las faltas del alumnado, las entrevistas con los familiares, reuniones con los tutores de su nivel educativo, con la jefatura de estudios, el orientado, coordinarse con los profesores de su tutoría, entrevistar individualmente el alumnado, etc.

- Desarrollar habilidades sociales. Una de las funciones docentes más relevantes que ha de desempeñar el profesor de secundaria en la actualidad es la de orientación y tutoría, no solo dentro del aspecto académico y de docencia, sino también por medio de la enseñanza de habilidades sociales, de técnicas de trabajo y estudio y de estrategias de desarrollo personal (Castilla, 2005; Escaño, 2010; Sarramona, 2007).

Para desempeñar esta tarea, el profesorado ha de dominar, entre otros aspectos, las estrategias referidas al desarrollo de habilidades sociales en el alumnado (Sarramona, 2007). El



desarrollo de estas habilidades requiere de una individualización de los propósitos educativos o una atención individual al alumnado (Escaño, 2010).

Atendiendo a las consideraciones de la literatura, el desempeño de esta función requiere que el profesor sea capaz de:

- ✓ *Desarrollar las funciones de tutoría y orientación en colaboración con el Departamento de Orientación.*
- ✓ *Conocer y aplicar recursos y estrategias para informar, tutorizar y orientar académica, personal y profesionalmente.*
- ✓ *Establecer sintonía empática y relaciones respetuosas con las familias y el alumnado*
- ✓ *Transmitir al alumnado, familia y profesorado las informaciones necesarias para tomar decisiones sobre la orientación personal y escolar del alumnado.*

### **V. Participar en el centro**

Bernal y Teixidó (2012) consideran que una de las dimensiones de competencia docente es *el trabajo más allá de la clase: participación en la gestión/innovación del centro*. Dentro de esta dimensión consideran los siguientes aspectos:

- Interiorizar la idea de centro como algo global donde están todos implicados, y la educación de los alumnos como el resultado de esta sinergia (e.g. planes de convivencia).
- Participar e implicarse en el proyecto institucional del centro como comunidad escolar.
- Implicar de los padres y el alumnado en los procesos.

Una revisión de diversos trabajos de la literatura especializada nos muestra diversas responsabilidades y funciones específicas del docente en base a dos dimensiones:

#### **1. Participar en la actividad general del centro (MEC, 2006)**

Una de las competencias docentes es *identificarse con la institución y trabajar en equipo* (Zabalza, 2007). Esta competencia es transversal ya que el resto de competencias se ven afectadas por el hecho de que el profesorado se integre en la organización y por la disposición para trabajar en equipo. El contenido de esta competencia sería “saber y querer trabajar juntos en un contexto institucional determinado” (p. 162).

Este autor considera importante, refiriéndose a la Universidad, combinar las dimensiones de trabajo colectivo, acomodando las propias actuaciones en una dinámica común, no supone la anulación de la propia individualidad, e identificación con la institución, es decir, la forma en que los profesores se sienten miembros que pertenecen a una institución y cómo viven esa relación, por considerarlo imprescindible para que esta institución pueda cumplir su función formadora.

Contenidos básicos de la competencia (Zabalza, 2007): el conocimiento global de la institución y del trabajo que sus miembros desarrollan; dinámica horizontal de trabajo; la capacidad para afrontar problemas; el permanente intercambio de feedback.

#### **2. Apoyarse en el contexto familiar y social (Sarramona, 2012)**

La educación desde épocas inmemorables ha constituido una de las principales funciones de la familia. Sin embargo, esta función se ha delegado casi exclusivamente a las instituciones educativas. Se busca que, sin perder en todo momento el carácter asistencial, cada vez más demandado por la sociedad, el sistema educativo llegue a cubrir todas las lagunas que tienen las familias; por un lado, las limitaciones académicas en algunos sectores; las escasa dedicación de

tiempo a los hijos, por otro o la deficitaria organización de la estructura familiar, así como las carencias de estrategias de relación dentro del entorno familiar (Castilla, 2005).

Estudios recientes indican que cuando la familia participa en la actividad escolar puede repercutir en la consecución de buenos resultados escolares. Por otro lado, un centro que establece una disciplina democrática, en buena comunicación con las familias es una de las claves para el establecimiento de un clima de convivencia en el centro y en el aula, que lleva al alumnado a implicarse de una forma positiva en las tareas de aprendizaje (Ortega, Del Rey & Córdoba, 2010). Así, para el desarrollo de esta función, el docente necesita conocer los agentes y contextos de desarrollo del alumnado para poder implicarlos en el proyecto educativo (Moreno, 2010; Sarramona, 2007).

Uno de los aspectos que se han considerado básicos en la pedagogía es la continuidad. La continuidad posee dos facetas (vertical y horizontal). La primera, intenta conectar longitudinalmente los diversos niveles del sistema escolar; la segunda, a conectar la escuela con los agentes formativos extraescolares (familia, entes locales, etc.) (Frabboni, 2002). Consideramos que el profesorado ha de desarrollar esta tarea que estamos comentando atendiendo a la continuidad vertical, sobre todo en el primer año de tránsito a secundaria, con los tutores que han ejercido su labor con el alumnado y de forma horizontal con las familias y los agentes sociales como explicábamos anteriormente. Esta continuidad horizontal es escasa en secundaria (Ortega, Del Rey & Córdoba, 2010). Por ello, una de las competencias docentes que aparecen con más persistencia en los trabajos sobre el tema (e.g. Casas Vilalta, 2010; Day, 2005; Darling-Hammond, 2001; Feito, 2010; Fernández, 2005; Galvis, 2007) es la referida a implicar a las familias en las tareas educativas de sus hijos.

El contexto social, la familia y la escuela contribuyen a la formación de diversas capacidades y predisposiciones hacia el aprendizaje. Estos ejercen una influencia decisiva el desarrollo de la capacidad de motivación y esfuerzo del alumnado de educación secundaria (Gil de la Serna & Escaño, 2010) y en la evaluación auténtica (Darling-Hammond, 2001). De esta forma, compartir las tareas con estos contextos constituye una forma de contribuir a un bien común: el aprendizaje del alumnado. Para desempeñar estas competencia (la de implicar a las familias y a la sociedad) el profesorado ha de conocer la normativa sobre la participación educativa (Zaragoza Lorca, 2007), específicamente las diferentes vías consideradas desde los órganos de gobierno del centro de Secundaria.

Para el desempeño de esta función, se muestran adecuadas las siguientes competencias:

- ✓ *Conocer la normativa, el sistema organizativo y la dirección del centro.*
- ✓ *Actuar de acuerdo a la normativa y sistema organizativo del centro.*
- ✓ *Conocer las políticas de la escuela y los planes de desarrollo que se llevan a cabo en ella.*
- ✓ *Trabajar en equipo con colegas del centro y entorno compartiendo experiencias y saberes para mejorar la actividad profesional.*
- ✓ *Participar en la definición del proyecto educativo y actividades generales del centro dirigidas a atender la diversidad, prevenir problemas de aprendizaje y convivencia y elevar la calidad.*
- ✓ *Asumir, si es necesario, responsabilidades de coordinación, organización y liderazgo en el centro.*
- ✓ *Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en su entorno.*
- ✓ *Implicar a la familia y comunidad, haciéndoles comprender la importancia de su participación.*

## VI. Actualizarse e implicarse en la profesión

Implicarse y actualizarse son aspectos esenciales en el desarrollo profesional docente. En una sociedad cambiante, que se transforma y genera nuevos retos y problemas, y atendiendo a la educación, retos educativos y pedagógicos, el docente ha de estar al día de los nuevos conocimientos de su área, de pedagogía, didáctica. Para Sarramona (2007):

Actualizarse e implicarse en la profesión docente es la forma de expresar el compromiso que el profesional docente tiene consigo mismo y con respecto al colectivo al que pertenece. Este compromiso es la base de la formación continua y de la búsqueda de la mejora constante, que pasa tanto por la actualización en contenidos científicos propios de la especialidad como por el esfuerzo por innovar en la docencia, todo lo cual puede ser interpretado como investigación, si se quiere. (p.37).

La profesión docente se caracteriza por ser impredecible, donde cada acto de enseñanza es único e irrepetible y en el que día a día nos encontramos con nuevos retos que nos demandan una actualización profesional para hacer frente a las mismas. Por otro lado, el cambio legislativo y normativo, así como el cambio de centro, nos obliga a estar al día en innovaciones y en aspectos legislativos.

Uno de los aspectos que caracterizan a la profesión docente en Educación Secundaria, es que este es un maestro de especialidad. Por lo que ha de tener un sólido conocimiento del área que imparte y además actualizarse en el conocimiento de la misma de forma permanente (Tribó, 2008; Marquès, 2011; Sarramona, 2012; Monereo & Monte, 2011). Esta formación permanente, creemos que ha de atender al menos a los aspectos que se han comentado a lo largo de este trabajo, lo que le permitirá desarrollar las funciones que le son propias. Como reconoce Sarramona (2007) el profesorado ha de desarrollar la competencia *de practicar el principio de estar al día en lo que respecta a los conocimientos y habilidades profesionales*. Es así un principio que puede o no guiar el desarrollo profesional del docente. Alguno autores han destacado que estar al día supone participar en cursos sobre la materia y para mejorar las habilidades didácticas (Marquès, 2011).

Otro aspecto importante es mantener el contacto con los colegas y manifestar actitudes de curiosidad hacia el aprendizaje a partir de la propia práctica (Marquès, 2011). Al respecto Perrenoud (2010) establece entre las competencias docentes, desde una perspectiva emergente «*Organizar la propia formación continua*» que implica otras subcompetencias:

- Saber explicitar sus prácticas.
- Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios.
- Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).
- Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.
- Acoger y participar en la formación de los compañeros.
- Ser actor del sistema de formación continua.

Esta competencia condiciona la actualización y el desarrollo del resto de competencias que desempeña el docente. La formación continua supone que el profesorado ponga al día los recursos que moviliza la competencia, adaptados a las condiciones de trabajo en evolución, permite actualizar las adquiridas en la formación inicial y adquirir otras nuevas. La asunción de la actitud para estar al día en los conocimientos y habilidades profesionales supone que el profesor de secundaria inicie y desarrolle una trayectoria profesional crítica que le lleve a mejorar e innovar y adaptarla a los cambios que se van produciendo a lo largo de su trayectoria profesional (Larriba Naranjo, 2010).

Para conseguir un profesional reflexivo (por el que se aboga en la actualidad) los profesores han de ser capaces de *analizar su práctica profesional y reflexionar sobre ella*

(Darling-Hammond, 2001). Para ello, han de ser capaces de aprender continuamente para hacer frente a los problemas de la práctica que encuentran y satisfacer las necesidades de aprendizaje imprevisibles de todos sus estudiantes, y deben asumir la responsabilidad de contribuir lo que aprenden no sólo a su propia práctica, sino también la de sus colegas. Esto significa que los programas deben ayudar a los maestros a desarrollar la disposición de seguir buscando respuestas a los problemas difíciles de la enseñanza y el aprendizaje y las habilidades para aprender de la práctica (y la de sus colegas), así como para aprender de la práctica (Darling-Hammond, 2006).

De lo comentado anteriormente para la función se derivan las siguientes competencias:

- ✓ *Actualizarse permanentemente a través de diferentes medios y actividades.*
- ✓ *Establecer un programa de formación propio que permita satisfacer las necesidades formativas.*
- ✓ *Describir y analizar las propias prácticas educativas junto a otros profesionales.*
- ✓ *Promover y desarrollar proyectos de formación colectivos en el centro.*
- ✓ *Intervenir en los procesos de decisión de la política de formación continua.*
- ✓ *Acoger y participar en la formación de los compañeros.*

## **VII. Investigar e Innovar**

Innovar es “*mudar o alterar algo, introduciendo novedades*” (Real Academia Española, 2014). Este término, cuando se hace alusión al cambio en educación se refiere a la introducción de algo nuevo en el sistema educativo (a una situación determinada; cambio en la escuela (ideas, prácticas, funciones de los que participan en el cambio) (Tejada, 2007).

Imbernón (2007) define la innovación como una actitud y un proceso de investigación dirigido a la solución de problemas para la mejora de las prácticas educativas. Esta actitud consideramos que ha de estar desarrollada en base a los conocimientos que posea el profesorado sobre estas cuestiones. Por poner un ejemplo, en el capítulo desarrollado por Tejada (2007), consideramos que quedan muy bien representados los contenidos que pueden formar parte de un temario sobre innovación educativa, como son: el cambio en el plano educativo; el carácter multidimensional de la innovación; el proceso de innovación; enfoques teóricos; la relación de la innovación con la investigación educativa; dimensión institucional de la innovación, etc.

Otros aspectos que se han señalado con respecto al profesorado de Secundaria y su desarrollo de una trayectoria profesional crítica, es que ha de conocer los principios básicos de los procesos de investigación-acción en el campo de la educación conducentes a la formulación, experimentación y valoración de actividades innovadoras que intenten dar respuesta a los problemas educativos que se le vaya planteando; ser capaz de trabajar en grupo con otros colegas con el fin de planificar, conocer y mejorar la propia práctica docente; ser capaz de reflexionar sobre la propia práctica docente, y evaluarla y realizar las modificaciones precisas para su mejora (Larriba Naranjo, 2010).

Zabalza (2007), refiriéndose al ámbito universitario, destaca las posibilidades que se abren cuando coinciden investigación y docencia en las siguientes actuaciones: en el análisis documentado del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado, y controlado de los diversos factores distintos factores que a la enseñanza, así como publicar sobre la enseñanza.

Para el desarrollo de procesos de innovación el profesorado no solo ha de poseer un conocimiento sobre estas cuestiones que le permitan conocer la esencia y el sentido de la innovación dentro del cambio educativo, sino que necesita de un compromiso con el mismo.

Entre las competencias, capacidades, funciones y tareas que se han asignado al profesorado para cumplir con la función de Investigar e Innovar podemos destacar:

- ✓ Poseer la capacidad de innovar (Mañú & Goyarrola, 2011). Introducir alguna innovación en el ejercicio docente (Sarramona). Como puede ser investigar con los alumnos en clase (Marquès, 2011).
- ✓ La actitud de adaptarse al cambio, saber desaprender (Marquès, 2011).
- ✓ Formarse para el cambio y hacia el cambio (Imbernón, 1999).
- ✓ Investigar, experimentar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Escamilla, 2011; MEC, 2006).
- ✓ Capaces de sonreír y mostrarse cariñosos en días en los que no estén en las mejores condiciones y en los que preferirían estar en otra parte.

### **VIII. Desarrollo personal y ético de la profesión**

Para Sarramona (2012) es fácil establecer una lista interminable de cualidades personales para el profesorado, que finalmente sólo podrían tener algunas personas excepcionales, y entienden la necesidad de ser realista en este tema, sin olvidar los requisitos mínimos que debería poseer.

Entre las tareas que establecen diversos autores (Cano, 2005; Mañú & Goyarrola, 2011; Sarramona, 2012), encontramos: el equilibrio, la comunicabilidad, ejemplaridad y confianza.

#### *Equilibrio*

Sarramona (2007) considera que el profesorado de secundaria ha de poseer el equilibrio psicológico necesario para actuar con ponderación y serenidad. Al respecto, se ha destacado la necesidad de que el docente sea emocionalmente competente (Reñé, 2010). Esta competencia permite al profesorado relacionarse positivamente con otras personas, mantener un estado de salud óptimo y educar en materia de emociones al alumnado.

Sin embargo, la formación personal está ausente, hoy en día, en muchos de los programas de formación inicial para la docencia (Reñé, 2010). En una revisión que realizamos sobre las competencias para una docencia de calidad en Educación Secundaria corroboramos esta situación. Parece ser que la formación de la especialidad y la referida a la didáctica predominan en los programas de formación inicial. Sin embargo, es necesario no obviar que la dimensión emocional es uno de los aspectos que configuran la identidad docente (Monereo & Monte, 2011).

Ante situaciones que pueden provocar malestar en los centros educativos (cambios legislativos, exigencias de las familias, poca valoración y atención por parte del alumnado, sentimientos del alumnado ante el cambio que comporta la adolescencia, etc.) el profesorado ha de poseer la competencia que le permita cambiar las emociones negativas por las positivas, transformando el malestar en bienestar.

Una formación emocional puede proporcionar al profesorado los recursos necesarios para conocer e identificar sus propias emociones, regularlas, lo que le permitirá estar en condiciones para educar emocionalmente a sus alumnos.

#### *Comunicabilidad*

Poseer las cualidades comunicativas necesarias para facilitar la interacción con los alumnos y demás agentes educativos (Sarramona, 2007), es una de las competencias que influyen en el desarrollo del resto de funciones y tareas que se han destacado hasta ahora. Las competencias que favorecen el desarrollo de estas cualidades son las competencias interpersonales, que se

dirigen a establecer relaciones positivas con los demás y a realizar proyectos comunes. Comportan el ejercicio de la relación empática, que se manifiesta en el conocimiento y en la comprensión de los sentimientos de los demás, y facilitan los vínculos de amistad y de colaboración (Casas Vilalta, 2010).

Bernal y Teixidó (2012), respecto a la competencia comunicativa en la formación del profesorado destacan habilidades que se ponen en marcha diversas situaciones relacionales: i) situación de la dinamización-atención personal, habilidades como la empatía, asertividad, exteriorizar u comprender emociones, escucha activa, estrategias de dinámicas de grupos, mostrar, percibir y comprender posiciones críticas y creativas, presentar actitudes reflexivas; ii) situaciones de colaboración en la comunidad educativa: capacidad de argumentación y persuasión, empatía, estrategias de exposición y debate, escucha activa, respeto y valoración de las intervenciones, etc.

Para estos autores, aspectos como desarrollar una escucha activa empática, reconociendo los propios sentimientos y los de los demás, respeto a las diferentes formas de comunicación y percepción, capacidad para encontrar una relación equilibrada, captar las diversas interacciones y las necesidades de los sujetos, junto a los sentidos y emociones forman parte de la competencia comunicativa.

Uno de los aspectos de los nuevos programas formativos (MEC, 2007) es que el profesorado ha de conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, y abordar y resolver posibles problemas. Al respecto, Tribó (2008) establece que una de las competencias del docente de secundaria es fomentar el clima relacional del centro basado en el respeto al otro y en la libertad de expresión, utilizando constantemente el diálogo y la comunicación.

Respecto a la convivencia, Ortega, Del Rey y Córdoba (2010) consideran que la clase no es un sistema aislado, las claves de convivencia de ésta tienen que ver con la coexistencia que se respira en el centro:

Un centro que diseña, establece y supervisa una disciplina democrática, en buena comunicación con las familias, está en las mejores condiciones para hacer que en sus aulas se discutan, se diseñen de forma dialogada y se respeten las normas para el bien común. Allí, un joven que se distrae de forma intencional y persistente del desarrollo de las tareas de enseñanza, cuando estas están bien diseñadas, son apropiadas y exigen a los estudiantes una atención razonable y honesta, se encontrará socialmente presionado a deponer su actitud sin necesidad de establecer un rígido sistema de castigos y recompensas. (p. 201).

Estos autores, añaden que la calidad de las relaciones del equipo directivo es necesaria para el establecimiento de un clima positivo de convivencia. Aspectos como que el profesorado mantenga el respeto hacia sus compañeros y compañeras, y coherencia en las prácticas y criterios de actuación ante el alumnado y sus familias, son rasgos que, posteriormente, se pueden traducir en el respeto entre el propio alumnado y con el profesorado, y que determinan la calidad del clima del aula.

### *Ejemplaridad*

El sentirse comprometido con la profesión es una de las competencias más relevantes para el desarrollo profesional docente. Ha sido considerado como uno de los atributos más emblemáticos del profesor ideal (Carbonell Sebarroja, 2007; Darling-Hammond, 2001), en el marco de la ética profesional (Perrenoud, 2010). Además de un compromiso con el propio desarrollo profesional, debe tener un compromiso con la educación para todos (Day, 2005; Pérez Gómez, 2010). Además, unos valores y compromiso personales son decisivos para luchar contra los prejuicios y desigualdades de todo tipo (Perrenoud, 2010).

Pollard y Tann (1997) consideran que el profesor debe tener un compromiso:

- Con el trabajo.
- Con su propio desarrollo profesional.
- En colaborar con otros para promover el aprendizaje del alumnado.
- Con la comunidad dentro y más allá de la escuela.
- Con una política no discriminatoria, igualitaria y multicultural.
- Con promover una moral cívica y social entre el alumnado.

El profesorado ha de tener un compromiso con los valores que se quieren fomentar en educación manifestándolos en su comportamiento (Sarramona, 2007) y transmitiéndolos para garantizar a los futuros ciudadanos una correcta inmersión en la sociedad (Castilla, 2005). Para ello, una de las funciones docentes es contribuir 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 (MEC, 2006).

Para Marquès (2011) el docente ha de:

- *Ser ejemplo de actuación y portador de valores.*
- *Actuar como ejemplo para los estudiantes.*
- *Dar ejemplo en la selección y buen uso de los recursos tecnológicos utilizándolos (como instrumento didáctico y como recurso de trabajo en general) solamente cuando (y de la manera que) aporten ventajas sobre el empleo de otros materiales más asequibles.*
- *Dar ejemplo en la organización de los recursos tecnológicos (a nivel personal, clase, centro, etc.).*

### Confianza

Entre las referencias clave que forman parte del hecho de ser profesor, desde la perspectiva ética de la profesión, encontramos la de transmitir expectativas positivas, estimulantes y realistas, fomentando el deseo de aprender (Bernal & Teixidó, 2012). Una de las competencias docentes ha de ir dirigida a confiar en las posibilidades de todos y cada uno de los alumnos (Sarramona, 2007). Los mejores profesores de universidad muestran confianza en sus estudiantes, están seguros de que estos quieren aprender y pueden hacerlo (Bain, 2004).

Atendiendo a los aspectos descritos para el desarrollo de esta función consideramos las siguientes realizaciones profesionales:

- ✓ *Poseer el equilibrio psicológico necesario para actuar con ponderación y serenidad en las variadas circunstancias de la actividad profesional.*
- ✓ *Gestionar de forma adecuada las relaciones interpersonales y comunicativas con los alumnos y demás agentes educativos en los diversos escenarios de actuación profesional.*
- ✓ *Favorecer en el centro un clima relacional basado en el respeto, el diálogo, y la comunicación.*
- ✓ *Sentirse comprometido con la profesión, asumiendo la dimensión ética y los deberes y obligaciones que comporta.*
- ✓ *Manifiestar en el comportamiento personal los valores que se pretenden fomentar en la educación del alumnado.*
- ✓ *No discriminar por razón de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.*
- ✓ *Confiar en las posibilidades educativas de todos los alumnos transmitiendo expectativas positivas, estimulantes y realistas.*
- ✓ *Respetar la capacidad del alumnado para asumir responsabilidades en el centro animándolos a la participación.*

## **IX. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje**

La evaluación se ha definido como proceso sistemático, no improvisado de recogida de información necesitado de organizar sus elementos, fases, proveer sus recursos, construir y seleccionarlos (Tejada, 2007), que implica juicios de valor (valora la información recogida), orientado a la toma de decisiones y a una mejora del objeto de evaluación (Cabrera, 2003; Martínez Olmo, 2004).

En un primer momento, la evaluación se concreta en el diseño de actividades de evaluación propiamente dicha, dirigida a averiguar los aprendizajes logrados. Pero ésta debe integrar, asimismo, una serie de actividades y momentos precedentes y posteriores que la preceden y la siguen, con motivos diferentes. Si atendemos a la planificación de la estrategia evaluativa, ésta representa una función dirigida a preparar la situación de evaluación (*actividades de preparación*) (Coll, Barberà & Onrubia, 2000; Mauri & Barberà, 2007; Rochera & Naranjo, 2007). Las actividades y momentos se diseñan con la finalidad de que el alumnado pueda representarse la situación de evaluación, el proceso que ha de seguir en su preparación y los resultados que debe lograr. Estas se programan con la finalidad de asegurar que el profesor comparte los objetivos con los alumnos, revisar los criterios propuestos, identificar las exigencias y cuáles son las condiciones para el desarrollo de las tareas.

Un buen diseño no garantiza una buena evaluación, sino que su efectividad estará determinada por la calidad de la actividad conjunta entre el profesorado y los estudiantes en la propia práctica de evaluación.

Entre los indicadores que pueden guiar al docente para una adecuada planificación de la estrategia de evaluación, Cano (2005) identifica los siguientes:

- Tener en cuenta el procedimiento general, que concreta en su programación de aula, para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con la programación de área.
- Realizar una evaluación inicial al principio de curso, para ajustar la programación, en la que tengo en cuenta el informe final del tutor anterior, el de otros profesores, y del departamento de orientación.
- Contemplar otros momentos de la evaluación inicial: a comienzos del tema, de unidad didáctica, de nuevos bloques de contenido, etc.

Diversos trabajos han destacado que el docente necesita conocimientos y habilidades altamente refinadas para evaluar el aprendizaje del alumno (Darling-Hammond, 2001), procedimientos de evaluación de conocimiento, técnicas de evaluación, instrumentos para la evaluación de competencias básicas y la comprensión de la evaluación en el aprendizaje y la enseñanza (e.g. Larriba Naranjo, 2010; Mas & Tejada, 2013; Fernández, 2005). Los docentes deben incorporar la evaluación formativa a sus situaciones y actividades y considerar la evaluación sumativa y autoevaluación como parte su labor docente (e.g. Marqués, 2011). En definitiva, el profesorado deberá poseer un conocimiento sobre qué es la evaluación, quién, cuándo, cómo y qué evaluar.

Aunque la evaluación se ha enfocado prioritariamente a la valoración de los aprendizajes de los estudiantes, por ser lo que más preocupa a los profesores y escuelas, ésta tiene funciones significativas para la valoración de la propuesta de enseñanza. En otras palabras, el proceso desarrollado y los resultados no son consecuencia única de los alumnos, sino también de la enseñanza. Lo que implica potenciar la evaluación como una estrategia que de forma permanente contribuya a la mejora y perfeccionamiento de las propuestas de enseñanza.



Al respecto, Cano (2005) establece un conjunto de indicadores para la autoevaluación de la fase de evaluación de la enseñanza, algunos de ellos fueron comentados en apartado anteriores:

- Tener en cuenta el procedimiento general, que concreta en su programación de aula, para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con el Proyecto Curricular y, en educación secundaria, con la programación de área.
- Aplicar criterios de evaluación y en el caso de Educación Secundaria criterios de calificación (ponderación del valor de trabajos, de las pruebas, tareas de clase...) en cada uno de los temas de acuerdo con el Proyecto Curricular y, en su caso, las programaciones de área.
- Realizar una evaluación inicial al principio de curso, para ajustar la programación, en la que tengo en cuenta el informe final del tutor anterior, el de otros profesores, y del departamento de orientación.
- Contemplar otros momentos de la evaluación inicial: a comienzos del tema, de unidad didáctica, de nuevos bloques de contenido, etc.
- Utilizar suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales).
- Utilizar sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información (registro de observaciones, carpeta del alumno, ficha de seguimiento, diario de clase, tablón de anuncios, etc.).
- Corregir y explicar (habitual y sistemáticamente) los trabajos y actividades de los alumnos y, dar pautas para la mejora de sus aprendizajes.
- Usar estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación en grupo que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación.
- Utilizar diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad de alumnos/as, de las diferentes áreas, de los temas, de los contenidos, etc.
- Utilizar diferentes medios para informar a padres, profesores y alumnos (sesiones de evaluación, boletín de información, reuniones colectivas, entrevistas individuales, asambleas de clase, etc.) de los resultados de la evaluación.

Consideramos que el profesorado para "Evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje" ha de ser capaz:

- ✓ *Aplicar distintas técnicas, instrumentos y recursos para valorar el aprendizaje del alumnado el desempeño de la propia docencia y comunicar los resultados.*
- ✓ *Implicar al alumno en los procesos de evaluación, promoviendo estrategias de autoevaluación y coevaluación.*
- ✓ *Analizar críticamente el desempeño de la propia docencia utilizando indicadores de calidad o de buenas prácticas*
- ✓ *Utilizar los resultados de la evaluación para mejorar los procesos de enseñanza y el aprendizaje, y no solo para calificar.*



# Capítulo 4.

## La profesión docente en Educación Secundaria. Formación y desarrollo profesional

### Introducción

#### 1.1. Concepciones de la profesión docente

1.2. La profesión docente en la era de la globalización y la sociedad del conocimiento. Escenario de actuación del profesor de Enseñanza Secundaria

#### 2. Conceptualización de la formación docente

##### 2.1. Orientaciones conceptuales en la formación del profesorado

###### 2.1.1. La orientación perennialista y tecnológica

###### 2.1.2. La orientación práctica

###### 2.1.3. La orientación de reflexión en la práctica para la reconstrucción social

3. La transición de alumno a profesor: etapas de formación y desarrollo profesional docente en Educación Secundaria

##### 3.1. Teorías sobre los ciclos vitales de los profesores

##### 3.2. Fases del desarrollo profesional docente

###### 3.2.1. La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: análisis de su evolución

###### 3.2.2. Iniciación a la enseñanza. El profesor novel o principiante

###### 3.2.3. Etapa de perfeccionamiento. El profesor experto o experimentado



## Introducción

Este capítulo presenta, en tres apartados, aspectos fundamentales referidos a la profesión docente, formación y desarrollo profesional del profesorado de Educación Secundaria. El primero, recoge la conceptualización de la profesión, atendiendo a los términos asociados, y a las circunstancias sociales y educativas actuales en las que queda definida. El segundo, describe las orientaciones conceptuales que se ha dirigido a definir la formación docente. Un tercero, el desarrollo profesional del profesorado, atendiendo a tres fases fundamentales: formación inicial, iniciación a la enseñanza y formación permanente.

### 1. Conceptualizando la profesión docente

La conceptualización de profesión docente requiere de la delimitación de los términos afines (profesionalismo, profesionalización, profesionalidad) en un contexto cultural e histórico determinado. La profesión es un concepto socialmente construido que varía de acuerdo con las condiciones sociales e históricas en las que ha sido empleado (Sarramona, 2012; Popkewitz, 2015; Vaillant, 2010).

Ha existido un debate en torno a profesión, profesionalización, profesionalismo y profesionalidad del profesorado, desde el punto de vista del desarrollo de la profesión y del proceso de formación. Este debate sobre la profesión educativa ha de tenerse en cuenta puesto que es relevante para entrever las funciones, así como la ganancia y pérdida de las mismas, del ejercicio profesional para la docencia. (Imbernón, 1999).

Existen varios términos que se han asociado a la profesión: profesionalización, profesionalidad, profesionalismo. Algunas definiciones sobre estos términos podrían ser los siguientes:

Ferreres e Imbernón (1999a) definieron la *profesión* del siguiente modo:

conjunto de conocimientos teóricos, aptitudes, actitudes y habilidades prácticas que capacitan a una persona para ejercer una gama más o menos amplia de actividades en uno o diversos contextos espacio-temporales y prácticos –lugar de trabajo–, previa obtención de una titulación y reconocimiento formal -explícito o implícito- y social de las referidas capacidades. (p. 9).

En un trabajo más reciente, Imbernón (2014) considera que la profesión mantiene las características propias de la época de la industrialización (basada en conocimientos especializados y técnicos) y es también un fenómeno sociocultural en el que están implicados un conjunto de factores dependientes del contexto en el que surge y se desarrolla.

La *profesionalidad* ha sido definida como las “[...] características comunes a todos los miembros de una ocupación profesional (podríamos denominarla también identidad profesional)” (Imbernón, 1999, p. 15). También se ha definido como “el conjunto de las competencias que tendría que tener un profesional o también un conjunto de competencias reconocidas socialmente como características de una profesión” o “la capacidad de enfrentarse a las exigencias profesionales reales en situación” (Casalfiore & Paquay, 1998, citado en Altet, Paquay & Perrenoud, 2007, p. 265).

Altet, Paquay y Perrenoud (2007) definen la profesionalidad atendiendo a las funciones y competencias a aplicar, y además la entienden como identidad y retos sociales y éticos.

Si atendemos a la definición del Diccionario de las Ciencias de la Educación (Prellezo García, 2010), el término de profesionalidad:

[...] no abarca solo una dimensión objetiva que atiende exclusivamente al puesto de trabajo, sino también a una dimensión subjetiva más atenta a las cualidades y valores que se piden a la persona que trabaja. Todo ello hace de la profesionalidad una realidad compleja que implica dimensiones cognoscitivas y capacidades operativas, actitudes ante el trabajo y ante las mismas estructuras implicadas en la producción y formación. (p. 950).

La profesionalización se ha definido como:

[...] proceso de socialización profesional constante tanto en la preparación inicial para una ocupación definida, como en el proceso continuo de búsqueda y perfeccionamiento personal y laboral en el que intervienen varios elementos comunes de la ocupación laboral y que se vincula a una determinada práctica profesional. (Imbernón, 1999, p. 14).

Atendiendo a dichos conceptos, según Imbernón (1999) ser un profesional implica:

[...] pasar un proceso de profesionalización y tener una profesionalidad para dominar una serie de capacidades y habilidades especializadas que hacen ser competente en un determinado trabajo, que van más allá de una simple ocupación y permiten entrar en la dinámica del trabajo laboral y que, además, une al grupo profesional más o menos coordinado (maestros, maestras o profesores, profesoras) y sujeto a algún tipo de control interno o externo. (Imbernón, 1999).

Sin embargo, estos términos no son susceptibles de aplicar de forma unívoca a todos los contextos sociales. Su clarificación terminológica se hace complicada, en especial, cuando atendemos a actividades laborales de carácter social, como es la de la profesión docente (Imbernón, 2007; 1999). En la profesión docente los límites entre lo profesional y no profesional quedan desdibujados debido a la variedad de actividades laborales que desempeña el profesorado (Imbernón, 2007, 1999; Marcelo & Vaillant, 2009). Esto ha dado lugar, en las últimas décadas, a un debate teórico sobre los términos relacionados con la profesión docente.

El debate y la ambigüedad terminológica en torno a la *profesionalización* docente queda representada en dos grandes perspectivas que han abordado la profesionalidad docente: un enfoque tradicional y un enfoque alternativo (Day, 2005; Ferreres & Imbernón, 1999; Imbernón, 2007; Jardón Giner, 2010).

Desde el enfoque **tradicional** de las profesiones liberales, fundamentado en la perspectiva positivista del pensamiento, desarrolla un concepto estanco de lo que es la profesión, de esta forma los conocimientos que ha de poseer un profesional permanecen inmutables a lo largo del tiempo. El conocimiento profesional es concebido desde esta perspectiva desde el punto de vista de las disciplinas académicas, del desarrollo de la investigación científica y de las teorías a los que el profesional que sirven de guía para desarrollar su práctica. Desde este enfoque existe una separación entre teoría y práctica en tanto que jerarquiza los niveles de conocimiento que se han de adquirir y existen diversos estatus para las personas que producen teoría o practican. De esta forma, la práctica es consecuencia de la elaboración y adquisición de la teoría proveniente de las disciplinas profesionales.

Si aplicamos esta perspectiva a la profesión docente, podemos atender al modelo taxonómico o de rasgos, desde el que diversos autores han definido características definitorias de la profesión docente. Por ejemplo, cuerpo de conocimiento codificado, mecanismos de regulación en el reclutamiento, preparación y acceso y una responsabilidad ética ante alumnos, padres y sociedad (Goodlad, 1990 citado por Imbernón, 1999, p. 18). Cometidos como ideal de servicio, comunidad profesional, código ético, epistemología de la práctica (Socket, 1989 citado por Imbernón, 1999, p. 18), o las características propuestas por Hoyle (1975, citado por

Imbernón, 1999, p. 18) cuyo alcance suponen una mejora del status y la práctica profesional del docente.

Como se aprecia, no existe un acuerdo generalizado sobre los requisitos de la profesión docente. Este enfoque tiene dos grandes consecuencias para esta profesión: se ha considerado como una semiprofesión, por considerar que no reúne todos los requisitos que caracterizan a una profesión, y una segunda, considerada por algunos autores como una trampa (e.g., Popkewitz, 1988 citado en Imbernón, 1999) ya que puede suponer un abuso de por parte de los poderes públicos, bien para que estos colaboren y no se resistan a sus planteamientos, apareciendo condiciones laborales poco favorables (intensificación del trabajo) o utilizado para legitimizar las políticas administrativas.

Existen diversas circunstancias y razones que han llevado a la gestación de los movimientos que se dirigen a buscar rasgos taxonómicos o comunes de la profesión docente (Bertagna, 2015; Imbernón, 1999):

- Procesos de reforma que se relacionan con una mayor exigencia profesional, calidad de la enseñanza y reestructuración de las escuelas.
- Movimientos contra la burocracia y la descentralización que proponen una reestructuración radical de las escuelas.
- El ascenso del feminismo en la profesión, que supone una búsqueda de dignificación de la profesión para superar viejos estereotipos.
- El bajo status de la profesión docente.
- La institucionalización y profesionalización del profesorado y de los agentes que lo llevan a cabo.
- La escasa importancia de la formación del profesorado en las universidades.
- Escaso impacto e incidencia de la formación docente en la práctica.
- La racionalidad de las Ciencias de la Educación proveniente del predominio de la racionalidad técnica que proviene del conductismo y positivismo.

Los requisitos que definen, desde esta perspectiva, a una profesión son los siguientes (Day, 2005, p. 18 citando a Larsson, Talbert & McLaughlin, 1994): conocimientos especializados, la ética del servicio o el compromiso por satisfacer al cliente, una identidad colectiva fuerte, y control colegiado. Al respecto, esta perspectiva cuestiona la autonomía de los docentes para establecer un control sobre las normas profesionales (Saha & Dworkin, 2009). Esta perspectiva, ha quedado obsoleta, y ha dado lugar a un enfoque alternativo sobre el que abordar la profesión docente.

El enfoque **alternativo**, considera la profesión desde un punto de vista flexible y evolutivo, mostrándose más sensible a los cambios de la situación laboral y social. La profesionalización se concibe como un proceso más dinámico en el que el profesional se adapta a los cambios de la situación laboral y social. Las características de la profesión no son monolíticas y estables en el tiempo, y la generación de conocimiento especializado, no proviene exclusivamente de la formación académica, sino que se actualiza y desarrollo desde la práctica profesional: “La relatividad de este nuevo planteamiento permite flexibilizar el concepto y las definiciones de profesión históricamente constituidas” (Imbernón, 1999, p. 19).

Como se refleja en este enfoque alternativo, el concepto de profesión no es unívoco y ha de entenderse, comprenderse y abordarse desde en un marco social, cultural y sociológico concreto (Gimeno, 1997; Marcelo & Vaillant, 2009; Popkewitz, 1990). Al respecto, Gimeno (1997) se refiere al concepto de profesionalidad docente del siguiente modo: “[...] el concepto de profesionalidad docente está en constante definición y es imposible discutirla sin referencia al

momento histórico concreto, a la realidad precisa en el que tiene que actuar y a la evolución del conocimiento que técnicamente pretende legitimizarla” (pp. 84-85).

Aplicado a la profesión docente, existen diferentes opiniones, las que consideran que una profesión comporta peligros de liberalismo, control social y tecnificación y que asumir la profesionalidad comporta ganar en democratización del colectivo en el desarrollo de una nueva cultura profesional alternativa. Basándose en la segunda opinión Imbernón (1999a), considera que el profesorado ha de ser vista como un profesional (no como trabajador, artesano o artista) como es definido por Mitchell y Kerchner (1983): “El trabajo profesional, por naturaleza, no es propenso a la mecanización. El docente está comprometido con la autorreflexión y el análisis de las necesidades del alumnado, y asume importantes cuotas de responsabilidad en las decisiones curriculares que se comparten” (p.22). Esta imagen había que enmarcarla en una nueva cultura profesional, lo que tiene que ver con los conocimientos sobre la educación, una determinada concepción docente, con orientaciones conceptuales, procesos de formación inicial, requisitos de acceso a la profesión, status y condiciones de trabajo, entre otros aspectos.

Marcelo (2002) indica que la profesión docente ha ido cambiando a lo largo de los años y a la luz de las reformas educativas, para algunos (por la pérdida de autonomía y control interno) hacia la desprofesionalización, y para otros (por la necesidad de ampliar las tareas asignadas a los docentes) hacia la re-profesionalización. Pasamos a exponer algunos trabajos que han conceptualizado las formas en que ha sido concebida la profesión docente.

## 1.1. Concepciones de la profesión docente

El concepto de profesor, se ha forjado al hilo de las transformaciones sociales. Atendemos las perspectivas que se han desarrollado en el marco de las profesiones, y concretamente la profesión docente.

Algunos trabajos ilustran de forma histórica cómo ha evolucionado la concepción de profesión docente (e.g. Imbernón, 2014, Sarramona, Noguera & Vera, 1998). Éstos sitúan su origen del término en antiguos textos hebreos que señalan su uso en relación a funciones sacerdotales y de servicio mandatarios de la realeza. El concepto queda relacionado con la profesión de los clérigos y es concebido en términos de voto sacerdotal –compromiso– con el cumplimiento de ciertas normas en comunidad con otras personas.

En el siglo XVI el significado pierde el significado de la práctica sacerdotal conservando algunas reminiscencias como el significado de vocación. En esta etapa la profesión ya no es tanto asociado con una vida contemplativa y ascética sino como un deber de servicio al prójimo y con el mundo. Es a partir del siglo XVII, en la época preindustrial, donde se sitúa el origen de una concepción más moderna del término, producto de la industrialización y de la división del trabajo, "un cuerpo específico de conocimientos para actuar en una realidad social organizada". Desde este momento, el carácter científico de los saberes se constituye como uno de los componentes en la definición de las profesiones y su jerarquización.

Vaillant (2007) alude a diversas formas en las que se identifica la identidad de la profesión docente:

- Docente como misionero. La profesión se percibe como una vocación en la que la satisfacción se alcanza cuando logra que su alumnado aprenda. Dentro de esta concepción hay una variante que entiende la "buena docencia" como fruto de la vocación, donde el docente se identifica con el sacerdocio.



- Docente como facilitador. En este caso, se identifica la docencia con un componente de conocimiento y tecnología.
- Docente como práctico reflexivo, entiendo como una visión emergente.

Así, como establece la autora, los docentes pueden establecerse entre un perfil vocacional y uno facilitador de los aprendizajes.

Cabe destacar en este sentido el trabajo de Fenstermacher y Richardson (2005), que distinguen tres programas de investigación caracterizados por concepciones diferenciadas sobre el papel del profesor: a) enseñanza como transmisión; b) enseñanza como cognición, y; c) enseñanza como facilitación.

El primer enfoque parte de un modelo lineal que sugiere que al docente eficaz utiliza que ciertos comportamientos instructivos para transmitir conocimientos y habilidades a los estudiantes. Desde esta perspectiva, el profesor es el poseedor del conocimiento que trasmite al alumno, el cual ha de reproducir posteriormente de la misma forma en que lo recibió.

El segundo, atiende no sólo a la transmisión de los contenidos, entendiendo que se precisan de técnicas y herramientas para su aprendizaje.

Finalmente, el objetivo de la enseñanza constructivista es la comprensión profunda de la materia por parte del alumno. Esta visión requiere que el docente piense de una manera constructivista, tenga creencias alineadas con la filosofía constructivista, y actúe de manera consistente con tales creencias y pensamientos. Desde esta perspectiva el alumno se concibe como un sujeto activo en la enseñanza, que está comprometido en la construcción de significado. El profesor, es un mediador que proporciona oportunidades y un entorno favorable para el aprendizaje.

Ante estas consideraciones del perfil profesional, veamos cuál es el marco social actual, y las exigencias profesionales que se derivan del mismo.

## **1.2. La profesión docente en la era de la globalización y la sociedad del conocimiento. Escenario de actuación del profesor de Enseñanza Secundaria**

Los profundos procesos de cambio social desarrollados a lo largo de los últimos años han transformado nuestros sistemas educativos y la profesión de nuestros docentes (García, 2015; Imbernón, 2014). Estos cambios han planteado nuevos problemas que están por afrontar: altas tasas de fracaso y abandono escolar, falta de preparación del profesorado para afrontar las nuevas demandas, una deficiente formación inicial del profesorado (OCDE, 2005). Estos, exponen al profesorado ante una crítica generalizada, como responsables de todos los fallos del sistema de enseñanza (Esteve, 2003a).

En actual marco social y educativo se ha establecido un debate en torno a los procesos de cambio y adaptación constantes a los que se ha de responder desde los sistemas educativos. En este contexto de cambio y transformación, el profesorado educado en anteriores generaciones ha sido uno de los colectivos más afectados (Esteve, 2003a). Los modelos de formación bajo los que fueron formados y educados, presentaban orientaciones conceptuales muy distintas a las actuales, los cambios profesionales eran más lentos, no tan vertiginosos. Hoy día puede aplicarse la frase de Esteve (2001): “enseñar hoy es mucho más difícil que hace veinte años, y plantea a nuestros profesores nuevos desafíos de cara al futuro” (p. 7).

El papel del profesorado se ha transformado entre otras cuestiones porque ha de asumir nuevas responsabilidades y un mayor número de exigencias que le permitan adaptarse a los

cambios sociales y educativos: “Se exige cada vez más que los profesores se conviertan en profesionales de la pedagogía, capaces de afrontar los innumerables desafíos suscitados por la escolarización de masas en todos los niveles del sistema de enseñanza” (Tardif, 2016, p. 85). Este aspecto se ha hecho cada vez más evidente en el profesorado de enseñanza secundaria en el contexto español. La enseñanza constituye una profesión particularmente complicada en esta etapa educativa, en la que se ha diseñado un currículo comprensivo para enseñar a estudiantes muy heterogéneos y diversos (Esteve, 2003; Gonzalez Sanmmamed, 2009; Sarramona, 2012).

No siempre se ha entendido de la misma forma la labor del profesor de enseñanza secundaria y, en consecuencia, la formación requerida para desempeñarla. En su origen, predominaba una fuerte tradición académica donde lo sustancial era poseer un buen conocimiento de la disciplina, ello ha hecho que el profesorado de enseñanza secundaria se haya socializado como especialistas de las disciplinas académicas (Valdés, Bolívar & Moreno, 2015).

Con el surgimiento de lo que se ha llamado *la tercera revolución educativa* (Esteve, 2003a), caracterizada principalmente por la extensión de la educación primaria a toda la población y la educación secundaria como obligatoria, la profesionalidad docente se enmarca en un proceso de cambio para atender a estas cuestiones hacia un perfil más facilitado o reflexivo. Así, según Bolívar (2007) uno de los dilemas a lo que se enfrentan en la actualidad los docentes de enseñanza secundaria es que el modelo de docente trasmisor de conocimientos no parece ser suficiente.

Esta situación lleva a considerar la necesidad de *(re) profesionalizar* la función docente y *reconceptualizar* su conocimiento profesional hacia el desarrollo de capacidades y destrezas que le permitan atender a las funciones docentes en una sociedad vertiginosamente cambiante (Imbernón, 2006, 2010). Como destaca este autor, para reprofesionalizar y reconceptualizar la profesión docente es necesario atender a dos grandes marcos (uno más externo y uno más interno) que, en la actualidad, determinan las condiciones profesionales:

Un *marco externo* en el que se debaten cuestiones como las siguientes:

- *El concepto actual de profesión.* A pesar de la evolución que han sufrido aspectos que caracterizan a la profesión como el acceso a una formación universitaria, una mayor capacitación y los rasgos que caracterizan a la profesión, sigue persistiendo un ideario social sobre la docencia como una *semiprofesión*. Ante ello, es necesario avanzar en aspectos relacionados con el acceso, la formación y las condiciones laborales de los docentes.
- *Análisis de los cambios sociales* que se han producido en los últimos años y que afectan a la profesión docente, como son los que se han producido en el conocimiento científico, en las instituciones sociales y familiares, así como los producidos por los fenómenos de democratización y globalización.
- *Análisis actual de las funciones de las instituciones educativas.* Su papel en su transmisión de conocimiento ha cambiado debido a las transformaciones que se han producido en las instancias sociales y la aparición de los medios de comunicación de masas.
- Consideración de la *heterogeneidad del alumnado*. Hoy en día, los alumnos que entran a nuestras aulas son cada vez más diversos, no sólo en lo que respecta al origen étnico y social, sino en cuanto a sus formas de aprender.
- *Análisis de las condiciones laborales y de la carrera docente.* La retribución, la recompensa al esfuerzo, la promoción profesional después de la carrera son aspectos que influyen en la profesión docente.

En cuanto al *marco interno*, algunos de los aspectos influyen en las condiciones profesionales pueden ser:

- *La democratización de la educación.* El acceso masivo de la población a la educación planteó algunos problemas de tipo profesional y organizativo.

- *Nuevas demandas educativas:* educación en valores, para el desarrollo sostenible, la autoformación, el pensamiento complejo, etc., asegurar a los alumnos los aprendizajes básicos, la igualdad de oportunidades. Para ello se requiere de una profesión “*más educativa y social, que técnica*” (Imbernón, 2006, p. 235).

- *Análisis de nuevas formas de ver la profesión docente,* considerando las relaciones entre el profesorado, las emociones y actitudes, las relaciones de poder en los centros educativos, el aprendizaje en la institución, etc.

Ante estas demandas sociales y profesionales, es necesario un nuevo profesional, constituido por unos rasgos diferentes a los que han predominado hasta la actualidad, y que lo han diferenciado de otras profesiones: predominio del saber de la disciplina científica y un conocimiento contextual (como ha predominado en el ámbito de la enseñanza en Educación Secundaria). Hoy día, además, es necesario, “saber enseñarlo” dando relevancia al conocimiento didáctico, al alumno, al contexto educativo y las interacciones que se desarrollan en el mismo. El profesor, además ha de ser asesor, tutor, atender a la diversidad del alumnado, buen comunicador, etc. Se trata de una profesión docente:

[...] donde la característica primordial será la capacidad reflexiva, individual y grupal, pero no únicamente como aspecto técnico de “pensar en lo que hago”, sino como proceso individual y colectivo para regular las acciones y decisiones sobre “lo que hago y por qué lo hago” en la enseñanza y en un contexto determinado, ya que el contexto que envuelve la educación se ha hecho cada vez más complejo, y las dudas, la falta de certeza y la divergencia son aspectos consustanciales con los que debe convivir el profesional de la docencia. Es lo que podemos denominar la adquisición de un conocimiento pedagógico. (Imbernón, 2010, pp. 233-234).

La atención a las demandas profesionales actuales requiere la reconfiguración de la cultura docente, tanto en su formación inicial como permanente. La cultura de socialización profesional que ha predominado hasta el momento se ha caracterizado por la racionalidad técnica de la enseñanza y el individualismo profesional, el aislamiento profesional, valoración de la innovación individual sobre la institucional, una formación personalista, aplicacionista, reproductiva, descontextualizada, ausencia de apoyo y orientación en los cambios y reformas, etc. Esta cultura ha de ser cuestionada y replanteada dando lugar a (Imbernón, 2006, p. 240-241):

- Un nuevo proceso de formación inicial y permanente. Una formación inicial más amplia, reflexiva, práctica. Una formación permanente dirigida a la innovación. Una formación que promueva prácticas laborales solidarias, de colaboración.

- Un mayor apoyo a la labor del profesorado. Atender al desarrollo personal del profesorado mediante relaciones establecidas a nivel institucional (abrir el centro a la comunidad; crear espacios de formación colaborativa; compartir el liderazgo).

- Desarrollar modelos de gestión y de organización basados en la democracia, la participación, la responsabilidad compartida.

- Una carrera docente que favorezca una progresión horizontal y una motivación hacia el desarrollo de la innovación, la investigación y el desarrollo profesional.

Para Esteve (2003a) asumir una nueva cultura docente supone reconsiderar la formación del profesorado y una nueva identidad docente que se ajuste a las demandas que exige esta nueva situación educativa.

## 2. Conceptualización de la formación docente

El término *formación* ha tenido muchos usos y se entiende de diversas formas. Desde la literatura pedagógica, este término se ha considerado sinónimo y comprende los de educación, aprendizaje, instrucción, adiestramiento, etc.

En lo que respecta al término de Formación del Profesorado, ha sido abordado desde diversas denominaciones y expresiones: formación para la enseñanza (*basic training o formación inicial*), formación de servicio (*inservice training o iniciación a la enseñanza*), formación permanente (*continuing training*), hasta constituirse como un sistema integrado de formación que acompaña al sujeto a lo largo de su desarrollo profesional (Imbernón, 2007; Prollezo García 2010). Marcelo (1994) define este término del siguiente modo:

[...] es el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores –en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objeto de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos (p.136).

### 2.1. Orientaciones conceptuales en la formación del profesorado

Existen diversas orientaciones conceptuales sobre la formación del profesorado, que se han desarrollado en las últimas décadas desde perspectivas más tradicionalistas a perspectivas más críticas, que han configurado la forma de concebir la educación, la formación y funciones del profesorado y que constituyen fundamentos epistemológicos de los programas de formación del profesorado.

Estas orientaciones conceptuales han sido denominadas de muy diversas formas: paradigmas (Zeichner, 1983), orientaciones conceptuales (Feiman-Nemser, 1990; Imbernón, 2007; Ferreres, 1999; Marcelo, 1994), perspectivas (Pérez Gómez, 1997), tradiciones (De Vicente Rodríguez, 2002). En este trabajo las denominamos orientaciones conceptuales.

Una orientación se refiere a un conjunto de ideas acerca de las metas de la Formación del Profesorado y de los medios para conseguirlas. Idealmente, una orientación conceptual incluye una concepción de la enseñanza y el aprendizaje y una teoría acerca del aprender a enseñar. Estas concepciones deberían dirigir las actividades prácticas de la Formación del Profesorado, tales como la planificación del programa, el desarrollo de los cursos, la enseñanza, supervisión y evaluación. [...] Las orientaciones conceptuales no se excluyen mutuamente. Por diseño, o por defecto, pueden, y realmente así ocurre, convivir con el mismo programa (Marcelo, 1994, p. 188, citando a Feiman-Nemser, 1990, p. 220).

El análisis de las orientaciones conceptuales nos acerca a diversas perspectivas sobre la formación. Estas orientaciones abarcan elementos que condicionan los procesos formativos, que responden a concepciones sobre la función docente, la enseñanza, los sistemas de formación, el desarrollo profesional y una filosofía curricular concreta (Ferreres, 1999; Grimmitt & Mackinnon, 1992; Imbernón, 2007; De Vicente Rodríguez, 2002).

Aunque nos posicionemos en la perspectiva de las orientaciones conceptuales, creemos necesaria la alusión a los autores que han considerado éstas desde otra postura terminológica, con el fin de comprender de una forma más profunda las diferentes concepciones sobre la formación del profesorado. Así, tomando como referencia las propuestas de varios autores (e.g., Angulo Rasco, 1999; Cano, 2005; Ferreres, 1999; Imbernón, 2007; De Vicente Rodríguez, 2002)

podemos distinguir tres grandes orientaciones en la formación del profesorado: orientación perennialista y tecnológica; orientación práctica y orientación de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

### 2.1.1. La orientación perennialista y tecnológica

La orientación perennialista (Imbernón, 2007) o también llamada tradición académica (De Vicente Rodríguez, 2002), basada en el pensamiento escolástico, concibe al profesor como especialista en la materia, la enseñanza dirigida a la transmisión de conocimiento y aprendizaje como acumulación de contenidos. “El profesorado es un mediador entre el alumnado (en este caso, el alumno o la alumna como individuo) y los contenidos curriculares seleccionados por otros” (Imbernón, 2007, p. 37). Para enseñar hace falta conocer a fondo la materia correspondiente, antes que la didáctica general. Sólo pueden discutir de los métodos de enseñanza de una materia concreta los que dominan suficientemente esa materia y poseen experiencia de haberla enseñado. La didáctica es insuficiente, basta con seguir la secuencia lógica de los contenidos.

Desde el prisma de la psicología conductista y debido al avance tecnológico, surge la orientación tecnológica (Ferrerres, 1999; Imbernón, 2007) o tradición tecnológica (racionalista, conductista) (De Vicente Rodríguez, 2002) que concibe la enseñanza como una ciencia aplicada basada en las mejores prácticas probadas. Los programas tecnológicos de formación se basan en principios y prácticas derivadas de la investigación científica. El profesor será más habilidoso cuanto más aplique estos principios y prácticas, es un receptor pasivo del conocimiento profesional que se deriva de el conocimiento producido por expertos externos. De esta forma, el currículum de formación del profesorado se fundamenta en la investigación científica y técnica sobre la enseñanza (Pérez Gómez, 1997).

Uno de los programas más representativos de esta orientación conceptual, basado en los principios de la psicología conductista y racionalista, es la *Formación Basada en Competencias o Educación del profesorado Basada en su Ejecución* (CBTE) (Oliva & Henson, 2005), lo que se ha dominado modelo de formación “restringido” (Cano, 2005). Este modelo tiene su origen histórico en los años sesenta y bajo los principios de la microenseñanza. La Formación Basada en Competencias se caracteriza por el entrenamiento de los estudiantes en el desarrollo, adquisición y ejecución pertinente de una serie de competencias al finalizar su formación inicial o a lo largo de su formación o reciclaje permanente (Angulo Rasco, 1999).

Las críticas hacia esta programa aluden a dos aspectos: a) la fragmentación de los procesos de enseñanza en conductas aisladas, y; b) considerar que las técnicas de los expertos pueden enseñarse a los estudiantes y que a estos les sean útiles y se formen con ellos (Ferrerres, 1999).

Otro modelo que subyace a esta orientación es el *modelo de adopción de decisiones* (Pérez Gómez, 1997) o *la destreza de toma de decisiones* (Marcelo, 1994). Este modelo va más allá de la Formación Basada en Competencias al considerar que los docentes están preparados para tomar decisiones sobre la selección y aplicación de los principios y procedimientos más adecuados a cada situación. No se trata de aprender las técnicas exclusivamente, sino también de saber cuándo aplicarlas (Ferrerres, 1999).

Durante la época en la que predominan los enfoques de corte técnico y racionalista, se desarrollan una serie de críticas a esta orientación y, comienzan a cobrar relevancia los enfoques basados en la psicología cognitiva y el procesamiento de la información y una orientación de corte personalista, fundamentada en la psicología clínica y desde la perspectiva fenomenológica (De Vicente Rodríguez, 2002). Desde esta orientación, el profesor ha de hacer

un uso eficaz de sí mismo, el profesor ha de permitir que los demás lo vean tan como es, ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos, conociendo sus características, sus necesidades. La enseñanza es un proceso de llegar a ser, de desarrollo (Feiman-Nemser, 1990). El profesor es un instrumento en sí mismo. Como señala Imbernón (2007) esta orientación “concibe la formación básicamente como un proceso de comunicación interpersonal, siendo el objetivo de la educación del alumno y de la formación del profesorado el desarrollo de la personalidad de ambos, valorando el componente afectivo” (p. 41). Esta orientación se incorpora posteriormente a la orientación práctica. Desde esta perspectiva considera al profesor como “*reformador social*” (Imbernón, 2007).

### **2.1.2. La orientación práctica**

Desde esta orientación se concibe la enseñanza como un oficio que nace de la práctica, de la experiencia y de la observación. Así, la formación docente se basará en el aprendizaje de la práctica.

Esta orientación ha sufrido una evolución desde enfoques tradicionales a lo que se ha denominado “práctica reflexiva”. Así, se pueden distinguir dos grandes enfoques (Ferrerres, 1999; Marcelo, 1994; Pérez Gómez, 1997; Zeichner, 1983):

#### *1. Tradicional*

De Vicente Rodríguez (2002) la denomina *tradición práctica*. Este autor caracteriza este enfoque de la siguiente forma: la profesión se adquiere del contacto con profesionales experimentados hasta conseguir el dominio del oficio (mediante la imitación). Aprender a enseñar se consigue mediante la experiencia. Esta tradición fue denominada por Grimmett y Mackinnon (1992) como “conocimiento del oficio”. En esta tradición la concepción de enseñanza que prima es la de transmisión cultural en la que la buena práctica del oficio consiste en la imitación de la práctica de los expertos. Esta tradición se centra en el profesor, “el conocimiento profesional es tácito, escasamente verbalizado y menos aún teóricamente organizado, presente en el buen hacer del docente experimentado; que se aprende a lo largo de un proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz” (Pérez Gómez, 1997, p. 411). Bajo este enfoque se encuadran las prácticas de formación de maestros que se han desarrollado hasta tiempo recientes (Ferrerres, 1999).

#### *2. La reflexión sobre la práctica*

Este enfoque, se presenta como eje del modelo de formación propuesto en el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado publicado por el MEC en 1989. “Este enfoque representa a los docentes como profesionales flexibles, capaces de analizar su propia práctica, abiertos al cambio y a la innovación” (Ferrerres, 1999, p. 92).

Bajo este enfoque se encuadran los planteamientos que conciben el profesor como un profesional práctico-reflexivo (Schön, 2002; Zeichner, 1983).

Desde estos enfoques, se propone un proceso de formación que capacite al profesorado en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos o investigadores; en ellos, se considera el desarrollo de las capacidades reflexivas sobre y en la propia práctica docente como eje clave del currículum de formación del profesorado, y cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza. (Imbernón, 2007, p. 42).

### **2.1.3. La orientación de reflexión en la práctica para la reconstrucción social**

De Vicente Rodríguez (2002) la denomina *tradición crítica*. Desde esta orientación, la formación de profesores y la escuela son entendidas como elementos esenciales de transformación social.

Los profesores están comprometidos con su práctica educativa, con el cambio a partir de la reflexión de la misma. Es decir, los profesores son considerados indagadores, innovadores, investigadores en la acción, como agentes activos en su propia formación, a partir del desarrollo de la capacidad de acción reflexiva, espíritu crítico (Grimmett & Mackinnon, 1992; Zeichner, 1983). Grimmett y McKinnon (1992) la denominan *tradicción progresista*. Estos procesos de indagación y reflexión que desarrollan los profesores sobre su trabajo diario y sobre su experiencia, giran en torno a los intereses de los alumnos.

Contreras (1997, citando a Liston & Zeichner, 1991) considera la siguiente expresión como contenedora de lo que ha de ser la formación profesional desde esta perspectiva:

La práctica reflexiva competente presupone una situación institucional que lleve a una orientación reflexiva y una definición del rol que valore la reflexión y la acción colectivas orientadas a alterar no sólo las interacciones dentro del aula y la escuela, sino también entre la escuela y la comunidad inmediata, y entre la escuela y las estructuras sociales más amplias (Liston & Zeichner, 1991, p. 81).

De esta forma, esta perspectiva exige un nuevo planteamiento en la formación del profesorado que considere el entorno, la institución y la comunidad escolar, las decisiones del profesorado en el contexto del centro y del aula (Imbernón, 2007).

Desde esta orientación conceptual, actualmente, Perrenoud (2010) ha desarrollado un modelo basado en la formación en competencias desde una visión amplia, enlazando el modelo de competencias con el modelo práctico reflexivo desde un paradigma integrador.

En suma, las diferentes orientaciones conceptuales constituyen marcos de referencia para un determinado desarrollo profesional y determinan las prácticas formativas. Así, dependiendo de las funciones que se asignen al docente, así se considerará el desarrollo profesional y la formación. Bajo la concepción del profesor como aplicador de técnicas el desarrollo profesional se orientará hacia los métodos de enseñanza, si se concibe como práctico reflexivo el desarrollo profesional estará orientado hacia el desarrollo de aspectos que implican comunicación, participación y colaboración. Sin embargo, como hemos comentado anteriormente, en los programas formativos pueden coexistir varias orientaciones conceptuales sobre la formación y el desarrollo profesional docente.

### **3. La transición de alumno a profesor: etapas de formación y desarrollo profesional docente en Educación Secundaria**

#### **3.1. Teorías sobre los ciclos vitales de los profesores**

Se han desarrollado una serie de estudios que han pretendido establecer relaciones entre las edades de los profesores y sus características personales y profesionales, estos estudios han generado un cuerpo teórico, que Marcelo (1994) ha denominado *Teorías sobre los ciclos vitales de los profesores*.

Desde esta perspectiva, las diferentes investigaciones que se han desarrollado al respecto, muestran que las “diferentes experiencias, actitudes, percepciones, expectativas, satisfacciones, frustraciones, preocupaciones, etc. parecen estar relacionadas con diferentes fases de la vida de los profesores y de su carrera” (Sikes, 1985, p.29, citado en Marcelo, 1994). Sin embargo, las fases por las que pasa el desarrollo profesional del profesor, que se establecen en las propuestas realizadas por los autores, no necesariamente siguen una secuencia estáticas,

lineal o fija sino que este desarrollo personal y profesional del profesor puede estar influenciado por aspectos personales, profesionales y contextuales diversos (Marcelo, 1994).

De entre los modelos más difundidos a nivel internacional podemos destacar el modelo de Sikes (1985), Huberman (1989), Fessler y Christensen (1992), Leithwood (1992), y Vonk (1989).

A partir de un estudio con docentes ingleses, Sikes (1985) propone las siguientes fases o etapas por las que atraviesan los docentes:

- Primea fase, comprendía entre los 21 y 28 años. Se trata de la fase de inicio de la carrera. En esta fase predominan las preocupaciones en torno a los problemas de disciplina y el dominio del contenido de enseñanza. Se trata de una fase de socialización profesional.
- La segunda fase, que comprende desde los 28 a 33 años, se caracteriza por un sentimiento de urgencia en lo personal y por una preocupación más centrada en la enseñanza que el dominio del contenido.
- En la tercera fase (30 a 40 años), los profesores manifiestan una energía, compromiso e implicación en su trabajo, intentar ser más competentes.
- La cuarta fase, que comprende de los 40 a 55 años, se caracteriza por un máximo desarrollo profesional, desarrollan diversos roles en el sistema educativo, se manifiestan fieles a los principios de la escuela. Sin embargo, en esta etapa algunos profesores manifiestan resistencia al cambio.
- La última fase (entre los 50 años hasta la jubilación), se describe como una etapa de declive en el ejercicio de la enseñanza.

Por otro lado, Huberman (1989), en el contexto suizo, desarrolla un estudio con profesores de educación secundaria, en función de los años de experiencia docente, que pretende romper con la linealidad de las etapas establecidas por Sikes. De este estudio se deriva un modelo esquemático del ciclo de la carrera profesional docente, constituido por cinco etapas:

- La primera etapa, que comprende los tres primeros años de experiencia, se denomina ingreso a la carrera. Recoge las fases de supervivencia y de descubrimiento. La supervivencia se traduce en el “choque con la realidad”, caracterizado por la preocupación por sí mismo y las diferencias que se establecen entre los ideales y la realidad (Veenman, 1984 citado en Marcelo, 1994). El descubrimiento se caracteriza por el entusiasmo de tener la propia clase y de formar parte de un equipo de profesores. La experiencia de entrada, según Huberman, se puede experimentar de diferentes formas. Los que informan que es una etapa fácil, mantienen relaciones positivas con los alumnos, dominan la enseñanza y manifiestan entusiasmo. Otros profesores informan que la situación es negativa por la carga de responsabilidades, las dificultades de los estudiantes, por el aislamiento profesional.
- Fase de estabilización. Se desarrolla entre los 4 y 6 años de experiencia, se caracteriza por la construcción de la identidad profesional y una creciente maestría pedagógica. Los profesores manifiestan una mayor facilidad para el desarrollo de las clases, dominio de técnicas y materiales adaptados a las necesidades de los estudiantes.
- Fase de Experimentación o diversificación. Se desarrolla entre los 7 y 25 años de experiencia. En esta fase pueden diferenciarse tres tipos de profesores: los que buscan la mejora de su capacidad docente, los que buscan la promoción profesional y los que reducen su compromiso con la actividad docente o abandonan esta función (replanteamiento).
- Fase de serenidad o conservadurismo. Entre 25 y 35 años de experiencia profesional, los profesores se cuestionan su efectividad como docentes. En esta fase se distinguen dos tipos de profesores: los que se caracterizan por una serenidad en cuanto a los problemas en la rutina de la clase y un distanciamiento afectivo hacia los alumnos, son profesores que se preocupan por disfrutar de su enseñanza. Por otro lado, están los profesores que se caracterizan por un



conservadurismo, por escasa preocupación hacia su desarrollo profesional, por un estancamiento y por actitudes de queja conservadoras y poco constructivas.

- La última etapa que comprende desde los 35 a los 40 años de experiencia, es la de preparación hacia la jubilación. En esta etapa podemos destacar tres tipos de profesores en función de sus reacciones hacia la misma: unos profesores con un enfoque positivo, manifestando una preocupación hacia la mejora de los aprendizajes de los alumnos, un enfoque defensivo, cuyas reacciones son menos optimistas en cuanto a las experiencias pasadas, y los que se caracterizan por un enfoque definido por patrones de desencanto hacia experiencias pasadas.

Por otro lado, Fessler y Christensen (1992) proponen un modelo sobre la dinámica del ciclo de la carrera docente. A partir de un análisis de las publicaciones sobre las etapas de desarrollo docente y sobre entrevistas a profesorado, establecen tres grandes influencias en el desarrollo del profesorado: a) ciclo de la carrera, etapa previa al servicio, ingreso, construcción de competencias; b) ambiente personal que comprende factores influyentes como las relaciones familiares, las disposiciones individuales, las etapas vitales, las crisis, los incidentes críticos positivos, las salidas vocacionales; y, c) ambiente organizativo, que recoge factores como las organizaciones profesionales, las regulaciones, sindicatos, las expectativas de la sociedad, la administración pública, etc. El modelo propuesto, establece que se desarrolla una serie de factores procedentes del ambiente personal y organizativo que influyen en la entrada y salida de las diversas etapas del ciclo de la carrera.

El modelo Leithwood (1992) se ha establecido como un modelo integrador que ponen en relación tres componentes básicos del desarrollo profesional de los profesores

- Desarrollo Psicológico
- Desarrollo del saber hacer profesional
- Desarrollo del ciclo carrera profesional

Este modelo se establece en torno a seis etapas que están relacionadas con el modelo CBAM (*Concern Based Adoption Model*) sobre las preocupaciones de los profesores, desarrollado por Hall y Hord (1987).

La primera etapa supone en inicio de la carrera profesional y se caracteriza por el desarrollo de destrezas de supervivencia, ya que el profesor llega a dominar algunos métodos de enseñanza, pero sin reflexionar sobre la elección de los mismos. Desde el punto de vista psicológico, se caracteriza por ser una etapa de concretismo cognitivo, auto-protección y dependencia unilateral.

La etapa de Estabilización, se caracteriza por el desarrollo de un compromiso maduro, el profesor llega a ser competente en las destrezas básicas de enseñanza y a nivel psicológico se caracteriza por el conformismo, la independencia.

La tercera etapa se caracteriza por la presencia de nuevos retos y preocupaciones, el profesor presenta una mayor flexibilidad en su instrucción, al adaptar los modelos de enseñanza a las necesidades de los alumnos. El profesor está más comprometido moralmente.

La cuarta etapa, se caracteriza por la búsqueda de una madurez profesional. El profesor posee un conocimiento más experto de los modelos de enseñanza y técnicas de evaluación. Se trata de un profesor más independiente, autónomo, guiado por unos principios.

La quinta etapa, que constituye la preparación para la jubilación, está orientada al desarrollo de actividades de asesoramiento para contribuir al desarrollo de la didáctica de los compañeros, ya no se centra tanto en el propio desarrollo profesional.

La última etapa, está referida al componente de desarrollo profesional y consiste en la Participación en el ámbito político del sistema educativo.

Cabe indicar otros trabajos desarrollados en el contexto español. Fernández Cruz (1995) caracteriza un modelo de ciclos de vida de un grupo de maestras de Educación Infantil en base a las fases establecidas por Sikes (1985). El modelo queda establecido del siguiente modo:

- Hasta los 28 años de edad: ingreso en el mundo adulto. Establece cuatro fases consecutivas en las que se agrupan las tareas que marcan el desarrollo profesional: orientación hacia la carrera (fase en la que las profesoras han decidido dedicarse a la enseñanza, influencias de la familia, historias escolares u otras influencias que hacen difícil distinguir si han influido aspectos puramente vocacionales); formación (inicial en la Escuela Normal, formación de la primera identidad); inducción (desde la formación a la inserción a la función pública, etapa de socialización profesional); vagabundeo (aprobación de las oposiciones, ocupaciones en múltiples destinos, regulación de la propia tarea docente, desde la supervivencia hasta consolidación de un repertorio pedagógico).
- De los 28 a los 33 años: la transición de los treinta. Finalización del periodo de exploración e ingreso en el mundo adulto, transición-reflexión y reorientación de los objetivos personales y profesionales. Tarea esencial: especialización. Orientación hacia el ejercicio en Educación Infantil, nuevas preocupaciones sobre la enseñanza, necesidades formativas, nueva socialización.
- De los 30 a los 40 años: estabilización y compromiso. Dos nuevas fases: estabilización (consecución de un destino definitivo) y crecimiento (energía en aspectos como la formación profesional, desarrollo de proyectos educativos, etc.).
- De los 40 a los 50 y 55 años: profesionalidad completa. Crisis de replanteamiento del proyecto de vida que da paso a la etapa de profesionalidad completa. Situación de tranquilidad y dominio de la situación. Preocupaciones por aspectos más sustanciales de la enseñanza.
- De los 50-55 años en adelante: estancamiento y jubilación. Camino hacia la jubilación. Dos caminos: relativa serenidad o cierta tensión.

El trabajo de Bolívar (1999) analiza los ciclos de vida del profesorado de Secundaria atendido al marco de Huberman (1989), desde una perspectiva biográfica-narrativa. Las características de las fases del ciclo de vida profesional pueden resumirse en las siguientes:

- Tras una fase breve de exploración, la entrada en la enseñanza (sobre los 23-32 años), constituye un momento en que el profesorado debe construir su primera identidad profesional confrontando sus expectativas con el trabajo docente. El cómo se establezca determinará cómo se viva la profesión en etapas posteriores: con entusiasmo o frustración. La etapa se desarrolla en situaciones de inestabilidad profesional.
- Tras la adquisición de la estabilidad laboral y emocional, comienza la etapa de Estabilización (33-40 años), que supone el manejo de habilidades prácticas que le llevan a vivir la profesión de forma más "cómoda". En esta etapa, las preocupaciones están centradas en el desarrollo profesional.
- Entre los 15-20 años de experiencia (a partir de los 40 años), comienza la etapa de balance crítico o replanteamiento de la actividad profesional y su carrera docente, desarrollando sentimientos que van desde la rutina a los deseos de promoción profesional. No pasan por ella todos los docentes.
- Entre los 44-5 años, comienza la etapa de Serenidad y Distancia, que se caracteriza por una disminución de la implicación en la profesión para atender a otros aspectos de la vida. Lo que les lleva de forma progresiva a alcanzar la etapa de Descompromiso en el trabajo (55-65 años).

Existe todo un conjunto de estudios que han analizado las fases de desarrollo profesional de los docentes, cabe destacar el trabajo de Maskit (2011) que presentan un meta-análisis de ello. Detecta aspectos comunes presentes en los trabajos analizados que atienden a componentes influyentes en el perfil docente, y que cabe destacar:

- Características demográficas como edad, y experiencia docente.
- Profesionales: las competencias docentes; el compromiso y la responsabilidad que están dispuestos a asumir durante las diversas etapas profesionales; la autopercepción como profesionales en diferentes etapas; la percepción que tienen los profesores de la enseñanza en diferentes etapas; actitudes hacia sus estudiantes; y la interacción entre estudiantes y profesores.
- Psicológicos: relación entre diferentes elementos del desarrollo individual, como la edad cronológica y las diversas etapas del desarrollo profesional, los intereses y preocupaciones durante las diferentes etapas y el estado emocional.

Por otro lado, Jardón Giner (2010, p. 218) establece una serie de fases atendiendo a la investigación pedagógica que se ha desarrollado sobre el desarrollo profesional. Estas fases son las siguientes:

- Fase previa al ejercicio de la docencia: se caracteriza por la ausencia de preocupaciones profesionales y una fuerte identificación con los alumnos.
- Fase temprana de ejercicio de la docencia: se caracteriza por la preocupación por la supervivencia y se centra en el dominio de la materia y el control de la clase.
- Fase de enfoque de las preocupaciones profesionales en los alumnos. En esta fase el docente cuenta con un dominio del día a día y se cuestiona su tarea implicándose en la innovación.

Imbernón (2010) destaca que el conocimiento profesional docente se encuentra fragmentado en varios momentos referidos a la formación inicial, la iniciación a la enseñanza y la formación permanente:

- La experiencia previa como estudiante que constituye una socialización previa al conocimiento profesional y que está influida por concepciones y creencias sobre el acto de enseñanza (Lortie, 1975).
- La formación inicial específica que constituye un proceso de socialización basado en el conocimiento profesional.
- La iniciación a la enseñanza que favorece la consolidación de un conocimiento profesional.
- La formación permanente, donde tiene lugar un proceso de cuestionamiento o legitimación del propio conocimiento profesional.
- Las concepciones sobre qué es enseñar y qué es aprender, y sobre las funciones del profesor.

Las fases establecidas desde los trabajos expuestos se pueden establecerse tres grandes etapas de desarrollo profesional docente (Imbernón, 2007; Marcelo & Vaillant, 2015), que concretaremos, en los apartados posteriores, atendiendo a la formación del profesorado de Educación Secundaria. Estas etapas son:

a. Una etapa inicial que denomina de *formación inicial y socialización profesional*. Considera que el inicio del desarrollo profesional comienza con la entrada a los estudios que lo capacitan para el desarrollo de la profesión docente. Esta formación inicial es considerada relevante en cuanto supone un proceso socializador que influye en los cambios que pueden producirse sobre sus actitudes, valores y funciones que los alumnos otorgan a la profesión.

b. Etapa de *inducción profesional y socialización en la práctica*. En esta etapa se les pueden conferir a los profesionales las características propias de la condición de noveles.

c. Etapa de *perfeccionamiento*. En esta etapa predominan las actividades dirigidas a la formación permanente del profesorado.

## 3.2. Fases del desarrollo profesional docente

### 3.2.1. La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: análisis de su evolución

La formación inicial docente es considerada el primer paso en el proceso de profesionalización que se desarrolla a lo largo de la carrera docente (Gimeno, 2005) y es considerada como uno de los medios más relevantes para el desarrollo de iniciativas de mejora que respondan a las exigencias que la sociedad demanda a los sistemas educativos (Esteve, 2003a; Pantoja & Campoy, 2000).

La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria ha sido uno de los aspectos que se han mantenido presentes en las reformas educativas (Marina, Pellicer & Manso, 2015). Esta formación, ha pasado por varios *intentos fallidos* (González Sanmamed, 2009), lo que ha dado lugar a varios modelos de formación inicial que se han desarrollado desde la aparición de este profesional. Como establece De Vicente Rodríguez (2003) la forma de contemplar la formación inicial y el desarrollo profesional ha estado sujeta a los cambios políticos-educativos que se han desarrollado en los últimos años. Por lo que, el análisis de la formación inicial, ha de establecerse en función de los nuevos modelos de formación del profesorado y a la luz de las políticas educativas que se han instaurado en nuestro país. Por ello, creemos pertinente partir del análisis de la evolución de la formación inicial docente en secundaria a lo largo de los últimos años con el fin de vislumbrar la génesis de los problemas que se han desarrollado en esta etapa del desarrollo profesional y las posibles causas de los mismos.

A partir de la revisión de diversos trabajos que han tratado la evolución de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en el contexto español (e.g., Estebananz, 2012; Cámara Estrella, 2003; Gargallo López & Aparisi i Romero, 2010; González Gallego, 2010; González Sanmamed, 2009; Lorenzo, Muñoz & Beas, 2014; Martín-Romera & Molina Ruiz, en prensa; Pantoja & Campoy, 2000; Yanes, 1998) establecemos las siguientes etapas:

#### *Antecedentes de la formación del profesorado de Educación Secundaria*

El recorrido comienza con dos intentos de institucionalización de la formación del profesorado por parte de Escuela Normal de Filosofía (1847-1852) y el Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid (Ruiz Berrio, 1980 citado en Pantoja & Campoy, 2000).

#### *Durante el franquismo*

En esta etapa, el bachillerato era considerado el primer nivel que proporcionaba la formación necesaria para el estudio de cualquier ciencia. La licenciatura constituía el segundo nivel, que concedía la formación para el ejercicio de una profesión basada en un campo del conocimiento científico. En tercer nivel, el doctorado, permitía enseñarla. Era una estructura que repetía la estructura de cualquier oficio: aprendiz, oficial y maestro (González Gallego, 2010).

Con la aparición de la Ley General de Educación de Villar Palasí (1970) “se culmina un proceso de implantación hegemónica de una visión técnico científica de la educación y de superación de la visión vocacionalista y patrioter de la profesión docente” (Yanes, 1998, p. 66). Con esta ley se desvincula al profesorado de enseñanza media del profesorado de enseñanza

universitaria, propiciando un primer cambio de la concepción del profesorado de secundaria. Hasta la misma, la formación del profesorado de secundaria era la misma que la que se exigía a un profesor de universidad: un adecuado conocimiento científico. Esta ley, propicia la creación de la formación profesional y suprime la estructura de aprendiz, oficial y maestro que se mantenía desde el siglo XII.

Con la implantación del BUP de tres años, que se completaba con un curso de orientación universitaria, aparecen dos nuevas estructuras en la enseñanza: Bachillerato Unificado Polivalente y Curso de Orientación Universitaria que demandan la creación de un nuevo profesional docente para esta etapa educativa. Para atender a la demanda formativa que atendiese a este nuevo perfil, surgen los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), encargados de impartir la formación inicial del profesorado de Bachillerato. De esta forma apareció el CAP y se crean los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE).

La ley Villar Palasí, en su artículo 102.2b y la O.M. de 8 de junio (BOE de 12 de agosto), establece el modelo del CAP (Curso de Aptitud Pedagógica). Este curso pretendía ofrecer la formación pedagógica de la que adolecía la formación del profesorado de Secundaria hasta el momento: psicopedagógica y didáctica. Sin embargo, no se trataba de una formación profesional, sino un reconocimiento de “aptitud” para la docencia, ya que la docencia no se concebía aún como un saber científico (Estebaranz, 2012; González Gallego, 2010).

El ICE puede considerarse el precedente de la creación de las Facultades de Educación ya que incentivaba los mismos objetivos que desarrollan actualmente las facultades: la formación de profesores y la investigación educativa. Sin embargo, estos centros adolecieron de una estructura facultativa: falta de plantillas potentes, desvinculación de su profesorado a de los cuerpos universitarios y traducción de su formación en un certificado de aptitud que distaba lejos de ser un título, sino un certificado de “aptitud” que evidenciaba la falta de un “imaginario educativo y profesional” (González Gallego, 2010) en esta formación inicial.

Su estructuración y desarrollo no ha adolecido de críticas hacia la calidad de la formación que se ofertaba al profesorado. Al respecto, en las últimas décadas se ha desarrollado un cuerpo empírico que evidencia algunas de estas “deficiencias” formativas de este programa (Esteve, 1997). Al respecto, los estudios que se han desarrollado en el marco de este modelo de formación inicial (e.g., Pantoja & Campoy, 2000; Pontes & Serrano, 2008) indican que los estudiantes tras su formación inicial manifiestan la necesidad de ampliar su formación base para el desarrollo de la profesión docente.

Durante los años de su implantación, se desarrollaron diversas iniciativas dirigidas a la formación inicial (Gutiérrez González, 2011): El Grupo XV (1988) encargado de la elaboración del informe para la ponencia de la Ley de Reforma Universitaria sobre las titulaciones de profesorado no universitario, propone un modelo de formación integrado que opta por una doble titulación que atiende a cada una de las etapas de la Educación Secundaria (Obligatoria y Postobligatoria), el cual fue desestimado; y el Proyecto de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS) que coexistió con el CAP durante dos años y que tuvo como propósito dotar una formación de 600 horas tomando como eje fundamental las didácticas específicas.

#### *Desde la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) hasta la actualidad*

El hito más importante que marca el camino de la creación de un nuevo concepto de profesor de secundaria es con la promulgación de la LOGSE, el RD 1440/91, donde se establece el título de maestro en sus distintas especialidades (Diplomatura de Magisterio), es decir, obliga a una misma formación de los profesores (González Gallego, 2010). Se establece una vinculación de la educación secundaria con la educación general básica. Ahora las funciones del profesorado de

secundaria pasan a ser las que siempre fueron las funciones del maestro: “la formación básica general –y, por supuesto, no exclusivamente científica– de todos los ciudadanos” (González Gallego, 2010, p. 20).

En cuanto a la formación del profesorado de Educación Secundaria, la LOGSE establece en su artículo 24.2 que para impartir las enseñanzas en la etapa Secundaria es necesario, además de una adecuada formación de saber específico, estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica, es decir, de una formación en Ciencias de la Educación y didáctica específica con una duración mínima de un año, que iba a permitir formar a los licenciados para ejercer las funciones propias de un maestro de educación básica (González Gallego, 2010). De esta forma se establece el curso de cualificación pedagógica (CCP).

Mediante el Real Decreto de 20 de octubre de 1995 (BOE 9 de noviembre), completado con la Orden de 26 de abril de 1996 (BOE 11 de mayo), establece y regula el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), que tenía la finalidad de sustituir al CAP. Mediante este curso se intenta poner solución a la formación inicial de los profesores de secundaria. Una de las novedades más relevantes de este nuevo modelo es la consideración de la formación práctica como elemento vertebrador de este nuevo curso (Pantoja & Campoy, 2000). Sin embargo, el curso no se pudo en funcionamiento debido a que el gobierno del Partido Popular decidió no aplicarlo, excepto en algunas universidades que lo solicitaron (Autónoma de Madrid, Valladolid y Barcelona).

Con la aparición de la LOCE se crea el Título de Especialización Didáctica (TED), que sería impartido por las universidades y se podía cursar durante los estudios de licenciatura; sin embargo, con la entrada en el poder del partido socialista, y la promulgación de una nueva ley (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), el TED no se puso en funcionamiento.

Con el surgimiento de las políticas educativas en el Espacio Europeo de Educación Superior, el Consejo de Educación de la Comisión Europea establece algunas recomendaciones sobre hacia dónde se pretende ir con la profesión docente: una profesión de carácter universitario, atractiva, enmarcada en el contexto de aprendizaje a lo largo de la vida, que facilite la movilidad del profesorado a los países europeos y que estimule la colaboración entre el profesorado, y entre los centros y el entorno social.

Al respecto, el Ministerio de Educación y Ciencia determinó las condiciones de los estudios que habilitan para ejercer las enseñanzas de Educación Secundaria mediante la Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre (MEC, 2007b), por la cual se regula la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria mediante el Máster en Profesor de Enseñanza Secundaria. Sin embargo, las universidades seguían sin organizar este nuevo modelo de formación y el CAP persistió hasta el curso 2009/2010, año en el que comenzó a implantarse el nuevo modelo.

### **3.2.2. Iniciación a la enseñanza. El profesor novel o principiante**

La etapa de iniciación a la enseñanza es una de las etapas más relevantes del desarrollo profesional docente, ya que como establece Marcelo (2009a):

Los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes. Ello es más posible si el conocimiento esencial para los profesores principiantes se puede organizar, representar y comunicar de forma que les permita a los alumnos una comprensión más profunda del contenido que aprenden (p. 11-12).

Dentro del periodo en el que se considera al profesor principiante (“*primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes*” (Marcelo,

2009a, p. 14), se destaca la inserción profesional como “la transición desde profesor en formación hasta un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores” (Vonk, 1996, p. 115 citado en Marcelo, 2009a, p. 14).

Este proceso de inserción profesional supone para los docentes principiantes la adquisición de una serie de responsabilidades en cuanto a su desarrollo profesional. Algunos autores han destacado, a partir de las investigaciones desarrolladas en los primeros años de docencia, que el profesor principiante pasa por situaciones como “choque con la realidad” (Veenman, 1984, citado en Marcelo, 1994), en la que la base formativa de la formación inicial choca con la realidad práctica en la que se desarrolla la docencia. Esta realidad es percibida como compleja, ya que exige tomar decisiones constantemente y para la que no están preparados.

Veenman (1984), a través de un estudio sobre los profesores noveles en su primer año de ejercicio, identificó una serie de problemas a los que se enfrenta éste en diferentes ámbitos como: la disciplina en el aula, la motivación de los alumnos, adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales, la evaluación de los alumnos, la falta de tiempo para la programación y preparación de las clases.

La angustia que les produce esta situación puede llevar a los profesores principiantes a solucionar sus problemas recurriendo al aprendizaje por observación o vicario de la profesión docente. El profesorado novel o principiante:

[...] pasa del conocimiento proposicional (normalmente teórico, intuitivo y experiencial de su vida como alumno y con carácter predominantemente técnico) a un conocimiento estratégico espontáneo que se irá sedimentando como conocimiento “situado”, o sea, automatizado y rutinizado, pero sin una reflexión previa sobre las diferentes aplicaciones” (Imbernón, 2007, p. 59).

El enfrentamiento desde una idiosincrasia personal a estos problemas prácticos favorece el desarrollo de una “socialización” o conocimiento de la “cultura escolar” (Marcelo, 1999a) que les llevan a interiorizar los valores, las prácticas del entorno escolar y de la profesión. Sin embargo, muchos profesores abandonan la profesión porque se sienten insatisfechos con sus condiciones laborales, su salario y la multitud de tareas que han de desempeñar o por un choque cultural, entre otros motivos.

Esta situación de abandono es recogida por la OCDE (2005):

[...] en algunos países, en los próximos cinco a diez años se incorporará a la profesión un número de profesores mucho mayor que en los pasados veinte años. Por una parte, la llegada al mercado de numerosos profesores nuevos con capacidades actualizadas e ideas frescas ofrece la posibilidad de renovar sustancialmente las escuelas. Además, brinda la ocasión de liberar recursos para la capacitación, porque un profesorado joven supone menor presión presupuestaria. Sin embargo, por otra parte, si la docencia no se percibe como una profesión atractiva y no cambia en sus aspectos fundamentales, se corre el riesgo de que vaya disminuyendo la calidad de los centros educativos, y sería difícil recuperarse de una espiral de deterioro (p. 8).

Uno de los aspectos que se consideran relevantes para la retención docentes, así como para la calidad de la docencia son los programas de inserción y apoyo a los profesores principiantes (OCDE, 2005; Marcelo, 2009a). Al respecto, en nuestro contexto estas prácticas del periodo de inserción docente se refieren exclusivamente a procesos administrativos. Nos referimos al acceso a la formación docente mediante procesos de selección de profesorado mediante concurso-oposición, que llevan al profesor a desarrollar un periodo de iniciación a la enseñanza denominado *funcionariado en prácticas*.

### *El acceso a la profesión docente. La selección del profesorado a través de oposiciones*

En el contexto español, el acceso a la profesión docente se ha considerado en función de los modelos de formación que primaban en ese momento. Así, antes de la LOGSE para aprobar las oposiciones se requería de una buena formación académica. Los aspirantes competían en conocimientos. Los profesores que aprobaban eran los que más sabían de la materia. A partir de la LOGSE, los temas teóricos se han ido reduciendo de aquí a esta parte para dar una mayor relevancia a las aplicaciones didácticas y a la experiencia profesional.

En la actual *Orden de 15 de marzo de 2016, por la que se efectúa la convocatoria de procedimientos selectivos para el ingreso en los Cuerpos de Profesores de enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional y Profesores de escuelas Oficiales de Idiomas, acceso al Cuerpo de Profesores de enseñanza Secundaria y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de enseñanza Secundaria* (MEC, 2016), el sistema de selección que establece para el acceso al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria (Base Octava), se desarrolla en dos fases:

- Fase de oposición

*“En la fase de oposición se tendrá en cuenta la posesión de los conocimientos específicos del cuerpo y especialidad a la que se opta, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio de la docencia”* (p. 55). Estos conocimientos se valorarán mediante dos pruebas: i) una prueba para evaluar los conocimientos de la especialidad a los que se opta, compuesta por una parte práctica y una parte para el desarrollo de un tema referido al temario de la especialidad; ii) una segunda prueba que se establece en dos partes: presentación y defensa de la programación y de una unidad didáctica.

- Fase de concurso

En esta fase se realiza la presentación de los méritos referidos a la experiencia docente previa, la formación académica (referido a la nota media de los estudios) y otros méritos (cursos de formación y perfeccionamiento).

Como observamos en la presente orden, se han implantado sistemas de evaluación que benefician a los profesores interinos, ya que los baremos de evaluación premian en demasía la experiencia profesional en detrimento de la parte teórica (conocimientos). Uno de las cuestiones que se han considerado problemáticas, es que este sistema de evaluación considera equivalente la experiencia profesional a la capacidad docente (Estebaranz, 2012; Martín Villegas, 2010). ¿Se puede considerar que la experiencia docente equivale a capacidad docente?

Poseer una experiencia docente no conlleva necesariamente tener un buen nivel de competencia docente. En ocasiones puede que la experiencia no vaya dirigida a ampliar los conocimientos pedagógico-didácticos del docente. Para el desarrollo de la didáctica de la materia y para ser competente en desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es imprescindible el conocimiento de la materia (Marcelo & Vaillant, 2009; Martín Vegas, 2010). Un profesor que no sabe nada más que lo que dice el texto ¿posee una buena capacidad docente? Observemos que son muchos los profesores que acceden a la profesión docente en enseñanza secundaria con una nota considerablemente baja en la prueba teórica.

¿Qué caracteriza a un docente experimentado? En el siguiente apartado reflexionamos sobre esta cuestión remitiéndonos al proceso de perfeccionamiento docente.



### 3.2.3. Etapa de perfeccionamiento. El profesor experto o experimentado

Como comentábamos anteriormente, los docentes, en su proceso de aprendizaje profesional atraviesan por diversas etapas. La profesionalización docente no culmina con el acceso al cuerpo docente, sino que se trata de un proceso desarrollado *in extenso* de su desarrollo profesional docente, lo que se ha denominado etapa de perfeccionamiento o formación permanente.

La formación permanente del profesorado se ha definido como “un subsistema específico de la formación, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente con la finalidad de conseguir un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales del entorno” (Imbernón, 1999, p. 26). Esta etapa de desarrollo profesional, se ha considerado como un periodo dirigido a la reflexión de las teorías que sustentan la práctica docente. Este partir de la práctica, es una diferencia fundamental entre formación permanente y formación inicial.

Por otro lado, “el desarrollo profesional del profesorado experimentado está de manera directa relacionado con la orientación que se tenga sobre su concepto y sus funciones profesionales” (Imbernón, 2007, p. 63). Existen diversos estudios que se han dirigido a analizar cómo se convierten los profesores en profesionales experimentados o expertos. Al respecto encontramos diversas denominaciones: *profesor experto* (Bereiter & Scardamalia, 1986; Moral Santaella, 2011) *experto adaptativo* (Bransford, Derry, Berliner & Hammersness, 2005; Bransford, Darling-Hammond & LePage, 2005); *talentos profesionales* (González Gallego, 2010).

El *profesor experto* (Bereiter & Scardamalia, 1986, p. 10) es un término que se ha dirigido a designar a una persona con un “elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere de una dedicación especial y constante” (p. 51). Para estos autores, la competencia profesional no se desarrolla por el mero transcurrir de los años, sino que requiere de una reflexión de la propia conducta. Los profesores expertos pueden caracterizarse por:

- Destrezas más complejas que las del principiante; el profesor experto controla voluntaria y estratégicamente sus acciones. El profesor principiante desarrolla un proceso más automático.

- Una estructura de conocimiento más profunda que la del principiante:

[...] los principiantes tienden a tener lo que podemos describir como una estructura de conocimiento “superficial”, unas pocas ideas generales y un conjunto de detalles conectados con la idea general, pero no entre sí. Los expertos, por otra parte, tienen una estructura de conocimiento profunda y multinivel, con muchas conexiones inter e intranivel (Bereiter & Scardamalia, 1986, p.12).

- Por su forma de representar los problemas. Los expertos representan de forma abstracta el problema, los principiantes tienen problemas para ello, guiándose por el contenido del problema.

En un trabajo posterior (Bereiter & Scardamalia, 1993) establecen una distinción entre “*expertise cristalizada*” y “*expertise fluida*”, para denominar el desarrollo de procedimientos que se han desarrollado a lo largo de la trayectoria profesional y que se utilizan hacer frente a situaciones previsibles y rutinarias (“*expertise cristalizada*”) o para hacer frente a situaciones nuevas y desafiantes (“*expertise fluida*”).

En la misma línea, Bransford, Derry, Berliner y Hammersness (2005), destacan las diferencias entre el “experto rutinario” y el “experto adaptativo”. Ambos profesionales desarrollan su conocimiento profesional a lo largo de su carrera profesional. Lo que los diferencia es que el experto rutinario mantiene una rutina en las competencias que desarrolla, éstas son las mismas

a lo largo de su desarrollo profesional. El experto adaptativo muestra una mayor disposición a ampliar y desarrollar sus competencias a lo largo de su trayectoria profesional.

Ante las actuales demandas formativas del profesorado, muchos trabajos han considerado relevante considerar a los profesores como “*expertos adaptativos*” (Brandsford, Darling-Hammond & LePage, 2005; Marcelo & Vaillant, 2009; Moral Santaella & Pérez García, 2010), profesionales preparados con los conocimientos indispensables sobre la enseñanza, que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida y afrontar las demandas que requiere la profesión docente, con el fin favorecer que los alumnos desarrollen los conocimientos necesarios para afrontar las exigencias de formación que se demandan de la sociedad del conocimiento.

# Capítulo 5.

## Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria: Modelos y programas formativos

### Introducción

#### 1. La Formación Inicial de Profesorado de Enseñanza Secundaria en el contexto Europeo

##### 1.1. Modelos de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria

##### 1.2. Programas de Formación Inicial en el contexto europeo

#### 2. La formación inicial de profesorado de Enseñanza Secundaria en España

##### 2.1. El modelo actual: Máster de Formación de Profesorado

##### 2.3. Algunas críticas al modelo actual

#### 3. Elementos deseables en los programas formativos

##### 3.1. Principios de la formación del profesorado

##### 3.2. Objetivos formativos

##### 3.3. Contenidos

##### 3.4. Forma y momento

##### 3.5. Planificación

##### 3.6. Procesos metodológicos

##### 3.7. Las instituciones en la formación inicial

##### 3.8. El Practicum



## Introducción

Los cambios sociales vertiginosos en las que se encuentran inmersas nuestras sociedades han supuesto cambios en las formas de entender la formación inicial del profesorado. En la actualidad, se apuesta por una formación inicial que capacite al profesorado para hacer frente a las demandas educativas actuales (atención a un alumnado cada vez más diversificado, integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las aulas, desarrollar procesos de colaboración y participación en la comunidad escolar, etc.) mediante la adquisición de una serie de competencias que le capaciten para ello.

Ante esta realidad, necesitamos buenas políticas de formación que aseguren al profesorado las competencias que requerirán para el desarrollo de su carrera profesional y como establece Marcelo (2009b) “[...] la sociedad necesita buenos profesores cuya práctica profesional cumpla los estándares profesionales de calidad que asegure el compromiso de respetar el derecho que los alumnos tienen de aprender” (p. 34).

En este capítulo constituye un acercamiento a las características de los modelos y programa de Formación Inicial de Profesores de Enseñanza Secundaria. Lo presentamos desde una doble perspectiva, por un lado, atendiendo a los desarrollados en el contexto europeo, por otro, a los implementados en el contexto español, deteniéndonos en caracterizar el programa actual (Máster FPES). Finalmente, se analizan un conjunto de propuestas consideradas deseables, atendiendo a elementos configuradores de los programas formativos.

## 1. La Formación Inicial de Profesorado de Enseñanza Secundaria en el contexto Europeo

La formación inicial docente es considerada uno de los medios más relevantes para promover las mejoras que la sociedad demanda actualmente a los sistemas educativos. Diversos informes internacionales (McKinsey, 2007; OCDE, 2005) y trabajos desarrollados en el campo educativo (Estebaranz, 2012; Darling-Hammond, 2001) destacan su importancia como aspecto determinante de los aprendizajes de los alumnos. Constituyendo una misión fundamental asignada a la escuela “asegurar buenos aprendizajes para todos” parece evidente que se haga necesario un sistema de formación inicial que garantice a los futuros candidatos de la docencia la adquisición de competencias profesionales para impartir una enseñanza eficaz (Bolívar & Bolívar Ruano, 2012).

Con el surgimiento de las políticas educativas en el Espacio Europeo de Educación Superior, el Consejo de Educación de la Comisión Europea (European Commission, 2005) establece algunas recomendaciones sobre hacia dónde se pretende ir con la profesión docente: una profesión de carácter universitario, atractiva, enmarcada en el contexto de aprendizaje a lo largo de la vida, que facilite la movilidad del profesorado a los países europeos y que estimule la colaboración entre el profesorado, y entre los centros y el entorno social.

En este marco el Máster de Formación de Profesorado de Enseñanza de Secundaria (FPES) se ha considerado una oportunidad para superar las deficiencias formativas del antiguo modelo de formación (Curso de Aptitud Pedagógica). Al respecto, González Gallego (2010)

considera que el Espacio Europeo de Educación Superior, supone nuevas perspectivas para el profesor de secundaria:

- Equipara la profesión docente en toda Europa, potenciando un espacio laboral común y favoreciendo la movilidad profesional.
- Movilidad de los estudiantes y profesores, mediante la aplicación del programa Erasmus.
- Los centros de formación son las universidades (en Bélgica siguen siendo las escuelas normales), lo que favorece la dignificación y homologación de títulos en todos los niveles docentes.
- Se establece un sistema de formación basado en competencias. Con este sistema la formación adquiere dimensiones más educativas y científicas.
- Crea un currículum para la formación del profesorado de Educación Secundaria estructurado en tres pilares básicos: Ciencias de la Educación, didácticas específicas de cada materia y periodo de Practicum.
- La formación del profesorado de secundaria ya no es exclusivamente teórica, sino que es profesionalizadora.

Pasamos a comentar cuáles han sido los modelos que se han desarrollado a nivel europeo atendiendo a la estructura que han adoptado y un análisis más detallado de las características de algunos programas europeos estudiados en algunos estudios recientes (Manso & Valle, 2013; Martín-Romera & Neto-Mendes, 2017).

## **1.1. Modelos de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria**

Dentro del marco de las políticas de convergencia europea, se han distinguido dos vías para la organización de la formación del profesorado de Educación Secundaria (Eurydice, 2003):

- Modelos profesionales simultáneos, caracterizados por una estructura integrada de la formación científica y psicopedagógica en el diseño de títulos profesionales.
- Modelos profesionales consecutivos, que se caracterizan por una formación científica previa al acceso a la formación que capacita para el ejercicio docente. Este es el modelo que se viene desarrollando, por lo general, en el sistema educativo español.

En este sentido, Manso y Valle (2013) añaden otra forma que entienden que está asumiendo protagonismo en diversos países, no sólo a nivel europeo sino mundial, denominado "modelo mixto" que definen como "aquel en el que los modelos estructurales de formación descritos (concurrente y consecutivo) se ofrecen simultáneamente en un mismo territorio nacional" (p. 173).

Destacamos modelos que se han venido proponiendo en los últimos años como han sido el modelo clínico (Santos & Lorenzo, 2015), y más concretamente el MIR educativo (López Rupérez, 2015). En este sentido Darling-Hammond (2014) indica que las incitativas de mejora de la formación se han centrado en la relevancia del modelo clínico como elemento de preparación eficaz.

De forma general, en Europa se exige que los profesores de secundaria posean un mínimo de cinco años de formación, sin embargo, persisten las diferencias entre los modelos sucesivos y simultáneos. En todo caso, como apunta Esteve (2003b):

[...] con independencia del modelo seguido, en todos los países se acepta ya la necesidad de una formación específica de carácter profesional y práctico, abandonando el antiguo supuesto de que para dar clases en

secundaria lo único importante era dominar profundamente los contenidos científicos de una manera determinada. (p. 211).

A continuación, presentamos una aproximación a cómo se estructuran los programas formativos en el contexto europeo.

## 1.2. Programas de Formación Inicial en el contexto europeo

A pesar de la existencia de una política educativa a nivel europeo que manifiesta la importancia de la formación inicial docente, parece existir una escasa armonización entre aquélla y la formación inicial docente desarrollada en los países miembros. Este aspecto fue evidenciado por Manso y Valle (2013), que realizaron un estudio comparado aplicado sobre el modelo de formación inicial del profesorado de cuatro países de la Unión Europea, a saber: Alemania, Finlandia, Francia e Inglaterra, utilizando como fuentes los documentos generados por cada uno de estos países para la red Eurydice.

El estudio tiene como objetivo conocer las principales tendencias actuales en materia de formación inicial del profesorado que emanan desde la Unión Europea, todo ello con vistas "a reflexionar sobre la organización y orientaciones que actualmente existen en nuestro contexto nacional" (p. 167).

Realizan un resumen de los aspectos más específicos de las convergencias y diferencias de un conjunto de países, en los que quedan definidos los cuatro modelos o formas de entender la Formación Inicial de Profesores de Secundaria en el contexto europeo (Tabla 5.1). Las características que destacaron pueden resumirse de la siguiente forma:

Tabla 5.1

*Modelo de Formación Inicial de Profesores de Secundaria en países europeos*

	Alemania	Finlandia	Francia	Inglaterra	España	
<i>Marco institucional</i>	Universidad	Universidad	Universidad y IUFM	Instituciones acreditada por la TA	Universidad	
<i>Certificación exigida</i>	Máster (5 años)	Máster (5 años, 3+2)	Máster (3+2 años)	QTS Grado (3/4 años)	Máster (4+1 años)	
<i>Modelo estructural</i>	Concurrente	Mixto	Consecutivo	Mixto	Consecutivo	
<i>% formación didáctico-pedagógica mínima</i>	57%	21,9%	-----	25%	20%	
<i>Requisitos acceso</i>	<i>Concurrente</i>	Hochschulreife y Abitur	Examen, prueba aptitud y entrevista...	-----	Determina la institución formadora	-----
	<i>Consecutivo</i>	-----	Expediente académico y prueba aptitud	-----		Grado + B1 de lengua extranjera
<i>Requisitos acceso profesión</i>	Marcado por la fase de cualificación en el puesto de trabajo	Contratación local o por los centros	Examen de reclutamiento estatal	Marcado por la fase de cualificación en el puesto de trabajo	Examen de oposiciones con directrices estatales	
<i>Inducción</i>	De 1 a 2 años <i>Referendariat</i>	No hay	No hay	De 1 a 2 años	No hay	

Nota: Fuente = Extraído de Manso y Valle (2013, pp.170-171).

Las características principales contenidas en la tabla y destacadas por los autores pueden resumirse en las siguientes:

- **Institución formadora:** mayoritariamente la formación se enmarca en la Educación Superior siendo las instituciones que diseñan y desarrollan los programas las universitarias o centros dependientes (escuelas de educación, institutos universitarios, Centros Privados de Formación Educativa). Dicho aspecto, no queda definido de forma clara para el caso de Inglaterra por la autonomía y flexibilidad propia del ámbito anglosajón.

- **Nivel de certificación mínimo exigido:** Máster como certificación mínima para el acceso o ejercicio a la profesión, con una duración total que suele ser de cuatro o cinco años. Al igual que para el anterior aspecto, no queda definido de forma clara para el caso de Inglaterra. En el modelo anglosajón no se considera este requisito como esencial sino que se opta por un criterio de acreditación externa (QTS).

- **Modelo estructural del programa:** fue simultáneo para Alemania, y consecutivos, en el caso de Francia y España. El modelo mixto lo presentan Inglaterra y Finlandia. Cabe destacar de los resultados obtenidos en este estudio que para Alemania, Francia e Inglaterra el modelo adoptado es el mismo para la formación inicial de todos sus docentes (Infantil, Primaria, Secundaria). Este nos es el caso de Finlandia y España, para los que la formación de los profesores de Primaria y Secundaria varía.

- **Formación didáctico-pedagógica:** Relacionado con lo anterior, el peso de esta formación en los planes formativos es variable si atendemos a los modelos consecutivo o concurrente, siendo superior la duración de esta formación en éste último modelo. Cabe destacar que el modelo estructural, en el que observamos que la formación didáctico-pedagógica tiene un mayor peso en aquellos modelos concurrentes (dónde dicha formación está integrada con la disciplinar). En el caso del modelo español los autores destacan:

Recordamos que en el caso de España el porcentaje de formación didáctico-pedagógica es del 20%, con la característica de que suele ser el mismo porcentaje en todos los programas ya que el máster profesionalizador es de 60 ECTS en todos los casos y el grado disciplinar que lo antecede son de 240 ECTS. (p. 174).

- **Acceso a los programas de formación.** Observamos que los requisitos para el acceso son diversos, destacando el modelo español donde se exige un grado o licenciatura (Filosofía, Matemáticas,...) y una acreditación de idiomas, y en el que no se realiza prueba de aptitud como en otros modelos, como es el caso de Finlandia, aunque como en el caso de Inglaterra los requisitos varían en función de la vía de formación elegida (concurrente o consecutivo).

- **Acceso a la profesión.** Cabe destacar los sistemas alemán e inglés que incluyen una fase de cualificación en el lugar de trabajo, realizada tras la fase de formación inicial. Se trata de un proceso supervisado por un tutor y evaluado formalmente atendiendo a las competencias docentes adquiridas.

Un estudio que realizamos recientemente (Martín-Romera & Neto-Mendes, 2017) analiza las características de programa portugueses, completando la visión aportada por Manso y Valle (2013). Nos centramos en los programas ofertados por la Universidad de Aveiro (Portugal), por constituir referentes de calidad de la formación en el país vecino, tomando como objeto de estudio su estructura curricular. Presentamos sus principales características de forma comparada con el programa español (Universidad de Granada) en la Tabla 5.2.



Tabla 5.2

*Características del Mestrado de la Universidade de Aveiro y Máster FPES Ugr*

	<b>Universidade de Aveiro</b>	<b>Universidad de Granada</b>
<i>Estructura temporal</i>	Número de créditos: 120 ECTS. Periodos temporales: 4 semestres (2 años) Primero: CC. Educación, Didáctica y disciplina Segundo: Práctica docente, investigación.	Número de créditos: 60 ECTS. Periodos temporales: 2 semestres (1 años)
<i>Estructura académica</i>	Cuatro áreas: <i>Formação Educacional Geral</i> (18 ECTS); <i>Didácticas Específicas</i> (24 ECTS) <i>Iniciação à Prática Profissional</i> (48 ECTS) y <i>Formação na Área da Docência</i> (18 ECTS).	Tres Módulos: Genérico (12 ECTS), Específico (24 ECTS), Practicum (16 ECTS), libre disposición(8 ECTS) 16 especialidades, áreas Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología, Filología, Artes y Deportes.
<i>Personal docente</i>	Tipo: Doctores de carrera. Profesores universitarios generalistas para la impartición de las UC de Ciencias de la Educación, profesores de didáctica específica y profesores del área disciplinar (Matemáticas, Biología y Geología, Ingles,...). Número: por lo general un docente por unidad curricular.	Tipo: Pueden no ser doctores o especialistas. Orientadores educativos, profesores de Secundaria. Número: hasta 6 profesores por materia.
<i>Condiciones de acceso</i>	Criterios de evaluación: Currículum académico. Currículum científico. Currículum profesional: experiencia docente, formación continua acreditada, cargos de gestión. Examen de idioma Portugués. Número de plazas 2014/2015: 30 (1 especialidad)	Criterios de evaluación: Grado o licenciatura afin (o examen de conocimiento), B1 lengua extranjera. Se espera que entren con o desarrollen motivación hacia la profesión a lo largo del curso. Número de plazas 2014/2015: 800 aprox.

El programa de la universidad portuguesa es concebido desde un modelo formativo consecutivo y estructurado en 120 ECTS respeta la estructura de la integración de los componentes disciplinar-pedagógico, desde estructuras de coordinación curricular interdisciplinares y de integración teoría-práctica. Cabe destacar el esfuerzo de la institución para mantener la filosofía de un modelo integrado en el marco del marco normativo que los regula.

El primer curso académico, en el que se estructura el plan curricular, el carácter integrador de las unidades curriculares de carácter pedagógico (formación educativa general, didácticas específicas) y disciplinar (formación en el área de docencia). En el segundo, dos componentes relativos a la *Iniciação à Prática Profissional* con un fuerte carácter integrador de las competencias desarrolladas y adquiridas en el *mestrado* adquieren el protagonismo de forma integrada y dialógica en esta fase del curso. Confiere una estructura transversal de las unidades curriculares en las que, la parte teórica es impartida por un profesor generalista y contextualizada en la práctica por un profesor de la especialidad. Por lo general, es un sólo docente el que se encarga de coordinar la unidad curricular.

Los candidatos a la formación son seleccionados mediante un proceso de selección riguroso y por los propios responsables de la titulación. El rol asignado al estudiante está basado en responsabilizarlo de su proceso de aprendizaje y en el reconocimiento de la importancia de la formación a lo largo de la vida.

A continuación, atendiendo a los elementos destacados en el estudio expuesto en páginas anteriores, pasamos a describir un breve apunte sobre la formación inicial de profesores de secundaria desarrollada en las últimas décadas en contexto Español, para pasar, posteriormente, a determinar aspectos concretos sobre elementos y componentes curriculares esenciales de los programas de formación inicial pedagógica de profesores de Enseñanza Secundaria.

## 2. La formación inicial de profesorado de Enseñanza Secundaria en España

En España, el debate sobre los planes de formación inicial para la formación de docentes de Secundaria se ha centrado en cómo conjugar estos dos tipos de saberes: disciplinar y pedagógico (Bolívar, 2006; Bolívar & Bolívar Ruano, 2012; Esteve, 2003a; Marcelo, 2009a), puesto que, por lo general, se ha venido organizando en modelos profesionales consecutivos.

Al respecto, Esteve (2003a; 2003b), considera que dichos modelos pueden estar favoreciendo el desarrollo de identidades profesionales que alientan la consideración tradicional de que para enseñar “lo único importante era dominar profundamente los contenidos científicos de una materia determinada” (p. 12). Considera a los modelos simultáneos favorecedores de la formación psicopedagógica necesaria para el desarrollo de la enseñanza.

Si añadimos a esta situación las exigencias que de la sociedad se demandan a la profesión docente, para lo que ya no es suficiente una formación científica exclusivamente, los profesores, ante una falta de formación pedagógica que responda a estas demandas, desarrollan sentimientos de malestar docente y crisis de identidad (Escudero, 2006; Marcelo, 2009b; Bolívar, 2006a) que pueden llevarle incluso a abandonar la docencia. Por ello, en las últimas décadas se han desarrollado trabajos que indican la necesidad de integrar la formación pedagógica en el plan de estudios para la formación docente (Bolívar, 2006b; Marcelo, 2009b).

En España en un primer momento, –durante casi cuatro décadas–, para acceder a la docencia, se exigía una formación pedagógica mínima (Curso de Aptitud Pedagógica) una vez finalizados los estudios de licenciatura. Este curso era impartido en los ICEs y se desarrollaría en dos ciclos: un ciclo de carácter teórico que proporcionaba formación sobre los fundamentos y principios de la educación (didáctica general y didácticas específicas), con una duración mínima de 150 horas y, un segundo ciclo, de carácter práctico, desarrollado en los centros de prácticas y bajo la responsabilidad de los tutores asignados, con una duración de 150 horas.

Con la llegada del proceso de convergencia europeo, se comenzó (curso 2009-2010) a implantar un nuevo plan: “Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria” (MAES), como vía para mejorar las debilidades dejadas por el anterior. Pasamos a caracterizar el actual modelo formativo.

### 2.1. El modelo actual: Máster de Formación de Profesorado

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en su artículo 100.2 establece que para ejercer la docencia en las diversas enseñanzas será necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y de la formación pedagógica y didáctica establecida para cada una de estas enseñanzas. Esta normativa establece que “para impartir las enseñanzas de educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado” (MEC, 2006, art. 94).

El Gobierno ha establecido una normativa básica correspondiente a la formación para la enseñanza secundaria:

- Acuerdo del Consejo de Ministros, 21 de diciembre de 2007 (MEC, 2007a), en el que se considera el desarrollo de disposiciones legislativas estatales específicas para, entre otros,

los siguientes títulos: Arquitectura, Arquitectura Técnica, Medicina, etc., junto con los títulos de Maestro de Infantil, Maestro de Primaria y Profesor de Secundaria.

Los títulos a que se refiere el presente acuerdo son enseñanzas universitarias oficiales de Máster, y sus planes de estudios tendrán una duración de 60 créditos europeos a los que se refiere el artículo 5 del mencionado Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. (MEC, 2007a).

- Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, mediante la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE número 312 de 29 de diciembre de 2007) (MEC, 2007b). En esta orden se especifica la estructura que han de contener los títulos de máster dirigidos a la formación para la enseñanza secundaria. Incluye la denominación del máster, sus objetivos (en forma de competencias), las condiciones de acceso y la planificación de las enseñanzas. Estos aspectos se detallan de la siguiente forma:

### 1. *Denominación*

En la denominación, extraída literalmente de la orden a la que se refiere se establece que la denominación de los títulos debe ajustarse a lo dispuesto en el apartado segundo del Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007 por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, publicado en el «Boletín Oficial del Estado» de 21 de diciembre de 2007 mediante Resolución del Secretario de Estado de Universidades e Investigación de 17 de diciembre de 2007, y a lo dispuesto en la presente Orden. Así:

1. La denominación de los títulos universitarios oficiales a los que se refiere el apartado anterior, deberá facilitar la identificación de la profesión para cuyo ejercicio habilita y en ningún caso, podrá conducir a error o confusión sobre sus efectos profesionales.

2. No podrá ser objeto de verificación por parte del Consejo de Universidades ningún plan de estudios correspondiente a un título universitario oficial cuya denominación incluya la referencia expresa a las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas sin que dicho título cumpla las condiciones establecidas en el referido Acuerdo y en la presente Orden.

### 2. *Competencias*

Las competencias que se establecen en esta orden ministerial van dirigidas fundamentalmente a una formación pedagógica general, específicamente, a una formación en didácticas específicas. Estas quedaron recogidas en el Capítulo 3.

### 3. *Condiciones de acceso al máster:*

Para el ingreso en el Máster se establece como requisito de acceso la acreditación del dominio de las competencias relativas a la especialización que se desee cursar, mediante la realización de una prueba diseñada al efecto por las Universidades, de la que quedarán exentos quienes estén en posesión de alguna de las titulaciones universitarias que se correspondan con la especialización elegida. Asimismo, habrá de acreditarse el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, de acuerdo con la Recomendación N.º R (98) 6 del Comité de Ministros de Estados Miembros de 17 de octubre de 2000.

#### 4. Planificación de las enseñanzas:

Como comentábamos al comienzo de esta apartado, en el artículo 5 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, se establece que las enseñanzas de Máster y su estructura tendrán una duración de 60 créditos. Con carácter general, han de ser presenciales, al menos, en el 80% de los créditos totales del Máster, incluido necesariamente el Practicum. Estas enseñanzas se estructurarán teniendo en cuenta las materias y ámbitos docentes en educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Deportivas.

En este sentido, cabe destacar la estructura de algunas universidades que establecen las especialidades estructuradas por áreas de conocimiento. Atendiendo al caso de la Universidad de Granada, las áreas (5) y algunas de las especialidades se muestran en la Tabla 5.3.

Tabla 5.3

*Áreas y especialidades del Máster FPES Ugr*

ÁREA DE CONOCIMIENTO	ESPECIALIDAD
CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CT)	Biología y Geología (BG)
	Física y Química (FQ)
	Matemáticas (M)
	Informática (I)
	Tecnología y Procesos Industriales (TPI)
FILOLOGÍA (FIL)	Lengua extranjera (Inglés) (LEI)
	Lengua extranjera (Francés) (LEF)
	Latín y Griego (LG)
	Lengua y Literatura (LL)
CIENCIAS SOCIALES (CS)	Geografía e Historia (GH)
	Filosofía (F)
	Orientación educativa (OE)
FORMACIÓN PROFESIONAL (FP)	Formación y Orientación Laboral (FOL)
	Economía, Empresa y Comercio (EEC)
	Hostelería y Turismo (HT)
	Procesos Sanitarios (PS)
ARTES Y DEPORTES (AD)	Dibujo, Imagen y Artes Plásticas (DIAP)
	Educación física (EF)
	Música (MUS)

En la Tabla 5.4, presentamos la estructura del programa, atendiendo a sus módulos y materias correspondientes. A fin de presentar una visión más completa, definimos los contenidos que integran las materias, apoyándonos en la colección de *Formación del Profesorado de Educación Secundaria* de la Editorial Graó, y atendiendo de forma específica a los módulos comunes al conjunto de especialidades<sup>2</sup> que oferta el máster (Coll, 2010; Feito, 2010; Imbernón, 2010; Pérez Gómez, 2010): Módulos Genérico y Practicum.

Un primer módulo es el "Genérico" de 12 ECTS, integrado por tres grandes materias. Los contenidos de éstas se refieren a diversas áreas de conocimiento de Ciencias de la Educación: psicología, pedagogía, sociología de la educación, teoría e historia de educación.

Gargallo y Aparisi (2010) indican que la materia de "Procesos y Contextos Educativos" constituye una disciplina académica orientada específicamente a la formación pedagógica y didáctica del profesorado. Esta materia, junto al resto de materias del módulo, aporta al profesorado:

<sup>2</sup> Cabe destacar que para la especialidad Orientación Educativa, años tras la implantación se ha desarrollado un programa específico que difiere del definido inicialmente para todas las especialidades.

[...] la formación necesaria para que éste sea capaz de analizar críticamente la realidad educativa en la que se ha de ejercer su labor, de resolver problemas en un entorno complejo y cambiante y de intervenir en el contexto educativo que le compete, como profesional reflexivo y eficaz. (p. 19).

El segundo, "Módulo Específico", es el que presenta mayor carga de créditos (24 ECTS) quedando configurado en tres materias, cuyos contenidos hacen referencia a las diversas áreas de conocimiento (especialidades), a la titulación que da acceso y que se corresponde con la especialidad del máster.

Tabla 5.34

*Módulos y materias del Máster FPES*

MÓDULO	MATERIA	CONTENIDOS
Genérico (12 ECTS)	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (4 ECTS)	Estudiantes. Contextos de desarrollo y socialización. Características del aprendizaje y de la enseñanza. Aprendizaje y enseñanza de los contenidos y competencias. Técnicas y estrategias de estudio. Aprender y enseñar con TIC. Motivación y esfuerzo. Evaluación de los aprendizajes. Atención a la diversidad. Gestión del aula y convivencia. El sistema educativo español: evolución histórica. Contexto de educación secundaria: estructura y organización. El currículum en la educación secundaria.
	Procesos y contextos educativos (4 ECTS)	Los procesos de comunicación e interacción en la institución y aula. Abordando la conflictividad social en el instituto de secundaria. Competencias emocionales La labor tutorial en la educación secundaria. Formación ciudadana y formación en valores. El proyecto educativo de centro en la enseñanza secundaria. La institución en la sociedad de la información y del conocimiento. Educación y empleo.
	Sociedad, familia y educación (4 ECTS)	La participación de las familias en la escuela. La vida en las aulas. El profesorado de instituto: estructura, prestigio y acción. Origen social y logro educativo: una mirada a través del PISA. Género y sexismo en la escuela. La escolarización de minorías étnicas y de inmigrantes.
	Complementos para la formación disciplinaria (6 ECTS)	
Específico (24 ECTS)	Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes (12 ECTS)	Específicos para cada especialidad
	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa (6 ECTS)	
Practicum (16 ECTS)	Prácticas docentes (10 ECTS)	Experiencias de innovación en la educación secundaria. El sentido del practicum en la formación de docentes. Aprender el oficio docente sistematizado en la práctica. El desarrollo: propósitos, actividades, contextos y agentes.
	Trabajo Fin de Máster (6 ECTS)	La tutoría del practicum como mediación compartida. Desarrollo de la inteligencia emocional en los centros escolares La evaluación como aprendizaje en el practicum de secundaria.
8 ECTS	Distribución libre en resto de módulos o materias de libre disposición	

Nota: Fuente: Elaboración propia a partir de la Orden Ministerial (MEC, 2007b) y los trabajos de Coll (2010), Feito (2010), Imbernón (2010), Pérez Gómez (2010).

Algunos trabajos, desarrollados en el campo educativo, consideran que estos contenidos también se refieren a las didácticas específicas de cada especialidad y a las Ciencias de la Educación (González Gallego, 2010; Martín Vegas, 2010) ya que corren el peligro de convertirse en una prolongación del módulo genérico si es impartido por pedagogos o en una prolongación del grado o licenciatura si se imparte por especialistas de las facultades y escuelas. Es por ello, que se aconseja que sea impartido por especialistas en las didácticas específicas y por profesores de secundaria en activo con una consolidada investigación didáctica y práctica docente. Martín Vegas (2010) que esta es la forma de asegurar que este módulo se dirija a impartir la didáctica específica de la materia.

El Módulo de "Practicum" de 16 ECTS se establece en dos materias Prácticas docentes (10ECTS) y Trabajo Fin de Máster (6 ECTS). Los contenidos de dichas materias están referidos a las didácticas específicas de cada especialidad y a Ciencias de la Educación. Así, la preparación que se adquiere del módulo específico es fundamental para el desarrollo de este periodo de formación práctica. Dicho periodo permite al estudiante de profesorado conocer la dinámica del IES, desarrollar procesos de reflexión sobre la propia práctica en base a la teoría adquirida en los módulos de formación genérica y específica.

La Orden Ministerial (MEC, 2007b) distribuye 52 de los 60 créditos totales y da la oportunidad a las universidades a elegir la distribución de 8 créditos restantes, lo que da lugar a una diversidad de propuestas en la distribución de estos créditos, como se demuestra en el estudio realizado por Benarroch et al. (2011). En este estudio, se muestra que las universidades andaluzas distribuyen los 8 créditos en materias de libre configuración. El resto de universidades realizan una distribución muy variada entre los módulos genérico, específico y Practicum. Siendo las del País Vasco, Salamanca y La Coruña las que más amplían la carga docente del módulo genérico y las universidades Valencia, Murcia y La Laguna, las que lo hacen en el módulo específico. Esta distribución de créditos tan dispersa, como señalan los autores de este estudio, puede deberse a razones como criterios económicos, asignación de créditos a departamentos con mayor disponibilidad docente, razones de valor de las enseñanzas que se imparten en los respectivos módulos. Los resultados muestran que el profesorado prefiere una carga docente superior en el módulo específico (4ECTS) e inferior en el módulo genérico (2ECTS) y Practicum (2ECTS).

La forma y contenido que se dé a los másteres de formación del profesorado se ha considerado un aspecto relevante para dar una nueva orientación profesional a los docentes de secundaria, debido a que existe una necesidad de: i) crear una cultura profesional específica, que se deriva de las capacidades y competencias que han de caracterizar al profesor de enseñanza secundaria (Estebaranz, 2012; Imbernón, 2006; Larriba Naranjo, 2010), y; ii) mejorar los vínculos entre la universidad y los IES con el fin de favorecer la profesionalización (Bolívar, 2006a).

Sin embargo, creemos que es necesario atender a la reflexión que presenta Larriba Naranjo (2010, p. 98) sobre la profesión docente en secundaria: "¿existe una conciencia social de que ser profesor de instituto es una opción profesional diferenciada?"

Si analizamos la actual cultura de acceso a la profesión de profesor de secundaria, los estudiantes han de pasar por una licenciatura para poder acceder a la formación de postgrado para ejercer esta profesión. Así, la estructura docente obliga al estudiante con vocación hacia esta profesión a formarse durante cuatro años como historiador, arqueólogo, filólogo, etc., a adquirir una formación específica que les aportará una serie de competencias profesionales que constituyen solo una parte de lo que va a constituir su posterior formación como profesor de secundaria, y no habrá adquirido apenas ninguna formación relacionado con el saber educativo. Resulta paradójico (como apunta este autor) que una profesión que requiere de tantas personas

para su dedicación no se haya contemplado como una salida profesional específica. Además, si atendemos a la responsabilidad que recae sobre el profesor en cuanto a los resultados académicos de los alumnos, deberíamos cuestionarnos qué papel, al respecto, posee la formación inicial.

### 2.3. Algunas críticas al modelo actual

Atendiendo al contexto español, el nuevo modelo de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, constituía una oportunidad para el desarrollo de estructuras simultáneas, semejantes a las desarrolladas en otros países, para facilitar el desarrollo de identidades docentes desde el inicio de la formación. Sin embargo, se sigue manteniendo una estructura sucesiva en la que la mayor parte del tiempo de formación (cuatro años) está enfocado a la formación científica específica.

Esto es lo que algunos autores han denominado falta de “imaginario educativo” (González Gallego, 2010). El imaginario educativo (el de lo que es educar) y el imaginario docente (y el de lo que significa enseñar y aprender) consiste “en aceptar que la profesionalización en la transmisión de conocimiento se encuentra entre una de las distintas especialidades propias de cualquier titulación” (p. 42).

A pesar de la reforma implantada, en el contexto español, sigue existiendo un “divorcio” entre el conocimiento sobre lo que ha de ser la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria y las políticas de formación (Estebaranz, 2012). Diversos expertos y estudios (e.g. Benarroch et al., 2011; Buendía et al., 2011; González-Sanmamed, 2010; Sánchez & Boix, 2008; Sarramona, 2012; Villar Angulo, 2009) han destacado las insuficiencias del modelo formativo actual y líneas de mejora. Destacamos las siguientes por ser las que tienen una mayor presencia en los trabajos analizados:

- Crea ideas que entienden la formación inicial del docente como un requisito administrativo que para cumplirlo no requiere mucho esfuerzo.
- Falta de coordinación entre los módulos y materias impartidas, lo que conlleva a un solapamiento de los contenidos impartidos y la consecuente falta de coordinación entre el profesorado que imparte el máster.
- Metodología y actividades (que en la opinión de los egresados) son bastante tradicionales y poco relacionadas con la aplicación práctica.
- Competencias docentes dirigidas casi exclusivamente a la dimensión técnica y de conocimiento.
- Desvinculación de las competencias docentes de la cultura de los Institutos de Educación Secundaria, y necesidad de definir las competencias atendiendo a la realidad de la profesión docente.
- Falta de correspondencia entre las competencias más valoradas por los futuros docentes y las que se favorecen desde el máster.
- Las prácticas en centros de secundaria es considerado un período breve, con escasa motivación del profesorado experto que tutoriza las prácticas, excesiva burocratización de la memoria y falta de planificación de los centros.
- Los formadores, a menudo, son profesorado que no tiene un conocimiento profundo de la Educación Secundaria.
- El sistema de admisión del alumnado, carente de mecanismos de evaluación inicial, es poco exigente, ya que no todo el mundo que se matricula tiene la capacidad para ser docente.

Considerando estas críticas, es necesario realizar un análisis de los elementos que han sido destacados en la literatura y que pueden constituir "buenas prácticas" para estructurar los programas de formación.

### **3. Elementos deseables en los programas formativos**

La mejora de la formación inicial constituye un objetivo común en los sistemas de formación inicial, sin embargo, parece no existir un consenso en cuanto a cómo alcanzarlo (Fernández Cruz, 2014).

Marcelo y Vaillant (2015) destacan que han sido muchas las experiencias exitosas que se han dirigido a orientar la mejora de la formación inicial. En este sentido, se preguntan: "¿Qué componentes de la acción del docente demuestran ser más eficaces? ¿Qué sabemos realmente sobre la mejor forma de organizar el aprendizaje de los docentes? ¿Disponemos de conocimientos consistentes en estas materias?" (p. 48).

A fin de atender a estas cuestiones desde el conocimiento generado en las últimas décadas, analizamos las propuestas que se han realizado al conjunto de elementos que configuran todo programa formativo, concretándolos, además, para la formación de profesorado de Enseñanza Secundaria. Así, atendemos a trabajos teóricos y empíricos que han analizado: principios formativos, objetivos de la formación, contenidos, planificación, procesos metodológicos, las instituciones de formación, y Practicum.

#### **3.1. Principios de la formación del profesorado**

A lo largo de las últimas décadas, desde la literatura especializada se han asumido una serie de principios para la formación del profesorado que se establecen desde diversas concepciones sobre la misma. Los principios están sujetos a concepciones, orientaciones y perspectivas sobre la formación del profesorado, es decir, por "ideologías diversas sobre la educación, la cultura, la estructura social y las relaciones entre los elementos sociales" (Imbernón, 2007, p. 33-34). Estas fueron descritas en el Capítulo 4.

Mostramos los principios destacados en algunos trabajos:

A nivel internacional, cabe destacar el trabajo desarrollado por Korthagen, Loughran y Russell (2006), establecen siete principios formativos que caracterizan a los programas formativos eficaces:

- Por las propias características de la formación como un proceso que proporciona preparación pero que no es definitivo, el primer principio atiende a que se dirija a enseñar al futuro docente a aprender de la experiencia y cómo construir su conocimiento profesional.
- El segundo, se centra en el corazón de lo que significa formar a estudiantes que es fomentar el deseo de un aprendizaje autónomo, llegando a entender que el conocimiento como un elemento por construir.
- El aprendizaje sobre la enseñanza requiere de un cambio metodológico del plan de estudios al estudiante. Los estudiantes deben tener la oportunidad de acceder a los pensamientos ya acciones de los profesores en ejercicio, que ayuden a iluminar no sólo la enseñanza de las acciones mismas, sino también los sentimientos y las razones de las acciones de enseñanza particulares.



- El aprendizaje de la enseñanza requiere de la investigación del estudiante. Relacionándolo con el principio anterior, entienden que es necesario confiar en que los estudiantes pueden y deben investigar su propia práctica, y que son capaces de dirigir su propio desarrollo profesional mediante la investigación de su propia enseñanza.

- El aprendizaje sobre la enseñanza requiere un énfasis en que aquellos que están aprendiendo a enseñar trabajen estrechamente en colaboración con sus colegas. Si en la formación los estudiantes se acostumbran al aprendizaje en relaciones colegiales, esta ayudará a cerrar la brecha entre lo que se hace en la formación del profesorado y lo que necesitan para su práctica futura.

- El aprendizaje sobre la enseñanza requiere relaciones significativas entre los centros educativos, las universidades y los estudiantes.

- El aprendizaje sobre la enseñanza se ve reforzada cuando los enfoques de enseñanza y aprendizaje defendido en el programa son modelados por los formadores en su propia práctica.

En el territorio nacional, Marcelo (1994) establece los siguientes principios:

- La formación es un proceso, compuesta por fases claramente diferenciadas por su contenido, pero que han de compartir una serie de principios éticos, didácticos, pedagógicos comunes.

- Se ha de integrar con los procesos de innovación y desarrollo curricular. La formación ha de considerarse como una estrategia para la mejora de la enseñanza.

- Conectar la formación con los procesos de desarrollo organizativo de la escuela.

- Integrar los contenidos académicos y disciplinares con los pedagógicos.

- Necesidad de establecer una correspondencia entre la formación recibida y la enseñanza que se desarrollará posteriormente.

- Principio de individualización. Entienden este principio no referido exclusivamente al profesorado como individuo sino a unidades más amplias como pueden ser los equipos de profesores o las escuelas. Así, este principio enlaza con la idea de conectar la formación del profesorado con las necesidades de los participantes, adaptada al contexto y propiciar la reflexión y la participación.

En un trabajo reciente, Estebaranz (2012, p. 155) establece, basándose en las aportaciones de diverso teóricos de la Formación del Profesorado, una serie de *principios de formación* que caracterizan al Máster FPES:

- Integrar la teoría y la práctica pedagógica en los programas de formación.

- Aprender a enseñar de forma coherente con los principios de una enseñanza orientada hacia los procesos de aprendizaje de sus estudiantes que deberán poner en práctica.

- Debe ser una formación individualizada y grupal. Porque se entiende que el aprendizaje situado es personal, pero es mediado social y culturalmente.

- Una formación orientada a la adquisición de competencias profesionales.

En el ámbito de la formación del profesorado en Educación Secundaria y, específicamente, para los docentes de ciencias, desde el Proyecto IRES (Investigación Renovación Escolar) (Porlán, 2003), se proponen una serie de principios y contenidos formativos para la formación, que a título de ejemplo, muy bien pueden servir para todas las especialidades. Tomando como base los fundamentos teóricos de la teoría crítica, la teoría de la complejidad y el constructivismo y considerando el conocimiento profesional como el resultado de integrar diferentes epistemologías (disciplinar, psico-pedagógica, fenomenológica y metadisciplinar), establecen los siguientes principios:

- Promover un conocimiento de la disciplina problematizado, evolutivo y complejo.

- Adoptar una perspectiva general de carácter interdisciplinar, transdisciplinar y metadisciplinar.

- Favorecer una visión crítica y contextualizada de la disciplina. La relación entre la disciplina, los problemas socio-ambientales, y los intereses y necesidades de determinados grupos sociales.
  - Analizar desde un punto de vista didáctico las experiencias, concepciones, modelos y cosmovisiones de los adolescentes.
  - Promover una interacción significativa entre las aportaciones fundamentales de las Ciencias de la Educación y los problemas más significativos de la práctica docente.
  - Impulsar la aplicación crítica y autónoma de la legislación educativa.
  - Desarrollar modelos didácticos alternativos a la cultura escolar tradicional.
  - Desarrollar un conocimiento práctico profesional basado en la vocación, el compromiso crítico, la investigación y la autonomía.
  - Promover un modelo de formación del profesorado centrado en el conocimiento y la práctica profesional.

### 3.2. Objetivos formativos

Los trabajos que han establecido los propósitos de la formación inicial, atienden a la necesidad de que los procesos se orienten a formar a los futuros docentes para afrontar las circunstancias del trabajo docente.

En este sentido, cabe destacar la aportación de Esteve (2003, 2009), al proponer enfocar la formación en el análisis de lo que el profesor hace, lo que implica enseñar al futuro docente a: estudiar el conjunto de elementos que se encuentran implicados en la gestión de aula, de forma que pueda desarrollar acciones que permitan abordar las situaciones que acontecen en este contexto; configurar su identidad profesional, desde la que establecer relaciones con los estudiantes. Así, el autor propone organizar los sistemas de formación inicial de forma que cubran estos cuatro objetivos, en los que el futuro profesor se juega el éxito o el fracaso en la enseñanza:

1. Elaborar la propia identidad profesional: “el problema de perfilar una identidad profesional estable pasa por un auténtico proceso de reconversión, en el que el elemento fundamental consiste en comprender que la esencia del trabajo del profesor es estar al servicio del aprendizaje de sus alumnos” (p. 222). Este aspecto ha sido destacado como una de las principales prioridades de la formación docente (Kosnik & Beck, 2009), y ha sido destacada en algunos trabajos que han analizado la identidad del profesorado de Enseñanza Secundaria (e.g., Bolívar, 2007).

2. Formar al profesor en destrezas comunicativas para que llegue a ser un interlocutor.

3. Formación en el problema de la disciplina. Requiere de la formación en los dos anteriores objetivos, es decir, “jamás logrará superarlo quien no tenga claro el papel que desempeña en un aula y quien no haya definido claramente sus estrategias de interacción y comunicación” (p. 224).

4. Enseñarlo “a adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimientos de los alumnos” (p. 225).

Cabe destacar los trabajos recientes (e.g. Manso & Martín, 2014) que destacan los retos a los que se enfrenta el Máster FPES, entre ellos destacan que debería favorecer que los futuros docentes lleguen a concebir la docencia como una profesión que requiere de un conocimiento pedagógico amplio, permitiéndoles atender al conjunto de circunstancias profesionales.

### 3.3. Contenidos

Los trabajos que se han dirigido a definir los contenidos de la formación coinciden en establecer la necesidad de incluir conocimiento sobre la disciplina o de la materia de enseñanza, las destrezas de enseñanza, y la práctica docente. Del mismo modo, las propuestas añaden otros contenidos.

Darling-Hammomd (2006) presenta un marco de formación docente adoptado por la Academia Nacional de la Comisión de Educación de Formación Docente que sirven como estándares en muchos países. Este marco se estructura en tres áreas interrelacionadas:

- Conocimiento de los estudiantes y cómo aprenden y se desarrollan dentro de los contextos sociales, incluido el conocimiento del desarrollo del lenguaje.
- Comprensión de los contenidos curriculares y objetivos, incluyendo la materia y las habilidades que se enseñan en la luz de las exigencias disciplinarias, las necesidades del estudiante, y los fines sociales de la educación.
- La comprensión y las habilidades para la enseñanza, incluyendo el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento para la enseñanza de alumnos con necesidades diversas, ya que éstos se basan en una comprensión de la evaluación y de cómo construir y administrar una clase de forma productiva.

Terigi (2011, p.7) establece una propuesta que integra los planteamientos de diversos trabajos sobre los saberes que puede incluir la formación, quedando estructurada del siguiente modo:

1. Formación pedagógica general, que contiene el saber pedagógico propio de los docentes como grupo profesional, independientemente del nivel o modalidad del sistema educativo en que trabajen.
2. Formación pedagógica específica, que se refiere al saber construido en el campo pedagógico (que es un campo multidisciplinar) sobre las particularidades del nivel o modalidad del sistema educativo en que trabajen.
3. Formación disciplinar (científica, técnica, artística, etc.) básica y de profundización en el área o disciplina de especialización del futuro profesor.
4. Formación didáctica específica, ligada a la enseñanza de los contenidos propios del área o disciplina de especialización.
5. Prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales.
6. Formación cultural, referida en particular a aquellos conocimientos que preparen a los futuros profesores para una comprensión crítica de los cambios socio-culturales.
7. Formación propedéutica, incluyendo modalidades de trabajo intelectual vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos, y herramientas para la propia formación, como el manejo de las lenguas extranjeras y de las tecnologías de la información y la comunicación.

En el contexto español, Tribó (2008, pp. 193-194) considera que la formación inicial del profesorado de Secundaria debería contemplar los siguientes bloques de contenido:

- Contenidos científicos y metodológicos del área de conocimiento a enseñar y de las áreas afines.
- Didáctica específica de las disciplinas a enseñar teniendo presente los diferentes niveles educativos, ESO y bachillerato, y la diversidad social, cultural y cognitiva de los alumnos.
- Conocer y saber aplicar estrategias, habilidades y competencias -docentes y educativas- derivadas de la reflexión sobre la práctica profesional.

- Conocer el sistema educativo (pedagogía y sociología de la educación) y psicología de los adolescentes (psicología evolutiva y de la educación) o bloque psico-socio-pedagógico.
- Conocer y ser consciente de los problemas educativos actuales que afectan de manera transversal al sistema educativo y, en particular, a la etapa de secundaria.

Otras propuestas como la de Martín Vegas (2010) establecen que el futuro profesor de secundaria necesita:

- Formación disciplinar que sea adquirida en las facultades de específicas.
- Formación sobre comunicación.
- Capacitación sobre organización escolar y el sistema educativo.
- Una buena formación en la didáctica específica actualizada e innovadores
- Una adecuada formación práctica.

Otros trabajos (Bolívar 2006a; 2007a; Pontes et al., 2011) han destacado la necesidad de incluir un tratamiento específico de la identidad docente en el currículo de la formación inicial.

### 3.4. Forma y momento

Las propuestas que se han dirigido a indicar cuál es el momento y la forma en que sería conveniente desarrollar la formación inicial pedagógica, han sido diversas, desde las que se dirigen a establecer un itinerario de formación específica dentro de la formación disciplinar a los actuales enfoques que abogan por modelos de formación clínica. Así mismo, como se adelantó, uno de los más demandados en la literatura es el modelo integrado. Una de las razones por las que se considera adecuado el modelo es indicada por Esteve (2003a):

En efecto, el aprendizaje de los mismos contenidos científicos se hace de forma diferente cuando el estudiante piensa que luego utilizará esos conocimientos como profesor que cuando el estudiante trabaja para convertirse en historiador o en químico y luego debe comenzar a reestructurar sus conocimientos pensando en que profesionalmente se dedicará a la educación (p. 212).

En la Tabla 5.5 recogemos diversas propuestas realizadas en trabajos del contexto español.

Tabla 5.5

*Propuestas sobre la forma y el momento de desarrollar la formación*

AUTORES	PROPUESTA
Esteve (2003a) Rico (2004)	Asignaturas de carácter didáctico que se estudien durante los estudios de licenciatura (o actual Grado)
Bolívar (2007a)	Una titulación básica común de Grado y, posteriormente, especialización diferenciada (en Postgrado).
Tribó y Enfedaque (2002)	Una vez terminada la licenciatura el futuro profesor ha de recibir una formación profesionalizadora de dos años (modelo 4+2). El primero dedicado a la formación psicopedagógica y didáctica y el segundo a las prácticas.

### 3.5. Planificación

Las propuestas sobre la planificación de la formación abogan por diseños globalizados o interdisciplinares, consideradas adecuadas para el planteamiento de la enseñanza basada en competencias.

Sánchez y Gairín (2008) establecen que la organización para elaborar la memoria de un título oficial es un proceso complejo que requiere de la participación e implicación de muchas

personas y organismos institucionales. Algunos aspectos básicos que conviene tener en cuenta para que el proceso se desarrolle satisfactoriamente:

1. Participación: implicación de la mayor cantidad posible de profesores, directivos y otros profesionales. Realizar lo mayores esfuerzos para tomar los acuerdos por consenso. "El éxito real y práctico de un plan de estudios depende en gran medida de que todos los afectados se sientan implicados y responsables del mismo" (p. 40).

2. Liderazgo y coordinación: Un elemento clave en el proceso es que exista un coordinador con capacidad de liderazgo democrático (Decano, Vicedecano, o alguna persona dispuesta a liderar este proceso, coordinación colectiva o Coordinador de la Titulación apoyado por un Consejo de Coordinación o Comisión de Docencia de la Titulación compuesto por Coordinadores del curso y que suele incorporar algún representante de los estudiantes y del PAS y no excluye la consulta o contactos con instituciones o personas).

3. Implicación y responsabilidad: participación de los implicados, la realización de las tareas asignadas y asumidas, el cumplimiento de los plazos y la aceptación de antemano de que algunos de los materiales elaborados con mucho tiempo y esfuerzo no aparezcan en el proyecto final por los motivos más diversos.

Cuando hablan de la Planificación de las Enseñanzas consideran que con los contenidos han de realizarse las siguientes tareas: Enumeración, selección, organización, secuenciación. Así, la organización es entendida como a la planificación puede tener diversos niveles de integración, desde su distribución en asignaturas pertenecientes a un área de conocimiento a proyectos interdisciplinarios y/o interdepartamentales.

En este sentido, Mas y Tejada (2013) indican que la planificación de los programas debe caracterizarse por ser flexible y polivalente. Así, tendrá que basarse en propuestas modulares flexibles y de fácil modificación. En este sentido abogan por una planificación modular indicando que:

[...] es la más cercana a la adecuación de las acciones formativas a las situaciones emergentes; los módulos o simplemente los créditos, se acomodan, se amplían o se incardian como nuevos; además, es también el modelo más idóneo para potenciar las acciones recurrentes, ya que admite cualquier tipo de organización de la formación en alternancia. (Tejada, 2007, p.11).

Escudero (2009) realiza un análisis sobre el modelo en que queda estructurado el Máster FPES, comparándolo con un Marco General de Competencias Docentes del Gobierno de Hong Kong, indicando que la estructura que disciplina que adopta aquél no se muestra como la más adecuada para el desarrollo de un modelo basado en competencias.

Por otro lado, diversos trabajos (e.g. Bolívar, 2007a; Valdés, Bolívar & Moreno, 2015) han destacado que para que la formación alcance el principio de conectar teoría y práctica, requiere romper la estructura modular que se viene desarrollando (teoría, didáctica y práctica).

### 3.6. Procesos metodológicos

En este elemento cabe destacar las recomendaciones realizadas por De Miguel (2005) para facilitar el cambio metodológico que supuso el Espacio Europeo de Educación Superior:

- Centrarse en el desarrollo de competencias básicas que permitan a los estudiantes desarrollarse personal y profesionalmente.
- Planificar los métodos en torno a las competencias establecidas.
- Organizar la docencia en estructuras más integradas teoría-práctica.
- Desarrollar métodos de enseñanza con el objetivo de favorecer el aprendizaje autónomo del estudiante.

- Desarrollar instrumentos adecuado a la evaluación de competencias.
- Incorporar modelos centrados en el aprendizaje de la práctica.
- Establecer métodos que permitan el desarrollo personal (educando en valores y actitudes).
- Debe estar basado en un modelo colegial.
- Requiere un sistema de reconocimiento profesional al profesorado.
- Exige el cambio de la cultura académica.

Cabe destacar la diversidad de propuestas en cuanto a métodos o modalidades de enseñanza tales como la del autor anteriormente destacado, o la propuesta Davini (2008) que las clasifica en función del aprendizaje que se quiere lograr (Tabla 5.6).

Tabla 5.6  
*Tipologías de Métodos de enseñanza*

FAMILIAS	TIPOS
Métodos para la asimilación de conocimientos y el desarrollo cognitivo	Métodos inductivos:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Método inductivo básico: observar y describir objetos, comparar y distinguir semejanzas y diferencias, clasificar y definir características, descubrir regularidades...</li> <li>• Método de construcción de conceptos: comparar atributos para construir conceptos.</li> <li>• Método de investigación didáctica.</li> </ul>
	Métodos de instrucción:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Método de transmisión.</li> <li>• Método de transmisión significativa.</li> <li>• Los seminarios de lecturas y debates.</li> </ul>
Métodos para la acción práctica en distintos contextos	Métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El método de diálogo reflexivo.</li> <li>• El método de cambio conceptual. Dos variantes: empírica y teórica.</li> </ul>
	Aprendizaje Basado en Problemas (APB):
Métodos para el entrenamiento y el desarrollo de habilidades operativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El método de estudio de casos.</li> <li>• El método de solución de problemas.</li> <li>• El método de construcción de problemas o problematización.</li> <li>• El método de proyectos.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La demostración y ejercitación</li> <li>• Las simulaciones: escénicas, instrumental, simuladores, virtuales.</li> </ul>
Métodos para el desarrollo personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Método basado en fortalezas.</li> <li>• Método de fijación de metas.</li> <li>• Método de motivación y cambio.</li> </ul>

Nota: Elaborado a partir de Davini (2008).

### 3.7. Las instituciones en la formación inicial

Dentro de esta formación inicial y como espacio en el que se configura la cultura docente, las instituciones cobran especial relevancia, ya que el apoyo que proporcionan al profesorado favorece el desarrollo de sus capacidades docentes ante las actuales demandas (Bolívar, 2006b; Darling-Hammond & Bransford, 2005). Por tanto, ¿cuál debe ser el papel de las instituciones ante la nueva formación del profesor de Secundaria?

Ante las nuevas exigencias educativas que se derivan de los cambios vertiginosos en los que está inmersa nuestra sociedad, diversos colectivos (medios de comunicación de masas, la familia, informes internacionales) muestran una gran insatisfacción en cuanto a la capacidad de

las instituciones y los formadores para atender a estas demandas, y en especial a la formación docente (Esteve, 2003a; Marcelo, 2009a). Se han vertido numerosas críticas sobre la burocratización de su organización, la desconexión entre la formación teórica y práctica, la naturaleza fragmentada de los contenidos que se imparte, etc. Existen trabajos que consideran que algunas de las críticas que se han vertido a la formación inicial docente (creencias de que lo relevante para enseñar es conocer el contenido de la materia que se enseña, falta de rigor de las materias didácticas, desconocimiento por parte de los formadores de la realidad educativa, falta de principios generales en la enseñanza, etc.) son interesadas y fruto de una falta de atención al proceso de cómo se aprende a enseñar desde la formación inicial a la formación continua (Berliner, 2000; Marcelo, 2009a; Marcelo & Vaillant, 2009). De lo que se deriva la necesidad de atender al proceso de enseñar a enseñar por parte de las instituciones y formadores.

Al respecto, la OCDE (2005) en un reciente informe establece:

Las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores [...]. Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para los profesores implica para la mayoría de los países una atención más destacada a ofrecer apoyo a los profesores en sus primeros años de enseñanza, y en proporcionarles incentivos y recursos para su desarrollo profesional continuo. En general, sería más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional de los profesores a lo largo de su carrera en lugar de incrementar la duración de la formación inicial. (p.13).

En lo que respecta a la formación inicial, se considera el nuevo Máster de formación de Profesorado en enseñanza secundaria como una oportunidad para formar a profesionales más competentes, capaces de afrontar las exigencias de la profesión. Constituyen una oportunidad para vincular la universidad de los centros de secundaria mediante la promoción de la investigación y la innovación en las aulas de los IES (González Gallego, 2010; Larriba Naranjo, 2010). Esta vinculación desde la perspectiva de las instituciones como “organizaciones que aprenden” puede favorecer, entre otras cosas, el reconocimiento social de las Facultades de Educación y de la función de enseñanza como una tarea compleja (Bolívar, 2006b).

Así, mismo se destaca que una formación profesionalizadora de desarrollarse en las Facultades de Educación. La formación inicial, y el apoyo de las instituciones educativas y las políticas que la regulan, es un aspecto relevante para el desarrollo de la profesión docente. Sin embargo, la profesión docente no se reduce a la formación inicial, es un proceso que se desarrolla a lo largo de la carrera profesional. Así, no todo el conocimiento necesario para el desarrollo de la función docente se adquiere en esta etapa formativa, sino que el verdadero conocimiento profesional va unido a la acción (Imbernón, 2010; Perrenoud, 2010; Day, 2005).

### 3.8. El Practicum

La formación pedagógica de los docentes se ha considerado una de los componentes más influyentes en la calidad de la educación (Esteve, 2003b).

El saber educativo se desarrolla en la acción (Imbernón, 2007; Shulman, 1987). De esta forma, en el Practicum, los futuros profesionales adquieren un conocimiento práctico inicial para el ejercicio de la docencia. Sin embargo, esta fase de formación ha de estar estructurada de forma que se favorezca un desarrollo profesional, que vaya más allá de la reproducción de modelos educativos y, que capacite al profesorado para hacer frente a las demandas educativas de un contexto educativo concreto. Entonces, ¿cuál debe ser el cometido de la formación práctica en el desarrollo de las competencias docentes de los futuros profesores?

El Practicum es uno de los componentes del currículum de los programas de formación inicial. La consideración del mismo ha de hacerse, como establece Zabalza (2006), en relación

con el resto de componentes que forman parte del programa de formación. Mediante el Practicum “se pretende establecer una alternancia o complementación de los estudios académicos con la formación en centros de trabajo” (Zabalza, 2006, p. 316).

En términos generales, los estudiantes pasan por un periodo de formación teórica que complementan con una formación práctica posterior. Sin embargo, las modalidades de los programas de Practicum pueden ser diversas (Zabalza, 2006, p. 316- 318):

1. Orientados a la aplicación real de lo aprendido en centros de formación.
2. Orientados a facilitar el empleo.
3. Orientados a completar la formación general recibida en el centro de formación con una formación especializada en el centro de trabajo.
4. Destinados a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo.

Este último modelo es al que pertenece el Practicum de la formación inicial del Máster FPES. Este autor, establece cinco funciones que debería cumplir el Practicum en la formación de los docentes, que permiten evaluar en qué medida los programas se adecúan a los presupuestos de formación derivados del Espacio Europeo de Educación Superior:

- Ha de servir para aproximar a los futuros docentes a contextos profesionales reales.
- Favorece a los estudiantes la proyección de sus conocimientos académicos adquiridos en la práctica profesional o, a la inversa, comprender a la luz de la práctica las explicaciones teóricas que se derivan del contexto universitario.
- Permite llevar a cabo nuevas experiencias formativas.
- Es un medio para que los estudiantes tomen conciencia de sus debilidades y potencialidades formativas. Como establece Zabalza (2006):

Las prácticas deberían servir, sobre todo, para crear incertidumbre y disonancia cognitiva en los estudiantes de manera que después se vieran forzados a buscar respuestas, a revisar estereotipos a relativizar principios más pertinentes en contextos académicos que en la acción profesional real. (p. 320).

- Es una oportunidad para vivir la cultura escolar y docente, aspecto que no se aprende en las universidades, sino que se experimenta en el propio contexto de Practicum.
- Si está bien estructurado, el Practicum ha de favorecer en los estudiantes el desarrollo de una autonomía en su trabajo.

La asignatura Practicum del Máster FPES, pretende ofrecer a los futuros profesores de estas enseñanzas un espacio real de aprendizaje que le permita desarrollar las competencias profesionales necesarias para su desempeño profesional. Para Cabrerizo et al., (2011), “el Practicum se dirige a proporcionar al futuro profesor de estas etapas educativas una sólida formación psicopedagógica que le facilite la necesaria interacción entre los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de la carrera, con la práctica docente en aula” (p. 149-150). Esta interacción de conocimientos, permite al estudiante construir su *conocimiento práctico* mediante la dialéctica teoría-práctica. La construcción de conocimiento práctico requiere de conocimientos consolidados en psicología evolutiva, pedagogía, sociología, etc.

En un periodo tutelado adecuado, el Practicum se convierte en una oportunidad para que el futuro profesor reflexione sobre los conocimientos que ha adquirido en su formación previa, aplique programaciones didácticas ajustadas al contexto educativo en el que se está formando, reflexione sobre sus competencias profesionales, con una actitud crítica y dirigida a la mejora. Para ello, se requiere de una *ruta de conocimiento práctico*, de una coordinación adecuada entre los profesores de universidad, profesores de los centros de de prácticas y estudiantes.



De esta forma, favorecer la construcción de un saber práctico es fomentar el desarrollo de un saber educativo, de un Conocimiento Didáctico del Contenido. En el Practicum, los estudiantes realizan una programación didáctica. La implementación de dicha programación, puede ser una oportunidad para que los estudiantes construyan parte de su saber educativo, conectando el conocimiento de la materia con los conocimientos pedagógicos adquiridos a lo largo de su formación. Como establece Tribó (2008):

El profesor de secundaria ha de asumir que las categorías del conocimiento –el saber, el saber hacer y el saber ser– son analíticas, y que lo que le define como docente competente no es el dominio de la ciencia que enseña, sino su capacidad profesional de integrarla adecuadamente en las secuencias instructivas, en sintonía con el perfil psicopedagógico de los alumnos y el contexto sociocultural del centro educativo. (p. 192).

Pérez Gómez (2010) establece que los aspectos básicos de las competencias que han de desarrollar los futuros docentes en el practicum están referidos a:

- Diagnóstico: el futuro docente ha de realizar diagnósticos de “la realidad de los individuos, grupos, aula y escuela, para comprender sus expectativas, intenciones, finalidades y funcionamiento, sus fortalezas y debilidades” (p. 123).
- Diseño y planificación: “Aprender a planificar requiere la comprensión de los propósitos y finalidades que el plan conseguirá satisfacer y establecer programas concretos de intervención didáctica en su ámbito de especialización curricular” (p.123). Adquirir y apropiarse de una variedad de recursos y técnicas, estrategias, proyectos...
- Experimentación y gestión. “Desarrollar hábitos de intervención y habilidades sociales, ser capaz de atender a múltiples demandas simultáneas de grupos heterogéneos, con expectativas, intereses y estilos de aprendizaje diferentes” (p.123). El trabajo en equipo como relevante para el desarrollo de competencias profesionales.
- Seguimiento y valoración. “Ello requiere el seguimiento reflexivo, sistemático, crítico y creativo de los procesos de enseñanza aprendizaje que están teniendo lugar en el aula y en el diagnóstico a posteriori de procesos y productos” (124). Diagnóstico ajeno y autodiagnóstico “requiere también de aprender a comunicar de forma afectiva y sensible los resultados de diagnóstico a cada uno de los estudiantes, de modo que pueda utilizarlo como ocasión de aprendizaje y mejora” (p. 124).
- Nuevo diseño y planificación. “se inicia un nuevo ciclo sustentado en el saber que ha producido la experiencia de los ciclos anteriores” (p.124).



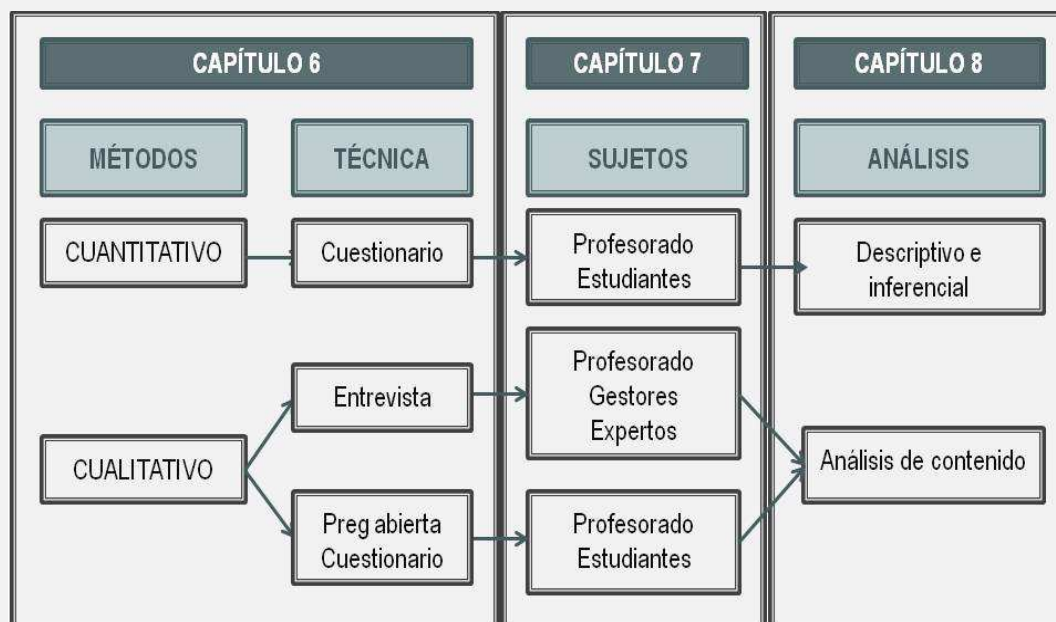
# MARCO METODOLÓGICO

SEGUNDA PARTE

## SECCIÓN 1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### INTRODUCCIÓN

En esta sección presentamos los elementos que configuran la Metodología de la Investigación (Ver Figura 6.1) estructurada en tres capítulos que describen: a) el enfoque metodológico adoptado, las técnicas de recogida de datos y los procesos metodológicos que sustentan su construcción e implementación (Capítulo 6); b) los procedimientos de muestreo empleados para seleccionar los sujetos (Capítulo 7); c) y de análisis estadístico y cualitativo de los datos, y estrategias para su combinación (Capítulo 8).



**Figura 6.1. Estructura de la Metodología de la Investigación**

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en la Figura 6.1, empleando el método cuantitativo abordamos la estrategia de Encuesta a fin de recoger, a través cuestionario, información de profesorado y estudiantes del Máster FPES, analizada mediante procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales. Con el cualitativo, empleamos entrevistas (a profesorado con larga y media experiencia profesional, gestores del Máster FPES y expertos en formación docente) y preguntas abiertas de cuestionario (a profesores y estudiantes) en ambos casos, analizadas mediante la técnica de Análisis de contenido.

# Capítulo 6.

## Métodos de la Investigación

### 1. Selección de los métodos: enfoque metodológico mixto

#### 1.1. El Cuestionario

##### 1.1.1. Fase 1. Delimitación de los aspectos generales

##### 1.1.2. Fase 2. Diseño

##### 1.1.3. Fase 3. Validez de contenido y aplicación piloto de los cuestionarios

##### 1.1.4. Fase 4. Aplicación definitiva de los cuestionarios

#### 1.2. La Entrevista

##### 1.2.1. Fase 1. Organización temática

##### 1.2.2. Fase 2. Planificación de la entrevista

##### 1.2.3. Fase 3. Desarrollo de la entrevista



## 1. Selección de los métodos: enfoque metodológico mixto

La investigación se ha abordado desde un enfoque metodológico mixto (*Mixed-Methods Research*; Creswell & Plano Clark, 2008) que ha permitido desarrollar procedimientos de integración (investigación cuantitativa y cualitativa) con el propósito de profundizar en la comprensión del tema de estudio (Gadner, 2008; Muijs, 2011) y conferirle una mayor validez interna (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007; Tashakkori & Creswell, 2007).

De acuerdo a la finalidad de la investigación, entendimos pertinente abordarla desde una estrategia consistente en combinar procedimientos cuantitativos y cualitativos a fin de obtener una visión más amplia del tema de investigación, haciendo posible dar respuesta a determinados objetivos que de otra forma hubiera sido difícil. El cuantitativo nos permitía recoger una visión amplia y general sobre la importancia que concede el profesorado al conocimiento pedagógico para el ejercicio de su profesión. El cualitativo nos lleva a profundizar en dicha valoración, indagando sobre necesidades e inquietudes experimentadas por el profesorado en el desarrollo de su actuación docente, por gestores, profesores y estudiantes en su contacto con la formación inicial, y por expertos especialistas en materia de formación. La combinación de la información obtenida, además de permitirnos describir y comprender mejor la situación, nos aportó la posibilidad de derivar propuestas sólidas que orientasen la formación inicial pedagógica de los profesionales de la enseñanza en Educación Secundaria, por estar apoyadas en las sugerencias y orientaciones de todos los sujetos implicados, destacando el plus que supone el juicio de los expertos en formación.

Desde una **perspectiva cuantitativa** empleamos la Investigación de Encuesta (*Survey Research*; Cea D'Ancona, 2011; Cohen & Manion, 2002; Mertens, 2015; Rea & Parker, 2014), una de las estrategias más conocidas y ampliamente utilizada en Ciencias Sociales y, concretamente, en la investigación educativa (Berends, 2006; Muijs, 2011). Se consideró adecuada para aplicar nuestros instrumentos a gran escala a fin de describir las opiniones y valoraciones de los sujetos de la investigación (Berends, 2006; Cohen, Manion & Morrison, 2011; Mertens, 2015). El método nos permitía acceder a una opinión representativa de la población de profesorado de Enseñanza Secundaria en ejercicio en la provincia de Granada y de los futuros candidatos a la docencia que se encuentran cursando la Formación Inicial Pedagógica. Su aplicación aportó otras ventajas para el logro de nuestros propósitos (e.g. Muijs, 2011; McMillan & Schumacher, 2011): su variedad en el formato y los medios en que podrían ser administrados permitieron llegar a una muestra representativa; su flexibilidad, estudiar una amplia gama de cuestiones de investigación integrando información del conjunto de variables implicadas; se mostró igualmente eficiente en la recogida de grandes cantidades de información a un bajo costo y esfuerzo, y de forma fiable y objetiva, así como respetar el anonimato de los encuestados. Limitaciones asignadas al método, como la dificultad para profundizar en la comprensión de los procesos y diferencias contextuales y la fiabilidad de la información recogida con instrumentos de auto-reportes (Mertens, 2015) se previeron y, para contrarrestarlas, se prepararon respuestas abiertas y preguntas control en los cuestionarios.

De forma general, el desarrollo del proceso de encuesta estuvo inspirado en las fases establecidas por Cohen, Manion y Morrison (2011) y Mertens (2015) y exigió tomar una serie de decisiones relativas a cómo afrontar la estrategia; desde la fase de diseño que comienza con la

definición del propósito de la encuesta; el establecimiento de los objetivos específicos; la elección del diseño más apropiado (descriptivo, transversal, longitudinal); el plan de muestreo para la identificación de los encuestados; el diseño y validación del instrumento; finalizando con el análisis, interpretación y divulgación de los resultados obtenidos.

Desde la **cualitativa** nos decantamos por la perspectiva fenomenológica siendo nuestro interés comprender el fenómeno de la formación pedagógica accediendo a la experiencia vivida, los puntos de vista y el sentido que adquiere para varios agentes que intervienen e influyen en su configuración y desarrollo: el profesorado desde la práctica, los estudiantes y gestores de la formación inicial pedagógica. Además de la perspectiva que de la práctica docente nos aportaban los agentes citados, buscamos un referente teórico a fin de apoyar la construcción de las propuestas de mejora, constituido por un grupo de expertos en formación docente.

Este método, que posee hondas raíces existenciales y filosóficas, entiende "al sujeto como productor de conocimiento que construye a partir de lo que subjetivamente percibe" (Dorio, Sabariego & Massot, 2009, p.282). Se caracteriza principalmente por (Latorre, del Rincón & Arnal, 2003) dar primacía a la experiencia vivida como base de conocimiento; estudiar los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial; e interesarse por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

En la investigación educativa, el interés de la fenomenología se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente (Ayala, 2008). Entre las diversas formas de captar la experiencia, el enfoque "fenomenológico-hermenéutico" de investigación educativa de Van Manen (2003) se centra en la descripción de la experiencia vivida, y reconocimiento de los significados y relevancia pedagógica de la misma. Aplicamos esta perspectiva para estudiar el fenómeno, buscando su comprensión mediante la aplicación de entrevistas cualitativas de tipo fenomenológico (McMillan & Schumacher, 2011).

A fin de ampliar la información sobre el enfoque metodológico, mostramos la correspondencia entre métodos y técnicas de recogida de datos y los objetivos de la investigación, representada en la Tabla 6.1. La estructuramos en cuatro columnas: la primera a la izquierda muestra los objetivos; la siguiente, el método empleado; la tercera, los instrumentos; y, la última a la derecha, los sujetos participantes. Cabe destacar, que cuando aplicamos ambos métodos en el logro de un mismo objetivo, para muchos de ellos, el cualitativo adquirió una mayor relevancia en la obtención de información, aspecto que indicamos mediante su escritura en mayúscula ("CUALITATIVO").

Para el **primer y tercer objetivo** empleamos el cuestionario, permitiendo obtener información necesaria para analizar de forma descriptiva cuál es la valoración manifestada por la muestra de profesorado y estudiantes, e inferencial la existencia de coincidencias en función de la etapa del desarrollo profesional en la que se encuentra.

Para el **segundo y cuarto objetivo** empleamos el cuestionario a fin de recoger información estadística sobre las motivaciones de los estudiantes hacia el Máster FPES y la influencia de éste sobre el valor que conceden al conocimiento pedagógico.

Para el **quinto objetivo**, el cuestionario proporcionaría una primera aproximación a la evolución habida en la valoración del conocimiento pedagógico en una muestra de profesores. Cobró especial relevancia la entrevista, al permitirnos describir dicha valoración de forma contextualizada y exhaustiva en profesorado con larga y media experiencia (incluyendo gestores con experiencia en esta etapa), y recoger la visión de los expertos sobre la temática.

Empleamos el cuestionario y la entrevista para el **sexto objetivo**; el primero para obtener una visión general de las competencias docentes más valoradas por los profesores; la entrevista,



recogiendo las consideraciones de profesores con larga y media experiencia, gestores y expertos, permitiendo profundizar y conocer las razones, motivos, factores, condiciones, etc. influyentes, que justificaban y explicaban el por qué de su valoración.

Tabla 6.1

*Correspondencia entre métodos, técnicas de recogida de datos y objetivos de investigación*

Objetivos de investigación	Método	Instrumento	Sujetos
1. Descubrir si existen coincidencias (caracterizadoras de las diferentes etapas profesionales) en el modo que tienen de valorar los Profesores de Secundaria el conocimiento pedagógico.			Muestra: Profesorado
2. Conocer las motivaciones que muestran los estudiantes hacia la formación inicial pedagógica.			
3. Averiguar el valor que conceden los estudiantes del Máster FPES al conocimiento pedagógico, para ser profesor.	Cuantitativo	Cuestionario	Muestra: Estudiantes
4. Descubrir la incidencia de la formación inicial pedagógica en la valoración que los estudiantes del Máster FPES efectúan sobre el conocimiento pedagógico.			
5. Descubrir la posible evolución experimentada por Profesores de Educación Secundaria (con media y larga experiencia profesional docente) respecto a la importancia del conocimiento pedagógico para el desarrollo de su docencia actual, describiendo el proceso y factores influyentes.	Cuantitativo	Cuestionario	Muestra: Profesorado
	CUALITATIVO	Entrevista	Profesorado Gestores Expertos
6. Averiguar las competencias docentes mejor valoradas por los profesores –y otros agentes vinculados a la formación– para el buen desempeño de sus funciones como docentes.	Cuantitativo	Cuestionario	Muestra: Profesorado
	CUALITATIVO	Entrevista	Profesorado Gestores Expertos
7. Determinar en qué medida se trabajaron en el Máster FPES las competencias docentes mejor valoradas por los profesores en ejercicio.	Cuantitativo	Cuestionario	Muestra: Profesorado Estudiantes
	CUALITATIVO	Entrevista	Gestores
8. Averiguar los elementos considerados esenciales –por diferentes agentes– en programas de formación inicial pedagógica para lograr una adecuada preparación en el desarrollo de la actividad docente	Cuantitativo	Cuestionario	Muestra: Profesorado
	CUALITATIVO	Entrevista	Profesorado Gestores Expertos
9. Presentar una propuesta apoyada en aportaciones de diferentes agentes que oriente la formación inicial pedagógica de los nuevos profesionales de la enseñanza secundaria.	CUALITATIVO	Cuestionario	Muestra: Profesorado Estudiantes
		Entrevista	Profesorado Gestores Expertos
		Preg. abierta Cuestionario	Muestra: Profesorado Estudiantes

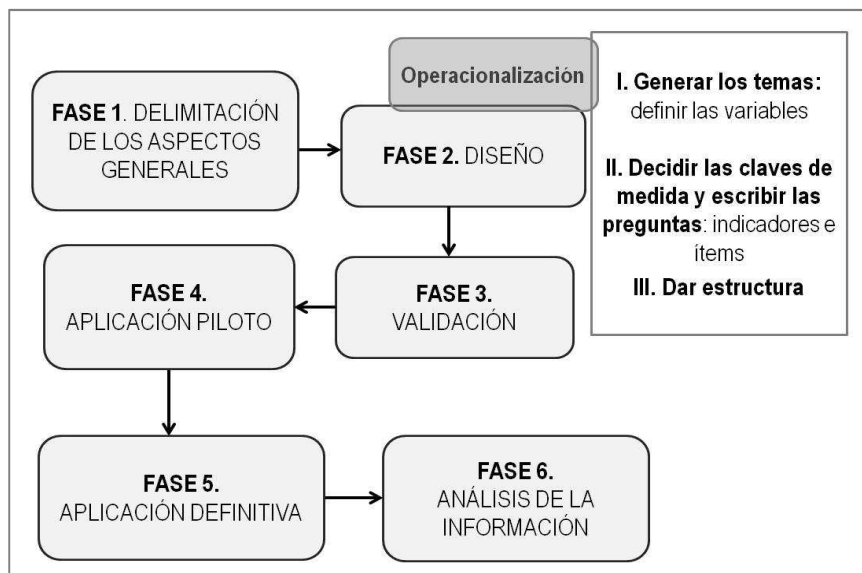
El **séptimo objetivo** fue abordado empleando ambos instrumentos a fin de conocer la medida en que son trabajadas en el Máster FPES las competencias docentes más valoradas por profesores, atendiendo a la valoración de los estudiantes y gestor actual.

Para el **octavo**, empleamos el cuestionario con el propósito de recoger la importancia concedida por el profesorado a diversas propuestas consideradas deseables para la Formación Inicial Pedagógica. Mediante la entrevista indagamos en las consideraciones de los profesores

con larga y media experiencia, gestores y expertos. El **noveno**, fue abordado mediante la integración de la información proporcionada por diversos agentes sobre las medidas para la mejora del Máster FPES, obtenida de preguntas abiertas de cuestionario y entrevistas.

## 1.1. El Cuestionario

Dentro del método de investigación de encuestas, utilizamos la técnica más empleada en Ciencias Sociales: el cuestionario, que nos permitía desarrollar un proceso sistemático, preciso y de rigor en la recopilación de la información proveniente del profesorado y estudiantes (O'Leary, 2003). Su elaboración siguió un proceso –que emprendimos de forma cuidadosa para asegurar la recogida de información válida y fiable– constituido por seis fases (Ver Figura 6.2) inspiradas en numerosos trabajos (Brace, 2013; Cohen, Manion & Morrison, 2011; Gil Pascual, 2011; Hernández, Fernández & Baptista, 2014; McMillan & Schumacher, 2011; Mertens, 2015): desde la delimitación de los aspectos generales del cuestionario, pasando por su diseño y validación, hasta la aplicación definitiva del instrumento y el análisis de la información obtenida.



**Figura 6.2. Proceso de elaboración de los cuestionarios**

Fuente: Elaboración propia

### 1.1.1. Fase 1. Delimitación de los aspectos generales

El primer paso consistió en identificar el cuestionario como la adecuada para abordar los objetivos de la investigación, requiriendo de dos instrumentos: uno, dirigido a recoger la importancia concedida por el profesorado al conocimiento pedagógico, competencias docentes y elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica; otro, la valoración de los estudiantes hacia el conocimiento pedagógico, la medida en que se han trabajado las competencias docentes en el Máster FPES y elementos deseables en el Máster.

Así, una primera tarea consistió en revisar instrumentos existentes para la medida de dichos aspectos, mostrando los siguientes recursos:

- Instrumentos que permiten explorar las ideas de los estudiantes sobre aspectos necesarios para ser profesor (necesidad de formación pedagógica, identidad disciplinar, otras características personales) (e.g. Pontes, Ariza & Del Rey, 2010; Manso, 2012; Sheridan, 2011). Éstos, servirían de inspiración para la construcción de un bloque de contenido de los

cuestionarios. Sin embargo, no encontramos instrumentos dirigidos a recoger la evolución en la valoración del conocimiento pedagógico.

- Cuestionarios dirigidos a recoger la satisfacción o valoración de diferentes colectivos implicados en la formación inicial pedagógica (estudiantes, formadores, tutores profesionales) sobre algunos elementos configuradores del Máster FPES (Manso, 2012), o Curso de Aptitud Pedagógica (Pontes & Serrano, 2010). Éstos, no integraban el conjunto de elementos que configuran los programas formativos, y fueron definidos para ser aplicados en investigaciones de tipo evaluativo, lo que no entraba dentro de nuestros propósitos.

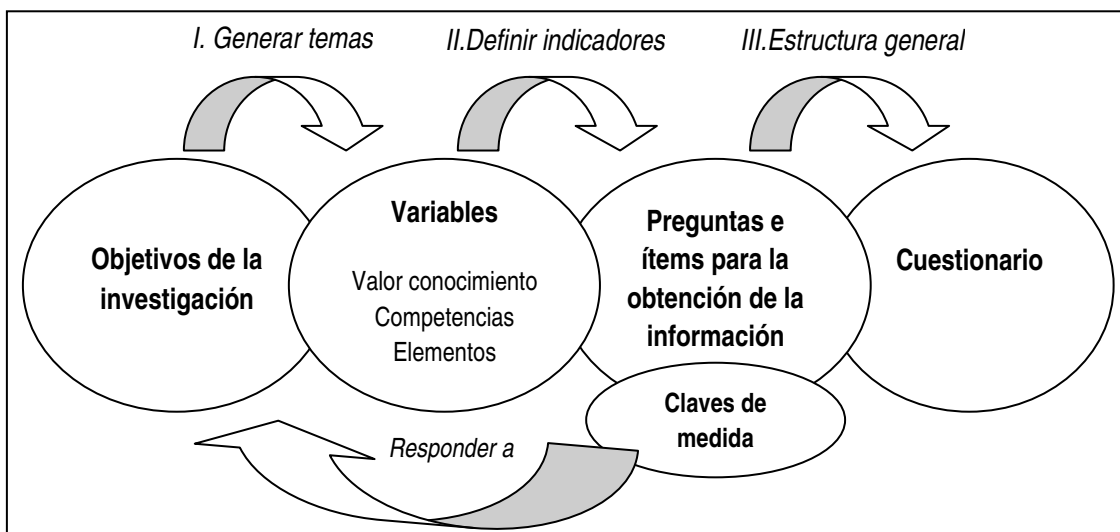
- Cuestionarios para recoger las necesidades formativas de los estudiantes, e importancia concedida y nivel de desarrollo alcanzado en las competencias docentes establecidas en la normativa que regula el Máster FPES (e.g. Buendía et al., 2011; Serrano, 2013).

- Recientemente, y tras la construcción de los cuestionarios, encontramos un instrumento aplicado para recoger la importancia que otorga el profesorado de Secundaria a las competencias docentes (Ferrández-Berrueco & Sánchez-Tarazaga, 2014), construido sobre la propuesta de Tribó (2008) que define las competencias en cuatro ámbitos del saber: disciplinar, metodológico, social y personal. Para nuestro propósito, que consistía en conocer cuáles eran las competencias más valoradas para el desempeño de sus funciones docentes, aunque existían propuestas elaboradas para profesorado universitario (e.g. Más & Tejada, 2012), no encontramos instrumentos diseñados para la población de interés.

El contenido, poblaciones y propósitos para los que han sido diseñados dichos recursos no nos permitían recoger la información pertinente para dar respuesta a nuestros objetivos de investigación. Es por ello, que procedimos a diseñar *ad hoc* los dos cuestionarios.

### 1.1.2. Fase 2. Diseño

Durante esta fase desarrollamos un conjunto de tareas dirigidas al diseño de los cuestionarios. En dicho proceso cobra especial importancia la habilidad para convertir los objetivos en un cuestionario (Brace, 2013). Siguiendo fundamentalmente las recomendaciones de Cea D’Ancona, (2001) y Hernández, Fernández y Baptista (2014) y Ruíz-Bolívar (2015) el diseño se desarrolló mediante un proceso de *operacionalización* (Ver Figura 6.3) consistente en definir y transformar las variables teóricas de la investigación en las variables empíricas, materializadas éstas a su vez en dimensiones e ítems.



**Figura 6.3. Proceso de operacionalización: De los objetivos de investigación al cuestionario**

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 6.3 ilustramos el proceso y tareas implicadas en su diseño. Tras la determinación de los objetivos de investigación, definimos los aspectos fundamentales que habrían de atenderse para ser alcanzados, tal como adelantamos, quedando definidos en tres secciones: a) Valor del conocimiento pedagógico; b) Competencias docentes; c) Elementos deseables de la Formación Inicial Pedagógica. A su vez, cada una de estas secciones, integró un conjunto de ítems que definimos sobre la base de unas dimensiones teóricas, y organizamos en bloques de contenido (aspectos necesarios para ser profesor, descubrimiento de la importancia, factores influyentes,...). Una vez definidas las claves de medida para cada sección, pasamos a dar la estructura definitiva al cuestionario. Describimos las fases desarrolladas.

## **I. Generar los temas: definición de las secciones, temáticas y dimensiones**

Atendiendo al propósito de definir operativamente el objeto de estudio, nos dirigimos a establecer la información necesaria para dar respuesta a los objetivos (Mertens, 2015), definiendo las variables independientes y dependientes de la investigación. Para ello, en un primer momento elaboramos un listado inicial de temas considerados relevantes a partir de la revisión de la literatura especializada. Tras un proceso extenso de deliberación conjunta, concretamos las variables y dimensiones que servirían de base para elaborar los ítems de los cuestionarios.

### ***Variables Independientes***

Por la amplitud de la temática de estudio y con la finalidad de caracterizar a un colectivo tan heterogéneo como es el **Profesorado de Enseñanza Secundaria**, prestamos atención a un conjunto de variables que han sido destacadas en la literatura especializada por su posible relevancia e influencia en los procesos de formación y desarrollo profesional docente:

- *Género*. Algunos trabajos indican que las diferencias en el desarrollo cognitivo y moral entre hombres y mujeres pueden influir en su desarrollo profesional (e.g. Gilligan, 1985).
- *Edad*. Desde la teoría de ciclos de vida profesional (e.g. Fernández Cruz, 1995; Sikes, 1985) la edad es considerada un factor que puede explicar los cambios más significativos acontecidos en los conocimientos y comportamientos del profesorado. En otros trabajos (e.g. Madrid, 2005) se ha mostrado como un factor con incidencia en el modo de abordar la actuación docente (e.g. metodología de enseñanza empleada).
- *Experiencia docente*. Ha sido considerado un factor vertebrador de algunos modelos desarrollados bajo las teorías de los ciclos de vida profesional (e.g. Huberman, 1989; Bolívar, 1999), y que parece ser determinante en la valoración del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente (Terigi, 2011).
- *Formación recibida* (disciplinar o pedagógica). Diversos trabajos (e.g. Esteve, 2003a; Terigi, 2011) sugieren posible influencia del modelo formativo (consecutivo o integrado) al reconocer la importancia del conocimiento pedagógico. Atendiendo a la formación disciplinar, algunos trabajos (e.g. Porlán, 2003) destacan la influencia del Modelo Didáctico Dominante en la consideración del componente pedagógico como un añadido externo al conocimiento disciplinar.
- *Categoría profesional*. Algunos trabajos (e.g. Tardif, 2016) han destacado las particularidades del profesorado en situación de inestabilidad en cuanto a su desarrollo profesional y el aprendizaje de la profesión.
- *Especialidad docente*. Se atiende a variaciones respecto a las competencias disciplinares (saber) y metodológicas (saber hacer) según los contenidos científicos del área y su trasposición didáctica (Tribó, 2008).
- *Niveles educativos* en los que ha ejercido docencia y años de experiencia. Algunos trabajos (e.g. Bolívar, 2007a; Sarramona, 2012) destacan que existen diferentes exigencias profesionales en los niveles obligatorio y postobligatorio de la Educación Secundaria.

- *Tipo de centro.* Trabajos como los de Valle y Manso (2013) muestran diferencias de valoración de la formación y el desarrollo profesional en función de la titularidad. Por otro lado, la situación geográfica se ha destacado como un factor que expone al profesorado a experiencias educativas de naturaleza diversa (Medrano, 2014).
- *Cargos de gestión y coordinación ejercidos* que acercan al profesorado de forma más específica a diversas actuaciones docentes (e.g. tutoría y orientación, coordinación pedagógica,...).
- *Participación en la formación inicial pedagógica*, permitiendo recoger la valoración de los profesionales que han intervenido en esta formación.

Las variables independientes consideradas de relevancia y asociadas a la muestra de **Estudiantes**, además de algunas comentadas anteriormente para el profesorado (Género, Edad y Titulación universitaria), fueron:

- *Año de finalización de la carrera universitaria.*
- *Especialidad en la que cursa el Máster FPES.* Entendimos que por la amplitud y variedad de áreas de conocimiento que abarca este título, para llegar a un entendimiento más ajustado de las valoraciones de los estudiantes se precisa atender a esta variable. Para Coll (2010) cada uno de los contenidos de formación inicial docente del profesorado de Secundaria se concretará de forma diferente en cada una de las especialidades y tendrá implicaciones prácticas diferentes. Se han evidenciado diferencias en las motivaciones hacia la Formación Inicial Pedagógica y la profesión docente en función de la especialidad (Pontes, Ariza & Rey, 2010).
- *Turno en que realiza las Prácticas Docentes.* Por la existencia de diversos periodos en los que se desarrolla la formación enmarcados en diversos momentos de un curso escolar, puede proporcionar diferencias en las oportunidades para adquirir y desarrollar las competencias docentes.
- *Experiencia docente* en ámbitos de educación formal y no formal. El ejercicio de la profesión se muestra como un aspecto que puede determinar el reconocimiento de la importancia de poseer conocimiento pedagógico (Terigi, 2011).

La denominación y definición de los niveles de las variables independientes, mostradas en la Tabla 6.2 para cada colectivo, estuvo apoyada en información proveniente de documentos normativos sobre organización de centros de Educación Secundaria (BOJA nº 169 de 30/08/2010), y la *Guía Docente del Practicum en Centros Educativos* de la Universidad de Granada (Gutiérrez, Moreno, Gallardo & Sánchez, 2013).

Tabla 6.2  
Preguntas para las variables independientes de los colectivos

VARIABLE	NIVELES	
	Profesorado	Estudiantes
<b>Género</b>	1. Hombre	2. Mujer
<b>Edad</b>	1) 25-30; 2) 31-36; 3) 37-42; 4) 43-48; 5) 49-54; 6) 55 ó más	1) 21-25; 2) 26-30; 3) 31-35; 4) 36 o más
<b>Total años de experiencia</b>	Pregunta abierta	
<b>Formación disciplinar</b>	Titulación universitaria Otros:	Titulación Universitaria: Año de finalización:
<b>Formación inicial pedagógica</b>	1. CAP 2. Máster Especialidad:	Especialidad en la que cursa el Máster
<b>Turno Prácticas Docentes</b>	1º (febrero-marzo) 2º (abril-mayo)	
<b>Categoría profesional</b>	1.Funcionario prácticas; 2.Profesor; 3.Catedrático; 4.Interino; 5.Prof. Técnico; 6 .Otro/s	
<b>Especialidad</b>	Pregunta abierta	
<b>Años-Niveles educativos de experiencia</b>	E.S.O.; P.C.P.I; F.P. Medio; F.P. Superior; Bachiller; E. Adultos; Otros	Experiencia docente en: 1. Algunos niveles del actual sistema 2.Otras experiencias docentes
<b>Titularidad centro</b>	1.Público; 2.Concertado 3.Privado	
<b>Situación geográfica</b>	1.Urbano; 2.Rural	
<b>Cargos de gestión y coordinación ejercidos</b>	Director; Vicedirector; Jefe de Estudios; Secretario; Jefe Dpto.; Tutor; Secretario ETCP; Tutor funcionario; Coord. Área; Otros	
<b>Participación en formación inicial pedagógica</b>	1. Tutor de prácticas 2. Coordinador de prácticas 3. Docente 4. No he intervenido/ Otras:	

### **Variables Dependientes**

La definición de las variables dependientes, cuyo contenido teórico queda tratado de forma más detallada en los capítulos relativos al "Marco Conceptual", se desarrolló en dos momentos:

1) Clarificación terminológica de las variables "conocimiento pedagógico" y "formación inicial pedagógica", y concepciones adoptadas en la investigación.

Con la finalidad de determinar nuestra concepción sobre "conocimiento pedagógico", se realizó una revisión de fuentes primarias referidas al conocimiento del profesor (e.g. Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005; Grossman, 1990; Morine-Dershimer & Todd, 2003; Shulman, 1987). Del conjunto atendemos a dos concepciones: *el conocimiento pedagógico vulgar y especializado* (Imbernón, 2007) y, específicamente, a diversas dimensiones implicadas en su construcción: la función docente (y sus competencias) y, dentro del proceso de desarrollo profesional, a la formación inicial como un momento de socialización profesional de primer orden en la construcción de un conocimiento pedagógico de base.

Para la acepción del concepto "formación inicial pedagógica", y con la finalidad de asignar un nombre a la existente en el contexto español, atendimos a la terminología utilizada en la literatura y normativa sobre formación inicial de profesorado de secundaria, que mostró diversidad terminológica: i) Formación pedagógica y didáctica, hace referencia a la formación necesaria para el acceso a la profesión docente, y se refleja en la normativa que regula este aspecto (e.g. LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), antiguo Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) y actual Máster FPES; ii) Formación inicial docente (e.g. González Gallego, 2010; Vaillant & Marcelo, 2015), referida a la formación pedagógica y la disciplinar (grados o

licenciaturas de disciplinas específicas); iii) Formación inicial pedagógica (e.g. Bolívar & Bolívar Ruano, 2012) que viene a referirse a la capacitación para educar. Utilizamos este último término entendiendo que puede constituir un término más cercano al profesorado de Enseñanza Secundaria.

2) Elaboración de un listado de aspectos para definir las variables dependientes, quedando materializadas en un conjunto de temáticas y dimensiones establecidas a partir de una revisión extensa de literatura sobre conocimiento pedagógico, competencias docentes, y enfoques, prácticas y experiencias sobre Formación Inicial Pedagógica de Profesorado de Enseñanza Secundaria. Dicha revisión mostró un objeto de estudio complejo y amplio, donde están presentes múltiples perspectivas y dimensiones; de ahí que abordáramos su definición en tres secciones.

A continuación presentamos las variables definidas para cada sección tomando como marco el cuestionario dirigido a profesorado, por tratarse del instrumento original sobre el que elaboramos el dirigido a estudiantes.

### *C.1. Valoración del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente*

La determinación de los bloques de contenido la realizamos a partir de un conjunto de evidencias empíricas que permitieron establecer supuestos previos –de carácter exploratorio– para la definición de los ítems y dimensiones teóricas. Éstas fueron:

- Existen diversas concepciones sobre aspectos necesarios para ser profesor que evidencian el valor concedido al conocimiento pedagógico (e.g. Pontes, Ariza & Rey, 2010; Serrano, 2013; Sheridan, 2011).
- Reconocimiento de la importancia de poseer conocimiento pedagógico en diversos momentos de la trayectoria profesional: A) antes de iniciarse en la docencia: interés temprano por la profesión (e.g. Pontes, Ariza & Del Rey, 2010; Pontes & Serrano, 2008), B) en el ejercicio de la profesión (Terigi, 2011); C) en la preparación previa, representada por la formación inicial pedagógica (e.g. Manso & Martín, 2014).
- Valoraciones de diversas "formas de adquirir" el conocimiento pedagógico, siendo especialmente importantes las referidas a la "experiencia en la profesión" y en menor medida las provenientes de "contextos formales de formación", tales como la formación inicial y actividades de formación permanente (e.g. Flores, 2005; Vaillant & Marcelo, 2015).

Atendiendo a dichas evidencias, que mostraban la posible existencia de diversas orientaciones sobre la valoración hacia el conocimiento pedagógico, interesaba recoger información sobre: su valoración para ser profesor; el momento en que se manifiesta la misma, factores que han influido, si ha existido cambio; e importancia asignada a formas de adquirirlo.

La definición de las temáticas estuvo sustentada en un conjunto de trabajos, desarrollados desde marcos teóricos y epistemológicos diversos, sobre formación y desarrollo profesional docente (e.g. pensamiento inicial docente, identidad profesional,...).

En la Tabla 6.3 referenciamos algunos en los que basamos la construcción de los bloques de contenido; en la columna de la izquierda recogemos los bloques definidos; a la derecha, el contenido central del trabajo que fue objeto de análisis para la construcción de los ítems.

Tabla 6.3

*Bloques de contenido para Valor del conocimiento pedagógico*

BLOQUE DE CONTENIDO	SUSTENTO TEÓRICO Y EMPÍRICO
<b>A.</b> Aspectos necesarios para ser profesor	Conocimiento del profesor (Shulman, 2005). Valoración de la formación pedagógica (Porlán, 2003). Motivaciones hacia la formación pedagógica (Pontes, Ariza & Del Rey, 2010). Identidad en futuros docentes (Manso, 2012; Serrano, 2013).
<b>B.</b> Descubrimiento de su importancia	Momentos en los que se acepta su importancia (Imbernón, 2010; Pontes & Serrano, 2008a; Terigi, 2011).
<b>C.</b> Factores influyentes en el reconocimiento de su importancia	Fuentes sociales de adquisición de los saberes profesionales (Tardif, 2016). Factores de posible influencia en la valoración (Bolívar, 2007a; Manso, 2012; Terigi, 2011).
<b>D.</b> Evolución en la valoración	Valoración antes de la formación inicial (Pontes, Ariza & Del Rey, 2010; Pontes & Serrano, 2008); durante la formación inicial (Manso & Martín, 2014; Pontes, Ariza & Del Rey, 2010; Pontes & Serrano, 2008); en el ejercicio de la profesión (Ferrández-Berrueco & Sánchez-Tarazaga, 2014; Terigi, 2011).
<b>E.</b> Formas de adquirir conocimiento pedagógico	Fuentes sociales de adquisición de los saberes profesionales (Tardif, 2016). Situaciones en las que los profesores afirman haber aprendido (Flores, 2005; Vaillant & Marcelo, 2015): contextos formales e informales.
<b>F.</b> Características que debería tener la formación	Valoración de los contextos formales para el aprendizaje de la enseñanza (Bolívar, 2006; Bolívar & Bolívar Ruano, 2012; Flores, 2005; Marcelo, 2009; Tardif, 2016).

El bloque "Aspectos necesarios para ser profesor" (**A**) se construyó apoyado en un conjunto de trabajos sobre concepciones de la profesión y, especialmente, la formación necesaria para ser profesor: la formación exclusivamente disciplinar, integración de conocimiento pedagógico y disciplinar, y cualidades naturales para la docencia.

El bloque "Descubrimiento de su importancia" (**B**) atiende a un conjunto de momentos en los que puede reconocerse el valor del conocimiento pedagógico: etapa previa a la formación universitaria (escolar); la formación inicial específica; los primeros años de docencia; y la experiencia en la profesión.

El referido a "Factores influyentes en el reconocimiento de la importancia" (**C**) recoge un conjunto de elementos que responden a las diversas fuentes de adquisición del conocimiento o saberes profesionales (Tardif, 2016) que acontecen en los momentos anteriormente citados, definidos atendiendo a trabajos específicos del profesorado de Enseñanza Secundaria (e.g. Terigi, 2011) y el contexto en el que nos situamos (e.g. Bolívar, 2007a).

Para el bloque "Evolución en la valoración" (**D**) interesaba averiguar si la valoración que el profesorado tiene acerca del conocimiento pedagógico ha experimentado variación con el tiempo. Se refiere a las diversas formas en que puede manifestarse la evolución o no de la valoración, atendiendo al grado en que se ha producido, y el momento de reconocimiento de su importancia. Para su construcción atendemos a tres tipos de evidencias que señalan dicha valoración: antes de la formación inicial o inicio de la profesión, durante la formación o a lo largo de la experiencia docente, o ausencia de reconocimiento.

El bloque "Formas de adquirir conocimiento pedagógico" (**E**) integra al conjunto de modalidades –formales e informales– de aprendizaje profesional docente (Flores, 2005; Tardif, 2016).

Atendiendo directamente a la finalidad de la investigación: mejorar la formación inicial pedagógica, presentamos un último bloque, "Características que debería tener la formación inicial pedagógica para proporcionar conocimiento pedagógico" (**F**) con la finalidad de recoger aportaciones y sugerencias orientadoras de la mejora de los programas.



## C.2. Competencias docentes para el ejercicio de la profesión

La elaboración de esta sección responde a la necesidad de definir el conocimiento pedagógico atendiendo a las funciones docentes a fin de recoger el valor de adquiere para el ejercicio de la profesión. Para ello, tomamos como marco el modelo dirigido a la construcción de perfiles profesionales de competencias desarrollado en los trabajos del Grupo de investigación CIFO (2000) e investigaciones asociadas (e.g. Tejada, 2009; 2002; Tejada & Ruíz, 2013, 2016), y concretamente a la definición de un perfil que respondiese a las acciones (funciones y tareas) que desarrollan los docentes en los diversos escenarios de actuación profesional (Tejada, 2009): contexto general (entorno laboral, profesional, cultural...)<sup>3</sup>; contexto institucional (centros educativos, departamentos, etc.) y; microcontexto (aula, departamentos, salas de profesores, etc.), atendiendo a la dimensión social<sup>4</sup> de la competencia.

Desde este modelo se entiende que la competencia del profesor no queda circunscrita al aula y a la función "*desarrollo de la enseñanza*", puesto que desempeño adecuado de ésta requiere de aditamentos competenciales de funciones relacionadas con el resto de ámbitos de actuación que le influyen (centro educativo y entorno). Así, el profesor es un profesional que queda afectado, además, por las siguientes funciones (Tejada, 2009, p.9):

- Planificación, en la medida en que ha de diseñar y ajustar cursos de formación de acuerdo a grupos de aprendizaje;
- Evaluación, en cuanto debe evaluar la formación impartida y verificar consecuentemente los aprendizajes (logros) adquiridos por el grupo de aprendizaje;
- Gestión-coordinación en cuanto ha de participar en la dinámica-política organizativa en pro del desarrollo organizacional y la mejora de la formación, además de crear y mantener relaciones con el entorno profesional; e
- Investigación-innovación, ya que ha de analizar el propio desempeño y los programas desarrollados, incorporando los cambios en los procesos de formación según las exigencias del entorno, contribuyendo con ello a la mejora de la calidad de la formación.

Adoptamos la lógica de este modelo, y dichas funciones, como dimensiones teóricas para construir el perfil de competencias docentes que integraría esta sección del cuestionario.

Como ya se adelantó, el interés por elaborar *ad hoc* esta sección, desde la dimensión social de la competencia, respondía a la necesidad de atender al marco normativo que regula la actuación del profesorado en el contexto español, y la ausencia de un perfil de funciones específicas del profesorado de Educación Secundaria que atendiese al conjunto de los escenarios de actuación docente. En este sentido, la revisión de la literatura mostró que gran mayoría de trabajos conceptualizan el perfil desde la dimensión personal de la competencia o saberes docentes (e.g. Tribó, 2008; Ferrández-Berruero & Sánchez-Tarazaga, 2014), y los que lo hacían desde la dimensión social, no atendían al conjunto de escenarios de la actividad profesional (e.g. Consejería de Educación, 2011, 2013; Sarramona, 2007, 2012), aspecto que consideramos fundamental para definir un perfil que respondiese a la especificidad y las circunstancias que rodean al trabajo docente Educación Secundaria.

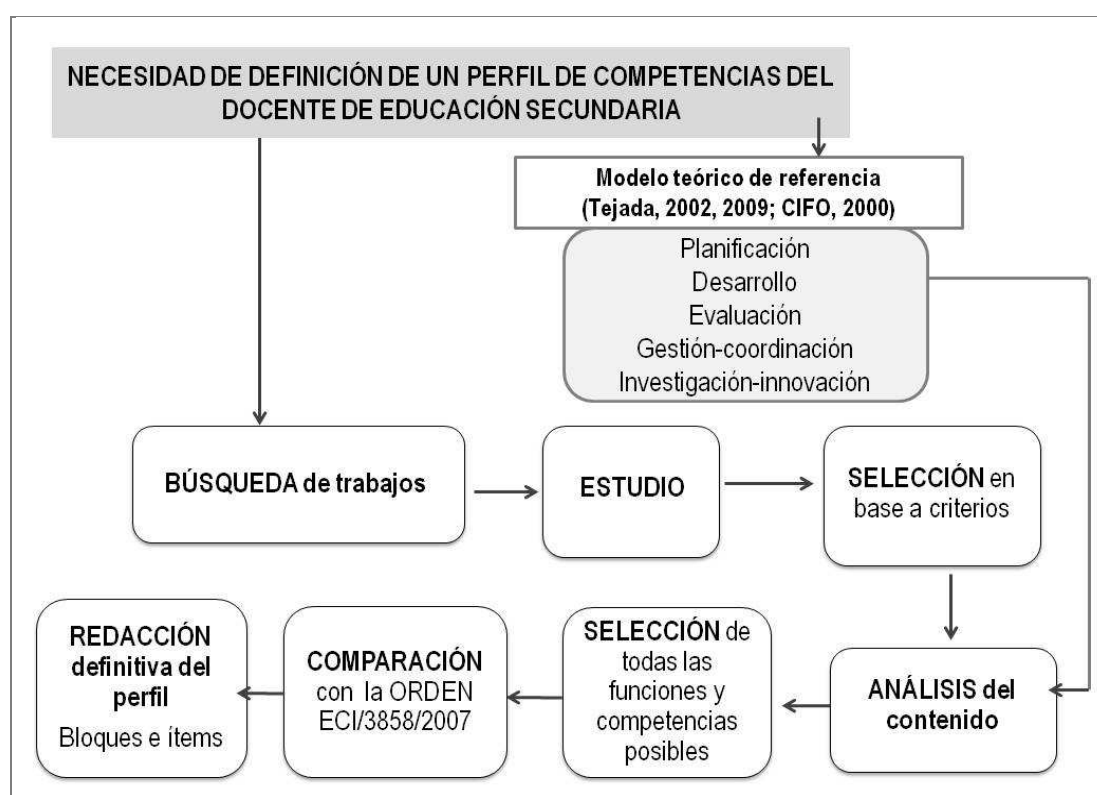
---

<sup>3</sup> Con riesgo de simplificar, definimos el perfil atendiendo al conjunto de enseñanzas que conforman la Educación Secundaria en el contexto español. Con ello no obviamos que existan competencias específicas para cada nivel derivadas de las tareas y responsabilidades a las que se han de enfrentar los docentes de uno u otro nivel (Sarramona, 2007, 2012). Por las características de la formación inicial pedagógica, común para dichas enseñanzas, creímos pertinente explorar el perfil general construido en los profesores que ejercen en los diversos niveles educativos de esta etapa educativa, analizando, en posteriores estudios, si se derivan diferencias en las valoraciones del profesorado en base a los niveles educativos en los que han ejercido su labor.

<sup>4</sup> Con ella se alude a "las "incumbencias" en clave de funciones que se desarrollan y le son propias a un profesional específico" (Tejada, 2009, p.7).

La construcción de un perfil de estas características, además, requería de un análisis más contextualizado y cualitativo sobre las necesidades, intereses y preocupaciones del profesorado, profundizando en las competencias que desde su experiencia son más relevantes para el desempeño de sus funciones; y de las consideraciones de gestores y expertos en formación. Es por ello, que su elaboración se desarrolló en un proceso que implicó diferentes niveles de análisis. Inspirándonos en el procedimiento desarrollado por Mas y Tejada (2013) para la construcción de un perfil de competencias del docente universitario, lo desarrollamos en cuatro fases: 1. Construcción teórica a partir del estudio y análisis de trabajos representativos del campo; 2. Validez de su contenido por expertos y aplicación piloto; 3. Valoración del perfil por diferentes actores implicados en la formación inicial pedagógica aplicando las técnicas cuantitativa y cualitativa de recogida de datos; 4. En posteriores fases, definición del perfil final a partir de los resultados obtenidos.

Atendiendo a la primera fase, que atañe a la definición de la sección, describimos el proceso seguido, presentado en la Figura 6.4.



**Figura 6.4. Proceso de construcción teórica del perfil de competencias**

Fuente: Elaboración Propia

Comenzamos con la "búsqueda de trabajos" normativos, teóricos y empíricos sobre competencias docentes. Revisamos 31 trabajos que fueron clasificados para su "estudio" atendiendo al nivel de concreción de la competencia (competencias clave, transversales, específicas,...). Esta tarea no fue sencilla, pero se resolvió con constancia, paciencia y mucho esfuerzo. Analizamos trabajos sobre: i) competencias clave (Rychen & Salganik, 2005, 2006) o trasversales a nivel de Educación Superior (González & Wagenaar, 2003); ii) propuestas en normativas (Flores Castillo, 2008; MEC, 2007b); iii) competencias trasversales docentes (Bernal & Teixidó, 2012; Consejería de Educación, 2011; Viso Alonso, 2010; Zabalza, 2007); iv) competencias docentes en general (Braslavsky, 1998; Bernal & Teixidó, 2012; Cano, 2005; Fernández Muñoz, 2003; Galvis, 2007; Marquès, 2011); v) específicas del docente de Educación Primaria (Pérez García, 2008; Perrenoud, 2010; Pollard & Tann, 1997); vi) del docente

universitario (Mas, 2011; Mas & Tejada, 2013; Zabalza, 2005, 2007); vii) y del docente de Educación Secundaria (Casas Vilalta, 2010; Consejería de Educación, 2011, 2013; Escamilla, 2011; Larriba Naranjo, 2010; Sarramona, 2007; Tribó, 2008;).

Atendiendo a la diversidad de trabajos existentes procedimos a "seleccionar los más pertinentes", asegurando recoger las propuestas que permitiesen atender a todas las funciones y competencias diferentes posibles: i) Trabajos originales; ii) De relevancia nacional y/o internacional; iii) Que integrasen competencias transversales docentes; iv) Y el mayor número de funciones docentes. Once trabajos respondieron a dichos criterios: Bernal y Teixidó (2012), Cano (2005), Escamilla (2011), Flores Castillo (2008), Galvis (2007), Consejería de Educación (2013), Perrenoud (2010), Pollard y Tann (1997), Tribó (2008), Sarramona (2007) y Zabalza (2007). Aunque sus formulaciones eran diversas, los consideramos comparables en la medida en que respondían a los varios contextos de actuación profesional.

Tras su selección, procedimos al "análisis de contenido" tomando como categorías de análisis previas las funciones del modelo teórico de referencia (Tejada, 2009). Éste implicó comparaciones contantes entre las propuestas a fin de "recoger todas las funciones y competencias específicas" diferentes posibles.

Posteriormente, procedimos a "compararlas con las competencias establecidas en la Orden Ministerial" encargada de regular los programas de Máster FPES (ECI/3858/2007; MEC, 2007b), adoptando las siguientes decisiones: 1) cuando la competencia era similar, seleccionamos la definida por la normativa, considerando que es un documento más cercano al profesorado y estudiantes; 2) competencias diferentes –no contempladas en dicha Orden–, fueron integradas al perfil entendiendo que contribuyen a una definición más completa del mismo. La comparación realizada se incluye en CD adjunto (Anexo 6).

Finalmente, procedimos a la "redacción definitiva del perfil" quedando definido en diez funciones que describimos a continuación. Como puede observarse, el proceso derivó en la concreción de un mayor número de funciones respecto al modelo de referencia. Así, "*Planificación*" queda desglosada en dos: "Realizar la evaluación inicial del proceso educativo" y "Planificar los procesos"; y "*Gestión-coordinación*" en tres: "Participar en el centro", "Actualización e implicación en la profesión" y "Desarrollo personal y ético de la profesión". El perfil completo de funciones y competencias se recoge en Anexo 1.1.

- *Realizar la evaluación inicial del proceso educativo* significa llevar a cabo tareas referidas a la identificación de factores familiares, escolares y sociocomunitarios que afectan al proceso educativo, las características psicoevolutivas y el nivel de conocimientos y necesidades formativas del alumnado.

- *Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje* entendida como el conjunto de tareas relativas a la definición y ordenación de los elementos curriculares (competencias, objetivos, etc.) atendiendo a la evaluación inicial realizada y las programaciones de centro.

- *Desarrollar la enseñanza* o función conocida como implementación del currículo escolar, significa llevar a cabo tareas referidas al acto didáctico (gestionar el aula, motivar, explicar) y a proporcionar espacios y oportunidades de aprendizaje adaptadas a las peculiaridades de los estudiantes.

- *Orientar a alumnado y familias*, engloba todas las tareas referidas a la tutoría personal, académica y profesional. Actualmente, al docente se le exige que desarrolle estas funciones de forma coordinada con sus compañeros, conozca recursos y estrategias para ello, informe a los agentes implicados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y establezca relaciones respetuosas con el tutorizado y la familia.

– *Participar en el centro* significa llevar a cabo tareas referidas a la propia participación en el centro mediante el desarrollo de tareas de definición institucional, gestión y coordinación, así como fomentar la participación de otros agentes implicados (comunidad, familia y alumnado).

– *Actualización e implicación en la profesión* se refiere al compromiso que adopta el docente con respecto a su propia formación y la actualización continua, así como a la de los compañeros de profesión.

– La función relativa a *Investigar en el aula* supone dominar los principios, estrategias y técnicas de investigación educativa, participar activamente en la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la capacidad para gestionar información mediante diferentes fuentes, transformarla en conocimiento y aplicarla a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

– *Innovar* significa dominar los principios, estrategias y técnicas, participar activamente en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual supone llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional.

– *Desarrollo personal y ético de la profesión* implica manifestar en el comportamiento las cualidades personales que exige la profesión i.e., equilibrio emocional, cualidades comunicativas necesarias para gestionar de forma eficaz las relaciones interpersonales en el conjunto de escenarios de la actividad profesional, asumir los derechos y deberes asociados a la profesión, ejemplaridad y la necesidad de establecer expectativas positivas hacia el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos. No obviamos el carácter transversal de esta función que difiere del específico del resto de funciones. Cabe destacar que esta dimensión fue incluida por tratarse de un ámbito abordado en otros trabajos con un carácter de función docente (Sarramona, 2007, 2012), y el cual entendemos fundamental en la acción docente.

– La función *Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje* se refiere a un conjunto de realizaciones profesionales referidas al conocimiento, selección y/o construcción, aplicación de instrumentos y estrategias para valorar el proceso y los resultados de aprendizaje, así como la propia docencia.

### *C.3. Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica*

La delimitación de los requisitos de información para esta sección se realizó en base a las siguientes fuentes de documentación:

- Documentos con indicaciones generales para la evaluación de programas formativos (e.g. Cabrera, 2003; Lewy, 1977), que permitieron definir las dimensiones teóricas sobre las que estructurar los bloques de contenido definidos.

- Modelo de elaboración de programas del Espacio Europeo de Educación Superior (e.g. Bolívar, 2007b; González & Wagenaar, 2003), que aportó una visión contextualizada de los elementos que integran los actuales programas formativos.

- Memorias de verificación del título de los programas de Máster FPES (MEC, 2007b). Este documento permitió conocer la idiosincrasia y estructura de dichos programas desde la perspectiva de la administración educativa.

- Trabajos representativos del campo (e.g. Darling-Hammond & MacDonald, 2000; Darling-Hammond, 2006; Escudero, 2009; Estebaranz, 2012; Esteve, 2006; Korthagen, Loughran & Russell, 2006; Perrenoud, 2001). Estos trabajos permitieron definir a nivel teórico los elementos de los programas y sus características.

Las dimensiones desde las que se abordó la construcción de esta sección quedaron definidas por la propia conceptualización de programa formativo, como documento elaborado por personal cualificado que deja constancia de sus objetivos así como de las acciones puestas al servicio de los mismos, estas son: "planteamiento de metas, previsión, planificación, selección y disponibilidad de medios, aplicación sistemática, sistema de control y evaluación del mismo" (Pérez Juste, 2006, p. 559). De esta forma, diseño, desarrollo y evaluación constituyen las

dimensiones teóricas desde las que abordamos la construcción de esta sección y sobre las que definimos los bloques de contenido. Éstos fueron determinados asegurando un universo de temas diversos a la vez que completo de los elementos tratados en la literatura revisada y, especialmente, los destacados como deseables en la Formación Inicial Pedagógica. Para atender de forma específica al contexto de la formación en la que se centra nuestra investigación, entendiendo que ésta no realiza en el vacío, sino que surge y se desarrolla en un contexto social, político, profesional, educativo y económico determinado (Marcelo, 2007), una vez analizada y integrada la literatura especializada, procedimos a compararla con los elementos configuradores de los programas de Máster FPES.

Los resultados de dicha revisión y comparación mostraron multitud de elementos deseables que sintetizamos en once bloques de contenido, referidos a diversos componentes del diseño, desarrollo y evaluación: principios formativos, objetivos, saberes, fórmulas, planificación, procesos metodológicos, recursos didácticos –materiales, espaciales y personales–, evaluación y prácticas docentes. Cabe reseñar que el elemento relativo a Competencias fue considerado de forma independiente, como ya describimos, por constituir un elemento en el que se manifiesta el conocimiento pedagógico y que ha de ser abordado desde la globalidad de la acción docente, si lo que se pretende es atender a las incumbencias de la práctica profesional para definir los programas formativos.

En la Tabla 6.4 mostramos algunos de los trabajos considerados para la definición de la sección.

Los bloques de contenido quedan definidos del siguiente modo:

"Principios Formativos" atiende a un conjunto de indicadores que recogen los fundamentos pedagógicos que han de regir el desarrollo de las acciones en los programas de formación inicial pedagógica. Íntimamente relacionado, el bloque "Objetivos" recoge las metas que han de alcanzar los estudiantes una vez finalizada la formación, permitiendo establecer las bases para el futuro desarrollo profesional.

"Saberes" define los contenidos que deben integrar los programas, respondiendo a la lógica de las materias presentes en el Máster, así como otros contenidos transversales considerados de relevancia para la misma.

"Formulas" recoge las propuestas para estructurar la formación y el momento en el que debe desarrollarse (concurrente, consecutivo, o mixto).

El bloque "Planificación" integra un conjunto de aspectos relativos a la organización de los elementos que configuran los programas formativos.

Respecto a los recursos didácticos definimos tres bloques de contenido: "Procesos metodológicos" que atiende a las diversas modalidades metodológicas establecidas en la literatura; "Espacios y recursos materiales", a los recursos materiales y espaciales para el desarrollo de la formación; y "Formadores" o agentes intervinientes en la formación y requisitos deseables.

El bloque de contenido "Evaluación" recoge un conjunto de indicadores referidos a procedimientos de relevancia para la valoración de los aprendizajes (competencias) y la docencia, y mecanismos para asegurar la calidad de los programas.

Finalmente, por su relevancia temática dentro de la literatura especializada y los informes internacionales que la conciben como el eje sobre el que estructurar los programas (Manso & Valle, 2013), incluimos el bloque "Prácticas docentes" que atiende a acciones relativas a su diseño, planificación y procesos de participación de formadores y estudiantes en dicho elemento.

Tabla 6.4

*Bloques de contenido sección Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica*

<b>BLOQUES</b>	<b>SUSTENTO TEÓRICO Y EMPÍRICO</b>
Principios Formativos	Principios básicos que ha de integrar la formación inicial (Marcelo, 1994).
	Principios para una Formación de Profesores de Ciencias (Porlán, 2003).
	Características de programas formativos eficaces (Darling-Hammond & MacDonald 2000).
	Principios de programas formativos exitosos (Korthagen, Loughran & Russell, 2006).
Objetivos	Cuatro grandes objetivos (Esteve, 2003, 2009).
Saberes	Contenidos y aprendizajes docentes en la formación (Escudero, 2009).
	Campos que debe cubrir la formación de profesores (Terigi, 2009, 2001).
	Conocimientos del profesor (Darling-Hammond, 2006).
	Bloques de contenido de la formación (Tribó, 2008).
Fórmulas (forma y momento)	Modelos de formación docente en Europa (Eurydice, 2003).
	Comparativa de programas formativos a nivel europeo (Manso & Valle, 2013).
	Propuestas de modelos específicos para la formación (Tribó & Enfedaque, 2002; Estebaranz, 2012; Bolívar, 2007).
Planificación	Coherencia entre los componentes formativos (Escudero, 2009).
	Distribución de créditos ECTS (Benarroch y miembros del APICE, 2011).
	Proceso satisfactorio en la elaboración de memoria del título.
	Distribución de créditos ECTS (Sánchez & Gairín, 2008).
	Referentes para el diseño de un programa formativo (Esteve, 2009).
	Flexibilidad y polivalencia en el diseño curricular (Mas & Tejada, 2013).
	Distribución de créditos ECTS por módulos y materias (Pontes & Serrano, 2010).
	Coordinación interdisciplinar (Gonzalez Sammamed, 2009).
Perspectiva interdisciplinar, transdisciplinar y metadisciplinar (Porlán, 2003).	
Procesos metodológicos	Tipología de Método de enseñanza (Davini, 2008).
	Planificación metodológica en Educación Superior (De Miguel, 2005).
	Estrategias formativas (enfoque comprensivo-interactivo) (Tejada, 2007).
Espacios y recursos materiales	Recursos didácticos (Escamilla, 2011).
	Recursos materiales (ANECA).
	Escenarios y materiales (Estebaranz, 2012).
Tipo de formadores	Tutores de centros de secundaria (Pérez Sanz, 2010).
	Profesores de IES (Benarroch y miembros del APICE, 2011).
	Especialistas didácticas específicas (Martín Vegas, 2010).
	Profesorado asociado (Larriba Naranjo, 2010).
Formadores	Requisitos para selección en el Máster (Benarroch y miembros del APICE, 2011; ANECA).
Evaluación	Procedimientos evaluación y mejora de la enseñanza y profesorado (Memoria de verificación del Máster de la Universidad de Granada).
	Evaluación auténtica (Perrenoud, 2001).
	Evaluación centrada en las competencias (De Miguel, 2005).
	Evaluación desde un marco constructivista (Mauri & Rochera, 2010).
	Tipos de evaluación (Davini, 2008).
	Indicadores para autoevaluación (Cano, 2005).
Evaluación de la formación (Cabrera, 2003).	
Prácticas docentes	Formadores y centros competentes (Pérez Gómez, 2010; Estevaranz, 2012; Zabalza, 2006).
	Colaboración entre tutores académicos y profesionales (Benarroch y miembros de APICE, 2011).
	Unidades de aprendizaje profesional en la formación práctica (Chambers & Armour, 2011).

**II. Escribir las preguntas: decidir los indicadores y las claves de medida**

En base al contenido definido en la fase anterior procedimos a escribir las preguntas y determinar cómo iban a ser medidas. Su redacción constituyó una fase determinante en la obtención de datos exactos y precisos (Brace, 2013). Para abordar esta tarea tan compleja, seguimos las indicaciones de varios trabajos (Cohen & Manion, 2002; Berends, 2006; Babbie, 1998; Mertens, 2015) a fin de elaborar ítems claros, cortos y sencillos, dirigidos a recoger una

sola idea o concepto, adaptados a las características de los encuestados, y asegurando su pertinencia y objetividad en la recogida de información.

Entendiendo que existen muchas formas de escribir preguntas y varias de contestarla (McMillan & Schumacher, 2011; Mertens, 2015), la redacción se realizó atendiendo a los objetivos de la investigación, determinando el tipo de información que queríamos obtener y los tipos de análisis que deberían aplicarse (Brace, 2013). Este proceso permitió definir los indicadores para las variables del cuestionario:

- Para las independientes formulamos un conjunto de preguntas socio-demográficas de tipo abierto y cerrado, solicitadas y precodificadas, de tipo nominal (por ejemplo, "Formación recibida", "Categoría profesional", "Especialidad", etc.) o escalar ("Total años de experiencia docente"). En la Figura 6.5 presentamos un fragmento de dichas preguntas.

<b>DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>								
<b>Rodee con un círculo o complete donde proceda:</b>								
<b>Género:</b>		<b>Edad:</b>					<b>Total años docencia:</b>	
1.Hombre	2. Mujer	1) 25-30	2) 31-36	3) 37-42	4) 43-48	5) 49-54	6) 55 ó más	
<b>Formación recibida:</b>								
<b>Disciplinar</b>	Titulación universitaria:					Otros:		
<b>Inicial pedagógica</b>	Especialidad:							
	1. CAP					2. Máster de Formación de Profesorado		
<b>Categoría Prof.</b>	1.Funcionario prácticas	2.Profesor	3.Catedrático	4.Interino	5.Prof. Técnico	6 .Otro/s:		
<b>Especialidad:</b>								

**Figura 6.5. Fragmento de preguntas socio-demográficas definidas. Cuestionario dirigido a profesorado**  
Fuente: Elaboración Propia

- Para las variables dependientes formulamos preguntas de actitud abiertas (espontáneas) y cerradas, solicitadas y precodificadas con una escala de medida de tipo ordinal. Las preguntas de tipo cerrado y precodificado fueron medidas mediante una escala tipo *Likert* 5 puntos: N= Nada (1); P= Poco (2); R= Regular (3); B= Bastante (4); M= Mucho (5), permitiendo acceder a la valoración manifestada por los encuestados sobre los bloques de contenido que componen las secciones (Brace, 2013; Cohen, Manion & Morrison, 2011; McMillan & Schumacher, 2011). Para ello, definimos los siguientes indicadores:

- ✓ Grado de acuerdo para la sección "Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente".
- ✓ Grado de importancia concedida (Cuestionario Profesorado) y medida en que se han trabajado en el Máster (Cuestionario Estudiantes), para la sección "Competencias docentes".
- ✓ Grado de importancia concedida para la sección "Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica".

Por la amplitud y complejidad de las temáticas de estudio y la imposibilidad de recoger todos los aspectos presentes en la documentación analizada, se consideró incluir un conjunto de preguntas abiertas que permitieran conocer otras valoraciones, propuestas o sugerencias.

### III. Dar estructura a los cuestionarios

En esta fase procedimos a estructurar los cuestionarios prestando especial cuidado a los siguientes aspectos (McMillan & Schumacher, 2011; Mertens, 2015): usar una secuencia lógica y agrupar los ítems relacionados. Para ello, respetamos el orden y los bloques de contenido definidos previamente para cada sección; numeramos las páginas y los ítems a fin de facilitar su cumplimentación y la posterior codificación de los datos para su análisis (A1, A2,...); al tratarse de un cuestionario largo, situamos los ítems importantes cerca del principio a fin de asegurar la respuesta y evitando el efecto cansancio; cerciorarnos que la manera de situar y secuenciar las preguntas no afectase a las respuestas. Atendiendo a la escala de medida para el conjunto de variables dependientes, empleamos un mismo formato para estructurar los bloques de contenido.

Las varias versiones iniciales de los cuestionarios fueron finalmente estructuradas de la siguiente forma (Ver Anexo 1.2):

- encabezado con el nombre del cuestionario y breve introducción presentando su intención pidiendo colaboración, exponiendo el uso que se hará de los datos y las instrucciones generales para cumplimentarlo;
- una sección destinada a recoger los datos relativos a las variables independientes denominada "Datos de Identificación";
- tres secciones, ya citadas, que incluían los ítems relativos a las variables dependientes: "Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la docencia", "Competencias docentes para el ejercicio de la profesión" y "Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica".

Los cuestionarios cierran con un ítem general dirigido a recoger otras sugerencias y consideraciones y una fórmula de agradecimiento a la colaboración a los encuestados. Además, se acompaña de una carta de difusión pidiendo colaboración formal en la investigación dirigida a los responsables de los organismos correspondientes –gestores del Máster, directores de los Centros de Profesores de la provincia de Granada y directores de los centros, responsables de los Departamentos de Formación, Innovación y Evaluación Educativa en I.E.S– y profesorado. Las cartas (ver modelo en Anexo 1.4.1.) fueron adaptadas a fin de integrar el tipo de colaboración que se solicitaba y la importancia de su colaboración.

#### 1.1.3. Fase 3. Validez de contenido y aplicación piloto de los cuestionarios

Tras la construcción de la versión inicial de los cuestionarios procedimos, previamente a su aplicación definitiva, y tal como aconseja Cea D'Ancona (2001), a comprobar hasta qué punto la operacionalización realizada reúne los criterios para obtener información válida y fiable. Para obtener dichas evidencias aplicamos, de forma consecutiva, dos procedimientos que nos permitieron obtener una retroalimentación previa sobre la adecuación de los ítems para medir las variables, la correcta aplicación y funcionamiento de los cuestionarios y su consistencia interna: valoración de su contenido mediante juicio de expertos y estudio piloto. Una descripción detallada de los procedimientos se presenta en la sección "Validación de la Investigación" (Capítulos 9 y 10).

La Tabla 6.5 presenta los bloques de contenido e ítems que conforman cada sección de los cuestionarios definitivos (incluidos en Anexo 1.3). Además, en los extremos de la tabla mostramos los objetivos de investigación en correspondencia con los bloques e ítems.



Tabla 6.5

Distribución de los ítems según secciones y bloques de contenido, y su correspondencia con os objetivos de investigación. Versión final cuestionarios

Objetivos de investigación	ÍPROFESOR	BLOQUES DE CONTENIDO	ESTUDIANTE	Objetivos de investigación
	15 preguntas	Datos de Identificación	7 preguntas	
<b>C.1. Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente</b>				
		Motivaciones hacia la formación inicial pedagógica	4 ítems	2. Conocer las motivaciones que muestran los estudiantes hacia la formación inicial pedagógica.
1. Descubrir si existen coincidencias (caracterizadoras de las diferentes etapas profesionales) en el modo que tienen de valorar los Profesores el conocimiento pedagógico.	1 al 3	A. Aspectos necesarios para ser profesor	1 al 3	3. Averiguar el valor que conceden los estudiantes del Máster FPES al conocimiento pedagógico
	4 al 9	B. Descubrimiento de la importancia	4 al 7	
	10 al 17	C. Factores influyentes en el reconocimiento	8 al 11	
	18 al 20	D. Evolución en la valoración	12 al 14	
5. Descubrir la posible evolución experimentada por Profesores de Educación Secundaria respecto a la importancia del conocimiento pedagógico	21 al 25	E. Formas de adquirir conocimiento pedagógico		4. Descubrir la incidencia de la formación inicial pedagógica en la valoración que los estudiantes efectúan sobre el conocimiento pedagógico.
	P. abierta	F. Características de la formación		
<b>C.2. Competencias docentes en el ejercicio de la profesión/ en el máster de formación (G)</b>				
	1 al 3	I. Realizar la evaluación inicial	1 al 3	
6. Averiguar las competencias docentes mejor valoradas por los profesores –y otros agentes vinculados a la formación– para el buen desempeño de sus funciones como docentes.	4 al 9	II. Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje	4 al 9	7. Determinar en qué medida se trabajaron en el Máster las competencias docentes mejor valoradas por los docentes en ejercicio.
	10 al 16	III. Desarrollar la enseñanza	10 al 16	
	17 al 18	IV. Orientar a alumnos y familias	17 al 18	
	19 a 22	V. Participar en el centro	19 a 22	
	23 al 26	VI. Actualización e implicación en la profesión	23 al 26	
	27 al 29	VII. Investigar en el aula	27 al 29	
	30 al 32	VIII. Innovar	30 al 32	
	33 al 36	IX. Desarrollo personal y ético de la profesión	33 al 36	
	37 al 40	X. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje	37 al 39	
<b>C.3. Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica</b>				
	1 al 5	H. Principios formativos		
	6 al 9	I. Objetivos		
	10 al 14	J. Saberes		
	15 al 17	K. Planificación de la formación		
	18 al 20	L. Procesos metodológicos		
8. Averiguar los elementos considerados esenciales –por diferentes agentes– en programas de formación inicial pedagógica para lograr una adecuada preparación en el desarrollo de la actividad docente	21 al 22	M. Tipos de formadores		
	23 al 26	N. Requisitos formadores		
	27 al 32	O. Evaluación		
	33 al 39	P. Prácticas docentes		
	Preg. abierta	Q. Otras consideraciones		
		F. Indique su grado de satisfacción con el Máster	Ítem 40	9. Presentar una propuesta apoyada en aportaciones de diferentes agentes que oriente la formación inicial pedagógica de los nuevos profesionales de la enseñanza.
		G. ¿En qué mejoraría el Máster?	Preg. abierta	

El **cuestionario dirigido a profesorado** quedó constituido por 122 preguntas (112 de respuesta cerrada y 10 de respuesta abierta) distribuidos en cuatro secciones: i) Datos de identificación (15 preguntas); ii) C.1. "Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente" (27 ítems positivos e invertidos<sup>5</sup> estructurados en cinco bloques); iii) C.2. "Competencias docentes en el ejercicio de la profesión" (40 ítems contenidos en diez bloques, cada uno referido a una función docente); iv) C.3. "Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica" (39 ítems estructurados en nueve bloques).

El **cuestionario dirigido a estudiantes** se compone de cuatro secciones que integran 62 ítems de formato cerrado y 5 ítem de formato abierto: i) Datos de identificación (siete preguntas); ii) La sección C.1 (cinco bloques de contenido y 18 ítems), cuatro dirigidos a recoger la valoración del conocimiento pedagógico, y uno las motivaciones hacia la formación inicial pedagógica; iii) C.2 (diez bloques y 39 ítems); iv) C.3 incluye dos preguntas, uno dirigido a recoger el grado de satisfacción general de los estudiantes con el Máster, y una pregunta abierta dirigida a recoger las sugerencias de mejora del máster. Entendimos necesario conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con el Máster y sus consideraciones para la mejora, por ser indicadores que pueden orientar los programas formativos.

De forma paralela, presentamos la agrupación de los ítems en función de las dimensiones teóricas que sirvieron de base para elaborar las secciones de cada cuestionario (Ver Tabla 6.6).

Tabla 6.6

*Distribución de los ítems en dimensiones teóricas*

PROFESORADO	DIMENSIONES TEÓRICAS	ESTUDIANTES
<b>C.1. Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente</b>		
Ítems 1, 9, 19	1. Predominio del conocimiento disciplinar	Ítems 1, 7, 13
Ítems 3, 4, 5, 10, 12, 17, 20	2. Socialización pre-profesional	Ítems 3, 4, 5, 8, 10, 11, 14
Ítems 6, 11, 23, 24	3. La formación pedagógica	Ítems 2, 6, 9, 12
Ítems 2, 7, 8, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 22, 25	4. Ejercicio de la profesión	-----
<b>C.2. Competencias docentes en el ejercicio de la profesión/ en el máster de formación</b>		
Ítems 1 a 9	1. Planificación	Ítems 1 a 9
Ítems 10 a 16	2. Desarrollo de la enseñanza	Ítems 10 a 16
Ítems 37 a 40	3. Evaluación	Ítems 37 a 39
Ítems 17 a 26	4. Gestión-coordinación	Ítems 17 a 26
Ítems 33 a 36		Ítems 33 a 36
Ítems 27 a 32	5. Investigación-innovación	Ítems 27 a 32
<b>C.3. Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica</b>		
Ítems 1 a 17	1. Diseño del programa	
Ítems 18 a 26 Ítems 33 a 39	2. Desarrollo del programa	
Ítems 27 a 32	3. Evaluación y calidad del programa	

La Tabla 6.6 muestra la correspondencia entre los ítems de cada unas de las secciones de los cuestionarios (presentadas a la izquierda y derecha de la tabla) y las dimensiones (al centro de la misma). Dicha estructura fue considerada para su contraste con los factores empíricos obtenidos del Análisis Factorial para cada sección de los cuestionarios. Atendiendo a los procesos de definición de las variables, debido a la ausencia de modelos teóricos acerca de la valoración del conocimiento pedagógico, C.1 ("Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente") queda estructurada en cuatro dimensiones que definimos de forma tentativa: 1) la primera responde a una valoración en la que predomina el conocimiento disciplinar como elemento necesario para ser profesor, y donde la importancia de poseer

<sup>5</sup> Para esta sección fueron definidos ítems invertidos (un ítem) y en negativo (dos ítems) con dos propósitos: minimizar los posibles sesgos asociados a la aquiescencia, y atener a los objetivos de investigación.

conocimiento pedagógico aún no ha sido descubierta; 2) la segunda, al descubrimiento de la importancia en momentos propios de la socialización pre-profesional, tales como la etapa escolar y formación universitaria; 3) tercera, a la incidencia de la formación pedagógica en el descubrimiento de su importancia y adquisición; y) cuarta –perteneciente al cuestionario dirigido a profesorado– a la incidencia del ejercicio de la profesión (la práctica docente y la experiencia). Las dos secciones restantes (C.2 y C.3) quedan definidas en base a las dimensiones teóricas ya descritas en apartados previos.

#### **1.1.4. Fase 4. Aplicación definitiva de los cuestionarios**

Finalizado el diseño de los cuestionarios nos ocupamos de su administración en dos muestras representativas. Cabe indicar que, a nivel de validación, esta aplicación supuso el estudio de la estructura factorial de los cuestionarios (Ver Capítulos 9 y 10). Los procesos de acceso y administración para cada muestra fueron los siguientes:

##### *Profesorado de Enseñanza Secundaria*

En un primer momento, solicitamos los permisos pertinentes a la Delegación Territorial de Educación (Anexo 4) e información sobre el marco muestral para acceder al profesorado. Con la finalidad de conseguir acceso a una muestra amplia y representativa, empleamos diversos procedimientos para "llegar" a los institutos. Por un lado, contactamos con la dirección de los Centros de Profesorado de la provincia de Granada para pedir colaboración en la difusión del cuestionario. De forma complementaria, nos comunicamos con los miembros de los equipos directivos –o en su caso la jefatura de estudios o el Departamento de Formación, Innovación y Evaluación de los centros–. Una vez obtenido acceso, entregamos los cuestionarios con su correspondiente carta de presentación acordando una fecha límite para su entrega.

A fin de adaptarnos a diversas preferencias manifestadas por el profesorado, para su cumplimentación facilitamos los cuestionarios en formato papel y electrónico (versión construida mediante el servicio de encuestas de la Universidad de Granada *LimeSurvey*). Fueron aplicados durante el curso académico 2015/2016.

##### *Estudiantes del Máster FPES*

La administración del cuestionario se realizó previo contacto y petición de consentimiento informado a la coordinación general del Máster FPES de la Universidad de Granada. Tras éste, a fin de acceder a toda la población de estudiantes matriculados en el campus de Granada durante el curso 2014/2015, contactamos con los coordinadores de especialidad solicitando colaboración para la administración.

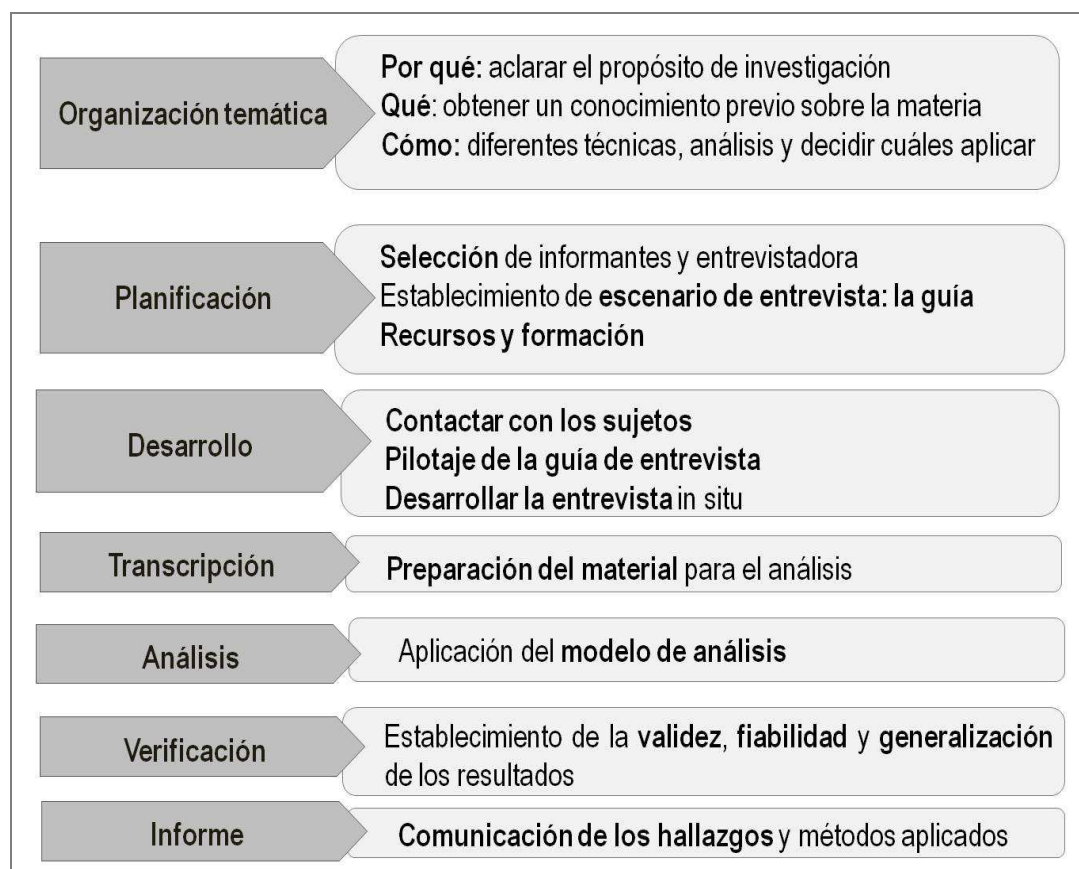
Fue aplicado tras la finalización de los periodos de Prácticas Docentes (febrero-marzo y abril-mayo) por constituir el proceso completo de formación, lo que permitía acceder a una valoración necesaria para atender a los objetivos de la investigación. En el primer periodo, aplicamos el cuestionario en formato papel durante las clases presenciales de materias del Módulo Libre Disposición. En el segundo, en formato electrónico tomando como soporte el servicio de encuestas *LimeSurvey* (CD adjunto, Anexo 1.7). Para fomentar la participación de los estudiantes procedimos al sorteo de un *e-book* entre los participantes.

## 1.2. La Entrevista

La entrevista (*inter-views*) es considerada una de las principales técnicas de recogida de datos en la investigación cualitativa, y especialmente para el estudio de la realidad social y educativa (Flick, 2011). Ha sido definida como una herramienta con carácter intersubjetivo (McMillan & Schumacher, 2011) que supone un encuentro interpersonal un intercambio de "puntos de vista" entre dos o más personas sobre un tópico de interés mutuo (Johnson & Christensen, 2014). Se centra en la interacción humana para la producción de conocimiento atendiendo a la situacionalidad social de los datos de investigación (Kvale, 1996; 2011).

No existen un procedimiento único para realizar una entrevista de investigación o toda una investigación con entrevistas, sin embargo encontramos un conjunto de lecciones sobre las estrategias que se ponen en marcha (Kvale, 2011). Trabajos como los desarrollados por Atkinson (1998), Taylor y Bodgan (2010) o Vallés (2014) pueden guiar el proceso de investigación con entrevistas. En nuestro caso, desarrollamos un proceso inspirado en las fases definidas por Kvale (2011) y las determinaciones metodológicas señaladas por Flick (2011), Vallés (2014) y Olaz (2012).

La Figura 6.6 expone una síntesis del proceso atendiendo a las etapas seguidas (izquierda), y las tareas desarrolladas (derecha). En este capítulo nos detenemos en describir las tres primeras, el resto, que son introducidas brevemente, serán desglosadas en capítulos y apartados posteriores referidos a los sujetos (Capítulo 7), análisis de los datos (Capítulo 8) y validación de la investigación (Capítulo 9).



**Figura 6.6. Proceso de investigación con entrevistas**

Fuente: Elaboración a partir de Kvale (2011)

### 1.2.1. Fase 1. Organización temática

Durante esta etapa desarrollamos dos tareas que se retroalimentaron mutuamente: la definición del propósito de la investigación con entrevistas (*por qué*) y la obtención de un conocimiento previo sobre la temática de interés (*qué*).

Un primer acercamiento a la temática se deriva de la propia experiencia de la doctoranda en la etapa escolar en Educación Secundaria, incrementándose el interés por la misma con el inicio de los estudios de doctorado, donde emprende su proyecto de tesis obteniendo un conocimiento derivado del estudio de la literatura que permite enfocar propósito principal de la investigación y el enfoque para abordarla.

Seleccionamos la *entrevista cualitativa* al constituir una técnica idónea para obtener información en profundidad sobre los pensamientos, creencias, conocimientos, razones, motivaciones y sentimientos (Johnson & Christensen, 2014; Patton, 2015), y entender la temática desde el punto de vista de los protagonistas e intervinientes en la formación, desvelando su mundo vivo y experiencias. En palabras de Kvale (2011, p.73), la entrevista constituye una técnica adecuada "[...] para estudiar la comprensión de las personas de los significados de su mundo vivido, describir sus experiencias y su modo de comprenderse a sí mismos, y aclarar y elaborar su propia perspectiva sobre su mundo vivido".

Atendiendo al grado de estructuración y aplicaciones específicas (McMillan & Schumacher, 2011; Flick, 2007) seleccionamos la entrevista *guiada o semiestructurada*, donde las preguntas estarían determinadas con anterioridad sin una estructura rígida y cerrada. De este tipo de entrevistas empleamos dos modalidades, por un lado, la "entrevista fenomenológica" al permitir estudiar el significado y experiencia vivida por los participantes seleccionados y, por otro, "entrevista a expertos" o "a élites" (Kvale, 2011) dirigida a profesionales de una rama de actividad, y en cuya realización impera el criterio de competencia del entrevistado para informar sobre la temática de la investigación (Anduiza, Crespo & Méndez, 2009).

### 1.2.2. Fase 2. Planificación de la entrevista

En esta fase emprendemos el diseño de la investigación con entrevistas, atendiendo a los elementos definidos previamente, y a la toma de decisiones sobre diversos aspectos (Flick, 2011; Kvale, 2011): entrevistados, entrevistador, elaboración de la guía, planificación del contexto, establecimiento de las decisiones éticas, y recursos y pericia.

Para su desarrollo atendimos a su *dimensión temporal* (Kvale, 2011), lo que supone considerar el conjunto de etapas, a lo largo del proceso de investigación. Este proceder respondió a un proceso "proactivo" y "retroactivo" consistente en volver sobre las etapas previas para responder a las demandas que iban surgiendo. La dimensión temporal estuvo soportada por un diario de investigación (ver modelo en Anexo 2.5) en el que registramos los aprendizajes obtenidos y las reflexiones realizadas en cada una de las fases del proceso. Dicha información fue especialmente relevante en las etapas de análisis y verificación de la información obtenida.

#### I. Selección de los informantes y entrevistadora

Durante esta etapa fueron definidas dos cuestiones del diseño: ¿Cuántos sujetos necesito para la entrevista? ¿Quién o quiénes serán los encargados de realizar las entrevistas?

Atendiendo a la primera, como establece Kvale (2011), la respuesta es simple: "*entrevista a cuantos sea preciso para averiguar lo que necesitas saber*". Precisamos entrevistar a aquellos que respondiesen a los considerados mejores informantes para nuestra investigación. La información detallada de la selección de los sujetos se describe en el Capítulo 7.

Respecto a la segunda cuestión, las entrevistas fueron realizadas por la propia doctoranda, cuyo cometido fue ejercer como entrevistadora; papel que comenzó en el primer contacto con los entrevistados a fin de presentar la investigación, las consideraciones éticas y solicitar cita para la realización de la entrevista. Además, el desarrollo de esta función supuso un valor añadido para el desarrollo del análisis y verificación de la información.

## II. Establecimiento del escenario de entrevista: la guía de entrevista

Para McMillan y Schumacher (2011) la consecución de buenas preguntas requiere la construcción de una guía de entrevista y su revisión. La construcción vino determinada por el tipo de técnica a emplear. Las entrevistas cualitativas semiestructuradas deben contar con una guía sobre la información que se quiere recoger, cómo obtenerla y registrarla. Mediante la guía establecimos el escenario y curso que tomaría la entrevista durante su desarrollo (Kvale, 2011), convirtiéndose en un medio que permitió definir el marco de la relación entre el entrevistado y entrevistador (Olaz, 2012) y el contenido de la misma (Vallés, 2014).

Atendiendo a ello, fue construida en dos secciones (Ver Anexo 2.1). Una –denominada "Características generales de la entrevista"– presenta sus peculiaridades atendiendo al objetivo de la misma, la estructura de las preguntas, tipos de cuestiones y establecimiento del escenario e interacción con los entrevistados. Esta sección estaba dirigida a cubrir dos cometidos: i) informar sobre los aspectos logísticos, cuidando especialmente cuatro (McMillan & Schumacher, 2011): duración, número de sesiones necesarias para la obtención de datos, lugar para su desarrollo, estrategias para preservar la identidad de los informantes; ii) someter a juicio de expertos la adecuación de las características de la entrevista. La segunda sección recoge las dimensiones y temáticas sobre las que versa. Ésta constituye para el investigador un marco sobre el conjunto de aspectos a tratar para el conjunto de entrevistados.

Con la finalidad de responder al enfoque metodológico mixto, las dimensiones se corresponden con las secciones y bloques de contenido de los cuestionarios. Cabe destacar que aunque complementarios ambos instrumentos respondieron a propósitos diferentes. La entrevista atiende a un enfoque que, por su naturaleza constructivista y cualitativa, no puede ser abordado desde una investigación de encuesta. Mientras que en el diseño del cuestionario encontramos contenidos homogéneos, estructurados y generalmente cerrados, la entrevista en profundidad se caracteriza por la heterogeneidad de los contenidos y su flexibilidad, favoreciendo a los entrevistados desarrollar su apreciación particular de la realidad y, por tanto, nuevas vías de acceso a la comprensión del fenómeno que se está investigando (Olaz, 2012).

La construcción de la guía se desarrolló en un largo proceso consistente en "traducir las *cuestiones de investigación* (supuestos, objetivos,...) en preguntas o *asuntos de conversación* con mayor o menor estandarización y estructuración" (Vallés, 2014, p. 68). Esta traducción atendió a dos dimensiones necesarias para la consecución de buenas preguntas (Kvale, 2011): temática y dinámica, ésta última dirigida a mantener el flujo de la conversación y a la obtención de respuestas provistas de información espontánea y rica (Vallés, 2014). Elaboramos una guía por cada una de dichas dimensiones. La que atiende a la dimensión temática, dirigida al investigador, contiene los temas de conversación principales expresados en un lenguaje académico. La otra, dirigida a la situación de entrevista, recoge preguntas expresadas en un lenguaje cercano para los entrevistados e incluyen preguntas alternativas, tanteos, y anotaciones que sirven de guía para su desarrollo.

McMillan y Schumacher (2011) consideran que la efectividad de la entrevista depende de la eficiencia de las indagaciones y el orden de las preguntas. Así, para su secuenciación seguimos un conjunto de directrices destacadas en la literatura (e.g. McMillan & Schumacher, 2011; Patton, 2015; Taylor & Bodgan, 2009): planteamos los objetivos al principio, exponiendo

que aseguraríamos la protección de la identidad de los entrevistados, y un vistazo general sobre los posibles temas de conversación; redactamos las preguntas de manera que permitiesen adaptarlas según las respuestas; planteamos el orden más adecuado para obtener de forma eficiente la información; y reservamos las complejas, delicadas o difíciles para la mitad o el final de la entrevista, una vez establecido un nivel de confianza adecuado.

Con la finalidad de recoger evidencias de calidad del diseño de la guía, previa a su estructuración definitiva, desarrollamos dos procedimientos: validación de su contenido mediante juicio de expertos y pilotaje. Su pilotaje, permitió recoger información sobre el transcurso que tomaba la conversación a fin de adaptar la secuencia en la indagación de los temas. Los procedimientos y resultados obtenidos en dichos procedimientos son descritos en el Capítulo 9.

Finalmente, la guía quedó estructurada en cuatro dimensiones (Ver Anexo 2.1), que presentamos en la Tabla 6.7 atendiendo a las temáticas y su relación con los objetivos de investigación.

Una primera dimensión, "*Datos personales y profesionales*", se corresponde con las variables independientes incluidas en cuestionario y está dirigida a obtener la información demográfica sobre los entrevistados (Patton, 2015). Dicha información permitía conocer su trayectoria profesional, aspecto que consideramos relevante en la búsqueda de explicaciones a sus valoraciones y opiniones, y a la posible evolución experimentada. Por tratarse de aspectos destacados, indagamos sobre su trayectoria formativa, experiencia docente y niveles educativos en los que ha ejercido, cargos de gestión y coordinación docente desempeñados, e intervención en la formación inicial pedagógica. Para algunos entrevistados, se omitieron datos como el centro-institución-departamento a la que pertenecen para salvaguardar su anonimato.

La segunda dimensión, consta de preguntas sobre opiniones y valoraciones acerca del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente. Integrada por siete apartados, el primero se dirige a los aspectos considerados necesarios para ser profesor, interesando conocer la importancia concedida al conocimiento pedagógico. El resto, incluye preguntas dirigidas a recoger "información sobre la experiencia" (Patton, 2015) o evolución habida en la valoración, atendiendo al momento en que se descubre su importancia, factores influyentes en el descubrimiento, evolución de la valoración, las formas en que ha sido adquirido y cómo son valoradas; indagando en el papel de la Formación Inicial Pedagógica y las características que debería tener para proporcionar conocimiento pedagógico.

Una tercera dimensión ("*Competencias docentes en el ejercicio de la profesión*"), estructurada en tres temas, se dirige a recoger sus "opiniones" (Patton, 2015) acerca de las funciones docentes consideradas importantes para el ejercicio de la profesión, así como las competencias deseables para su desempeño, y formación específica para adquirirlas y desarrollarlas. ¿En qué medida eran valoradas?, ¿Predominaban unas sobre otras?, ¿Por qué consideraban unas más importantes que otras?, ¿Caso de tener que seleccionar solo algunas, cuáles serían éstas? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Cómo las priorizarían? ¿Por qué?, etc.

La dimensión "*Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica*" profundizamos en las opiniones y valoraciones de los entrevistados sobre elementos que consideran deseables en los programas de la formación i.e., principios formativos, objetivos, contenidos, procesos metodológicos, prácticas docentes, etc. (Tabla 6.7). Esta dimensión estuvo dirigida a recoger, desde las opiniones de los profesores, gestores y expertos, los aspectos que deben integrar los programas para lograr una adecuada formación pedagógica.

Tabla 6.7

*Relación entre los objetivos de la investigación, dimensiones y temáticas de la entrevista*

<b>OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>DIMENSIONES Y TEMÁTICAS</b>
<b>DIMENSIÓN 1. Datos personales y profesionales</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Datos personales.</li> <li>▪ Datos profesionales.</li> </ul>
<b>DIMENSIÓN 2. Valoración del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente</b>	
5. Descubrir la posible evolución experimentada por Profesores de Educación Secundaria (con media y larga experiencia profesional docente) respecto a la importancia del conocimiento pedagógico para el desarrollo de su docencia actual, describiendo el proceso y factores influyentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aspectos considerados fundamentales en el ejercicio de la docencia en Educación Secundaria.</li> <li>▪ Necesidad-Importancia del “conocimiento pedagógico” para el desempeño de la labor docente.</li> <li>▪ Momento en que descubre la necesidad del “conocimiento pedagógico”. Factores influyentes en tal descubrimiento Evolución vivida en su valoración del “conocimiento pedagógico”.</li> <li>▪ Utilidad y aplicación del “conocimiento pedagógico” en su docencia.</li> <li>▪ Modos de adquirir el “conocimiento pedagógico”.</li> <li>▪ Características que debería tener la formación inicial pedagógica.</li> </ul>
<b>DIMENSIÓN 3. Competencias docentes en el ejercicio de la profesión</b>	
6. Averiguar las competencias docentes mejor valoradas por los profesores –y otros agentes vinculados a la formación– para el buen desempeño de sus funciones como enseñantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Funciones a desempeñar por el profesor de secundaria en su actividad docente (derivadas de su experiencia; de la normativa y la revisión de literatura).</li> <li>▪ Competencias deseables para desarrollar tales funciones.</li> </ul>
8. Averiguar los elementos considerados esenciales –por diferentes agentes– en programas de formación inicial pedagógica para lograr una adecuada preparación en el desarrollo de la actividad docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Necesidad de formación específica para desempeñar funciones y adquirir competencias.</li> <li>▪ Competencias que deberían trabajarse desde la formación inicial pedagógica.</li> </ul>
7. Determinar en qué medida se trabajaron en el Máster FPES las competencias docentes mejor valoradas por los profesores en ejercicio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Competencias que deberían trabajarse desde la formación inicial pedagógica. Competencias que se trabajan en el Máster.</li> </ul>
<b>DIMENSIÓN 4. Elementos deseables en la formación inicial pedagógica</b>	
8. Averiguar los elementos considerados esenciales –por diferentes agentes– en programas de formación inicial pedagógica para lograr una adecuada preparación en el desarrollo de la actividad docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Principios pedagógicos en los que apoyarse.</li> <li>▪ Objetivos formativos a los que dirigirse.</li> <li>▪ Saberes (contenidos) que debería contemplar.</li> <li>▪ Momento y forma de plantear la formación.</li> <li>▪ Condiciones de su Planificación.</li> <li>▪ Metodología adecuada a tal formación.</li> <li>▪ Agentes formadores.</li> <li>▪ Recursos facilitadores de la formación.</li> <li>▪ Evaluación, garantía de calidad de la formación ofrecida.</li> <li>▪ Papel de las “prácticas docentes” en la formación pedagógica de futuros profesores.</li> </ul>
<b>DIMENSIÓN 5. Otras consideraciones y sugerencias</b>	
9. Presentar una propuesta apoyada en aportaciones de diferentes agentes que oriente la formación inicial pedagógica de los nuevos profesionales de la enseñanza secundaria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Problemas y limitaciones en la gestión, coordinación y desarrollo del Máster.</li> <li>▪ Líneas de mejora del Máster,....</li> </ul>

La última dimensión se dedica a "otras consideraciones y sugerencias" recogiendo los problemas, dificultades y limitaciones en la gestión del Máster, así como líneas para su mejora.



Para finalizar, se ofrece la oportunidad de expresar cualquier otra cuestión referida a los temas tratados.

Como se adelantó, la guía dirigida al investigador se realizó a fin asegurar que las mismas temáticas fuesen tratadas en los diversos agentes (Patton, 2015). A fin de atender a sus singularidades, construimos tres versiones de la guía, una por cada agente entrevistado, que serían empleadas en la situación de entrevista. Para ello, concretamos la guía dirigida al investigador en base la información que se quería obtener de cada uno de los agentes: para los expertos definimos preguntas dirigidas a recoger una opinión fundamentada y teórica sobre las temáticas; y, para el profesorado y gestores, las consideraciones desde la propia experiencia vivida en la práctica docente y en la gestión-coordinación-formación del Máster FPES, respectivamente.

A fin de ilustrar dichas modificaciones, en la Tabla 6.8 indicamos (con una X) los apartados que fueron indagados en cada agente. Las guías empleadas en la situación de entrevista pueden consultarse en el Anexo 2.2.

Tabla 6.8

*Dimensiones y apartados por agente entrevistado*

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>PROFESORADO</b>	<b>GESTOR</b>	<b>EXPERTO</b>
<b>Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente</b>			
Aspectos fundamentales en el ejercicio de la docencia	X	X	X
Necesidad-Importancia del "conocimiento pedagógico"	X	X	X
Momento en que descubre. Factores influyentes. Evolución	X	X(*)	X
Utilidad y aplicación del "conocimiento pedagógico"	X	X	X
Modos de adquirir el "conocimiento pedagógico"	X	X	X
<b>Competencias docentes en el ejercicio de la profesión</b>			
Funciones a desempeñar por el profesor de secundaria	X	X	X
Competencias deseables para desarrollar tales funciones	X	X	X
Necesidad de formación específica	X	X	X
Competencias trabajadas en el Máster		X	
<b>Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica</b>			
Principios pedagógicos en los que apoyarse	X	X	X
Objetivos formativos a los que dirigirse	X	X	X
Saberes (contenidos) que debería contemplar	X	X	X
Momento y forma de plantear la formación	X	X	X
Condiciones de su Planificación	X	X	X
Metodología adecuada a tal formación	X	X	X
Agentes formadores	X	X	X
Recursos facilitadores	X	X	X
Evaluación, garantía de calidad de la formación ofrecida	X	X	X
Papel de las "prácticas docentes"	X	X	X
<b>Otras consideraciones y sugerencias</b>			
Problemas en la gestión, coordinación y desarrollo del Máster		X	
Líneas de mejora del Máster	X	X	X

Nota: \*= En el caso del gestor con experiencia docente en Educación Secundaria.

Como puede observarse, algunas temáticas fueron específicas de algunos agentes. Para la dimensión "Valor del conocimiento pedagógico", la evolución experimentada en dicha valoración fue planteada en dos direcciones atendiendo al agente entrevistado. Así, del profesorado con larga y media experiencia docente en Educación Secundaria interesaba recoger la valoración manifestada y evolución experimentada a lo largo de la trayectoria docente. De los expertos, una opinión fundamentada sobre dicha temática.

Del mismo modo, para la segunda dimensión ("Competencias docentes"), incluimos para la entrevista dirigida a gestores un apartado para recoger sus consideraciones sobre las "Competencias trabajadas en el Máster".

Para la última dimensión, "Otras consideraciones y sugerencias", tratamos de indagar sobre los problemas, dificultades y limitaciones encontradas por los gestores en la gestión del Máster, así como líneas de mejora del mismo.

### III. Recursos y formación

En la investigación con entrevistas, los recursos temporales y económicos y la formación han de ser tomados en consideración antes de proceder a su desarrollo. Respecto a los primeros, realizamos una programación tentativa del periodo invertido en la realización de las entrevistas considerando las tareas implicadas en el contacto, pilotaje –y tiempo para adaptar los aspectos de la guía susceptibles de mejora– y realización de las entrevistas. Planificado en un periodo de 15 meses, se desarrolló desde el mes de abril de 2015 al mes de abril de 2016. Otro aspecto considerado fue el tiempo dedicado al tratamiento, análisis e interpretación de los datos.

En relación a los segundos, prestamos especial atención a la adquisición de preparación teórico-práctica para la conducción de entrevista, en dos aspectos que favorecen el logro de una práctica de entrevistas de calidad (Kvale, 2011; Johnson & Christensen, 2014): los contenidos que serían tratados durante las mismas, el contexto y los sujetos a entrevistar. Cabe destacar la preparación de la doctoranda realizando actividades formativas sobre metodología cualitativa, técnicas de entrevista y *softwares* para la gestión, tratamiento y análisis de los datos (denominados CAQDAS), desarrolladas durante los cursos académicos 2014/2015 y 2015/2016 en el marco de un Equipo Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, apoyado por la Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva. Dicha capacitación estuvo complementada y reforzada por la lectura y estudio de diversos manuales de la temática, el asesoramiento y apoyo de la directora en las tareas de diseño y revisión de la guía, el contacto con los entrevistados, y la revisión continuada del proceso de investigación desarrollado. Un aspecto relevante fue el estudio y memorización de la guía, previos al desarrollo de entrevista, a fin de facilitar una comunicación más fluida durante la misma. Esto se mostró especialmente relevante para alcanzar una relación de asimetría en las entrevistas con expertos, donde el conocimiento del tema, el vocabulario técnico y la situación social y biográfica de los entrevistados fueron aspectos fundamentales (Kvale, 2011).

#### 1.2.3. Fase 3. Desarrollo de la entrevista

Esta fase se inició con un primer contacto con los entrevistados (tras obtener el pertinente permiso expedido por la Delegación Territorial de Educación) que se realizó a través de varias vías: telefónica (para profesores de Enseñanza Secundaria), y correo electrónico y/o personándonos en los lugares de trabajo (caso de los gestores y expertos en formación). A fin de crear un clima afectivo adecuado (Johnson & Christensen, 2014, p. 228-229), además de invitarlos a participar, se les informó sobre el propósito de la investigación y su importancia, la institución que subvenciona la formación de la doctoranda, cómo se garantizará el anonimato o confidencialidad de sus respuestas, haciéndoles comprender la importancia de su participación. Obtenida la conformidad, acordamos la fecha, hora y lugar para realizar la entrevista. Estas condiciones logísticas quedaron recogidas en la guía, enviada previamente a los que así lo demandaron (Expert2, Expert4, Prof6).

Las entrevistas, por lo general, se desarrollaron en una única sesión (excepto un caso que precisó una segunda, a fin de profundizar en la información obtenida, Gest1), adoptando la forma presencial (y en un caso virtual, Expert5) procurando un espacio que invitase a una comunicación relajada y sin interrupciones. En su mayoría se realizaron en el lugar de trabajo de los entrevistados (despachos personales, salas de profesores,...), lo que nos permitió complementar la entrevista con una observación "informal" de las condiciones laborales y su

actuación profesional. La duración varió en función de la disponibilidad y circunstancias de su realización. Atendiendo a las condiciones del tipo de entrevistas empleadas (McMillan & Schumacher, 2011), procuramos que fuese aproximada a una hora.

La entrevista se inició con una *introducción informativa* (Kvale, 2011) dirigida a crear un compromiso mutuo y clarificar algunos aspectos éticos (Taylor & Bodgan, 2009). Se recordaron los propósitos y procedimiento de entrevista, y pedimos conformidad para grabarla. Un aspecto muy relevante en esta introducción informativa fue orientar, con cuidado de no contaminar sus opiniones, sobre el objeto de estudio, es decir, la concepción de conocimiento pedagógico desde la que se aborda la investigación. Tras la introducción, esbozamos de forma abierta los grandes temas (dimensiones) que serían abordados en la entrevista. Posteriormente, iniciábamos la apertura con una pregunta en la que se pedía a los entrevistados que nos contasen aspectos de su trayectoria profesional, lo que nos permitió enlazar con la segunda dimensión de la entrevista.

La estructura de las preguntas varió en función del transcurso y las demandas de los entrevistados; aspecto que puede verse reflejado en las transcripciones de las entrevistas (en CD adjunto, Anexo 7). Algunos demandaron una mayor especificidad en las preguntas, especialmente para las dimensiones "Competencias" y "Elementos formativos", que atendimos proporcionando el perfil de competencias elaborado, y/o propuestas concretas sobre los elementos de la Formación Inicial Pedagógica. Para otros, como el caso de algunos expertos, precisamos de poca intervención. Tras el planteamiento de las dimensiones de la entrevista, los temas fueron emergiendo a lo largo de sus respuestas.

Durante su realización se procuró usar diversas fórmulas y tipos de preguntas dirigidas a favorecer la comunicación e interacción que permitieron la obtención de un relato de mayor calidad y profundidad (Johnson & Christensen, 2014; Kvale, 2011; Olaz, 2012; Taylor & Bodgan, 2009): evitamos formular cuestiones que habían quedado respondidas en respuestas anteriores; introdujimos la estructura de la entrevista de forma clara; fuimos corteses, sensibles y empáticas; guiamos la entrevista para conseguir nuestros propósitos; comprobamos la veracidad de lo dicho mediante la formulación de preguntas directas; dimos tiempo suficiente al entrevistado para responder a las preguntas; nos mantuvimos neutrales con respecto a las consideraciones de los entrevistados; y manejamos los silencios a fin de obtener una narración más profunda.

El contenido fue registrado tomando como soporte una grabadora digital y un diario de investigación (Anexo 2.5) en el que recogimos información relevante obtenida en los primeros contactos con los entrevistados, del transcurso de la entrevista y anotamos observaciones pertinentes (impresiones, temas de interés para indagar y verificar) para el posterior análisis e interpretación de los datos.

Las entrevistas finalizaron con una sesión de reflexión donde realizamos un resumen de su desarrollo y se invitaba a expresar sus impresiones sobre la misma. Durante la fase de cierre agradecemos el tiempo dedicado, informándoles de una futura recepción de la transcripción e informe de resultados para su revisión, y cuidamos extremar la cortesía agradeciendo el tiempo dedicado (Olaz, 2012).



# Capítulo 7.

## Sujetos de la Investigación

1. Selección de los procedimientos de muestreo
2. Diseño del muestreo cuantitativo
  - 2.1. Definir la población y el marco muestral
  - 2.2. Decidir los procedimientos de muestreo
  - 2.3. Cálculo del tamaño de la muestra
  - 2.4. Aplicación de los procedimientos de muestreo y acceso a las muestras
  - 2.5. Muestras participantes y cálculo de probabilidades
    - 2.5.1. Muestra de IES y profesorado
    - 2.5.2. Muestra de estudiantes
3. Diseño del muestreo cualitativo
  - 3.1. Variables analíticamente relevantes y selección de los informantes
    - 3.1.1. Profesorado de Educación Secundaria
    - 3.1.2. Gestores del Máster FPES
    - 3.1.3. Expertos en formación docente



## 1. Selección de los procedimientos de muestreo

Como sabemos, el muestreo constituye una técnica de investigación científica muy difundida para acercarse al conocimiento de la realidad en el campo de las Ciencias Sociales. En esta investigación se empleó para determinar los sujetos que proporcionarían la información (Mertens, 2015). Para ello, aplicamos de forma paralela estrategias de muestreo para seleccionar, de una parte, muestras representativas, desarrollando procedimientos que respetasen la aleatoriedad y estimaciones adecuadas a fin de garantizar mayor precisión de los resultados para extrapolarlos a las poblaciones de la investigación (Gil Pascual, 2011; Morales Vallejo, 2012); de otra, para seleccionar casos que fueran "ricos en información" de la realidad estudiada, para poder interpretarla y comprenderla (McMillan & Schumacher, 2011). Este procedimiento, consistente en aplicar estrategias de muestreo probabilísticas e intencionales en un mismo estudio, ha sido denominado "método concurrente para métodos mixtos" (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Presentamos una tabla resumen sobre los elementos que definen los procedimientos – cuantitativo y cualitativo– atendiendo a la población y contexto en que fueron aplicados (Tabla 7.1).

Tabla 7.1

*Elementos del método de muestreo de la investigación*

CUANTITATIVO			
Elementos/ Población	Profesorado	Estudiantes	
<i>Marco muestral</i>	95 IES provincia Granada	16 especialidades Máster de Secundaria UGR	
<i>Procedimiento muestreo</i>	Por conglomerados polietápico Estratificación afijación simple	Invitación a toda la población de estudiantes	
<i>Tamaño muestra</i> (Nivel confianza 95%)	384 profesores 77 centros (conglomerados) Afijación: 3-4 profesores	254 estudiantes	
<i>Muestra participante</i> (Probabilidades inferencia)	295 (nivel confianza 90%) 52 centros. Afijación: 5 profesores.	207 estudiantes (nivel confianza 90%)	
CUALITATIVO			
Elementos/ Contexto	Práctica docente IES	Formación Inicial	Investigación Educativa
<i>Procedimiento muestreo</i>	Caso destacado	Comprensible	Muestreo experto
	Máxima variación		Máxima variación
<i>Participantes</i>	13 profesores	2 gestores	5 expertos

Como puede observarse, la estrategia cuantitativa queda definida en elementos dirigidos a seleccionar muestras representativas de dos poblaciones, y que formaron parte del proceso de muestreo aplicado, éstos fueron: el "marco muestral", "procedimiento de muestreo", "tamaño de la muestra" y "muestra participante". Estos se presentan atendiendo cada población: profesorado y estudiantes.

Para la estrategia cualitativa se muestra el "procedimiento de muestreo" aplicado y "participantes" para cada colectivo de interés: profesorado con larga y media experiencia docente, gestores y expertos.

## 2. Diseño del muestreo cuantitativo

El proceso de selección de las muestras, que se inició con la definición de la población de estudio a partir del problema de investigación y la revisión de la literatura especializada, se desarrolló en un conjunto de tareas progresivas (Figura 7.1): 1. Definición de la población y determinación del marco muestral; 2. Decidir el procedimiento de muestreo; 3. Calcular el tamaño de la muestra; 4. Aplicar el procedimiento de muestreo accediendo a la muestra participante; y 5. Cálculo de las probabilidades de inferencia de los resultados.



**Figura 7.1. Procedimiento de muestreo cuantitativo**

Fuente: Elaboración propia

### 2.1. Definir la población y el marco muestral

La primera tarea consistió en definir las poblaciones en las que interesaba generalizar los resultados de investigación (Fraenkel & Wallen, 2008):

- Profesorado de Enseñanza Secundaria que ejerce docencia en Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Granada, a fin de recoger actitudes, valoraciones y opiniones sobre el valor del conocimiento pedagógico sentidas por tales profesionales desde la práctica.
- Estudiantes matriculados en el Máster FPES de la Universidad de Granada (Campus Granada). Puesto que nuestra finalidad atiende a la mejora de la formación, nos permitiría conocer qué actitudes traen a la formación, qué intereses y motivaciones tienen hacia la profesión y la formación pedagógica; aspectos que han de tomarse en consideración a la hora de diseñar un programa formativo.



No siempre es posible identificar todos los elementos de la población, necesitando recurrir a otros marcos de referencia para seleccionar la muestra de estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). En esta investigación, el desconocimiento del conjunto de los elementos (estudiantes y profesorado) de las dos poblaciones, requirió del acceso a marcos muestrales configurados por elementos conocidos y accesibles:

La definición del marco muestral de la **población de profesorado**, comenzó con un contacto al Servicio de Inspección de Educación que facilitó un dato aproximado del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en activo en la provincia de Granada (aprox. 7000 profesores), y el listado del conjunto de Institutos de Educación Secundaria de dicha provincia. El primer dato no fue suficiente para proceder con un muestreo que cumpliera con los principios de equiprobabilidad y aleatoriedad, al requerir de un marco muestral que identificase al conjunto de profesores de la población. Así, tomamos como marco muestral el listado de centros, constituido por un total de 95 (puede consultarse en Anexo 3.1.1).

El de la **población de estudiantes** estuvo conformado por el listado de especialidades ofertadas en el Máster FPES de la Universidad de Granada durante el curso 2014/2015 (Ver Anexo 3.2.1), facilitado –previo consentimiento informado– por la Coordinación General del programa. Se compone de tres sedes en las que se imparte (Ceuta, Granada y Melilla) y 16 especialidades, cursada por 784 estudiantes (404 mujeres y 380 hombres). De éstos, 743 (94,77%) se encontraban matriculados en la Sede de Granada, 18 (2,3%) en la de Melilla, y 23 (2,93%) en la de Ceuta.

Para la selección de la muestra, empleamos como marco muestral el número de estudiantes matriculados en las especialidades impartidas en la Sede de Granada. La Tabla 7.2 muestra el número y porcentaje de estudiantes matriculados en cada especialidad y áreas de dicha Sede.

Tabla 7.2

*Población de estudiantes de la Sede de Granada (curso 2014/2015)*

ÁREA Y ESPECIALIDADES	N	PORCENTAJE
ÁREA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CT)		
Biología y Geología (BG)	42	5,65
Física y Química (FQ)	30	4,04
Matemáticas (M)	53	7,13
Tecnología, Informática y Procesos industriales (TPI)	43	5,8
ÁREA DE FILOLOGÍA (FIL)		
Lengua extranjera: Inglés, Francés (LE)	149	20,05
Lengua y Literatura (LL), Latín y Griego (LG)	64	8,61
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES (CS)		
Ciencias Sociales: Geografía e Historia (GH)	67	9,02
Ciencias Sociales: Filosofía (F)	11	1,5
Orientación educativa (OE)	45	6,05
ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL		
Formación y Orientación Laboral (FOL)	20	2,7
Economía, Empresa y Comercio (EEC)	28	3,76
Hostelería y Turismo (HT)	8	1,07
Procesos sanitarios (PS)	15	2,01
ÁREA DE ARTE Y DEPORTES		
Dibujo, Imagen y Artes Plásticas (DIAP)	46	6,2
Educación física (EF)	100	13,45
Música (MUS)	22	2,96
Total	743	100,0

Como puede observarse, el 22,6% se encontraba matriculado en las especialidades pertenecientes al área de Ciencia y Tecnología, y Artes y Deportes; el 28,66% en Filología, el

16,57% en Ciencias Sociales; y el 9,54% en Formación Profesional.

## 2.2. Decidir los procedimientos de muestreo

La segunda tarea consistió en decidir el procedimiento de muestreo más adecuado para acceder a los elementos que configurarían las muestras de estudio.

i) Para la de profesorado, atendiendo al marco muestral, procedimos a realizar un muestreo por conglomerados o probabilístico por racimos (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), permitiendo seleccionar de forma aleatoria las unidades muestrales o conglomerados (Institutos de Educación Secundaria) y acceder, en último término, a los elementos de la muestra (profesores). A fin de conseguir la mayor representatividad de las características de la población en la muestra, combinamos dos técnicas aplicadas en dos etapas: muestreo por conglomerados y muestreo estratificado.

ii) Para seleccionar la muestra de estudiantes, por la imposibilidad de acceder a la lista de los matriculados en cada especialidad, debido principalmente a cuestiones de confidencialidad de datos, invitamos a participar a toda la población tomando como medio de acceso las unidades muestrales (especialidades).

## 2.3. Cálculo del tamaño de la muestra

Elegidos los métodos de muestreo, nos dirigimos a calcular el tamaño de las muestras. ¿Cuántos sujetos necesitamos para extrapolar los resultados a la población? ¿Qué tamaño debiera tener la muestra para poder realizar una encuesta adecuada? Cohen y Manion (2002) consideran que no existe respuesta correcta; el tamaño adecuado depende del propósito del estudio y de la naturaleza de la población, e indican la necesidad de atender a los análisis que serán empleados dentro de los subgrupos de la muestra final. Del mismo modo, deberemos obtener un tamaño mínimo que represente con precisión la población, a fin de evitar que aquella deje de representarla con precisión (Cohen & Manion, 2002; Goetz & LeCompte, 1988). Para ello, atendimos a tres variables implicadas en las estimaciones del tamaño de la muestra (Morales Vallejo, 2012; Rodríguez Osuna, 2001):

i) Nivel de confianza o riesgo que aceptamos de equivocarnos al presentar nuestros resultados o porcentaje de confianza adoptado para generalizar los datos a la población. Atendimos a un valor Zeta de 1,96 que se corresponde con un nivel de probabilidad del 95%.

ii) Varianza estimada en la población. El criterio general es utilizar el valor de  $pq=,25$  (un 50% va a situarse en valores favorables y un 50% en desfavorables; o lo que es lo mismo  $p=,5$  y  $q=,5$ ) aconsejado para variables no sólo dicotómicas.

iii) Margen de error que estamos dispuestos a aceptar. Indica la desviación posible que aceptamos para extrapolar los resultados a la población (Morales Vallejo, 2012) que fue de 5%; lo que significa que si un 70% de estudiantes o profesores responde que está de acuerdo con una afirmación, debemos entender que el tanto por cierto de la población que está de acuerdo oscila entre 65% (60 - 5%) y 75% (70 + 5%).

A continuación, interesaba conocer el número de elementos que precisábamos para obtener una muestra representativa, a fin de aplicar posteriormente los procedimientos oportunos para acceder a ella. Para calcular el tamaño de la muestra seguimos las orientaciones de Morales Vallejo (2012).

Para el **profesorado**, puesto que desconocíamos el número de elementos que componen la población, lo estimamos aplicando la fórmula para poblaciones desconocidas o infinitas (Tabla 7.3).

Tabla 7.3.  
Cálculo del tamaño de la muestra. Profesorado

$N = \frac{z^2 \cdot pq}{e^2} = \frac{1,96^2 (,5 \cdot ,5)}{,05^2} = 384$	N= tamaño de la muestra que deseamos conocer e=error muestral z= 1,96 sigmas o errores típicos pq= varianza de la población (.5) (.5).
---	---

Como puede observarse, el tamaño de la muestra resultante tras aplicar la fórmula fue de 384 profesores. Cabe destacar que este número fue cercano con el calculado de la muestra con el número aproximado de profesores facilitado por la Delegación Territorial (7000 profesores de Educación Primaria y Secundaria), que fue de 365 profesores.

Para el cálculo del tamaño de la muestra de **estudiantes** aplicamos la siguiente fórmula sobre poblaciones finitas o conocidas, atendiendo al tamaño de la población conocida (743 estudiantes), quedando estimado en 254 elementos (Tabla 7.4):

Tabla 7.4.  
Cálculo del tamaño de la muestra. Estudiantes

$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2 (N - 1)}{z^2 \cdot pq}} = \frac{743}{1 + \frac{,05^2 (743 - 1)}{1,96^2 \cdot (,5 \cdot ,5)}} = 253,49$	n= tamaño de la muestra que deseamos conocer N= tamaño conocido de la población (743) e=error muestral z= 1,96 sigmas o errores típicos pq= varianza de la población (.5) (.5).
--	---

## 2.4. Aplicación de los procedimientos de muestreo y acceso a las muestras

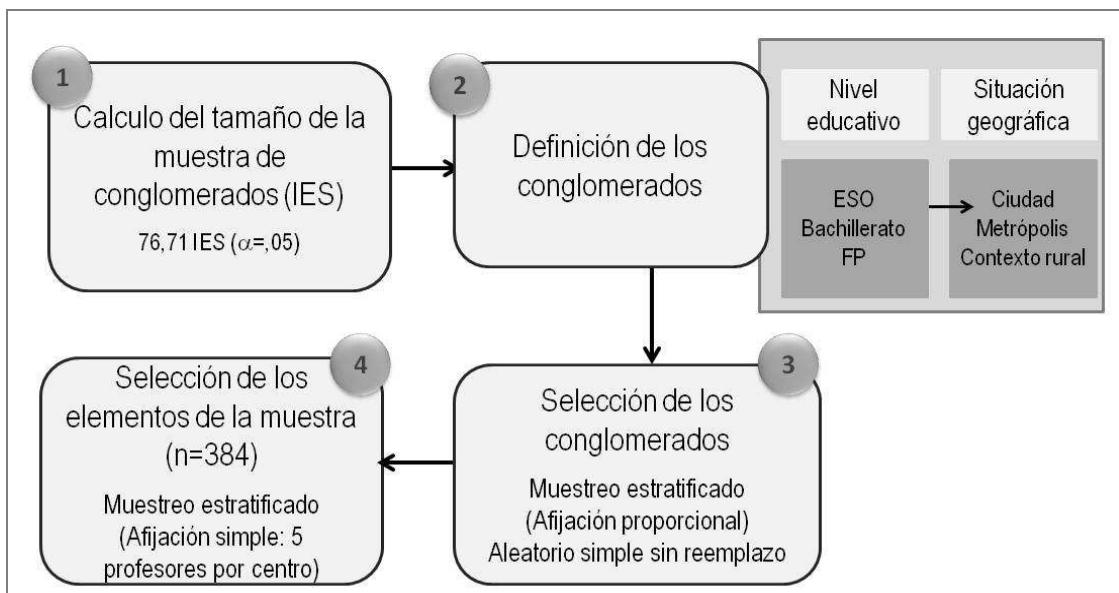


Figura 7.2. Muestreo por conglomerados polietápico

Fuente: Elaboración propia

La aplicación del procedimiento de muestreo para acceder a la muestra **profesorado** se desarrolló mediante un conjunto de etapas (Figura 7.2):

Tal como representamos en la Figura 7.2, el procedimiento comenzó con el **cálculo del tamaño de la muestra** de conglomerados (IES). Para ello, aplicamos la fórmula sobre poblaciones finitas (Morales Vallejo, 2012), obteniendo un tamaño de 77 IES (Tabla 7.5).

Tabla 7.5.

*Calculo del tamaño de la muestra de conglomerados. Profesorado*

$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2(N-1)}{z^2 \cdot pq}} = 76,71$	<p>n= tamaño de la muestra que deseamos conocer  N= tamaño conocido de la población (95)  e=error muestral  z= 1,96 sigmas o errores típicos.  pq= varianza de la población (,5) (,5).</p>
---	--

En una **segunda fase** estudiamos la posibilidad de realizar la selección de los conglomerados atendiendo a diversas características que asegurarían, en último término, una mayor representatividad de la muestra. Definimos el marco muestral en base a dos criterios: su *situación geográfica* (ciudad, área metropolitana<sup>6</sup>, rural) y el *nivel o niveles educativos* en Educación Secundaria impartidos, que establecidos en cuatro tipologías: i) Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO); ii) ESO y Bachillerato; iii) ESO, Bachillerato y FP, y; iv) FP. La definición de los centros por nivel educativo fue realizada tomando como base la clasificación establecida por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía<sup>7</sup>. Una vez identificados los municipios por su situación geográfica, definimos los centros atendiendo al nivel educativo.

Dichos criterios se consideraron por varias razones. Por un lado, responder a las características geográficas permitiría acceder a profesorado con diferentes años de experiencia profesional. Los centros más alejados de la ciudad, por lo general, suelen ser destinos propios de los profesores en situación de interinidad, noveles o con menos años de experiencia (Medrano, 2014). En este sentido, podemos interpretar que conforme nos acercamos al área urbana hallamos profesorado con una experiencia docente más elevada y, por tanto, formación inicial pedagógica proveniente de modelos formativos previos al Máster (CAP, Diplomatura en EGB,...). Ello permitiría responder a una variabilidad en cuanto a años de experiencia docente, asegurándonos en gran medida mayor representatividad de la variabilidad de estas características de la población en la muestra de estudio, siendo esta variable central en el logro de uno de los propósitos de la investigación (denominado "*Descubrir si existen coincidencias (caracterizadoras de las diferentes etapas profesionales) en el modo de valorar los Profesores de Secundaria el conocimiento pedagógico en su actuación docente*"). Por otro lado, consideramos el nivel educativo como variable de estratificación a partir de las observaciones de uno de los jueces expertos participantes en la validación del contenido del cuestionario, que indicó la necesidad de recoger las singularidades derivadas de los diversos niveles en Educación Secundaria. En este sentido, son diversos los trabajos que señalan la necesidad de responder a

<sup>6</sup> El área metropolitana ha sido definida "como la transformación funcional hasta la unidad del mercado de vivienda, trabajo y servicios de un sistema urbano polinucleado supramunicipal, sin la paralela transformación de su estructura, ni de su organización administrativa" (De Oña, 2004). El territorio del área metropolitana de la provincia de Granada fue definido atendiendo al Decreto 244/1999, de 27 de diciembre, por el que se aprueba el Plan de Ordenación del Territorio de la aglomeración urbana de Granada. (BOJA nº 37 de 28 de marzo de 2000). Dicho territorio está configurado por 32 municipios, 16 de los cuales poseen IES.

<sup>7</sup> La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía posee un recurso electrónico que ofrece información sobre los centros educativos de la comunidad autónoma en base a diversas clasificaciones (por localización, nivel educativo, otros criterios que atienden a su carácter bilingüe o actividades complementarias ofertadas). Accedimos a dicho recurso a través de la siguiente página web: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/centros/>

esta especificidad en la formación inicial (e.g. Bolívar, 2007a). Ello nos permitiría atender a los diversos niveles –Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional– de cara a analizar la existencia de diferencias, y estableciendo directrices más ajustadas a la realidad del contexto que analizamos.

En la Tabla 7.6 mostramos el resultado de la definición de los IES, atendiendo a la frecuencia y porcentaje de centros en base a los criterios empleados (nivel educativo y situación geográfica). Como puede observarse en dicha tabla, los centros se encuentran en su mayoría situados en el contexto rural; de ellos, el 22,10% imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO); el 10,52% ESO y Bachillerato; y el 24,21% ESO, Bachillerato y Formación Profesional (en adelante FP). Los imparten sólo FP se ubican en la ciudad, y constituyen el 2,10% de los centros.

Tabla 7.6

*Distribución de la población de IES por nivel educativo y situación geográfica*

Nivel educativo	Situación geográfica	Número de centros (%)
ESO	Ciudad	1 (1,05%)
	Metrópolis	5 (5,26%)
	Contexto rural	21 (22,10%)
ESO y Bachillerato	Ciudad	4 (4,21%)
	Metrópolis	7 (7,36%)
	Contexto rural	10 (10,52%)
ESO, y/o Bachillerato y Formación Profesional	Ciudad	14 (14,73%)
	Metrópolis	8 (8,42%)
	Contexto rural	23 (24,21%)
Formación Profesional	Ciudad	2 (2,10%)
	Metrópolis	0
	Contexto rural	0
Total		95

En una **tercera fase**, procedimos a seleccionar la muestra de conglomerados aplicando el muestreo estratificado de afijación proporcional. Lo que caracteriza a este tipo de afijación es que el tamaño de los estratos de la muestra es proporcional al tamaño de los estratos de la población. Este tipo de muestreo, de carácter autoponderado, al mantener la fracción de muestreo de forma proporcional en todos los estratos asegura la equiprobabilidad (Vivanco, 2005). En este caso, los estratos quedaron constituidos por las combinaciones de los criterios situación geográfica y nivel educativo. Tras su definición y cálculo de la afijación proporcional, a fin de atender a la mortalidad en la muestra consideramos la posibilidad de dirigir el cuestionario a mayor número de centros.

En la Tabla 7.7 mostramos el número de centros que configuran cada estrato, indicando el porcentaje en que queda representado en "nivel educativo", el resultado de la selección por afijación proporcional, y los centros que fueron finalmente contactados. En Anexo 3.1.2 pueden consultarse el listado de IES seleccionados y contactados.

En un última etapa procedimos a seleccionar –de los conglomerados previamente seleccionados– los elementos que conformarían la muestra de profesores (N= 384), estableciendo un criterio de proporción fija de 5 profesores o profesoras (4,98) por centro. De nuevo, para prevenir la posible mortalidad en la muestra consideramos un mayor número de participantes en cada uno de los estratos, invitando a participar a todo el profesorado de los centros.

Tabla 7.7

*Centros seleccionados mediante muestreo estratificado y afijación proporcional*

Nivel educativo	Situación geográfica	Número de centros	% en el estrato	Selección afijación proporcional*		Centros contactados
ESO	Ciudad	1	3,70	0,81	1	1
	Metrópolis	5	18,5	4,05	4	5
	Contexto rural	21	77,7	17,02	17	21
ESO y Bach.	Ciudad	4	19,04	3,24	3	4
	Metrópolis	7	33,33	5,67	6	6
	Contexto rural	10	47,61	8,11	8	10
ESO, Bach. y FP	Ciudad	14	31,00	11,35	11	12
	Metrópolis	8	17,7	6,48	6	8
	Contexto rural	23	51,11	18,65	19	23
FP	Ciudad	2	100,00	1,62	2	2
	Metrópolis	0	0	0	0	0
	Contexto rural	0	0	0	0	0
Total		95		77	77	92

Nota: \*= Cálculo de la afijación proporcional mediante la siguiente fórmula: Tamaño de la muestra/Tamaño de la población\*Tamaño del estrato ( $77/95 \cdot X$ ); ESO= Educación Secundaria Obligatoria; Bach.= Bachillerato; FP= Formación Profesional.

Para seleccionar la muestra de **estudiantes**, en un primer momento se consideró la posibilidad de aplicar un muestreo estratificado proporcional según áreas de conocimiento en que se hallan estructuradas las especialidades ofertadas en el máster; sin embargo, diversas circunstancias vinculadas a aspectos deontológicos relacionados con el acceso a los datos de los elementos de la población lo impidieron. El acceso a la población de estudio, requirió de un contacto previo con varios agentes intervinientes en el Máster FPES de la Universidad de Granada. Contactamos con los coordinadores solicitando permiso para acceder a al conjunto de estudiantes matriculados en las especialidades (CD adjunto, Anexo 9), permitiéndonos llegar a la población. Cabe aclarar que fue considerada la especialidad "Orientación Educativa" por dos razones: entre las funciones del orientador está el asesoramiento pedagógico del Claustro de profesores; muchos de los estudiantes de la especialidad provienen de titulaciones de Ciencias de la Educación (Pedagogía, Psicopedagogía, Magisterio), lo que supone un valor añadido a su aportación sobre los temas de interés en esta investigación.

## 2.5. Muestras participantes y cálculo de probabilidades

Durante esta fase caracterizamos las muestras que finalmente participaron en la investigación y, atendiendo a su tamaño, procedimos a calcular las probabilidades de inferencia de los resultados a la población.

### 2.5.1. Muestra de IES y profesorado

A fin de clarificar la muestra de centros participantes en la investigación en la Tabla 7.8 presentamos una comparación entre la muestra estimada para cada estrato y la productora de información, atendiendo al porcentaje en que ésta queda representada en cada estrato. De 77 centros estimados, participaron 52 de los que obtuvimos una media de 5 respuestas. De ellos, cuatro centros situados en la metrópolis y ocho en el contexto rural imparten Educación Secundaria Obligatoria; dos centros de la ciudad, seis de la metrópolis y tres del contexto rural imparten ESO y Bachillerato; siete de la ciudad y metrópolis, y catorce del contexto rural imparten ESO, Bachillerato y FP, y; dos centros imparten FP (constituye un Centro Integrado de Formación Profesional).

De acuerdo a las estimaciones quedan representados de forma proporcional los estratos: Centros de ESO; de ESO y Bachillerato; de ESO, Bachillerato y FP situados en el área metropolitana; y los centros de Formación Profesional.

Tabla 7.8

*Muestra de IES participantes*

Nivel educativo	Situación geográfica	Selección	% en el estrato	Participante	% en el estrato
ESO	Ciudad	1	3,7	0	0
	Metrópolis	4	14,8	4	14,8
	Contexto rural	17	62,9	8	29,6
ESO y Bach.	Ciudad	3	14,3	2	9,5
	Metrópolis	6	28,6	6	28,6
	Contexto rural	8	38,1	3	14,3
ESO, Bach. y FP	Ciudad	11	24,4	7	15,5
	Metrópolis	6	13,3	7	15,5
	Contexto rural	19	42,3	14	31,1
FP	Ciudad	2	100	2	100
	Metrópolis	0	0	0	0
	Contexto rural	0	0	0	0
Total		77		52	

Nota: ESO= Educación Secundaria Obligatoria; Bach.= Bachillerato; FP= Formación Profesional.

Debido a que la muestra calculada y la participante diferían, se hizo preciso estimar las probabilidades de inferencia de resultados a la población tomando como base los elementos que intervienen en el cálculo del tamaño de la muestra, cuyos resultados mostramos en la Tabla 7.9 atendiendo a los elementos que intervinieron en la selección de la muestra. Aunque no se cumplieron las expectativas de selección planteadas en el diseño de la muestra, fue representativa a un nivel de confianza del 90% (1,645 sigmas) quedando integrada por 295 profesores y profesoras. Ello nos permitía realizar inferencias de los resultados a la población con margen de error del 4,90%, quedando dentro de los parámetros que estábamos dispuestos a aceptar (5%).

Tabla 7.9

*Elementos del muestreo de la muestra de profesorado*

POBLACIÓN	TAMAÑO DE LA POBLACIÓN	TAMAÑO DE LA MUESTRA	MUESTRA PARTICIPANTE
Profesorado	Desconocida	<b>384</b> (nivel de confianza del 95%)	295
	(7000 aprox.)	<b>267</b> (nivel de confianza del 90%)	

A continuación adelantamos algunas de las características de la muestra atendiendo a los datos de identificación recopilados mediante el cuestionario, las cuales detallamos en el Capítulo 11.

La muestra compuesta por 295 profesores, estuvo igualada en cuanto a género (45,4% mujeres y 47,1% hombres). Una gran mayoría de los sujetos con edades superiores a 25 años (el 31,5% entre 25 y 42 años, 47% entre 43 y 54 años; y el 18,3% 55 años en adelante). Poseen formación disciplinar en diversas especialidades. El 74,9% posee el CAP, cursado en diversidad de especialidades; y el 2,7% el Máster FPES. La categoría profesional predominante es profesor de Enseñanza Secundaria (73,2%), seguido de la figura de profesorado interino (13,9%). Se caracterizan por una larga y media experiencia en ESO y Bachillerato, y un perfil más novel en las enseñanzas de FP y Enseñanza de Adultos. Se trata de un colectivo que ha ejercido la profesión especialmente en el sector público, y en centros con situación geográfica diversa. El profesorado manifiesta poseer experiencia en cargos de gestión y coordinación como tutor (74,6%), jefe de departamento (60%), o jefe de estudios (22%); y en la formación inicial pedagógica interviniendo como tutores de prácticas docentes (28,47%), docentes (8,14%),

coordinadores de prácticas en los centros (0,34%), o ejerciendo varias de estas funciones (6,4%).

## 2.5.2. Muestra de estudiantes

Tras la aplicación del cuestionario dirigido a estudiantes obtuvimos un total de 215 respuestas, de las cuales fueron válidas 207 (27,86% de la población). La muestra fue representativa a un nivel de confianza del 90% (1,64 sigmas) (Ver Tabla 7.10). Atendiendo al tamaño de la muestra participante, el margen de error con el que inferir los resultados a la población fue de 4,86%.

Tabla 7.10

*Elementos del muestreo de la muestra de estudiantes*

POBLACIÓN	TAMAÑO DE LA POBLACIÓN	TAMAÑO DE LA MUESTRA	MUESTRA PARTICIPANTE
Estudiantes	743	253,49 (nivel de confianza del 95%) 199 (nivel de confianza del 90%)	207

Con el marco muestral detallado por especialidades procedimos a calcular el porcentaje de representación de la muestra de estudiantes por especialidad en la población. Para ello, tomamos como tamaño muestral el relativo a un nivel de confianza del 90% (n=199), y el criterio para definir los estratos las especialidades del Máster.

Tabla 7.11

*Representación de la muestra de las especialidades en la población de estudiantes*

Área y especialidades	N	Selección afijación proporcional*	Muestra participante
<b>ÁREA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA</b>			<b>43</b>
Biología y Geología	42	11,25	17
Física y Química	30	8,03	<b>3</b>
Matemáticas	53	14,2	17
Tecnología, Informática y Procesos industriales	43	11,50	<b>6</b>
<b>ÁREA DE FILOLOGÍA</b>			<b>53</b>
Lengua extranjera: Inglés, Francés	149	39,90	41
Lengua y Literatura, Latín y Griego	64	17,14	<b>12</b>
<b>ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES **</b>			<b>37</b>
Ciencias Sociales: Geografía e Historia	67	17,95	16
Ciencias Sociales: Filosofía	11	2,95	7
Orientación educativa	45	12,05	13
<b>ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL</b>			<b>18</b>
Formación y Orientación Laboral	20	5,35	<b>1</b>
Economía, Empresa y Comercio	28	7,50	12
Hostelería y Turismo	8	2,15	<b>1</b>
Procesos sanitarios	15	4,01	4
<b>ÁREA DE ARTE Y DEPORTES</b>			<b>56</b>
Dibujo, Imagen y Artes Plásticas	46	12,32	<b>1</b>
Educación física	100	26,80	54
Música	22	5,90	<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>743</b>	<b>199</b>	<b>207</b>

Nota: \*= Cálculo de la afijación proporcional mediante la siguiente fórmula: Tamaño de la muestra/Tamaño de la población\*Tamaño del estrato (199/743\*X); \*\*= Un estudiante no indica la especialidad.

La Tabla 7.11 recoge los resultados obtenidos de dicho cálculo, mostrando para cada especialidad el número de estudiantes matriculados (N) y el resultado de la selección estratificada comparado con el número de estudiantes que configuran la muestra participante. En esta se indican (señalados en negrita) los estratos que no cumplen con el valor de estratificación.



Como puede observarse, nueve son las especialidades del Máster que quedan representadas de forma proporcional en la población. Destacan en número de respuestas de Educación Física con 54 estudiantes (26,1%) y Lengua extranjera con 41 estudiantes (19,8%). En menor medida quedan representadas las especialidades de Formación y Orientación Laboral, Hostelería y Turismo, Dibujo, Imagen y Artes Plásticas, y Música, con una sola respuesta.

En la muestra participante el 48,3% fueron mujeres y el 51,7% hombres. El 70,53% poseen edades comprendidas entre los 21 y 25 años de edad. Proviene de 41 titulaciones universitarias, predominando las referidas a las áreas de Artes y Humanidades con el 36,7% de estudiantes, y Ciencias Sociales y Jurídicas con el 35,2%. Cabe destacar la existencia de correspondencias entre las titulaciones universitarias de los estudiantes y la especialidad en la que cursan el máster. El 92,3% finalizaron las titulaciones superiores los últimos cinco cursos académicos. El 72,5% han cursado la materia Prácticas Docentes durante el primer periodo – febrero y marzo–, y el 27,1% en el segundo –abril y mayo–. El 71,5% dicen poseer algún tipo de experiencia docente en ámbitos de la educación formal o no formal. Una descripción más detallada de las muestras es presentada en el Capítulo 11.

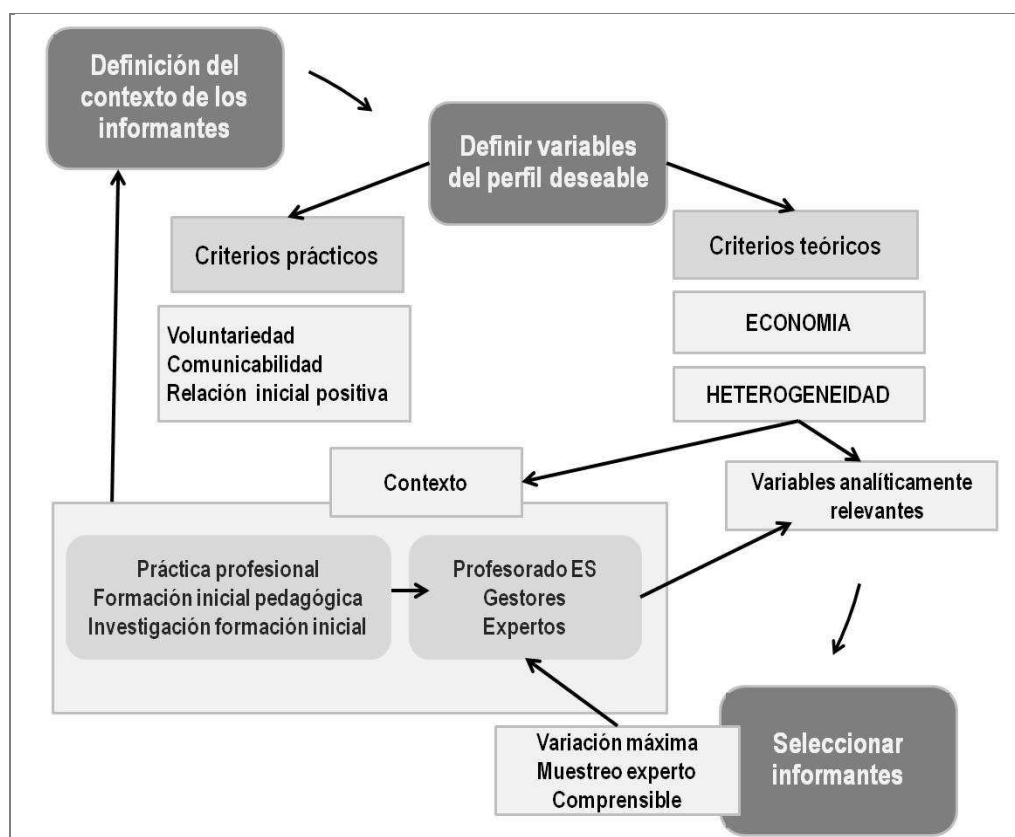
### 3. Diseño del muestreo cualitativo

Desde la perspectiva cualitativa, el procedimiento de selección de los participantes se estableció en tres fases desarrolladas de forma interactiva a lo largo de la investigación (Véase Figura 7.3), en las que estuvieron implicadas las siguientes acciones:

- Determinar el problema, interrogantes y objetivos de la investigación e identificar los factores empíricos y teóricos que los afectan.
- Idear un conjunto de atributos que caractericen a un grupo. La selección de los entrevistados comienza con la descripción de las cualidades o perfil deseado de las personas que poseen conocimiento sobre el tema estudiado (McMillan & Schumacher, 2011).
- Escoger a los entrevistados de acuerdo a los criterios y procedimientos de selección fijados.

El procedimiento, que se inicia con la determinación del problema de investigación e identificación de los factores empíricos y teóricos que les afectan, comenzó con la "definición del contexto" en que esperábamos encontrar a los sujetos adecuados. Como queda dicho, el contexto se enmarca en la práctica docente en Educación Secundaria (centros) de la provincia de Granada, la formación inicial pedagógica (Máster FPES) ofertada por la Universidad de Granada, y la comunidad de expertos nacionales en formación inicial docente.

Posteriormente, procedimos a "definir las variables del perfil deseable" de estos participantes de los contextos citados (McMillan & Schumacher, 2011). Éstas quedaron establecidas por un conjunto de *criterios maestros de muestreo cualitativo* (Vallés, 2014) para tomar decisiones prácticas y teóricas. A **nivel práctico**, la determinación de criterios atendió a un conjunto de decisiones que permitiesen seleccionar buenos informantes. Sujetos con: disposición a colaborar; capacidad para comunicar sus opiniones, juicios, sentimientos, etc., y para reflexionar sobre el problema; con quienes se haya establecido una relación inicial positiva, para facilitar clima de confianza adecuado que permita al entrevistado expresar con comodidad sus ideas, creencias, etc.



**Figura 7.3. Procedimiento de muestreo cualitativo**

Fuente: Elaboración propia inspirada en los trabajos de Goetz y LeCompte (1988), y Vallés (1997, 2014).

A **nivel teórico**, los criterios considerados fueron *economía* y *heterogeneidad*. Respecto al primero, las decisiones muestrales estuvieron determinadas por las contingencias de tiempo y medios (por ejemplo, la posibilidad de viajar o desplazarse o el tiempo disponible para la culminación del proceso de investigación). En cuanto a la *heterogeneidad*, buscamos alcanzar una representación de los informantes mediante la aplicación de *casilleros tipológicos* (Vallés, 1997), cuya elaboración estuvo apoyada en la literatura. Los casilleros constituyen una estrategia muestral "[...] para hacer operativa una selección de entrevistados orientada a controlar (garantizar mínimamente) la *heterogeneidad de la muestra*, en variables consideradas analíticamente relevantes" (p. 212). La *heterogeneidad* quedó representada en dos niveles: a) tipo de agente (profesorado, gestor o experto); b) variables analíticamente relevantes para cada tipo de agente.

En cuanto al primer nivel de heterogeneidad, los entrevistados fueron seleccionados en base a diferentes ámbitos de actuación definidos previamente al hablar del contexto: la práctica profesional del contexto de Educación Secundaria, la formación inicial pedagógica y la investigación en la formación inicial docente. Esta decisión parte de la necesidad de conciliar en nuestra investigación la teoría y la práctica pedagógica, a la par que atender a un ámbito intermedio en el que deben integrarse ambas perspectivas: la formación inicial pedagógica.

Desde una perspectiva de la práctica docente, el profesorado de Educación Secundaria con media y larga experiencia profesional constituye el informante clave para acceder a las contingencias de la práctica profesional; desde una perspectiva teórica, los expertos en formación inicial docente, y; en el ámbito de la formación inicial, los profesionales que conocen de primera mano la Formación Inicial Pedagógica, desde sus contingencias de la gestión y coordinación, y el desarrollo de la formación, siendo informantes potenciales los gestores del mismo. De otra parte, consideramos la posibilidad de entrevistar a los propios protagonistas de la

formación: los estudiantes. Esta opción se desestimó por considerar que su aportación quedaría ampliamente recogida en los ítems abiertos incluidos en el cuestionario. Cabe destacar que los ámbitos citados no quedaron reflejados de forma unívoca para cada agente. Así, por ejemplo, un gestor de la formación poseía experiencia docente en Educación Secundaria (tal es el caso de Gest1), o expertos o profesorado con experiencia en la gestión, coordinación o docencia en la Formación Inicial Pedagógica (Exprt1, Expert4, Expert5, Prof4, Prof7, Prof12). Este aspecto lo consideramos positivo para la obtención de información más completa y rica al permitir atender a la integración teórico-práctica comentada anteriormente, documentando además una mayor diversidad de perspectivas ante la temática de estudio.

Fueron entrevistados 13 profesores de enseñanza secundaria, 2 gestores del Máster FPES de la Universidad de Granada y 5 expertos en formación docente a nivel nacional. Uno de los entrevistados fue considerado doble sujeto, como gestor y profesor de Enseñanza Secundaria (Gest1).

Un segundo nivel de heterogeneidad hizo referencia a las características propias de cada uno de los agentes participantes, que mostramos a continuación.

### **3.1. Variables analíticamente relevantes y selección de los informantes**

Presentamos las variables analíticamente relevantes y el procedimiento de selección de cada tipo de agente. De forma global, el proceso de selección de los informantes fue desarrollado mediante el método progresivo denominado "bola de nieve" (Patton, 2015), que comenzó con la realización de las entrevistas a los gestores y profesorado de enseñanza secundaria. Al tratarse de profesionales vinculados a especialidades concretas del área de Ciencias, Filología, Ciencias Sociales, y algunos de ellos con experiencia docente en Educación Secundaria, se les pidió asesoramiento para encontrar profesorado que respondiese a los criterios definidos. Dicha consulta fue realizada tras el desarrollo de la entrevista correspondiente, y una vez que los entrevistados habían tenido contacto con el contenido de la misma. El proceso comenzó con el primer agente entrevistado (Gest1) que nos indicó informadores potenciales para recoger la perspectiva de los profesores.

#### **3.1.1. Profesorado de Educación Secundaria**

Para su selección, en un primer momento se consideró profesorado con larga experiencia docente (más de 25 años) a fin de recoger información relativa a la evolución experimentada a lo largo de su trayectoria profesional, abarcando el conjunto de fases implicadas, y en cuya experiencia se situaba, además, profesionales con características de interés para la investigación (Diplomados en Educación General Básica). En una entrevista con miembros del Servicio de Inspección Educativa, se nos hizo la recomendación de considerar profesorado con experiencia docente media (aprox. entre 15-25 años de docencia) que señalaron como buenos informantes por ser más activos, participativos y accesibles. Aceptamos tal sugerencia, y ampliamos el radio de acción integrando profesorado con media y larga experiencia docente.

Otras variables consideradas de interés por ser potenciales para representar la heterogeneidad respecto a las temáticas de estudio, son:

- Área de conocimiento o especialidad docente (Geografía e Historia; Lengua y Literatura; Matemáticas, etc.). Como apuntan algunos trabajos del campo (e.g. Tribó, 2008; Coll, 2010), las competencias específicas pueden variar según los contenidos científicos del área y su trasposición didáctica. Por otro lado, pretendemos recoger la visión proveniente de diversas

tradiciones procedentes de las varias áreas de conocimiento y, específicamente, de la formación del profesorado en éstas.

- Nivel/es educativo/s donde ha ejercido docencia. Algunos trabajos (e.g. Bolívar, 2007a; Sarramona, 2007, 2012) abogan por una formación diferenciada entre el profesorado de ESO y profesorado de Educación Secundaria Posobligatoria, debido a que las exigencias profesionales difieren. Como establece Sarramona (2012, p. 148) la atención a la diversidad y la motivación del alumnado obviamente son tareas críticas e ineludibles en ESO, mientras que el aprendizaje de las materias y el dominio de las técnicas laborales lo son en Bachillerato y FP. Con ello, pretendemos atender a aspectos que puedan mostrarse caracterizadores en cada nivel educativo.

- Formación inicial pedagógica cursada previamente al acceso al cuerpo docente. Diversos trabajos (e.g. Esteve, 2003a; Terigi, 2011) muestran la influencia del modelo formativo (consecutivo o integrado) en la valoración del conocimiento pedagógico. Como sugieren, la orientación hacia carreras dirigidas a la docencia podría explicar el valor asignado al conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión y las necesidades de formación experimentadas a lo largo del desarrollo profesional.

Esta variable queda definida en dos tipos de formación inicial pedagógica con características diferentes y sobre las que pivotan diversas formas de concebir la docencia. Una de ellas (Diplomatura de Profesorado de E.G.B.) reglada y sistemática y dirigida a formar profesorado para su docencia en una etapa de educación básica (obligatoria). La otra (Curso de Aptitud Pedagógica) no posee el carácter de formación profesionalizante, constituyendo un reconocimiento de "aptitud" para la docencia (González Gallego, 2010; Estebaranz, 2012). Considerada por Gutiérrez González (2011) como "el curso de la eterna provisionalidad", no llegó a realizarse tal como había sido concebida, debido a diversas circunstancias que rodearon su implantación (falta de interés institucional, recursos financieros, etc.). La variable incluye además la opción "sin formación previa", que atiende a los profesores que acceden a la docencia sin dicha formación.

El casillero tipológico resultante de la definición de las variables definidas se muestra en la Tabla 7.12 atendiendo a los criterios que las definen, considerados en la selección del profesorado.

Tabla 7.12

*Variables analítica relevantes y criterios para la selección del profesorado*

<b>VARIABLES ANALÍTICAS</b>	<b>CRITERIOS DE SELECCIÓN</b>
Años de experiencia docente	15-25 años (media) 26 en adelante (larga)
Área de conocimiento de la especialidad docente	Ciencias Artes y Humanidades Ciencias Sociales y Jurídicas Ciencias de la Salud Ingeniería y Arquitectura
Nivel educativo	Educación Secundaria Obligatoria Bachillerato Formación Profesional
Formación inicial pedagógica previa	Diplomatura en Profesorado de EGB Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P.) Sin formación inicial pedagógica (o cursada en servicio)

La selección del profesorado se desarrolló en base a dos métodos: muestreo intencional de tipo de caso destacado (McMillan & Schumacher, 2005) y muestreo por máxima variación (Fraenkel & Wallen, 2008). El primer procedimiento, fue adoptado con la finalidad de buscar asesoramiento externo sobre los criterios determinados y realizar la selección por

recomendación de otros expertos en algún campo. Para ello, contactamos con el Servicio de Inspección Educativa al construir un ámbito concedor de la acción y características del profesorado de Enseñanza Secundaria, a fin de recibir asesoramiento sobre las variables analíticas más idóneas para abordar la selección del profesorado informante.

La selección de casos mediante un procedimiento de variación máxima (Fraenkel & Wallen, 2008) nos permitió, no sólo profundizar en los significados que asigna el profesorado al conocimiento pedagógico para su docencia, así como analizar semejanzas, diferencias, patrones y particularidades (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), atendiendo a las variables analíticamente relevantes. Con este procedimiento se pretendía buscar las variaciones en cuanto a información se refiere a fin de obtener la máxima información posible sobre la temática (Lincoln & Guba 1985). Para el desarrollo de este muestreo, una vez identificadas las variables, procedimos a definir un número de informantes potenciales de cada categoría, de los cuales accedieron a participar 13 profesores de Enseñanza Secundaria de la provincia de Granada.

La Tabla 7.13 muestra una clasificación de los profesores que participaron en las entrevistas en función de las variables consideradas analíticamente relevantes, y presentando el género y la identificación asignada para respetar el anonimato.

Tabla 7.13  
*Profesorado participante en las entrevistas*

Formación inicial pedagógica	Nivel educativo	Especialidad	Experiencia docente	Género	Entrevistado
Diplomatura de E.G.B.	ESO (1 <sup>er</sup> ciclo)	Inglés	33	Mujer	Prof5
		Matemáticas	37	Hombre	Prof6
		Geografía e H <sup>a</sup>	31	Hombre	Prof4
CAP	ESO	Francés	16	Mujer	Prof8
		Geografía e H <sup>a</sup>	15	Hombre	Prof3
		Geografía e H <sup>a</sup>	22	Hombre	Prof1
	ESO y Bach.	Matemáticas	43	Hombre	Prof7
		Matemáticas	17	Hombre	Prof12
		Filosofía	33	Hombre	Prof11
	FP	Asesoría y procesos de imagen personal	15	Mujer	Prof2
ESO y FP	Administración y Gestión	26	Hombre	Prof10	
Sin formación previa	ESO y Bach.	Matemáticas	25	Hombre	Gest1
			40	Hombre	Prof9

Nota: E.G.B.= Educación General Básica; CAP= Curso de Aptitud Pedagógica; ESO= Educación Secundaria Obligatoria; Bach.= Bachillerato; FP= Formación Profesional.

Como puede observarse, seleccionamos un grupo de profesorado que atendió a las diversas combinaciones de las variables consideradas relevantes.

Tres de ellos (Prof4, 5 y 6) poseen entre 31 y 37 años de experiencia docente en diversos niveles educativos (EGB, Educación Secundaria, Educación Primaria, Superior). Son diplomados en Magisterio en E.G.B. en las especialidades de Ciencias Sociales, Lenguas y Ciencias. Durante su experiencia con docentes se han formado en materia pedagógica o disciplinar cursando carreras como Licenciatura de Filología Inglesa, Psicopedagogía o Doctorado en Educación. Comienzan a ejercer la docencia en Educación General Básica (E.G.B.), y con el cambio legislativo que supuso la L.O.G.S.E pasan a ser profesores en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Actualmente, Prof4 compagina su labor de Inspector educativo con la de profesor asociado en la Facultad de Ciencias de la Educación, e impartiendo materias optativas en el Máster FPES. Prof5 es maestra y directora de un Centro de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Granada, y Prof6 profesor y director de un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria (IES).

Siete profesores (Prof1, 2, 3, 7, 8, 11 y 12) poseen entre 15 y 43 años de experiencia docente. Son licenciados en diversas especialidades (Filologías, Ciencias Sociales, Ciencias) y poseen el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) con el que accedieron a la docencia en Educación Secundaria Obligatoria. Tres de ellos (Prof1, 3 y 8), ejercen actualmente como profesores de enseñanza secundaria en IES situados en contextos de la periferia y rurales de la provincia de Granada; dos de ellos, son directores de centro, y otra como jefa de estudios. Están especialmente implicados en medidas de atención a la diversidad. Prof11 es profesor en un IES de la ciudad de Granada, ejerciendo en diversos niveles educativos. Prof7 y Prof12 actualmente son profesores universitarios, e intervienen en el Máster FPES el primero como formador y el segundo como coordinador de especialidad. Cabe indicar la experiencia del Prof7 como profesor de enseñanza secundaria y formador de profesores de Secundaria, labor que inicia a mediados de la década de los setenta, participando como catedrático de Secundaria en un Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Prof2 es profesora de Formación Profesional en la familia profesional Asesoría y procesos de imagen personal y ejerce como jefa de estudios. Adquiere su estabilidad docente hace 15 años, y comenzado sus primeros contactos con la enseñanza en el año 1979 (hace 37 años).

Tres profesores accedieron al cuerpo docente sin ningún tipo formación pedagógica específica (Prof10, Gest1, Prof9). Dos de ellos realizan el CAP durante sus primeros años de ejercicio profesional. Poseen una experiencia docente media y larga en diversas enseñanzas (ESO, Bachillerato y Formación Profesional). Prof10 es profesor en Formación Profesional (Básica, Media y/o Superior) en la familia profesional Administración y Gestión. Cursa el CAP una vez transcurrido unos años desde su inicio en la docencia y, en cierto modo, motivado estar entre ocho y nueve años impartiendo docencia en dicho curso, desde el inicio del Máster FPES colabora como tutor profesional en las Prácticas Docentes. Prof9 es Catedrático de Secundaria y posee 40 años de experiencia docente en Educación Secundaria. Comienza su carrera en el ámbito de la investigación en Matemática, la cual abandona para dedicarse a la docencia en este nivel educativo. Gest1, con 25 años de experiencia docente en Educación Secundaria Obligatoria, actualmente es formador y gestor del Máster FPES.

### 3.1.2. Gestores del Máster FPES

Para la selección de los gestores empleamos la estrategia "muestreo comprensible" (McMillan & Schumacher, 2011) consistente en seleccionar, de forma intencional, un grupo de participantes a partir de criterios.

En nuestro estudio, fue de interés entrevistar a profesionales responsables de la gestión del Máster FPES. Para atender este criterio, nos dirigimos a los gestores del máster de la Universidad de Granada. Entrevistamos a dos profesionales cuyas características mostramos en la Tabla 7.14.

Tabla 7.14

#### *Características de los gestores del Máster FPES*

<b>Gestor</b>	<b>Rol profesional</b>	<b>Experiencia Máster</b>	<b>Trayectoria profesional</b>
Gest2	Gestor Coordinador	Inicio	Profesor universitario (CAP y otras en CC. Educación)
Gest1	Formador	Reciente	Educación Secundaria

Uno (Gest2) implicado en la implementación del Máster FPES y ejerciendo el cargo de gestor hasta 2013, posee formación en Ciencias de la Educación y una experiencia docente en diversos niveles educativos. Sus primeras experiencias comienzan en el ámbito de la educación no formal antes de incorporarse como docente en Educación Superior, donde ha desarrollado su carrera profesional. Comprometido con la formación inicial de los futuros docentes, ha ejercido

numerosos cargos de gestión y coordinación docente. Es, además, formador en diversas titulaciones correspondientes al área de Ciencias de la Educación. El otro (Gest1), coordinador de Prácticas desde la implantación del Máster y formador en algunas materias del módulo específico, asume el cargo de "coordinador general" desde el cese del anterior. Posee formación disciplinar en el área de Ciencias, y una larga experiencia docente en Educación Secundaria (ESO y Bachillerato). Cabe destacar que accede a la docencia en esta etapa convalidado su experiencia docente por la formación pedagógica y didáctica requerida. Posee una larga experiencia en el ámbito de la gestión de los centros educativos, siendo miembro de equipos directivos 24 de sus 25 años de experiencia en Educación Secundaria. Actualmente ejerce como profesor asociado en la Universidad de Granada.

Cabe indicar que accedimos a personas que poseían un rol profesional muy completo en cuanto al ámbito de la formación se refiere, habiendo ejercido o ejerciendo de gestor, coordinador y formador, lo que nos permitía acceder a los tres ámbitos de actuación profesional diferenciales e interconectados en la formación (Tejada, 2007, 2009): entorno sociolaboral, centro de formación y contexto del aula. Así, el gestor puede enmarcarse entre el entorno sociolaboral y el contexto de la institución de formación, lo que nos permitiría recoger las valoraciones de profesionales que poseen un conocimiento de la estrategia global y la política de formación proporcionada por el Máster, atendiendo a la planificación del programa, gestión de los recursos y actividades, su evaluación y mejora, y promoción y difusión –coordinación de los responsables de las especialidades, y contacto con las instituciones colaboradoras–. Por otro lado, la figura de coordinador aporta una visión a caballo entre el contexto institucional y el aula, y específicamente a la singularidad de un área concreta. Finalmente, la figura del formador nos aporta un acercamiento a las consideraciones de los profesionales encargados de la impartición de materias.

### 3.1.3. Expertos en formación docente

Los expertos en formación docente fueron seleccionados mediante dos técnicas de muestreo intencional: el muestreo de expertos (*expert sampling*; Signh, 2007) y el muestreo de máxima variación (Fraenkel & Wallen, 2008).

El procedimiento de muestreo de expertos consistió en seleccionar a los entrevistados de acuerdo a criterios que atienden a una experiencia específica demostrable y de reconocimiento en el campo de la formación inicial docente. Dichos criterios fueron fijados sin perder de vista la polisemia que caracteriza al término de experto (Cabero & Barroso, 2013). Nos acogimos a la definición de experto como las personas "que son capaces de proporcionar valoraciones fiables sobre un problema en cuestión, y al mismo tiempo, hacen recomendaciones en función de un máximo de competencia" (Mengual, 2011, p.158). A esta definición añadimos el criterio de la competencia experta que atiende, no sólo el dominio de la materia en cuestión, sino su experticia para enseñarla con maestría (Tejada, 2012). Para atender a nuestra concepción de experto las variables analíticamente relevantes fueron:

- Trayectoria profesional demostrada como docente en el campo de la formación docente y, de forma específica, en la formación inicial pedagógica del profesorado de Secundaria.
- Contribución relevante con su producción científica al campo de estudio de la formación inicial docente, desarrollando sus líneas de investigación en este sentido.
- Impartición de conferencias, cursos, seminarios sobre su campo de especialización en el ámbito de la formación docente.

El procedimiento de máxima variación estuvo dirigido a recoger las voces de expertos vinculados a variedad de líneas de investigación sobre formación inicial docente, asegurando que éstas respondiesen, al menos, a alguno de los elementos de los programas formativos sobre los que indagamos (conocimiento del profesor, Practicum, competencias docentes,...). Dicha selección nos permitió acceder a conocimiento experto sobre las diversas temáticas de interés en la investigación. Contactamos con un total de 8 investigadores experimentados a nivel nacional, de los cuales, participaron cinco. En la Tabla 7.15 describimos algunas de las características profesionales de los expertos participantes, vinculadas a los criterios definidos para su selección.

Tabla 7.15

*Características profesionales de los expertos y expertas entrevistados*

<b>EXPERTO/A</b>	<b>CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES</b>
Expert1	Profesora Catedrática de Universidad de la USC Profesora Emérita (designación 2015) Experiencia docente e investigadora: 42 años Coordinadora Grupo de Investigación Stellae (1996-2015) Participante en el diseño de PRONEP-EGB Línea de investigación: Formación y desarrollo profesional del profesorado Numerosas publicaciones y dirección de tesis doctorales
Expert2	Profesor Catedrático de Universidad de la USC Experiencia docente: 42 años Coordinado Grupo de Investigación GIE (Grupo Interuniversitario de Estudios) Línea de investigación: docencia universitaria, Prácticas Externas. Dirige diversas publicaciones relacionadas con la docencia universitaria
Expert3	Profesora Titular de Universidad de la UGR Experiencia docente: 26 años Puestos de gestión universitaria: Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada y Vicedecanato de Practicum Coordinación del CAP y actual docencia en el Máster FPES Línea de investigación: formación inicial de profesores, desarrollo profesional docente y Practicum
Expert4	Profesor Catedrático de Universidad de la UAB Experiencia docente: 33 años Participación en el diseño experimental de formación de profesorado de Secundaria desarrollado en la UAB Dirección más de veinte años del Máster de Formación de Formadores de UAB Coordinado Grupo de Investigación CIFO (Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional) Línea de investigación: Formación de Adultos, la Formación para el Trabajo y el desarrollo personal y social, y la Formación Profesional
Expert5	Profesor Titular de Universidad de la UB Experiencia docente: 24 años Experiencia docente en el Máster FPES Línea de investigación: formación del profesorado universitario y de Secundaria y la epistemología pedagógica

De acuerdo a lo indicado en la Tabla 7.15, pasamos a comentar algunas de las características de los entrevistados de nuestro interés para la investigación.

Expert1 es profesora Catedrática de Universidad en la USC. Sus comienzos como profesora universitaria se inician en 1972 en la Universidad Complutense de Madrid, en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Ciudad Real. En 1974, forma parte del equipo de diseño y elaboración de materiales para el programa PRONEP/EGB (Programa Nacional de Especialización y Perfeccionamiento del Profesorado de Educación General Básica), desarrollado por la UNED. En simultáneo, es profesora en la Escuela de Formación de Profesorado María Díaz Jiménez. Durante los años siguientes, mantiene la doble vinculación



UNED y Complutense de donde surgen sus dos primeras líneas de investigación: el estudio de necesidades de formación, que dará lugar a la tesis doctoral y el estudio de las prácticas en la formación inicial docente, investigación que dará lugar a la publicación de su primer libro "La realidad en el aula", a la par que ejerce como docente en el Curso de Aptitud Pedagógica. En enero de 1984 inicia su experiencia docente en la Universidad de Santiago de Compostela donde termina sus estudios de doctorado y presenta la tesis doctoral sobre evaluación de necesidades en formación permanente. A mediados de la década de los noventa crea el Grupo de Investigación Stellae, que ha coordinado hasta el año 2015. Designada Profesora Emérita de la Universidad de Santiago de Compostela en dicho año, actualmente se encuentra dedicada a la investigación, participando en un proyecto de I+D+i titulado "Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del grado de maestro en educación primaria. Perspectivas del alumnado y el profesorado".

Expert2 es catedrático de Universidad en la Universidad de Santiago de Compostela. Comienza su trayectoria trabajando como Psicólogo y ejerciendo la orientación en varias escuelas de Madrid. Tras finalizar los estudios de Pedagogía, comienza su trayectoria profesional como profesor universitario, llegando a ejercer algunos cargos de coordinación en la formación inicial de profesores de Secundaria tales como director de Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs). Su línea de investigación ha estado orientada a la psicología educativa y, actualmente, al diseño curricular y la formación de profesorado universitario. Es coordinador del Grupo de Investigación GIE (Grupo Interuniversitario de Estudios, GI-1444) y dirige diversas publicaciones relacionadas con la docencia universitaria.

Expert3. Profesora Titular de la Universidad de Granada, comienza su trayectoria como maestra de Educación Infantil y profesora de Educación de Adultos, iniciando su trayectoria como docente en la Escuela Universitaria de Melilla en el curso 1990-1991. Su especialización como investigadora en el campo de la formación docente viene impulsada por el tipo de materias que imparte. Miembro del grupo e investigación FORCE (Formación Centrada en la Escuela, HUM-386), su línea de investigación ha estado orientada a la formación docente y, especialmente, en Educación intercultural y diversidad cultural, formación inicial de profesores, desarrollo profesional de los docentes y Practicum. Ha ejercido diversos cargos de gestión entre los que se encuentra la dirección del Secretariado de Formación del Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada, y del Vicedecanato de Practicum. Durante el periodo de gestión coordina el Curso de Aptitud Pedagógica, siendo docente del mismo y del Máster FPES antes y después del periodo en que ejerce dichos cargos de gestión universitaria.

Expert4 es Catedrático de Universidad y Profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Licenciado en Psicología y Pedagogía y Doctor en Educación. Formalmente comienza su trayectoria docente en el año 1983 en el ámbito de las Enseñanzas de Régimen Especial, trabajando en una Escuela de Artes y Oficios como gestor y coordinador de estudios, y desarrollando sus principales experiencias como formador. Posee experiencia en el ámbito de la docencia en el Curso de Aptitud Pedagógica y ha participado en el diseño experimental de formación de profesorado de Secundaria de la Universidad Autónoma de Barcelona, y actual Máster FPES, y en diversos cargos de gestión y coordinación docente de diversos programas formativos de posgrado, siendo director durante más de veinte años del "Máster de Formación de Formadores" de la Universidad Autónoma de Barcelona. Actual director del Grupo de Investigación CIFO (Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional), su línea de investigación se orienta a la Formación de Adultos, la Formación para el Trabajo y el desarrollo personal y social, y la Formación Profesional.

Expert5. Profesor Titular de Universidad, inicia su trayectoria profesional en el campo de la Salud. Como graduado en Enfermería, comienza la docencia en este campo. Sus inicios docentes y la falta de experiencia y formación docente le llevan a comenzar los estudios de

Pedagogía que compagina con su función docente. Tras finalizar la licenciatura recibe una ayuda para realizar sus estudios de posgrado en la Universidad de Columbia (Nueva York) donde realiza su tesis doctoral "sobre la formación inicial de profesionales en general, y con énfasis en profesionales de la salud". Al regresar a España comienza a hacer carrera académica en el campo de la Educación. Actualmente ejerce en dicho ámbito como profesor del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación FODIP (Formación Docente e Innovación Educativa), su línea de investigación se han desarrollado en el campo la formación del profesorado universitario y de Secundaria y la epistemología pedagógica. Ha coordinado diversos proyectos I+D y publicaciones en estas líneas de investigación. Posee experiencia docente en el Máster FPES de la Universidad de Barcelona, donde actualmente ejerce como coordinador del Programa de Doctorado de la Facultad de Educación de dicha universidad.

# Capítulo 8.

## Análisis de los datos de la Investigación

1. Modelo y procedimiento utilizado en el análisis de datos

1.1. Procedimiento de análisis de los datos cuantitativos

Fase 1. Selección de los softwares y construcción de matrices

Fase 2. Explorar los datos

Fase 3. Validar los datos

Fases 4 y 5. Analizar estadísticos descriptivos e inferenciales

1.2. Procedimiento de análisis de los datos cualitativos

1.2.1. Recogida de datos

1.2.2. Reducción de los datos

1.2.3. Disposición y transformación de datos

1.2.4. Obtención resultados y conclusiones

1.3. Estrategias de combinación de los dos conjuntos de datos



# 1. Modelo y procedimiento utilizado en el análisis de datos

Toda investigación requiere, además de la obtención de los datos, su procesamiento, análisis e interpretación. Los datos por si solos no tienen mucho significado, requieren un tratamiento estadístico o cualitativo para ser interpretados a la luz de la teoría o para crearla.

Atendiendo a la estrategia metodológica adoptada, el procedimiento general de análisis de datos quedó establecido en dos fases. En una primera, analizamos los datos cuantitativos y cualitativos de forma separada e independiente (Hernández, Fernández & Baptista, 2014):

- Desde un planteamiento cuantitativo-deductivo. La finalidad del análisis fue describir y explicar las variables de estudio. El proceso se caracterizó por su sistematicidad, iniciado desde hipótesis previamente formuladas. Adoptamos una perspectiva impersonal y distancia en el análisis, representado los resultados en forma numérica y gráfica mediante el uso de procedimientos estadísticos.

- Desde un planteamiento cualitativo-interpretativo, el análisis se dirigió a comprender el fenómeno, las personas y su contexto. El proceso se caracterizó por ser emergente, iniciado durante la recolección de datos. Adoptamos una perspectiva intersubjetiva, integrando en el proceso nuestras propias perspectivas y conocimientos. Los datos fueron representados en multitud de formatos y formas (narraciones, gráficas, matrices,...).

Una segunda fase del proceso, estuvo dirigida a combinar los dos conjuntos de datos mediante estrategias de integración, procediendo a su comparación y analizando en qué medida convergen y/o pueden crear una mejor comprensión (Creswell & Plano Clark, 2011).

## 1.1. Procedimiento de análisis de los datos cuantitativos

El tratamiento de los datos cuantitativos estuvo inspirado en el "proceso para efectuar análisis estadístico" descrito por Hernández, Fernández y Baptista (2014), quedando establecido en siete fases que representamos de forma gráfica en la Figura 8.1.

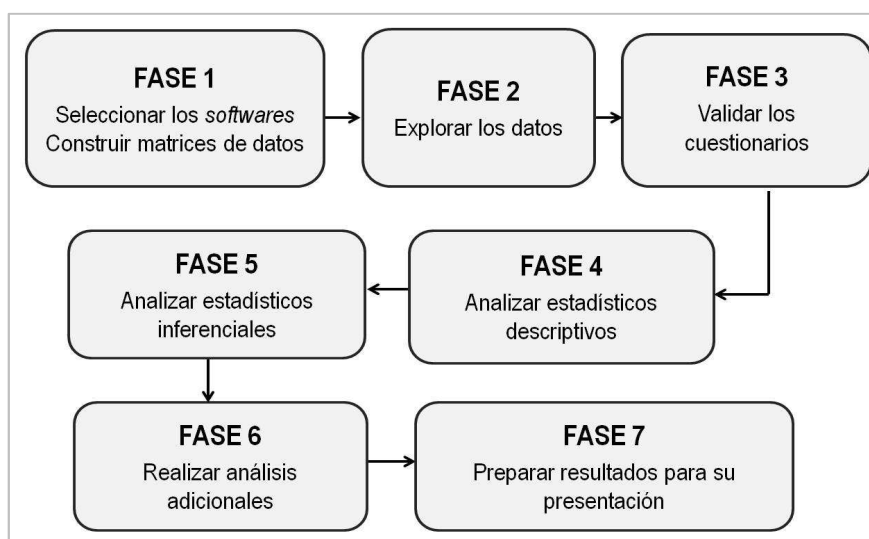


Figura 8.1. Proceso de análisis de la información obtenida de los cuestionarios

Fuente: Elaboración propia

Tal como se muestra, las tres primeras se dirigieron a preparar la información; las tres posteriores (Fases 4, 5 y 6), a analizar la información mediante la aplicación de procedimientos estadísticos de tipo descriptivo e inferencial; y la última (Fase 7) a disponer los resultados para su presentación.

### 1.1.1. Fase 1. Selección de los *softwares* y construcción de matrices

El proceso comenzó con la elección del programa de análisis y su ejecución. La reducción y análisis de los datos cuantitativos estuvieron soportados por los *softwares*: *SPSS Statistic* en su versión 22.0, Visual Basic 6.0 (Merino Soto & Livia Segovia, 2009), FACTOR versión 10.3.01 (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2013), y Microsoft Excel 2007.

Con la ayuda del software *SPSS* procedimos a transferir la información a las matrices de datos, creando una para cada cuestionario. Para ello, precisamos los parámetros de la matriz de datos, procediendo a la codificación de las variables empleando las numeraciones asignadas a los ítems (A1, A2,...)<sup>8</sup>. Estas matrices fueron empleadas en el resto de *softwares*, mediante la preparación de versiones compatibles a las mismas. Así, por ejemplo, para el uso del software FACTOR procedimos a transformar la base de datos construida en *SPSS* (\*.sav) a formato ASCII (\*.dat).

En las siguientes fases comenzamos con el análisis de la información propiamente dicho. La Tabla 8.1 muestra el tratamiento estadístico aplicado en cada una de las fases del proceso atendiendo al objetivo al que orientamos el análisis. Así como puede observarse, las fases 2 y 3 se dirigieron a analizar el tipo de datos obtenido, examinando si cumplen con los supuestos de normalidad y homocedasticidad, y a extraer evidencias de su validez de constructo; y las fases 4, 5 y 6 al análisis de la información a fin de atender a las exigencias de los objetivos de investigación.

Tabla 8.1

*Técnicas de análisis para los datos obtenidos con los cuestionarios*

FASE	TRATAMIENTO ESTADÍSTICO	OBJETIVOS DE ANÁLISIS
Fase 2. Explorar los datos	Medidas de dispersión	Analizar la dispersión de las variables en las muestras
	Prueba de bondad de ajuste de Z de <i>Kolmogorov-Smirnov</i> y test Levene	Testar los supuestos de normalidad y homocedasticidad de las variables
Fase 3. Validar los datos	Análisis factorial exploratorio	Agrupación primaria de las diferentes variables del cuestionario en factores
	Análisis factorial semi-confirmatorio	Testar la/s estructura/s factoriales
	Alfa <i>Cronbach</i> y alfa ordinal	Conocer la fiabilidad del cuestionario completo y de cada factor
Fase 4. Analizar estadísticos descriptivos	Frecuencias, porcentajes, media, mediana, desviación típica	Conocer cómo se distribuyen las puntuaciones en los diversos valores de la escala de medida
Fase 5. Analizar estadísticos inferenciales	Rho Spearman	Estudiar las asociaciones entre las variables Describir conjuntamente las variables independientes y dependientes
	Chi-cuadrado <i>Pearson</i>	
	Coefficiente Phi ( $\phi$ )	Analizar si existen diferencias en las valoraciones de los grupos
	Tablas de contingencia	
U de <i>Mann-Whitney</i> (Z de <i>Kolmogorov</i> )		
H de <i>Kruskal-Wallis</i>		

<sup>8</sup> Establecimos una clave de corrección para los ítems negativos e invertidos con la finalidad de proceder realizar los análisis estadísticos de carácter multivariante (Análisis Factorial y análisis de la consistencia interna). Dicha clave fue aplicada a los ítems A1, B7, D13 (Cuestionario estudiantes) y A1, B9, D19 (Cuestionario profesorado).

### 1.1.2. Fase 2. Explorar los datos

Una primera tarea en la exploración fue la depuración de datos, que consistió en la identificación y corrección de posibles fuentes de error cometidas en la grabación de la información (ambigüedades, como respuestas no legibles, omisiones o incoherencias). Siguiendo a Cea D'Ancona (2001) se adoptaron las siguientes comprobaciones:

- Examinar anomalías o valores ajenos al rango de la variable (o valores *outlier*) mediante el análisis de frecuencias, casos sin respuesta, estadísticos univariados y representaciones gráficas (gráfico de caja), obtenidas a través la opción "Explorar" proporcionada por el *software SPSS Statistic*.
- Eliminación de los datos en casos que existía mal registro de la información.
- Casos con más del 80% de valores perdidos fueron excluidos del fichero de datos.
- Para algunas secciones del cuestionario obtuvimos un porcentaje elevado de no respuesta, disminuyendo la muestra de participantes, por lo que procedimos a examinar si esta situación afectaba a las probabilidades de inferencia de los resultados a la población. Fue llamativa en la sección del cuestionario dirigido a estudiantes "Competencias Docentes en el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria", donde el número de casos disminuyó de 207 a 190. Para McMillan y Schumacher (2011) ante estos casos de "sin respuesta" el investigador debe hacer un esfuerzo para ver si la inclusión de estos sujetos podría alterar los resultados. Entienden que para la mayoría de las encuestas con una muestra grande (200 o más), las respuestas no contestadas no afectan a los resultados si el índice de participación es al menos del 70%. Dicho índice fue adecuado para ambos cuestionarios: para dirigido a profesorado osciló entre 75% y 92%; para el de estudiantes, entre 92,8% y 100%.

Tras la depuración, procedimos a analizar cómo estaban agrupados los valores en las variables de la matriz de datos, mediante la aplicación de técnicas de análisis estadístico univariado: distribución de frecuencias, medidas de tendencia central, medidas de dispersión y de forma de la distribución (Ver Anexos 5.1.1 y 5.1.2). A fin de decidir el tipo de pruebas de significación estadística a aplicar en posteriores etapas atendimos a varias condiciones (Garth, 2008; Guisande, Vaamonde & Barreiro, 2013): la escala de medida empleada (nominal, ordinal, de intervalo y razón) y si los datos cumplían con los supuestos de normalidad y homocedasticidad. Analizadas dichas condiciones –pruebas Z de *Kolmogorov-Smirnov*, *Shapiro-Wilk* y test de *Levene*, mostrando valores significativos ( $p < ,001$ ) (Ver Anexo 5.1, CD adjunto), y datos ordinales– decidimos aplicar pruebas estadísticas de tipo no paramétrico.

### 1.1.3. Fase 3. Validar los datos

Esta fase estuvo dirigida a la aplicación de procedimientos de **análisis multivariante** para comprobar de forma empírica qué dimensiones miden las secciones de los cuestionarios y su significado: Análisis Factorial, y análisis de consistencia interna. El procedimiento y resultados se exponen en los Capítulos 9 y 10.

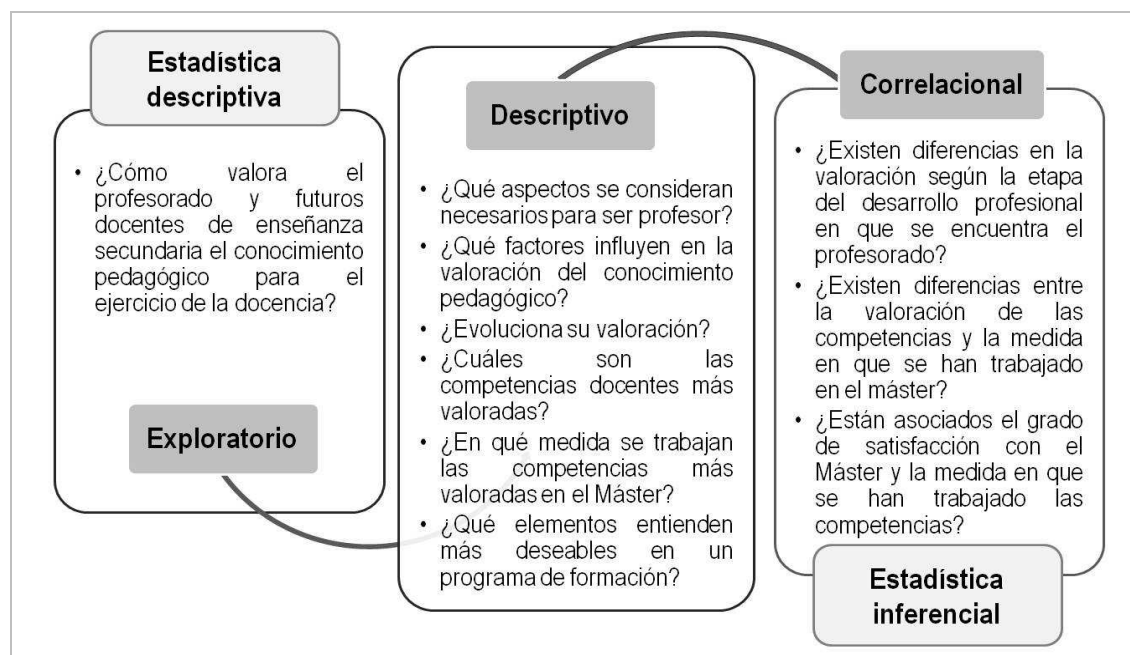
### 1.1.4. Fases 4 y 5. Analizar estadísticos descriptivos e inferenciales

Una vez establecida la validez y fiabilidad de la información obtenida de los cuestionarios, procedimos a aplicar las técnicas de análisis descriptivas e inferenciales consideradas más adecuadas para dar respuesta a los objetivos de investigación.

En la Figura 8.2 mostramos un ejemplo de la correspondencia entre las cuestiones que guiaron el análisis –y que se derivaban de las hipótesis y objetivos de investigación– y el tipo de

técnicas de análisis. Tal como se muestra, el alcance de los mismos demandaba la aplicación de técnicas de tipo descriptivo e inferencial. Así, las primeras nos permitirían describir de forma estadística las variables independientes y dependientes de los cuestionarios. Las segundas, analizar la asociación entre dichas variables.

Así, como puede observarse en dicha figura, no sólo queríamos describir cuáles son las dimensiones y características relevantes del fenómeno –i.e., funciones y competencias docentes más valoradas o los elementos que configuran la formación inicial pedagógica deseable– sino, además, analizar variables determinantes mediante el análisis correlacional de las variables dependientes e independientes de estudio.



**Figura 8.2. Cuestiones de investigación y técnicas de análisis de los datos cuantitativos**

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 8.2 mostramos una correspondencia entre los objetivos de investigación, los sujetos de los que fueron obtenidos los datos y las técnicas de análisis estadístico empleadas.

Como puede observarse, las técnicas relativas a la estadística descriptiva (análisis univariado) fueron empleadas a fin de obtener información detallada sobre la valoración aportada por profesorado y estudiantes a cada ítem. Atendiendo a ello, en una **cuarta fase** del proceso, analizamos la información mediante estadísticos de distribución (frecuencias y porcentaje), tendencia central (media, mediana) y dispersión (desviación estándar). Ello nos permitió conocer cuáles eran los elementos que cobran una mayor relevancia entre profesorado y estudiantes, y por ende, en los que muestran mayor desacuerdo.

Estos análisis se dirigieron a describir: los "Datos de identificación" de los cuestionarios; la valoración manifestada por los estudiantes y profesorado hacia el conocimiento pedagógico (Objetivo 1 y 3); las "razones por las que cursan la formación inicial pedagógica" (Objetivo 2); explorar la "valoración experimentada" (Objetivo 4 y 5); "competencias docentes más valoradas para el ejercicio de la profesión" (Objetivo 6); "en qué medida se han trabajado las competencias docentes en el Máster FPES" (Objetivo 7) y cuáles son los "elementos considerados deseables en la formación inicial pedagógica" (Objetivo 8).

A fin de atender al objetivo 1, el análisis fue aplicado en dos sentidos: 1) de forma general, a la muestra total de profesores; 2) y en función de la etapa desarrollo profesional. Para éste



último, segmentamos la matriz de datos en *SPSS* en función de dichas fases, a fin de obtener la descripción de las variables para cada una de ellas.

Tabla 8.2

*Correspondencia entre objetivos de investigación y análisis de datos de los cuestionarios*

Objetivos de investigación	Sujetos	Análisis
1. Descubrir si existen coincidencias (caracterizadoras de las diferentes etapas profesionales) en el modo que tienen de valorar los Profesores de Secundaria el conocimiento pedagógico	Profesorado ES	Análisis descriptivo Pruebas no paramétricas: H de <i>Kruskal-Wallis</i> U de <i>Mann-Whitney</i>
2. Conocer las motivaciones que muestran los estudiantes hacia la formación inicial pedagógica.	Estudiantes	Análisis descriptivo Análisis contingencia: Coeficiente Phi ( $\phi$ ) Chi-cuadrado
3. Averiguar el valor que conceden los estudiantes del Máster FPES al conocimiento pedagógico, para ser profesor.	Estudiantes	Análisis descriptivo Pruebas no paramétricas: H de <i>Kruskal-Wallis</i> U de <i>Mann-Whitney</i>
4. Descubrir la incidencia de la formación inicial pedagógica en la valoración que los estudiantes del Máster FPES efectúan sobre el conocimiento pedagógico	Estudiantes	Análisis descriptivo
5. Descubrir la posible evolución experimentada por Profesores de Educación Secundaria (con media y larga experiencia profesional docente) respecto a la importancia del conocimiento pedagógico para el desarrollo de su docencia actual, describiendo el proceso y factores influyentes.	Profesorado ES	Análisis descriptivo
6. Averiguar las competencias docentes mejor valoradas por los profesores para el buen desempeño de sus funciones como enseñantes.	Profesorado ES	Análisis descriptivo
7. Determinar en qué medida se trabajaron en el Máster FPES las competencias docentes mejor valoradas por los profesores en ejercicio.	Profesorado ES Estudiantes	Análisis descriptivo Pruebas no paramétricas: U de <i>Mann-Whitney</i> <i>Kolmogorov-Smirnov</i>
8. Averiguar los elementos considerados esenciales –por diferentes agentes– en programas de formación inicial pedagógica para lograr una adecuada preparación en el desarrollo de la actividad docente.	Profesorado ES	Análisis descriptivo
9. Presentar una propuesta apoyada en aportaciones de diferentes agentes que oriente la formación inicial pedagógica de los nuevos profesionales de la enseñanza secundaria.	Estudiantes	Análisis correlacional (rho Spearman)

En una **quinta fase** aplicamos los procedimientos pertenecientes a la estadística inferencial permitiendo generalizar los resultados obtenidos a las poblaciones de estudio. El análisis consistió en la aplicación de pruebas para testar la independencia estadística entre las variables de estudio. Se dirigieron a:

i) **Estudiar las relaciones entre las variables** mediante medidas de asociación basadas en tablas de contingencia. Con dicho análisis examinamos la asociación entre la pregunta "Razones para cursar el Máster de Formación de Profesorado", y entre éstas y las variables independientes del cuestionario de estudiantes (Objetivo 2). El análisis se realizó en base a las siguientes pruebas de significación estadística:

- Para el análisis de contingencia de dos variables nominales empleamos el coeficiente Phi ( $\phi$ ) o de correlación de Mathews y al coeficiente V de Cramer. El coeficiente Phi ( $\phi$ ) constituye una medida de asociación de dos variables dicotómicas y fue empleado para analizar las relaciones entre las variables de "Razones para cursar el Máster " –codificada como  $1 = Señala$ ,  $0 = No señala$  –, y entre éstas y "género" y "turno de prácticas docentes" (Objetivo 3).

Cuando al menos una de las variables independientes adoptó más de dos valores (por ejemplo, edad, titulación), aplicamos el coeficiente V de Cramer.

- La prueba chi-cuadrado de *Pearson* permitió evaluar la hipótesis de asociación entre las variables; ofreciendo una comparación entre frecuencias observadas y esperadas –indicando los valores cuando no hay relaciones– el estadístico y nivel de significación asociado. Empleamos las tablas de contingencia para describir conjuntamente las variables, atendiendo a las frecuencias observadas, relativas y porcentajes.

ii) **Testar si existen diferencias** entre los subgrupos que integran el conjunto global de sujetos encuestados, mediante las pruebas de contraste para dos muestras independientes *U* de *Mann-Whitney* y *Kolmogorov-Smirnov*, análogos al contraste paramétrico *t* de *Student*. La prueba *U* de *Mann-Whitney* se dirigió a comparar la tendencia de los dos grupos contrastando la hipótesis nula de igualdad en la medida central. De forma complementaria, aplicamos el test de *Kolmogorov-Smirnov* que permitió comprobar si existen diferencias entre las frecuencias relativas acumuladas, detectando diferencias en la dispersión y forma (simetría y apuntamiento) y no sólo en la tendencia central. Ambas pruebas fueron aplicadas para el estudio de diferencias entre las consideraciones de estudiantes y profesorado a las competencias docentes (Objetivo 7).

iii) **Analizar las relaciones de dependencia** entre variables. Para ello, optamos por un análisis de correlación lineal simple *rho Spearman* dirigido a contrastar las relaciones entre pares de variables. Seleccionamos dicho coeficiente por tratarse de variables medidas en una escala ordinal (Meissner, 2014). Se emplea cuando se dispone de dos rangos en dos variables para dos sujetos, mostrando el grado con que éstos mantienen la misma posición relativa a dos medidas (McMillan y Schumacher, 2011). La interpretación de la fuerza de la relación sigue la recomendación de Field (2013), que indica que un coeficiente de ,1 muestra una relación débil, de ,3 moderada y a partir de ,5 fuerte. Dicho análisis fue aplicado al estudio de las relaciones entre el grado de satisfacción de los estudiantes con el máster y la medida en que se han trabajado las competencias docentes en el Máster (Objetivo 9).

### 1.1.5. Fases 6 y 7. Análisis adicionales y disposición de resultados

**Fase 6.** Efectuados los análisis pertenecientes a la estadística inferencial, se decidió realizar análisis extras que permitiesen confirmar tendencias o evaluar datos desde diversos ángulos. Esta fase fue relevante al permitirnos comprobar que no habíamos obviado ningún procedimiento que resultase pertinente para dar respuesta a los objetivos. A fin de profundizar en dos de ellos (1 y 3) aplicamos varios procedimientos estadísticos para testar diferencias entre los grupos de una forma más detallada. Aplicamos, de forma consecutiva, dos pruebas de contraste:

- Contrastes para K-muestras independientes. La prueba *H* de *Kruskal-Wallis*, una extensión del contraste *U* de *Mann-Whitney* para más de dos muestras independientes, mide la tendencia central de las muestras contrastando la hipótesis nula de igualdad de mediana de las poblaciones testadas (Guisande, Vaamonde & Barreiro, 2013). Esta prueba permitió analizar si existen diferencias en las valoraciones del profesorado que se encuentra en diferentes etapas de desarrollo profesional, tomando como grupos las etapas (Objetivo 1 y 3).

- Contrastes para dos grupos independientes mediante la prueba *U* de *Mann-Whitney*, permitiéndonos conocer entre qué etapas se dan las diferencias mostradas en la prueba anterior. Analizamos las diferencias entre pares de etapas en dos sentidos: entre las establecidas en la muestra de profesorado (Objetivo 1), y entre éstas y la fase "formación inicial" que queda representada por los estudiantes (Objetivo 3).

**Fase 7.** El último paso del análisis de datos estuvo dirigido a preparar la presentación de los resultados. Este proceso se desarrolló con el fin de organizarlos, comentarlos brevemente y, finalmente, elaborar un informe que contenga los principales hallazgos obtenidos.

Para la presentación de los datos cuantitativos empleamos diversos formatos tales como histogramas, gráficos circulares, radiales, y tablas de doble entrada. Su construcción estuvo soportada en los diversos *softwares*, siendo especialmente determinantes las posibilidades ofrecidas por Microsoft Excel para su diseño y disposición.

## 1.2. Procedimiento de análisis de los datos cualitativos

El análisis de los datos es concebido como la esencia y el momento más crítico de la investigación cualitativa (Gibbs, 2012). Ha sido entendido como un proceso de transformación de datos que comienza con su recolección y organización, y cuyo procesamiento da lugar a un análisis claro, comprensible, profundo, fiable u original (Gibbs, 2012). McMillan y Schumacher (2011) lo definen como "un proceso relativamente sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación, que nos proporciona explicaciones sobre el único fenómeno de interés" (p. 479).

Existen diversos acercamientos al análisis cualitativo de acuerdo al marco de referencia seleccionado, entre ellos, Teoría Fundamentada, Etnográfica, Análisis del Discurso y Análisis Conversacional o Análisis de Contenido. En nuestra investigación, la finalidad del análisis fue comprender el fenómeno que estábamos investigando. Es por ello, que adoptamos un "método de análisis de entrevista centrado en el significado" (Kvale, 2011), y concretamente el "*Análisis de Contenido*" (Bardin, 2002; Fraenkel & Wallen, 2008; Gil Pascual, 2011). Atendiendo a la diversidad de acepciones sobre este análisis, nos acogimos a la concepción de Bardin (2002) considerando que respondía los propósitos del procedimiento que iba a ser adoptado. Lo entendimos como:

[...] el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes (ibídem, p. 32).

Lo aplicamos al análisis del material obtenido a través de entrevistas y preguntas abiertas de cuestionario. El proceso estuvo inspirado en las aportaciones de Miles, Huberman y Saldaña (2014; *Qualitative Data Analysis*), y de otros estudiosos y trabajos de análisis de datos (e.g. Gibbs, 2012; Kvale, 2011), sirviendo de orientación para el desarrollo de un proceso que se caracterizó por ser flexible y crecientemente complejo. Lo abordamos bajo un plan general establecido en cuatro fases, que fuimos determinando y preconfigurado a lo largo del proceso: **1. Recogida de datos; 2. Reducción de los datos; 3. Disposición y transformación de datos; 4. Obtención de resultados y conclusiones.**

### 1.2.1. Recogida de datos

El análisis comenzó con la recogida de los datos (McMillan & Schumacher, 2011). Tras la realización de algunas primeras entrevistas, analizamos el material a fin de captar una visión general del contenido, refinar temas y preguntas para las posteriores. Para facilitar el desarrollo de fases siguientes, en el diario de investigación, documentamos el proceso y las reflexiones surgidas durante la recogida y reducción de datos (Anexo 2.5). Especialmente relevante fue el momento tras la entrevista dedicado a escribir sobre nuestras impresiones, actitud del entrevistado, experiencia en la recogida de datos, condiciones de la sesión (lugar, personas

presentes,...), lenguaje corporal, otras conversiones acontecidas una vez finalizada la grabación, etc. Estas notas se integraron a los datos primarios (transcripciones) con la finalidad de favorecer una contextualización de los datos, previa al análisis.

Un primer paso en el procedimiento de análisis fue establecer un **plan de trabajo**, que consistió en determinar el sistema de codificación a emplear, el método, y los tiempos para su desarrollo, atendiendo al conjunto de material del que disponíamos. Posteriormente, procedimos a organizarlo y prepararlo para el análisis mediante su **transcripción**. Consideramos dos aspectos antes de proceder a ella (Gibbs, 2012): el tiempo y esfuerzo requerido, y su carácter interpretativo. El tiempo dedicado estuvo determinado por la calidad de las grabaciones, nuestra pericia mecanográfica, y las exigencias de detalle y exactitud de la transcripción. Así, el nivel de transcripción adoptado fue el "literal", procurando que el material pareciera un texto normal y fuese una copia de las palabras empleadas durante la entrevista.

Para la transcripción, y a fin de facilitar su posterior análisis, atendimos las recomendaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2014): considerar el principio de confidencialidad, sustituyendo los nombres propios por códigos; utilizar un formato amplio con márgenes para anotar comentarios durante el proceso de codificación; separar las intervenciones de entrevistado y entrevistadora, indicando su participación; y transcribir los elementos paralingüísticos y gestuales.

Atendiendo a ello, incluimos rasgos como muletillas –"sabes", "pues", "es decir"– y repeticiones, así como pausas o silencios expresadas mediante "(...)". Además, las expresiones gestuales y emocionales (risas, suspiros, gestos) las indicamos entre paréntesis (ej. (Ríe)). Los comentarios sobre acontecimientos durante la entrevista como visitas, interrupciones, material proporcionado al entrevistado, interrupción de la grabación por la petición del entrevistado, o aclaraciones sobre la información proporcionada, empleando corchetes (ej. [Visita]).

Realizamos la transcripción ayudándonos del Reproductor de Windows Media 11. El corpus de datos estuvo constituido por 20 entrevistas (289 páginas) (CD adjunto, Anexo 7).

En la Tabla 8.3 mostramos la duración de cada entrevista y tiempo transcrito.

Tabla 8.3

*Horas de entrevistas transcritas, por entrevistado y tipo de agente*

Tipo de agente	Entrevistado	Duración	Tiempo transcrito
GESTORES	Gest1	01:58:47h*	01:58:47h*
	Gest2	01:12:50h	01:12:50h
PROFESORADO	Prof1	02:33:40h	02:30:40h
	Prof2	01:35:06h	01:35:06h
	Prof3	01:10:51h	01:10:51h
	Prof4	01:45:45h	01:45:45h
	Prof5	01:14:00h	01:14:00h
	Prof6	01:33:00h	01:33:00h
	Prof7	01:03:51h	01:03:51h
	Prof8	01:17:09h	01:17:09h
	Prof9	00:49:00h	00:49:00h
	Prof10	02:21:00h	01:43:50h
	Prof11	02:25:07h	01:15:42h
	Prof12	01:20:07h	01:20:07h
EXPERTOS	Expert1	01:51:08h	01:51:08h
	Expert2	00:55:28h	00:55:28h
	Expert3	01:28:29h	01:28:29h
	Expert4	00:47:01h	00:47:01h
	Expert5	01:45:02h	01:45:02h
Total		1744,81 min.	1634,66 min.

Nota: \*= Se realizaron dos entrevistas.

La duración osciló entre 47 minutos (Expert4), y dos horas y treinta minutos (Prof1). El total fue de 29,08 horas (1744,81 minutos), de las cuales transcribimos 27,24 horas (1634,66 minutos).

Las transcripciones fueron identificadas empleando un código alfanumérico que indicaba, en el siguiente orden, el tipo de agente, el orden en que se entrevistó, y el número de entrevista en caso de haber dos entrevistas (ejemplos: **Gest1\_E1= Gestor 1, Entrevista 1; Gest1\_E2= Gestor 1, Entrevista 2; Prof6 = Profesor 6; Expert5 = Experto 5**). Estos mismos códigos fueron aplicados para identificar los ejemplos de las unidades de registro empleados en la presentación de los resultados. Las intervenciones de la entrevistadora fueron identificadas con "E".

Como encabezado a cada transcripción incluimos un conjunto de datos (metadatos) (Gibbs, 2012) a fin de ayudar a la contextualización del contenido durante su lectura o análisis: sobre el entrevistado (informante, cargo, centro de trabajo, localización y años de experiencia profesional), y aspectos logísticos de su realización (fecha y hora de realización, situación, duración, observaciones). La Tabla 8.4 recoge un ejemplo de los metadatos de una de las entrevistas.

Tabla 8.4

*Metadatos de transcripción de entrevista Prof9*

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>INFORMANTE (Siglas):</b> Prof9</li> <li>- <b>ENTREVISTA Nº:</b> 11</li> <li>- <b>CARGO:</b> Catedrático de Enseñanza Secundaria.</li> <li>- <b>ESPECIALIDAD:</b> Matemáticas.</li> <li>- <b>LOCALIDAD:</b> Granada.</li> <li>- <b>AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE:</b> 40 años de experiencia Educación Secundaria.</li> <li>- <b>FECHA Y HORA DE LA ENTREVISTA:</b> 14 de marzo de 2016, 11:30 h.</li> <li>- <b>SITUACIÓN:</b> Contexto de trabajo del informante (sala de profesores).</li> <li>- <b>DURACIÓN:</b> 00:49:00h.</li> <li>- <b>OBSERVACIONES:</b> Grabación realizada utilizando como soporte el teléfono móvil de la entrevistadora. A nuestra petición de colaboración en la investigación, realizada mediante correo electrónico, el entrevistado contestaba con algunas consideraciones hacia la temática, siendo de interés para comprender la entrevista:   <i>"Dª Ana, no creo que le sea de gran ayuda pues no creo mucho en el conocimiento pedagógico en la preparación y actuación de futuros Profesores. Estoy chapado a la antigua, y mi experiencia sobre el conocimiento pedagógico, es que no me sirvió de mucho y aunque tuve que hacerlo obligatoriamente, fue una pérdida de tiempo".</i></li> </ul>
--

Las respuestas a las preguntas abiertas de los cuestionarios fueron transcritas en las propias bases de datos. Para su identificación empleamos un código que indicaba que se trata de información procedente de cuestionarios, el tipo de participante, y el número del caso en la base de datos (ejemplos: **CE\_089 = Cuestionario, Estudiantes, caso 089; CP\_283 = Cuestionario, Profesores, caso 283**). El corpus de datos está constituido por 238 respuestas de estudiantes y 204 de profesorado (CD adjunto, Anexo 8).

Los datos cualitativos, por su naturaleza narrativa, están cargados de información personal, lo que dificulta ocultar la identidad al analizar o informar sobre ellos. Con la finalidad de preservar el anonimato, durante la transcripción, eliminamos o sustituimos nombres o referencias a la propia persona. A fin de asegurar este proceso, se dio a revisar el texto a los entrevistados. En este proceso, algunos manifestaron el deseo de preservar su anonimato, es por ello que decidimos mantener la identificación prevista, previamente aprobada por ellos. Además, atendimos a las

peticiones de los que solicitaron prescindir de información profesional o personal y/o diversas opiniones realizadas durante la entrevista.

## 1.2.2. Reducción de los datos

En la fase de reducción de datos desarrollamos las tareas dirigidas determinar las unidades de significado, su codificación y categorización, y síntesis y agrupamiento.

### 1) Definir las unidades de registro

El análisis de datos cualitativo implica la reducción del material en elementos singulares, es por ello que debe establecerse cuáles serán los segmentos de los textos que serán tomados como unidades de significado para su codificación. La primera tarea consistió determinar los criterios empleados para la reducción del material, determinando cuáles serían las **unidades de registro**. Consideramos, por tanto, que el segmento de texto que se iba a seleccionar podía ser una palabra, una frase o un párrafo, tal como se muestra en la Figura 8.3.

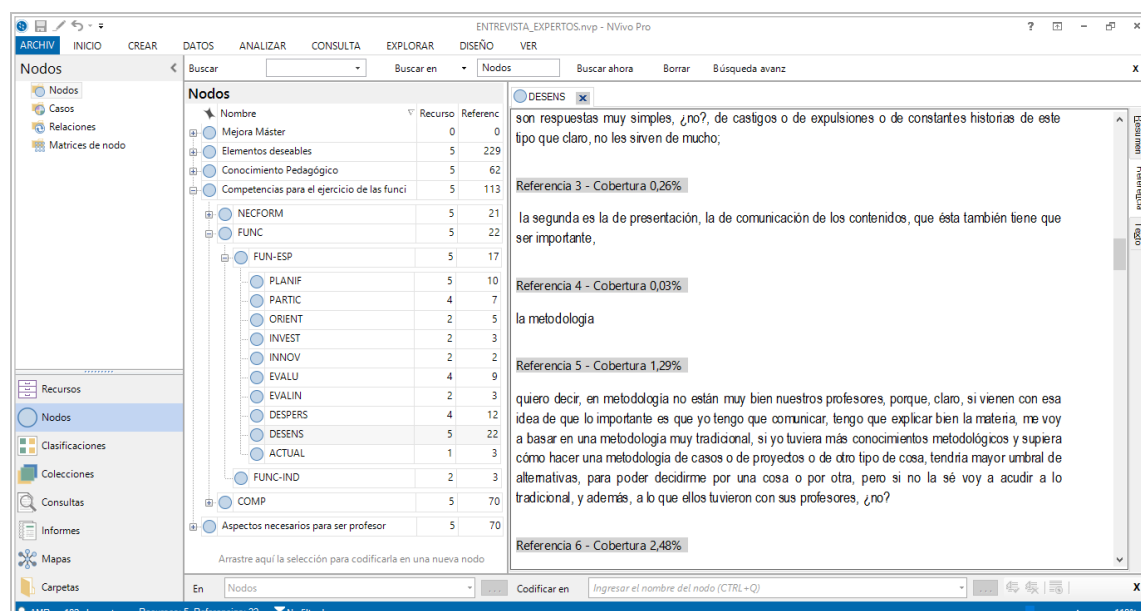


Figura 8.3. Unidades de registro en NVivo 11 Pro

Fuente: Elaboración propia

### 2) Identificación y clasificación de unidades de significado: categorización y codificación del material

Esta tarea consistió en identificar y etiquetar las unidades de significado, en definitiva, categorizarlas y codificarlas.

La categorización, según Bardin (2002, p.90), "es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía) a partir de criterios previamente definidos". Esta tarea permite agrupar de forma conceptual las unidades de significado que son cubiertas por el mismo tópico (Rodríguez, Gil, García & Etxebarria. 1995). La codificación es la operación de asignar a la unidad de registro un código propio de la categoría en la que se incluye. Para ello, aplicamos el método elemental de codificación descriptiva (*Descriptive Coding*), consistente en la asignación de etiquetas sintetizadas en una palabra o frase, o abreviatura de éstas, representativas del significado de la

categoría (tema) (Miles, Huberman & Saldaña, 2014); por ejemplo, para la categoría "Concepción profesor" empleamos el código CONCEP.PROF.

Siguiendo a Miles, Huberman y Saldaña (2014) la codificación fue realizada en dos niveles: en un primero, procedimos a categorizar el material; en un segundo, a comparar de forma constante las similitudes y diferencias entre las categorías para agruparlas en temas más amplios (meta-categorías).

Para llegar a la organización de nuestro material, empleamos un conjunto de categorías predeterminadas derivadas de la exigencia de las bases teóricas de las que partimos, orientándonos en la tarea de dar cuerpo y estructura al análisis. Además, no deseamos las ideas nuevas procedentes de la realidad y que emergen de los datos, entendiendo que éstas ayudarían a comprender las necesidades, preocupaciones y consideraciones derivadas de la práctica. Consideramos que dichas ideas estarían especialmente presentes en las preguntas abiertas de los cuestionarios y "otras consideraciones y sugerencias" realizadas en las entrevistas.

La Tabla 8.5 recoge el listado de categorías (en negrita) y sub-categorías "predeterminadas" y "emergentes" atendiendo a las técnicas de recogida de datos. La organizamos en cinco columnas: a la izquierda, mostramos las primeras respetando las dimensiones definidas en la guía de entrevista; en el centro, las emergentes en función de la técnica empleada; y a la derecha, los códigos asignados a cada categoría.

Representamos la presencia de las categorías en cada técnica atendiendo a la extensión de la fila en que se sitúan, la cual mostramos coloreada. Así, por ejemplo, "Conocimiento disciplinar" es una categoría predeterminada presente en las entrevistas, o "Concepción profesor" emerge de las entrevistas y preguntas abiertas del cuestionario dirigido a profesores.

Tabla 8.5

*Categorías y sub-categorías predeterminadas y emergentes por técnica de recogida de datos*

PREDETERMINADA	EMERGENTE		Código
	Entrevistas	Preg. abierta Cuestionarios Profesorado Estudiantes	
<b>VALOR CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE:</b>			
	<b>Concepción profesor</b>		<b>CONCEP.PROF</b>
	<b>Aspect. que capacitan</b>		<b>CAPAC</b>
Conocimiento disciplinar			CAPAC.DISCIP
Conocimiento pedagógico			CAPAC.PEDAG
	Habilidades		CAPAC.HABIL
	Actitudes		CAPAC.ACTITUD
	Conocimiento de sí mismo		CAPAC.SIMIS
<b>Otros</b>			<b>OTROS</b>
	<b>Concepciones conocimiento pedag.</b>		<b>CONCEP</b>
<b>Importancia concedida</b>			<b>VALOR</b>
<b>Descubrimiento del valor</b>			<b>DESC</b>
Momento			DESC.MOME
Factores			DES.FACT
		Personales	DES. FACT.fper
		Formación escolar anterior	DES. FACT.fesc
		Formación profesional para la docencia	DES. FACT.ffor
		Propia Experiencia profesión	DES. FACT.fexp
Evolución			DES.EVOL
<b>Formas de adquisición</b>			<b>ADQ</b>
Experiencia			ADQ.EXPER

Profesionales de la enseñanza		ADQ.PROFES
Formación permanente		ADQ.FPERM
Reflexión		ADQ.REFLEX
Formación Inicial		ADQ.FINIC
Características formación inicial		ADQ.FINICI-Caract.

PREDETERMINADA	EMERGENTE		Código
	Entrevista	Preg. abierta Profesorado	

**COMPETENCIAS DOCENTES EN EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN:**

Funciones deseables		FUNC
Valoración espontánea		FUNC.ESPO
Valoración inducida		FUNC.INDU
Competencias docentes		COMP
Evaluación inicial		COMP.EVALIN
Planificar		COMP.PLANIF
Desarrollar la enseñanza		COMP.DSENSE
Orientar a alumnos y familias		COMP.ORIENT
Participar en el centro		COMP.PARTIC
Actualizarse		COMP.ACTUA
Investigar en el aula		COMP.INVEST
Innovar		COMP.INNOV
Desarrollo personal y ético		COMP.DSPERS
Evaluar		COMP.EVALU
	Transversales	COMP.TRANSV
Necesidades de formación específica		COMP.FORM

**ELEMENTOS DESEABLES EN LA FORMACIÓN INICIAL PEDAGÓGICA:**

Principios formativos		PRINC
	Clima	CLIMA
Modelo estructural		MOD.ESTR
Planificación		PLANIF
Objetivos		OBJET
Saberes		SABER
Procesos metodológicos		METHOD
Recursos ambientales y materiales		RECUR
Estudiantes		ESTUDIANT
Agentes formadores		AGE.FORM
Tipos		AGE.FORM.TIPO
Requisitos		AGE.FORM.REQUI
Evaluación		EVALUAC
Prácticas docentes		PRÁCT
	Principios	PRÁCT.PRINC
	Estructura académica y temporal	PRÁCT.ESTR
	Objetivos	PRÁCT.OBJET
	Contenidos	PRÁCT.SABER
	Coordinación	PRÁCT.COORD
	Agentes formadores	PRÁCT.AGENT
	Estudiantes	PRÁCT.ESTUDIANT
	Actividades	PRÁCT.ACTIVID
	Evaluación	PRÁCT.EVALUAC

PREDETERMINADA	EMERGENTE		Código
	Entrevista	Preg. abierta Profesorado	

**OTRAS CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS:**

Gestión Máster		GESTMAST
----------------	--	----------



	Valor añadido Máster	VALMAST
Mejoras Máster		MEJMÁST
	Marco normativo	MEJMÁST.marc
	Principios	MEJMÁST.princ
	Modelo estructural	MEJMÁST.mod.estr
	Planificación	MEJMÁST.planif
	Competencias	MEJMÁST.compet
	Objetivos	MEJMÁST.objet
	Saberes	MEJMÁST.saber
	Procesos metodológicos	MEJMÁST.metod
	Recursos	MEJMÁST.recur
	Agentes formadores	MEJMÁST.age.form
	Evaluación	MEJMÁST.evaluac
	Prácticas docentes	MEJMÁST.práct
	Gestión y coordinación	MEJMÁST.gest
		Satisfac. Máster
		SATISMÁST

Como puede apreciarse, las categorías predeterminadas respondían a las dimensiones y temas de la guía de entrevista, derivadas de una revisión extensa de la literatura. Durante el análisis, contrastamos si determinadas categorías podrían haberse agrupado en una sola, si cabría dividir las en otras, o ser denominadas de otro modo. Así, a medida que avanzamos en el análisis las refinamos y ampliamos apoyándonos en un proceso de comparación constante (Glaser & Strauss, 1967) que consistió en contrastarlas para determinar las características que son distintivas de cada una de ellas. Ello nos permitió descubrir categorías que no habían sido planteadas en nuestro esquema inicial, derivando en algunas modificaciones:

1. La sección "Valor del conocimiento pedagógico para ser profesor" fue desglosada en dos meta-categorías. Por un lado, "Aspectos considerados fundamentales para el ejercicio de la docencia" quedando constituida por tres categorías, en las que integramos los aspectos inicialmente planteados (conocimiento disciplinar, el pedagógico, y otros posibles) y emergieron nuevos. Así, al hablar de los aspectos considerados necesarios para ser profesor los entrevistados expresaron sus ideas acerca de lo que entienden por ser profesor y otros aspectos necesarios, relacionados con el proceso para convertirse en dicho profesional. De estas manifestaciones emergieron dos categorías: "Concepción de profesor" (CONCEP.PROF) y "Otros aspectos necesarios" (OTROS). Por otro lado, "Conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión" quedó estructurada por cinco categorías, emergiendo una que atendía a las "concepciones sobre el conocimiento pedagógico". Para esta meta-categoría, el análisis de contenido de preguntas abiertas del cuestionario derivó en un conjunto de sub-categorías para la categoría "Factores" (DES-FAC).

2. Para la dimensión Competencias docentes para el ejercicio de las funciones docentes, emergió una categoría que incluía las competencias de carácter transversal (denominada "Transversales"; COMP.TRANSV).

3. Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica, integró sub-categorías para "Prácticas docentes" (PRÁCT) que organizamos empleando los componentes del esquema elaborado por Molina y su equipo (Molina et al., 2008; Molina, Iranzo, López & Molina Merlo, 2008).

4. Gestión, coordinación y desarrollo del Máster FPES, integró dos nuevas categorías que incluía consideraciones que suponen un "valor añadido" (VALMAST) y "satisfacción" con el Máster (SATISFACCIÓN). La categoría "Mejoras" quedó desglosada en un conjunto que respondieron a las definidas para la dimensión anterior (principios, saberes, objetivos, etc.).

Esta técnica de análisis de comparación constante nos permitió acometer la última tarea del proceso de reducción de datos: **la síntesis y agrupamiento del material** en un sistema de

categorías. En la Tabla 8.6 presentamos el listado final de meta-categorías, categorías y subcategorías derivadas del análisis, junto a su código correspondiente y su descripción.

Tabla 8.6

*Meta-categorías, categorías y subcategorías del análisis de contenido*

CÓDIGO	NOMBRE	DESCRIPCIÓN
<b>META-CATEGORÍA: ASPECTOS FUNDAMENTALES PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA</b>		
<b>CONCEP.PROF</b>	<b>Concepción profesor</b>	Declaraciones sobre qué entienden por profesor, respondiendo a un modelo de enseñanza concreto (centrado en la disciplina, centrado en el aprendizaje, educador, otros).
<b>CAPAC</b>	<b>Aspectos que capacitan para ejercer la profesión</b>	Opiniones que aluden a la necesidad de conocimientos, habilidades y actitudes para ejercer la profesión.
CAPAC.DISCIP	Conocimiento disciplinar	Opiniones que aluden a la necesidad de poseer saberes sobre la materia que enseña.
CAPAC.PEDAG	Conocimiento pedagógico	Opiniones que aluden a la necesidad de poseer saberes relacionados con la dimensión educativa de la profesión, aludiendo a ella de forma general (pedagogía) o alguna/s de las disciplinas que la integran (didáctica, psicología educativa, sociología educativa, etc.).
CAPAC.SIMIS	Conocimiento de sí mismo	Opiniones que aluden a la necesidad de poseer saberes para gestionarse a sí mismo y a las propias emociones.
CAPAC.HABIL	Habilidades	Opiniones que aluden a la necesidad de poseer destrezas para interactuar, relacionarse y comunicarse de forma efectiva con los estudiantes y/o compañeros de profesión.
CAPAC.ACTITUD	Actitudes	Opiniones que aluden a la necesidad de poseer ciertas creencias, convicciones y comportamientos.
<b>OTROS</b>	<b>Otros</b>	Consideraciones acerca de otros aspectos necesarios para ser profesor, referidos a elementos que deben estar presentes en el proceso de convertirse en profesor (formación inicial, procesos de selección y acceso a la profesión, etc.).
<b>META-CATEGORÍA: CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN</b>		
<b>CONCEP</b>	<b>Concepciones</b>	Toda manifestación que exprese el significado (qué entiende por) que asigna el entrevistado al conocimiento pedagógico.
<b>VALOR</b>	<b>Importancia concedida</b>	Toda manifestación que indica que es importante o no el conocimiento pedagógico para ejercer la profesión, incluyendo los motivos de dicha valoración.
<b>DESC</b>	<b>Descubrimiento del valor</b>	Testimonios que indiquen evolución habida (o no) en el reconocimiento de la importancia de poseer conocimiento pedagógico para ejercer la profesión docente.
DESC.MOME	Momento	Periodo de la vida en que manifiestan haber descubierto la importancia de poseer conocimiento pedagógico.
DES.FACT	Factores	Elementos que han influido en el descubrimiento de la importancia (personas, formación inicial, desarrollo profesional docente).
DES. FACT.fper	Personales	Familiares, amigos, las propias convicciones, intereses y creencias.
DES. FACT.fesc	Formación escolar anterior	Vivencias, experiencias o personas durante el periodo como alumno en educación básica y/o superior.
DES. FACT.ffor	Formación profesional para la docencia	Vivencias, personas, elementos formativos durante el periodo de formación para ser profesor.
DES. FACT.fexp	Propia experiencia en la profesión	Práctica en la profesión, en el aula y en el centro.
DES.EVOL	Evolución	Declaraciones sobre la evolución o cambio de la valoración tras el reconocimiento de la importancia.
<b>ADQ</b>	<b>Formas de</b>	Incorpora toda la información que implica formas o fuentes

	<b>adquisición</b>	mediante las que se adquiere el conocimiento pedagógico, realizando su valoración o no.
ADQ.EXPER	Experiencia	Adquisición a partir de la vivencia en la profesión y mediante procedimientos de ensayo y error.
ADQ.PROFES	Profesionales de la enseñanza	Adquisición a partir de profesores en su etapa escolar, compañeros de profesión, y otros profesionales.
ADQ.FPERM	Formación permanente	Adquisición a partir de actividades formación continua (cursos, participación en proyectos de investigación e innovación, equipos docentes, lecturas, etc.).
ADQ.REFLEX	Reflexión	Adquisición a partir del pensar de forma sistemática sobre la práctica docente.
ADQ.FINIC	Formación Inicial	Adquisición a partir del periodo de capacitación previa al acceso a la profesión.
ADQ.FINICI-Caract.	Características formación inicial	Particularidades que debería tener la formación inicial para proporcionar conocimiento pedagógico.
<b>META-CATEGORÍA: COMPETENCIAS PARA EL EJERCICIO DE LAS FUNCIONES DOCENTES</b>		
<b>FUNC</b>	<b>Funciones deseables</b>	Opiniones sobre las funciones docentes consideradas necesarias para el ejercicio de la docencia, tanto si han sido valoradas de forma espontánea o inducida.
FUNC.ESPO*	Valoración espontánea	Manifestaciones expresadas por los entrevistados previamente a la presentación de información específica por la entrevistadora.
FUNC.ESPO.EVALIN	Evaluación inicial	Realizar el diagnóstico de los factores (personales, familiares, escolares, y/o comunitarios) que influyen en el proceso educativo.
FUNC.ESPO.PLANIF	Planificar	Diseñar y ordenar los elementos curriculares que forman parte de las programaciones de aula, atendiendo a la evaluación inicial realizada y currículo.
FUNC.ESPO.DSENSE	Desarrollar la enseñanza	Llevar a cabo tareas referidas al acto didáctico (gestionar el aula, motivar, explicar) y a proporcionar espacios y oportunidades de aprendizaje adaptadas a las peculiaridades de los estudiantes.
FUNC.ESPO.ORIENT	Orientar a alumnos y familias	Desarrollar las funciones de tutoría académica, personal y/o profesional.
FUNC.ESPO.PARTIC	Participar en el centro	Intervenir e implicarse en el centro mediante el desarrollo de tareas de gestión y coordinación, así como fomentar la participación de otros agentes implicados (comunidad, familia y alumnado).
FUNC.ESPO.ACTUA	Actualizarse	Formarse de forma permanente, y participar en la formación de los compañeros de profesión.
FUNC.ESPO.INVEST	Investigar en el aula	Estudiar las variables que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
FUNC.ESPO.INNOV	Innovar	Mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante la participación en grupos de trabajo o implementando innovaciones en la propia práctica docente.
FUNC.ESPO.DSPERS	Desarrollo personal y ético	Gestionar de forma eficaz las propias emociones y las relaciones interpersonales, y/o asumir los derechos y deberes asociados a la profesión.
FUNC.ESPO.EVALU	Evaluar	Valorar los aprendizajes, el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
FUNC.INDU	Valoración inducida	Manifestaciones expresadas por los entrevistados tras haberle proporcionado información específica la entrevistadora. (*Para las subcategorías se ha aplicado el mismo significado que para la categoría anterior (FUNC.ESPO). Por ejemplo: FUNC.INDU.EVALIN = Cuando Evaluación inicial es valorada de forma inducida.)
<b>COMP</b>	<b>Competencias docentes</b>	Reúne información relativa a tareas, conocimientos, habilidades y actitudes valoradas para el desempeño de las funciones docentes.
COMP.EVALIN	Evaluación inicial	Competencias valoradas relativas a Realizar el diagnóstico de

		los factores (personales, familiares, escolares, y/o comunitarios) que influyen en el proceso educativo.
COMP.PLANIF	Planificar	Competencias valoradas relativas a Diseñar y ordenar los elementos curriculares que forman parte de las programaciones de aula, atendiendo a la evaluación inicial realizada y currículo.
COMP.DSENSE	Desarrollar la enseñanza	Competencias valoradas relativas a Llevar a cabo tareas referidas al acto didáctico (gestionar el aula, motivar, explicar) y a proporcionar espacios y oportunidades de aprendizaje adaptadas a las peculiaridades de los estudiantes.
COMP.ORIENT	Orientar a alumnos y familias	Competencias valoradas relativas a Desarrollar las funciones de tutoría académica, personal y/o profesional.
COMP.PARTIC	Participar en el centro	Competencias valoradas relativas a Intervenir e implicarse en el centro mediante el desarrollo de tareas de gestión y coordinación, así como fomentar la participación de otros agentes implicados (comunidad, familia y alumnado).
COMP.ACTUA	Actualizarse	Competencias valoradas relativas a Formarse de forma permanente, y participar en la formación de los compañeros de profesión.
COMP.INVEST	Investigar en el aula	Competencias valoradas relativas a Estudiar las variables que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, participando activamente en ellos.
COMP.INNOV	Innovar	Competencias valoradas relativas a Mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante la participación en grupos de trabajo o implementando innovaciones en la propia práctica docente.
COMP.DSPERS	Desarrollo personal y ético	Competencias valoradas relativas a Gestionar de forma eficaz las propias emociones y las relaciones interpersonales, y/o asumir los derechos y deberes asociados a la profesión.
COMP.EVALU	Evaluar	Competencias valoradas relativas a Valorar los aprendizajes, el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
COMP.TRANSV	Transversales	Competencias valoradas comunes al desempeño de varias funciones y tareas docentes.
COMP.FORM	Necesidades de formación específica	Recoge las consideraciones acerca de la capacitación necesaria para adquirir y desarrollar las funciones y competencias docentes, incluyendo las consideraciones acerca de la necesidad de que sean trabajadas en la formación inicial pedagógica. (*Codificación aplicada a cada función docente, por ejemplo: COMP.FORM.evalin: Capacitación necesaria para Realizar el diagnóstico de los factores (personales, familiares, escolares, y/o comunitarios) que influyen en el proceso educativo)

**META-CATEGORÍA: ELEMENTOS DESEABLES EN LA FORMACIÓN INICIAL PEDAGÓGICA**

<b>PRINC</b>	<b>Principios formativos</b>	Fundamentos pedagógicos o supuestos teóricos que deben guiar la formación.
<b>CLIMA</b>	<b>Clima</b>	Ambiente que debe generarse en el programa, y entre los agentes que en él intervienen.
<b>MOD.ESTR</b>	<b>Modelo estructural</b>	Forma y momento de la carrera profesional en que debe desarrollarse la formación (modelo integrado, consecutivo, mixto, en servicio), así como las ventajas y desventajas de su aplicación.
<b>PLANIF</b>	<b>Planificación</b>	Referentes (criterios, perfil profesional, etc.) y características del diseño de la formación (coherencia, flexibilidad, etc.), y/o estructura académica y temporal que debe darse a los contenidos y materias.
<b>OBJET</b>	<b>Objetivos</b>	Propósitos a los que debe dirigirse.
<b>SABER</b>	<b>Saberes</b>	Contenidos teóricos y prácticos que debe integrar, y peso que deberían tener.
<b>METOD</b>	<b>Procesos metodológicos</b>	Modalidades de enseñanza, métodos, estrategias y técnicas adecuados para desarrollarla.

<b>RECUR</b>	<b>Recursos ambientales y materiales</b>	Espacios y herramientas, maquinaria, equipos, etc. para desarrollarla.
<b>ESTUDIANT</b>	<b>Estudiantes</b>	Procesos de acceso, admisión y promoción, incluyendo el perfil de los candidatos a la formación (motivaciones hacia la formación, actitudes hacia el aprendizaje).
<b>AGE.FORM</b>	<b>Agentes formadores</b>	Profesionales que deberían intervenir.
AGE.FORM.TIPO	Tipos	Tipos de formadores que deberían intervenir.
AGE.FORM.REQUI	Requisitos	Características y requerimientos que deberían poseer.
<b>EVALUAC</b>	<b>Evaluación</b>	Valoración aplicada a los elementos que configuran la formación (agentes, aprendizaje, y el diseño y desarrollo de la formación).
<b>PRÁCT</b>	<b>Prácticas docentes</b>	Condiciones (materiales, objetivos, contenidos, formadores, etc.) que debería cumplir la formación práctica.
PRÁCT.PRINC	Principios y supuestos teóricos	Fundamentos de partida y finalidades a las que se dirige.
PRÁCT.ESTR	Estructura académica y temporal	Organización del periodo de prácticas y tiempo asignado.
PRÁCT.OBJET	Objetivos	Propósitos formativos a los que debe dirigirse.
PRÁCT.SABER	Contenidos	Contenidos.
PRÁCT.COORD	Coordinación	Órganos o estructuras de coordinación.
PRÁCT.AGENT	Agentes formadores	Profesionales que deberían intervenir y requisitos.
PRÁCT.ESTUDIANT	Estudiantes	Obligaciones que deben cumplir los alumnos.
PRÁCT.ACTIVID	Actividades	Tareas que deberían desarrollar los alumnos.
PRÁCT.RECUR	Recursos	Contextos y materiales con los que desarrollar la formación.
PRÁCT.EVALUAC	Evaluación	Valoración aplicada a los elementos que intervienen.
<b>META-CATEGORÍA: APORTACIONES AL MÁSTER FPES</b>		
<b>GESTMAST</b>	<b>Gestión</b>	Dificultades experimentadas en la labor de gestión.
<b>VALMAST</b>	<b>Valor añadido</b>	Aspectos positivos y mejoras aportadas por Máster FPES respecto a otros programas formativos.
<b>MEJMAST</b>	<b>Mejoras</b>	Manifestaciones sobre cualquier elemento del Máster, considerado deseable o no, que requiera de mejora con respecto a su estado actual.
MEJMAST.marc	Marco normativo y regulador	Consideraciones a la mejora de los marcos normativos y reguladores de la formación (Plan Bolonia, Orden Ministerial ECI, Tuning, etc.).
MEJMAST.princ	Principios	Fundamentos pedagógicos o supuestos teóricos que guían la formación.
MEJMAST.mod.estr	Modelo estructural	Forma y momento en que se desarrolla.
MEJMAST.planif	Planificación	Referentes (criterios, perfil profesional, etc.), características, y/o la estructura académica y temporal de los contenidos y materias.
MEJMAST.compet	Competencias	Competencias trabajadas en el Máster.
MEJMAST.objet	Objetivos	Propósitos formativos.
MEJMAST.saber	Saberes	Contenidos teóricos y prácticos, y el peso que tienen.
MEJMAST.metod	Procesos metodológicos	Modalidades de enseñanza, métodos, estrategias y técnicas con las que se desarrolla.
MEJMAST.recur	Recursos	Espacios y herramientas, maquinaria, equipos, etc. con los que se desarrolla.
MEJMAST.age.form	Agentes formadores	Profesionales que intervienen y requisitos que deben cumplir.
MEJMAST.evaluac	Evaluación	Procedimientos para valorar los elementos que intervienen en la formación.
MEJMAST.práct	Prácticas docentes	Condiciones (materiales, objetivos, contenidos, formadores, etc.) de la formación práctica en centros educativos.
MEJMAST.gest	Gestión	Conjunto de trámites administrativos y coordinación académica.
<b>SATISFACCIÓN</b>	<b>Satisfacción Máster</b>	Manifestaciones sobre el contento o descontento de los estudiantes hacia el Máster.

### 1.2.3. Disposición y transformación de datos

Ante la dificultad que presentó el disponer de grandes cantidades de datos textuales, aplicamos diversos procedimientos de disposición y transformación que nos permitiesen examinarlos y comprenderlos para proceder a su interpretación y extraer conclusiones. La forma en que se dispusieron estuvo determinada por el tipo de interpretación que queríamos alcanzar (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Así, interesó analizar de las categorías:

- Su *significado* para los entrevistados. Para ello, empleando matrices y ejemplos recuperados de las unidades de registro. Constituyó la forma por excelencia de representar los datos cualitativos, permitiendo mostrar las valoraciones, pensamientos y opiniones realizadas por los agentes a las temáticas, e ilustrando los significados que les asignan desde su experiencia vivida. En la Tabla 8.7 mostramos un ejemplo de esta forma de disponer los datos.

Tabla 8.7

*Ejemplo de uso de unidades de registro para la representación del significado de las categorías*

Aunque ambos señalan la capacitación en conocimiento pedagógico (CAPAC.PEDAG) como elemento necesario para ser profesor, creemos advertir que no lo hacen con el mismo peso. Uno, de entrada lo entiende "fundamental", manifestando que "*no se puede ser profesor sin tener una capacitación en temas pedagógicos [...]*" (Gest2); el otro, destaca, en primer lugar, el conocimiento disciplinar como fundamental y el conocimiento pedagógico como un complemento, al aludir a los conocimientos implicados en las tareas de enseñanza y gestión del aula:

*Entonces, claro, si tú vas a enseñar matemáticas y no sabes matemáticas, ya puedes saber toda la pedagogía del mundo que no te sirve para nada. Creo que está bien que haya primero una formación de contenidos y después una formación inicial dirigida específicamente a eso. (Gest1\_E1).*

Las matrices permitieron sintetizar fragmentos codificados en varias categorías (columnas) para diferentes entrevistados (filas) y visualizar relaciones entre filas y columnas. Siguiendo las orientaciones de Miles, Huberman y Saldaña (2014), consistieron en la elaboración de tablas de doble entrada cuyas celdas incluyen información verbal de acuerdo a los aspectos determinados en filas y columnas (Ver Figura 8.4).

Tabla 15.2  
*Valoración del conocimiento pedagógico durante la trayectoria profesional. Profesorado*

VARIABLES				CATEGORÍAS		
Formación previa	Nivel educativo	Especialidad	Prof.	Momento (DESC.MOME)	Factores (DESC.FACT)	Evolución (DESC.EVOL)
Diplomatura de E.G.B.	ESO (1er ciclo)	Inglés	Prof5	Durante los estudios universitarios	Actuaciones de profesorado universitarios	Se ha incrementado
		Matemáticas	Prof6	Antes de los estudios universitarios	Actuaciones profesorado en la etapa escolar	Se ha incrementado
		Geografía e Historia	Prof4	Antes de iniciarse en docencia	Habilidades pedagógicas de sus colegas	Se ha incrementado

Figura 8.4. Ejemplo de matriz para la representación conjunta del significado de las categorías

Fuente: Elaboración propia

- *Presencia o frecuencia* en los materiales analizados. Ello supuso una transformación en el lenguaje de los datos textuales a valores numéricos (frecuencias). Empleamos tablas de doble entrada (Figuras 8.5 y 8.6) o gráficos (Figura 8.7) para visualizar el número de entrevistados o encuestados que valoraron las categorías, subcategorías o temas, y la presencia de las mismas.

Estas formas de disposición permitieron, además, examinar los resultados organizados atendiendo a las variables analíticamente relevantes, tales como "nivel educativo en que ha ejercido docencia" o "formación inicial pedagógica" (Ver Figura 8.7). Su representación estuvo soportada por los *softwares* NVivo, empleando la herramienta "matrices entre nodos y atributos", y Microsoft Excel la opción "insertar gráficos".

Tabla 15.1  
"Aspectos que capacitan para ejercer la profesión". Profesorado

Subcategoría	Formación inicial pedagógica							
	EGB		CAP		Sin formación previa		Total (%)	
	(3 profesores)		(7 profesores)		(3 profesores)		(13 profesores)	
	Ref.	N	Ref.	N	Ref.	N	Ref.	N (%)
CAPAC.DISCIP	6	3	10	6	3	2	19	11 (85%)
CAPAC.PEDAG	8	3	14	7	7	3	29	13 (100%)
CAPAC.HABIL	7	1	11	4	2	1	20	6 (46%)
CAPAC.ACTITUD	9	2	14	5	3	1	26	8 (61%)

Nota= EGB: Diplomatura en Educación General Básica; CAP: Curso de Aptitud Pedagógica.

Figura 8.5. Tabla de doble entrada para representar las frecuencias parciales de las categorías  
Fuente: Elaboración propia

Tabla 18.2  
Visión general de las mejoras por elemento formativo y agente

ELEMENTO FORMATIVO	Código	Estudiantes	Profesores	Gestores	Expertos
Principios formativos	MEJMÁST.princ	X	X	X	X
Modelo Estructural	MEJMÁST.mod.estr	X	X	X	X
Planificación	MEJMÁST.planif	X	X	X	X
Competencias	MEJMÁST.compet			X	X
Objetivos	MEJMÁST.objet	X	X	X	X
Contenidos y materias	MEJMÁST.saber	X	X	X	X
Procesos metodológicos	MEJMÁST.metod	X	X	X	X
Recursos ambientales y materiales	MEJMÁST.recur	X		X	
Agentes formadores	MEJMÁST.age.form	X	X	X	X
Evaluación	MEJMÁST.evaluc	X	X	X	X
Prácticas Docentes	MEJMÁST.práct	X	X	X	X
Coordinación y Gestión	MEJMÁST.gest	X	X	X	X

Figura 8.6. Tabla de doble entrada para representar la presencia de las categorías  
Fuente: Elaboración propia

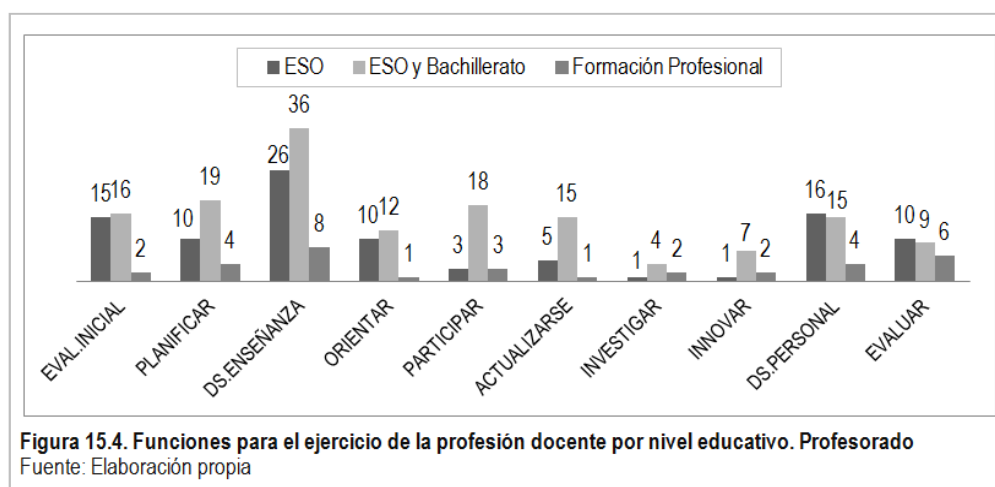


Figura 15.4. Funciones para el ejercicio de la profesión docente por nivel educativo. Profesorado  
Fuente: Elaboración propia

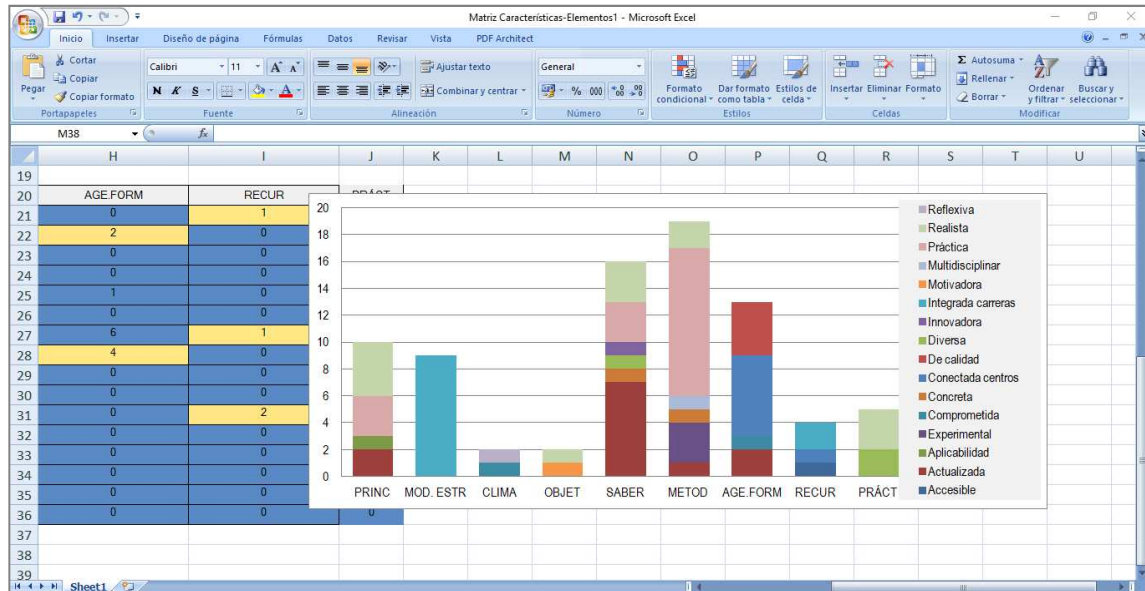
Figura 8.7. Representación de la frecuencia de categorías atendiendo a variable analíticamente relevante  
Fuente: Elaboración propia

▪ *Sus relaciones*, analizadas mediante representaciones gráficas que permitieron explorar nexos, vinculaciones y asociaciones entre dos categorías. Su construcción supuso varias tareas de transformación. En un primer momento, fueron creadas matrices de doble entrada empleando la opción de "matrices de cruce entre nodos" en NVivo Pro (Figura 8.8) que, posteriormente, exportamos al *software* Microsoft Excel para disponerlos de forma gráfica a fin de lograr una adecuada representación y facilitar el análisis (Figura 8.9):

	A: Elementos de la form...	B: AGE.FORM	C: SABE	D: RECUR
1: Características	39	2	23	2
2: Accesible	1	0	0	0
3: Actualizada	7	2	8	0
4: Aplicabilidad	0	0	1	0
5: Basada en la investig...	0	0	0	0
6: Clara	0	0	0	0
7: Comprometida	1	0	0	0
8: Concreta	1	0	1	0

**Figura 8.8. Ejemplo de matriz de cruce entre nodos en software NVivo**

Fuente: Elaboración soportada por el *software* NVivo 11 Pro



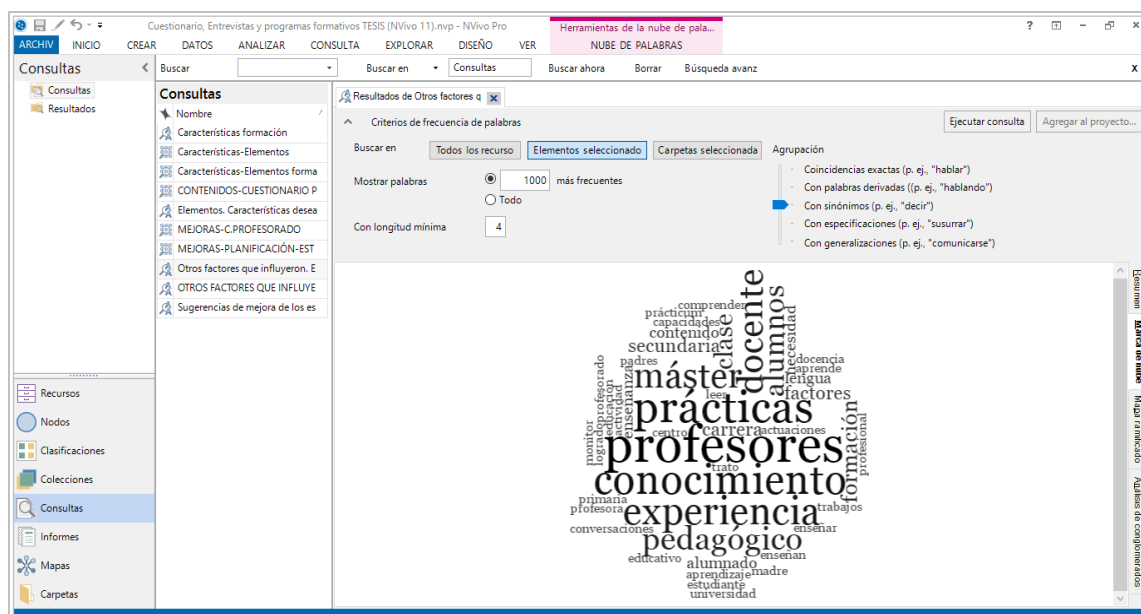
**Figura 8.9. Matriz transformada en gráfico en Microsoft Excel**

Fuente: Elaboración propia

Además de estos procedimientos, de forma exploratoria, empleamos la **marca de nube**. Debido a la cantidad de respuestas obtenidas en las preguntas abiertas de los cuestionarios, este procedimiento nos permitió recapitular y visualizar de forma gráfica los temas y lenguaje empleado por los estudiantes y profesorado en las repuestas y su frecuencia. Para su construcción empleamos la herramienta "frecuencia de palabras" del *software* NVivo, permitiéndonos explorar el



número de palabras en las preguntas analizadas y localizar temas que podían ser creados como categorías (nodos) (Rivera & Trigueros, 2013). Mostramos un ejemplo de la visualización de la marca de nube en dicho programa (Figura 8.10):



**Figura 8.10. Nube de palabras en NVivo 11 Pro**  
Fuente: Elaboración soportada por el software NVivo 11 Pro

### 1.2.4. Obtención resultados y conclusiones

La **obtención de los resultados** implica "ensamblar de nuevo los elementos ya diferenciados en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo" (Rodríguez, Gil, García & Etxebarria, 1995). Tuvo lugar a lo largo del proceso, desde la recogida de datos y durante diferentes fases del análisis. Así, antes de la codificación y categorización, en las varias lecturas del material fuimos anotando ideas fundamentales, dudas, acontecimientos relevantes sobre el tema de estudio. Las interpretaciones derivadas de dichas lecturas y de la reducción de datos fueron recogidas en memorandos y comentarios convirtiéndose en una primera aproximación a los resultados. Un ejemplo de memorando derivado de la reducción de datos lo mostramos en la Figura 8.11.

Además, como ya mostramos, la forma en que dispusimos los datos permitió obtener resultados a partir de la interpretación de la información textual, la presencia y frecuencia de las categorías o las relaciones entre las mismas.

Las principales tareas para la obtención de resultados fueron la "comparación" y la "contextualización" (Rodríguez, Gil, García & Etxebarria, 1995). La primera supuso el establecimiento de semejanzas y diferencias entre las unidades de registro contenidas en una categoría o entre categorías; aspecto facilitado por las matrices o representaciones gráficas elaboradas. Empleamos la contextualización para abordar la interpretación de las opiniones y valoraciones de los entrevistados refiriéndonos al marco en que se habían generado y las características de los mismos (ámbito profesional, formación, entre otras).

El proceso de obtención de **conclusiones** implicó el análisis e interpretación de los resultados mediante la aplicación de estrategias dirigidas a su integración en marcos teóricos y empíricos más amplios. Siguiendo las consideraciones de varios trabajos (Goetz & Lecompte, 1988; Hernández, Fernández & Baptista, 2014) empleamos:

- Consolidación teórica, confrontando los resultados obtenidos con el marco teórico.
- Aplicación de otras teorías para integrar los resultados.
- Síntesis de los resultados con los obtenidos en otras investigaciones, lo que implica desarrollar un proceso de comparación constante de éstos con los resultados obtenidos.
- Uso de metáforas o analogías, que pueden proceder de los propios entrevistados, consideradas adecuadas para extraer significados o captar la esencia de relaciones entre categorías.

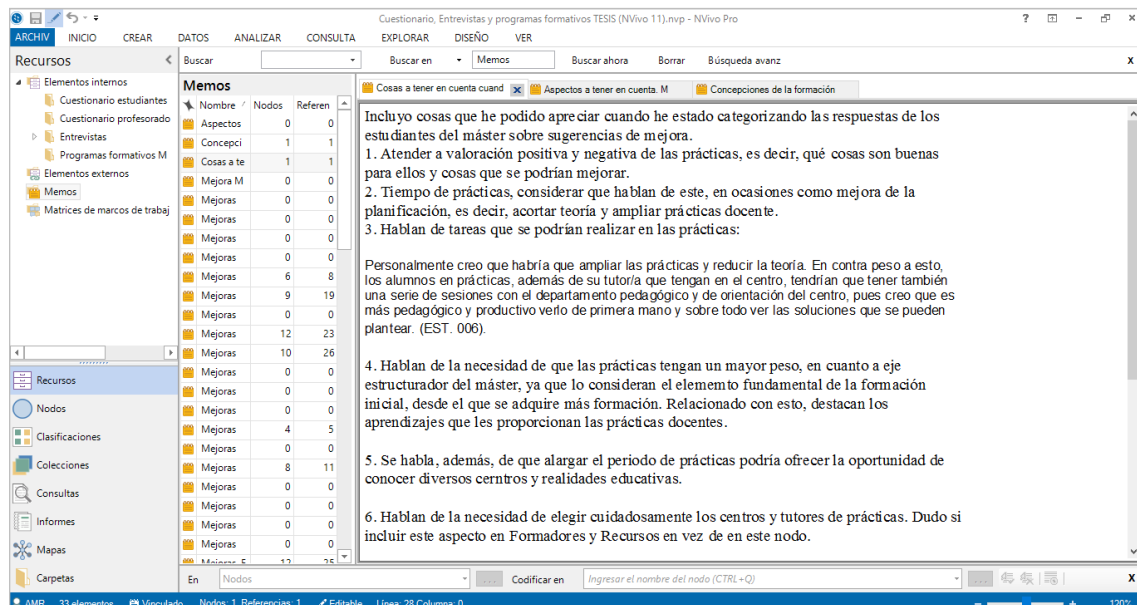


Figura 8.11. Memorando analítico

Fuente: Elaboración soportada por el software NVivo 11 Pro

Dimos por concluido el análisis de los datos al considerar que habíamos respondido a los objetivos de la investigación y cuando alcanzamos un entendimiento sobre el tema de estudio.

El software mediante el que apoyamos la codificación y posterior disposición y presentación de los resultados fue **NVivo 11 Pro**, elegido por las posibilidades que ofrece en el análisis de contenidos procedentes de diversas fuentes, permitiendo la integración en un mismo proyecto de datos procedentes de documentos textuales y cuestionarios. Se mostraba especialmente útil en soportar el proceso de reducción de datos y disposición y transformación de los mismos, y en la creación de matrices entre nodos y casos<sup>9</sup>. Del mismo modo, nos permitió abordar un examen de la veracidad del análisis realizado mediante la recuperación del conjunto de unidades de registro de una categoría, examinando si éstas respondían a alguno de los temas que la definen.

Por otro lado, permitió atender a otros aspectos referidos a la validez, fiabilidad y objetividad del análisis dirigiéndonos a comprobar que las categorías se utilizan de forma consistente a lo largo del texto, y si fueron aplicaron de igual modo en diferentes instrumentos y agentes.

<sup>9</sup> QSR International (s.f.) define los nodos como "contenedores para su codificación que representan temas, tópicos u otros conceptos y le permiten recopilar material relacionado en un lugar, de modo que puede buscar patrones e ideas emergentes" (p. 6). Por otro lado, "los casos son contenedores para su codificación que representan sus "unidades de observación", por ejemplo, personas, lugares, organizaciones o artefactos" (p. 6).

### 1.3. Estrategias de combinación de los dos conjuntos de datos

Como se adelantó, una vez finalizada la fase de análisis de los dos conjunto de datos de forma separada, procedimos a su combinación a fin de analizar en qué medida los datos convergen, combinan o pueden crear una mejor comprensión del problema de investigación.

Siguiendo las propuestas de Creswell y Plano Clark (2011) comparamos, contrastamos e integramos las áreas de contenido representadas en ambos conjuntos de datos. Esta estrategia permitiría atender al objetivo de investigación "*Determinar en qué medida se trabajaron en el Máster FPES las competencias docentes mejor valoradas por los profesores en ejercicio*" (Objetivo 7), atendiendo a los datos obtenidos del análisis estadístico univariado procedentes de las secciones C.2 de los cuestionarios –presentadas en tablas de frecuencias y estadísticos de distribución– y del análisis de contenido de una de las entrevistas realizadas al actual gestor del Máster FPES (Gest1) –atendiendo a su significado–. Su integración permitió alcanzar una comprensión más profunda de la medida en que son trabajadas las competencias docentes en el Máster FPES, y validar la información obtenida de los estudiantes y el gestor, permitiendo triangular ambas posturas.

En la Figura 8.12 se muestra un fragmento de la integración de datos que presentamos e interpretamos en el Capítulo 13.

Tabla 13.14  
*Innovar. Estudiantes y profesorado*

Ítem	Valoración						$\bar{X}$	M <sub>ed</sub>	$\sigma$	
	N	P	R	B	M	NC				
E30 Aplicar los principios, estrategias y técnicas de innovación educativa	ESTU	13 (6,3)	20 (9,7)	38 (18,4)	72 (34,8)	47 (22,7)	17 (8,2)	3,63*	4,00	1,164
	PROF	3 (1,0)	4 (1,4)	45 (15,3)	131 (44,4)	69 (23,4)	43 (14,6)			
E31 Participar activamente en la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	ESTU	13 (6,3)	25 (12,1)	33 (15,9)	73 (35,3)	46 (22,2)	17 (8,2)	3,60*	4,00	1,185
	PROF	3 (1,0)	7 (2,4)	46 (15,6)	124 (42,0)	70 (23,7)	45 (15,3)			
E32 Llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional	ESTU	16 (7,7)	20 (9,7)	25 (12,1)	68 (32,9)	61 (29,5)	17 (8,2)	3,73*	4,00	1,251
	PROF	1 (0,3)	6 (2,0)	35 (11,9)	129 (43,7)	83 (28,1)	41 (13,9)			

Nota: ESTU= Estudiantes; PROF= Profesorado; N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; M<sub>ed</sub>= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica; \* = diferencia significativa a nivel p < ,01.

Según la valoración de aproximadamente el 60% de los estudiantes, las competencias relativas a "Innovar" se han trabajado "bastante" y "mucho". Entre el 12% y 15% consideran que se ha trabajado regular, y entre 16% y 18% nada o poco. Tal como indica Gest1 se trata de competencias que "tienen un reconocimiento explícito con cuatro créditos de una asignatura, dedicado sólo a la innovación en el área" (Gest1\_E2). Del mismo modo que referidas a la función "Investigar en el aula", estas competencias pueden ser trabajadas en diversas materias del máster.

**Figura 8.12. Integración de datos cuantitativos y cualitativos en la investigación**  
Fuente: Elaboración propia



# MARCO METODOLÓGICO

SEGUNDA PARTE

## SECCIÓN 2. VALIDACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

### INTRODUCCIÓN

En esta sección presentamos a través de dos capítulos, el procedimiento y los resultados derivados de la validación efectuada. El primero, describe los criterios de rigor aplicados a los enfoques metodológicos y técnicas utilizadas para la recogida de datos. El segundo, muestra los resultados del Análisis Factorial y fiabilidad de los cuestionarios.



# Capítulo 9.

## Procedimiento de validación de la Investigación

### Introducción

#### 1. Validez y fiabilidad de los cuestionarios

##### 1.1. Evidencia basada en el contenido

###### 1.1.1. Método basado en el juicio de expertos

###### 1.1.2. Método basado en la situación de los cuestionarios: prueba piloto

##### 1.2. Evidencia basada en el constructo

###### 1.2.1. Procedimiento de Análisis Factorial

##### 1.3. Fiabilidad

#### 2. Validez y fiabilidad del conocimiento de las entrevistas cualitativas

##### 2.1. Validez de la guía de entrevista por juicio de expertos





## Introducción

La validación es un requerimiento tanto en investigación cuantitativa como cualitativa (Cohen, Manion & Morrison, 2011) al garantizar la obtención de resultados razonables y fiables (McMillan & Schumacher, 2011). El capítulo expone los criterios de rigor aplicados a las estrategias metodológicas de ambos enfoques, que aplicamos siguiendo los trabajos de Denzin y Lincoln (2000), Kvale (2011) y Flick (2014). Desde una perspectiva cuantitativa atendemos aspectos de veracidad: validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad. Tradicionalmente, los términos empleados para denominar los criterios de calidad de la investigación cualitativa no han sido los mismos, la validación puede ser abordada a través de la honestidad, profundidad, riqueza y alcance de la información lograda, el enfoque de los participantes, el grado de triangulación y de desinterés u objetividad del investigador; sin embargo, diversos trabajos (e.g. Fraenken & Wallen, 2008; Kvale, 2011) abogan por los conceptos de validez y fiabilidad en la investigación cualitativa. Estos se aplican, entre otros aspectos, a las observaciones que los investigadores hacen y respuestas que reciben de las preguntas de entrevistas. Trabajos como los desarrollados por Kvale (2011) tratan ampliamente el tema de la calidad del conocimiento generado en entrevistas en estos términos, atendiendo a un conjunto de evidencias que fueron consideradas durante la investigación.

## 1. Validez y fiabilidad de los cuestionarios

Al diseñar los cuestionarios nos preguntamos por la exactitud de los datos, optimizando dos procesos: medida en que representan la realidad estudiada o validez, y la precisión o fiabilidad.

El estudio de la validez, entendida ésta como el grado en que las deducciones e inferencias derivadas de los datos recogidos con un instrumento son apropiadas, veraces y útiles (McMillan & Schumacher, 2011), se dirigió a recoger las suficientes evidencias –internas y externas– que prestaran base científica para interpretar las puntuaciones obtenidas, que sintetizamos en la Tabla 9.1 siguiendo a Elósua (2003). Las internas, que supusieron un análisis individualizado de los ítems, se basaron en evidencias sobre la exhaustiva definición del contenido de los cuestionarios, su representatividad y relevancia para medir las variables, su funcionamiento en la aplicación, así como la estructura factorial latente. Las externas, dirigidas a analizar los cuestionarios en su conjunto, atendieron a evidencias sobre el ajuste de los modelos teóricos a los datos.

Tabla 9.1

*Fuentes de evidencia de validez interna y externa aplicadas en la validación*

<b>Evidencia</b>	<b>Tipo</b>	<b>Método</b>
Interna (ítems)	CONTENIDO	Definición del dominio. Representación y relevancia. Situación del cuestionario (formato, administración, puntuación)
	ESTRUCTURA INTERNA Dimensionalidad	Modelo de estructura latente: Modelo Factor Común (Análisis Factorial)
Externa (test)	RELACIONES: Discriminantes	Factorial Confirmatorio

Fuente: Elosúa (2003, p. 316).

La aplicación de las evidencias comentadas permitieron atender a los tipos de validez de: a) “*contenido*”; b) “*constructo*” y c) “*criterio*”.

La *fiabilidad* es conceptualizada como coherencia de la medición o consistencia de la puntuaciones obtenidas a lo largo del tiempo y circunstancias (Fraenkel & Wallen, 2008), y como el grado en que las medidas están libres de error (McMillan & Schumacher, 2011). Atendiendo a la última acepción, y diversos procedimientos para atender a tipos de error, el cálculo de la fiabilidad lo dirigimos a acreditar la consistencia interna de los cuestionarios, aplicando el método alfa de Cronbach –y alfa ordinal–. Estos procedimientos, ambos complementarios, mostraron si el constructo examinado es consistente y el grado en que los ítems de una sección están correlacionados. Como se adelantó el método fue aplicado en dos fases: al realizar la prueba piloto, a fin de extraer evidencias globales sobre consistencia, y tras la aplicación definitiva de los cuestionarios, para analizar la consistencia interna de las dimensiones empíricas –factores– derivadas del Análisis Factorial.

## 1.1. Evidencia basada en el contenido

Tras la construcción de las versiones iniciales de los cuestionarios procedimos a comprobar la calidad de la operacionalización realizada (Cea D’Ancona, 2001). Una de las evidencias de validez más empleadas en el campo de estándares en instrumentos de medida es la “validez de contenido”, concebida como grado en que el contenido de los cuestionarios es congruente con los propósitos de los mismos (Sireci & Faulkner-Bond, 2014). Ésta estuvo dirigida a proporcionar evidencia de que los cuestionarios miden el área de contenido que se espera medir (Frank-Stromberg & Olsen, 2004 citado por Ayre & Scally, 2014; Muijs, 2011) y analizar los factores contextuales que puedan afectar a su correcto funcionamiento (Elosúa, 2003).

Para el primer propósito –en qué medida la muestra de ítems es adecuada para medir los contenidos incluidos en los cuestionarios– aplicamos dos procedimientos: **1) juicio de expertos** sobre la precisión técnica y calidad escrita de los ítems; **2) aplicación del instrumento mediante una prueba piloto** con su consecuente análisis estadístico dirigido a seleccionar los ítems más adecuados. El segundo propósito fue evaluado mediante su aplicación a una muestra piloto y la valoración de los expertos a la adecuación del formato del instrumento a un conjunto de criterios referidos a su correcto funcionamiento. Pasamos a describir dichos procedimientos y resultados obtenidos.

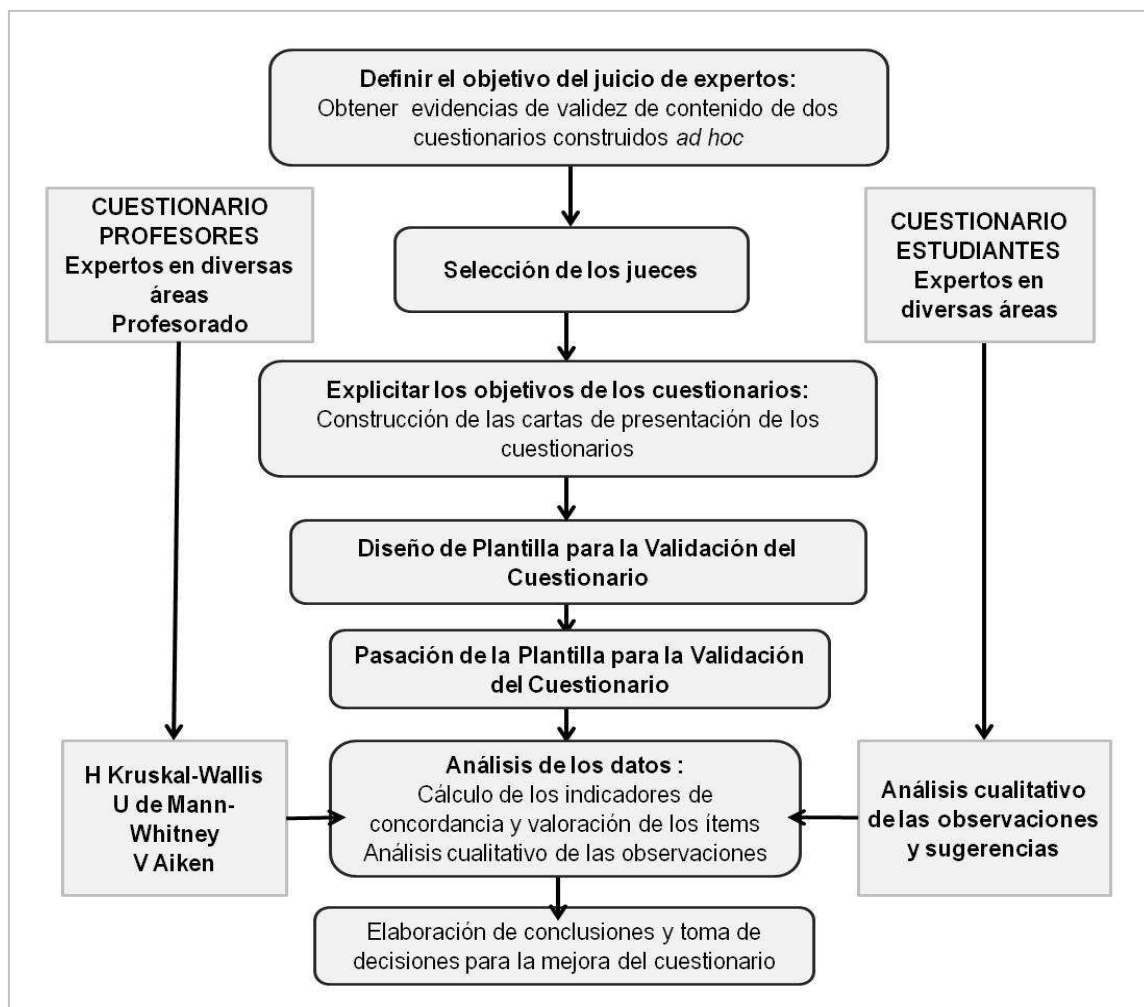
### 1.1.1. Método basado en el juicio de expertos

Se desarrolló mediante agregación individual de la valoración de un conjunto de expertos a la representación y relevancia del contenido y formato de los cuestionarios. Para su aplicación seguimos el proceso descrito por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). Los elementos que lo configuran (acciones, instrumentos y tipos de análisis) se muestran de forma esquemática en la Figura 9.1.

Tal como queda representado, en un primer momento seleccionamos a los jueces que podrían proporcionarnos la información pretendida.

Para el **cuestionario dirigido a profesorado** el proceso fue abordado desde una estrategia metodológica de integración de fuentes de datos y de métodos (Denzin & Lincoln, 2011). Para la primera, atendimos a dos procedimientos, un grupo de expertos de reconocida experiencia en diversas áreas de interés (“formación inicial docente”, elaboración de instrumentos de “investigación” y “contexto de Educación Secundaria”), y otro, los propios profesores de Enseñanza Secundaria. Éste último, estuvo dirigido a analizar si perciben que el

cuestionario mide lo que dice medir, aplicando el mismo procedimiento considerado para jueces expertos. Esta evidencia, conocida como validez aparente, es recomendada cuando se trata de validar el contenido de un instrumento mediante las consideraciones de personas inexpertas, como pueden ser los propios destinatarios (Morales Vallejo, 2006). Así, consideramos relevante entendiendo que ésta supone una evidencia de la aceptación del instrumento en la práctica.



**Figura 9.1. Proceso de juicio de expertos para la validez del contenido de los cuestionarios**

Fuente: Elaboración propia siguiendo el procedimiento de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008).

Los primeros fueron seleccionados mediante el procedimiento de muestreo experto (Singh, 2007). Participaron diez profesionales: tres especialistas en formación inicial docente situados en contextos de Educación Superior y la coordinación del Máster FPES de la Universidad de Granada (España); tres profesores universitarios especialistas en elaboración de instrumentos de investigación de la Universidad de Granada, todos ellos desempeñando su labor en contextos universitarios y; cuatro profesionales conocedores del contexto y la profesión docente en Educación Secundaria (inspectores de Educación y profesores), entre los que se encuentra un Catedrático de Enseñanza Secundaria con 13 años de experiencia docente en dicha etapa y 25 en Educación Superior.

En la Tabla 9.2 mostramos la actividad profesional desempeñada, el centro de adscripción y los años de experiencia de los jueces en el momento de la validación.

Tabla 9.2

*Jueces expertos participantes en juicio de expertos en cuestionario dirigido a profesorado*

<b>Actividad profesional, institución y años de experiencia</b>
Profesora Titular de Universidad. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada 25 años de experiencia docente (Juez 1 Formación)*
Profesor Catedrático de Universidad. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada 35 años de experiencia docente (Juez 8 Contexto)
Inspector de educación en la Inspección Educativa de Granada 13 años de experiencia profesional (Juez 9 Contexto)
Jefatura Adjunta del Servicio de Inspección Educativa de Granada 11 años de experiencia profesional (Juez 10 Contexto)
Profesor Catedrático de Universidad. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada 22 años de experiencia docente (Juez 2 Formación)
Profesora contratada doctora interina. Departamento de CC. Experimentales de la Universidad de Granada 26 años de experiencia docente (10 en universidad y 16 en Educación Secundaria) (Juez 7 Contexto)
Profesora Contratada Doctora y Coordinadora de la Especialidad de Orientación Educativa (Máster FPES). Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada 16 años de experiencia docente (Juez 5 Pruebas)
Profesora Titular de la Universidad. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada 20 años de experiencia docente (Juez 4 Pruebas)
Profesora Contratada Doctora Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Coordinadora de la Especialidad de Formación y Orientación Laboral (Máster FPES). Universidad de Granada 14 años de experiencia docente (Juez 3 Formación)
Profesor Catedrático de Universidad. Departamento de de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada 42 años de experiencia docente (Juez 6 Pruebas)

Nota: \*= entre paréntesis se muestra el nombre que identifica la validación realizada, recogida en CD adjunto, Anexo 1.8.1.

El profesorado participante fue seleccionado de forma intencional a fin de atender a las características de la población objeto de estudio: profesorado de Enseñanza Secundaria de las diversas especialidades, con experiencia docente en diversos contextos y niveles educativos. Participaron diez profesores de la provincia de Granada (siete hombres y tres mujeres), con una experiencia docente que oscila entre los 4 y 33 años, en diversos niveles y especialidades (Obligatoria y Postobligatoria). La Tabla 9.3 recoge la descripción de cada participante atendiendo a su actividad profesional, especialidad en la que ejerce docencia y años de experiencia docente.

Tabla 9.3

*Profesores de Enseñanza Secundaria participantes en el juicio de expertos*

<b>Actividad profesional, especialidad</b>	<b>Años de experiencia docente</b>
Profesor de Geografía e Historia (Juez 1*)	31
Profesor interino en la especialidad de Ciencias (Juez 2)	4
Profesora interina en la especialidad de Francés (Juez 3)	6
Profesor de Educación Física (Juez 4)	25
Profesor de Pedagogía Terapéutica (Juez 5)	18
Profesora de Lengua española y literatura (Juez 6)	14
Profesor de Inglés (Juez 7)	32
Profesor técnico de Construcciones civiles y edificación (Juez 9)	11
Profesor de Matemáticas y C. Naturales (Juez 8)	33
Profesor de Filosofía (Juez 10)	7

Nota: \*= nombre que identifica la validación realizada, recogida en CD adjunto, Anexo 1.8.2.

Para la validación **del cuestionario dirigido a estudiantes** seguimos el mismo procedimiento. Participaron siete expertos de la Universidad de Granada cuya experiencia profesional oscilaba entre los 14 y 46 años de experiencia en los siguientes campos: i) formación inicial docente y coordinación del Máster FPES; ii) profesorado universitario especialista en la elaboración de pruebas e instrumentos de investigación; iii) profesionales concedores del

contexto –antiguos profesores de Secundaria– y la profesión docente en Educación Secundaria. Presentamos sus características profesionales en la Tabla 9.4.

Tabla 9.4

*Jueces expertos participantes en la validación de contenido del cuestionario dirigido a estudiantes*

<b>Actividad profesional, institución y años de experiencia</b>
Profesora contratada doctora interina. Coordinación Máster. Departamento de CC. Experimentales 26 años de experiencia docente
Profesora Contratada Doctora. Coordinación Máster. Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación 16 años de experiencia docente
Profesora Titular de la Universidad de Granada. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar 20 años de experiencia docente
Profesora Contratada Doctora Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación 14 años de experiencia docente
Profesor Catedrático de Universidad. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación 42 años de experiencia docente
Profesora Catedrática de Universidad. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar 46 años de experiencia docente
Profesor contratado doctor interino. Coordinación Máster. Departamento de CC. Experimentales 25 años de experiencia docente

Los jueces expertos fueron invitados a participar a través de diversos medios: vía telefónica y correo electrónico. Mediante éste último, se entregó el cuestionario diseñado junto a una carta de presentación (modelo en Anexo A.1.5.1) en la que se invitaba a participar, introduciendo la investigación y los objetivos que se pretendían alcanzar, y la plantilla para su validación (en Anexo 1.6). Ésta, fue construida inspirándonos en otros trabajos (e.g. Burgos García, 2007, Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008; Fraenkel & Wallen, 2008), quedando estructurada en tres secciones:

i) Datos de identificación. Incluye información socio-demográfica de relevancia para identificar a los jueces (actividad laboral, años de experiencia y sector profesional), empleada para el análisis de la información obtenida.

ii) Validación de ítems del cuestionario. Solicita la valoración cuantitativa de los ítems – organizados en bloques de contenido– en una escala *Likert* de cuatro puntos, atendiendo a los criterios de validez de contenido (Sireci & Faulkner-Bond, 2014): Relevancia, Adecuación y Claridad de los ítems.

iii) Valoración global del cuestionario. Dirigida a recoger el grado de adecuación (1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho) del cuestionario a un conjunto de aspectos que deben ser tomados en consideración durante el proceso de Encuesta (e.g. McMillan & Schumacher, 2011; Muijs, 2011), fuertemente asociados a los procesos de: a) cumplimentación (apariencia, claridad y extensión de las instrucciones, formato de los ítems, orden de las preguntas); b) recogida (tiempo de cumplimentación, respeto al anonimato de los encuestados); c) interpretación de datos (información objetiva, libre de sesgos), y que pueden atentar contra la validez y fiabilidad de la información obtenida.

Incluimos un apartado de "Observaciones" a fin de recoger otras consideraciones y sugerencias para la mejora, y a fin de atender a la complementariedad de métodos cuantitativos y cualitativos. La plantilla cierra con una nota de agradecimiento a los participantes.

La validación del contenido del cuestionario **dirigido a estudiantes** estuvo soportada por las valoraciones cualitativas de las jueces, recogidas en nuestra visita a sus lugares de trabajo. Esto fue así dado que el diseño de este cuestionario se derivó del dirigido a profesorado, del que habíamos obtenido suficientes evidencias cuantitativas sobre su validez de contenido.

La siguiente fase consistió en el análisis de la información obtenida (las plantillas cumplimentadas por los jueces se incluyen en Anexo 1.8, CD adjunto). Para el **cuestionario dirigido a profesorado** el procedimiento de análisis se dirigió a examinar la consistencia inter-jueces mediante:

- i) estadísticos de frecuencia y tendencia central (media y desviación estándar) dirigidos a analizar la homogeneidad en las valoraciones de los jueces expertos y profesores;
- ii) pruebas de contraste H de *Kruskal-Wallis* y *U de Mann-Whitney* para determinar si existe concordancia en las valoraciones, determinada por ausencia de significación estadística ( $p > ,05$ ); y
- iii) la adecuación de los ítems del cuestionario, mediante la aplicación del método *V de Aiken* (Aiken, 1985) que ofreció una magnitud sobre la proporción de jueces que manifiestan valoración positiva, permitiendo calcular con un nivel de probabilidad la adecuación del contenido de los bloques de contenido de las secciones atendiendo a cada grupo de jueces participantes (expertos en formación, en elaboración de pruebas, en el contexto de Educación Secundaria, y profesorado).

Aunque originariamente el coeficiente fue creado para estimar la relevancia del ítem respecto a su constructo, lo calculamos para los tres criterios considerados: Claridad, Adecuación y Relevancia. Para ello, aplicamos la fórmula basada en el método *score* desarrollado por Penfield y Giacobbi (2004) (Tabla 9.5) asumiendo un nivel de confianza del 95% ( $V_p = ,5$ ). El cálculo de *V de Aiken* y sus correspondientes intervalos de confianza estuvieron soportados por el software Visual Basic 6.0 (Merino Soto & Livia Segovia, 2009).

Tabla 9.5

Fórmula para cálculo de *V de Aiken*

$V = \frac{\chi - l}{k}$	<p><math>\chi</math> = media de calificaciones de los jueces  <math>l</math> = valor de calificación más bajo de la escala  <math>k</math> = rango de los valores posibles de la escala de valoración</p>
--------------------------	---

Atendiendo a los análisis estadísticos aplicados, los criterios para la eliminación y revisión de los ítems fueron:

- Valores elevados de desviación típica en las valoraciones.
- Valores *V de Aiken* inferiores a ,7 (equivalentes a puntuaciones medias de la escala de medida inferiores a 3) o cuyo valor crítico a un nivel de confianza de 95% (límite inferior) es igual o inferior a ,5 (Penfield & Giacobbi, 2004).
- Diferencias significativas en las valoraciones entre los jueces ( $p < ,05$ ).
- Observaciones sobre la necesidad de mejorar o eliminar el ítem.

Para el **cuestionario dirigido a estudiantes** el procedimiento atendió a las observaciones y consideraciones cualitativas de los jueces sobre la adecuación, claridad y relevancia de los ítems, y valoración general del instrumento.

Para el **cuestionario dirigido a profesorado** resultados obtenidos de la aplicación del juicio de expertos mostraron las siguientes evidencias<sup>10</sup>:

- i) Niveles adecuados de representación y calidad técnica de los ítems en las valoraciones procedentes de jueces expertos y profesorado. Entre el 70% y el 100% de los

<sup>10</sup> Una descripción más detallada del proceso y resultados de la validación de contenido puede encontrarse en Martín-Romera y Molina Ruiz (en prensa). Valor del conocimiento pedagógico para la docencia en Educación Secundaria: diseño y validación de un cuestionario. *Estudios Pedagógicos*.

jueces y profesorado valoraron de forma positiva la Claridad, Adecuación y Relevancia de los contenidos. Los resultados de V de Aiken indicaron magnitudes adecuadas (superiores a ,70), donde los valores para el intervalo de confianza del 95% superaron el valor mínimo establecido (,50), excepto para el nivel de Claridad y Adecuación de un grupo de ítems (Datos de identificación). Las magnitudes más elevadas se presentaron para las evidencias de representación del contenido –especialmente para la Relevancia de los ítems– donde superaban en todos los casos el mínimo más exigente (,50). Para la revisión y mejora de la calidad técnica de los ítems, prestamos una atención especial a las magnitudes más bajas de V de Aiken, obtenidas para Claridad y las valoraciones cualitativas que cumplieron un papel fundamental para su mejora.

ii) Concordancia en las valoraciones realizadas por los jueces y profesores participantes. Las divergencias se mostraron en la valoración global del cuestionario y aspectos como el "tiempo de cumplimentación" y "cantidad y extensión de preguntas", que fueron valorados en menor medida por el profesorado. Al respecto, las sugerencias hicieron referencia a la necesidad de reducir el cuestionario de forma considerable con vistas a evitar el efecto cansancio y los correspondientes sesgos en las respuestas. A fin de mejorar dichos aspectos, atendimos a coeficientes V Aiken inferiores a ,7 y las valoraciones cualitativas –observaciones– aportadas por los jueces. Atendiendo a los resultados sobre la valoración global del cuestionario consideramos necesario realizar una aplicación piloto del cuestionario una vez introducidas las mejoras aportadas por los expertos, a fin de evaluar los aspectos anteriormente comentados.

El último paso del procedimiento fue la elaboración de las conclusiones y toma de decisiones para la mejora de los cuestionarios. Para el **cuestionario dirigido a profesorado** destacamos de forma general las decisiones para mejorar la Claridad, Adecuación de los ítems y formato del cuestionario (Martín-Romera & Molina Ruiz, en prensa):

- En cuanto a las decisiones dirigidas a la mejora del nivel de Claridad, se procedió a la reformulación y corrección de ciertos ítems. Según expertos y profesores, ítems referidos a la sección "Competencias docentes en el ejercicio de la profesión", requerían de una precisión conceptual sobre alguno de sus componentes, como el verbo. Verbos como "dominar", "ordenar", fueron sustituidos por "aplicar" y "diseñar", respectivamente. Además, se realizó una precisión conceptual de términos referidos al dominio de estudio ("conocimiento pedagógico") con la finalidad de dar a conocer de forma clara a los sujetos el dominio a medir. Esto derivó mejoras en la redacción de la carta explicativa que preside el instrumento y en un conjunto de sus 38 ítems.

- Respecto a la Adecuación, se procedió a eliminar ítems que estaban referidos al mismo aspecto dentro de una misma dimensión del cuestionario. Por cuestiones conceptuales y de relevancia para los objetivos de la investigación, fueron desestimadas algunas sugerencias de los jueces relativos a la eliminación de ítems de la sección "Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente". Además, se incluyeron nuevos ítems con el fin de asegurar la suficiencia del contenido de la sección "Elementos deseables en la formación inicial pedagógica".

- Atendiendo a las valoraciones de los jueces y profesores sobre la necesidad de reducir las dimensiones del cuestionario, procedimos a eliminar e integrar ítems, referidos a diversos bloques de contenido (Participar en el centro; Actualización e implicación en la profesión; Recursos; Fórmulas) tomando como criterio los valores de validez de contenido.

- Por sugerencia de los expertos cambiamos las escala de cuatro a cinco valores, a fin de recoger la opción de respuesta intermedia (Nada, POCO, Regular, Bastante, Mucho). Una de las modificaciones más significativas aplicadas derivó de las valoraciones cualitativas de tres jueces – con experiencia en elaboración de pruebas e instrumentos– aconsejando un cambio del formato de los ítems de la sección C.1, que previamente habían sido concebidos como preguntas de elección múltiple:

*Yo le pondría a cada opción de respuesta una escala, porque de lo contrario la información que vas a obtener quedará reducida a frecuencias y porcentajes. Por ejemplo, "Para ser profesor de enseñanza secundaria es necesario": [...] la escala: 1 = nada; 2 = poco; 3 = suficiente; 4 = bastante; 5 = mucho. (Juez4 Pruebas).*

Tal como adelantamos al hablar del instrumento en el capítulo de Metodología de la Investigación, las modificaciones adoptadas supusieron la reducción del cuestionario en un total de 51 ítems de 157, quedando integrado por 106.

Para el **cuestionario dirigido a estudiantes** los resultados obtenidos del juicio de expertos indicaron la pertinencia de realizar las siguientes mejoras y modificaciones:

- Eliminar el ítem 39 (*Implicar al alumnado en la evaluación con estrategias de autoevaluación y coevaluación*) de la sección "Competencias docentes" por considerar que se trata de una competencia que se trabaja en el ejercicio de la profesión docente.

- Prescindir de "Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica". Los jueces aconsejaron prescindir de esta sección argumentando la falta de preparación del colectivo de estudiantes para la obtención de los datos que dieran respuestas a nuestros objetivos. Por lo general, éste suele contar con escasa o nula experiencia docente en Educación Secundaria; por tanto, no ha tenido la oportunidad de enfrentar la formación inicial pedagógica recibida con las demandas de la práctica profesional, aspecto de relevancia para nuestros objetivos. A fin de recoger la perspectiva del estudiante, incluimos una pregunta de formato abierto donde podía aportar opiniones, valoraciones y sugerencias para la mejora del máster.

- Añadimos una pregunta dirigida a conocer el grado de "satisfacción general con el Máster". Los datos obtenidos con esta cuestión permitieron disponer de un criterio interno para el establecimiento de evidencias de validez empírica del cuestionario, o lo que es igual, comprobar si las valoraciones aportadas a la sección Competencias docentes en el Máster FPES predicen el grado de satisfacción con el Máster, análisis recogido en el Capítulo 13.

- Incluimos una pregunta ("Razones para cursar el Máster FPES") a fin de recoger información sobre las motivaciones de los estudiantes para cursar el Máster, y analizar el valor que adquiere como motivo adquirir formación pedagógica. La inclusión estuvo motivada por las observaciones de los jueces coordinadores del máster que así lo aconsejaron, indicando que la valoración de los estudiantes puede variar en función de las razones por las que lo cursan.

Tras la validación, el cuestionario quedó integrado por 60 ítems en tres secciones. Fueron eliminados 38 ítems de 98 que componía el cuestionario piloto.

### **1.1.2. Método basado en la situación de los cuestionarios: prueba piloto**

Tras el juicio de expertos, tal como ya adelantamos, la prueba piloto constituyó un proceso de retroalimentación necesario antes de la aplicación definitiva de los cuestionarios (McMillan & Schumacher, 2011) que con tanto esmero habíamos diseñado, consistente en analizar su correcto funcionamiento, si se comprenden preguntas e instrucciones, su duración y posibles efectos, acogida por parte de los destinatarios, etc. (Calderón, 2005; Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Con dicha aplicación, además, realizamos un análisis preliminar de la confiabilidad de los cuestionarios (McMillan & Schumacher, 2011) y la homogeneidad de los ítems (Vera & Oblitas, 2005). Dichos análisis fueron aplicados a las secciones y dimensiones de los cuestionarios, teniendo presente que no constituirían las definitivas. Para ello, estimamos los coeficientes alfa Cronbach y de correlación *Pearson* (Holgado, 2015). Este último, obtenido de "correlación ítem-total corregida" de alfa, que muestra hasta qué punto el ítem está midiendo el mismo concepto que el resto, siendo adecuados valores superiores a ,20 (Barbero, 2007; Holgado, 2015).



La aplicación de la prueba piloto requirió, en primer lugar, decidir sobre la forma en que iba a ser administrado y, posteriormente, la selección intencional del grupo que atendiese las características de la población de interés (Barbero, 2015). Así, procedimos a una administración de la prueba de papel y lápiz de los cuestionarios con la finalidad de analizar el tiempo de cumplimentación y dificultades que podrían acontecer durante la misma. Ello supuso la aplicación de los cuestionarios a dos muestras que no serían objeto de investigación posterior, seleccionadas de forma intencional. Atendiendo a los tamaños de muestra considerados adecuados (e.g. McMillan & Schumacher, 2011; Gil Pascual, 2011) los aplicamos a 37 estudiantes del Máster FPES de la Universidad de Granada, durante el desarrollo de las clases presenciales, y 38 profesores de Enseñanza Secundaria de la provincia de Granada, personándonos en los centros educativos.

A continuación presentamos los resultados, mostrando para cada sección y dimensión los estadísticos derivados del método alfa de Cronbach: "media de la escala si se elimina el elemento", "varianza de la escala si se elimina el elemento", "correlación ítem-total corregida" y "alfa de Cronbach si se elimina el elemento" y alfa Cronbach. Cabe destacar que, durante la aplicación piloto de los cuestionarios, no se apreciaron dificultades en su cumplimentación por parte de los participantes.

### 1.1.2.1. Resultados prueba piloto cuestionario dirigido a profesorado

Los valores de consistencia interna aportados por el estadístico alfa de Cronbach fueron adecuados para el conjunto de las secciones del cuestionario en la muestra analizada ( $\alpha = ,909$ ; Ver Tabla 9.6). Atendiendo a cada una de las secciones, el estadístico se muestra adecuado para C.2<sup>11</sup> ( $\alpha = ,933$ ), y C.3 ( $\alpha = ,888$ ). En C.1 el estadístico mostró un valor bajo ( $\alpha = ,571$ ), el cual se considera aceptable para instrumentos aplicados en investigación en general (Morales Vallejo, 2007).

Tabla 9.6

*Estadísticos de consistencia interna de las secciones del cuestionario dirigido a profesorado*

Sección	alfa de Cronbach	ítems	Rango alfa si se elimina el elemento	Media	Varianza	Desviación típica
C.1. Valoración del conocimiento	,571	25	,469 ---> ,602 (ítem E25)	77,81	75,662	8,698
C.2. Competencias	,933	40	,929 ---> ,935	168,78	302,179	17,383
C.3. Elementos	,888	39	,881 ---> ,893	164,96	175,798	13,259
Total	,909	104	,905 ---> ,911	402,94	885,809	29,763

Los resultados de "alfa de Cronbach si se elimina el elemento" muestran que los coeficientes para cada ítem no presentan variaciones elevadas respecto al contenido global del cuestionario, excepto para C.1, que presentó una variación de ,469 (ítem A1 "Sólo dominar el contenido de la materia") a ,602 (ítem E25 "Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente") (Ver Tabla 9.6 y Tabla 9.7). Cabe destacar que para dicha sección, existían un número considerable de ítems que presentaban valores de correlación ítem-total corregida menores a ,20 (Tabla 9.7). En la Tabla 9.7 se observa que la fiabilidad de la sección mejoraría al eliminar ítems de diversos bloques de contenido, tales como B9, C11, E21, o E23; sin embargo, en el mejor de los casos la mejora supone una variación mínima (de ,571 a ,602).

<sup>11</sup> Con la finalidad de favorecer la exposición de los resultados, en adelante para referirnos a cada sección emplearemos el código asignado, esto es: "C.1" para "Valor del conocimiento pedagógico", "C.2" para "Competencias docentes" "C.3" para "Elementos deseables". Del mismo modo, los ítems serán presentados atendiendo a la codificación asignada (e.g. A1, A2, A3,...).

Con la finalidad de explorar de una forma más detallada los valores de homogeneidad de la sección, atendimos a la matriz de covarianzas. Ésta mostró relaciones inversas y negativas entre los ítems, lo que puede estar anunciando la existencia de diversas subdimensiones dentro de la sección. A fin de no desechar ítems que pudieran presentar gran poder discriminativo dentro de la sección (Holgado, 2015, p. 435), consideramos no desechar ningún ítem con valores bajos de homogeneidad ( $> ,20$ ), siendo evaluados con más detenimiento en el Análisis Factorial.

Tabla 9.7

*Estadísticos de fiabilidad sección C.1 Valor del conocimiento pedagógico. Cuestionario profesorado*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
A1	75,48	58,262	,685	,469
A2	73,33	73,533	,080	,570
A3	73,76	72,290	,122	,566
B4	76,19	74,562	,024	,575
B5	75,33	67,233	,282	,543
B6	75,62	63,648	,503	,510
B7	73,76	68,490	,216	,553
B8	73,76	69,890	,215	,554
B9	76,71	76,614	-,150	,580
C10	74,86	62,429	,571	,499
C11	75,33	74,733	-,021	,585
C12	75,10	68,390	,167	,563
C13	73,95	62,048	,516	,502
C14	74,33	71,133	,073	,579
C15	74,43	72,057	,064	,578
C16	74,62	62,548	,584	,499
C17	76,43	74,457	,031	,575
D18	73,33	73,933	,076	,570
D19	76,57	74,657	,077	,569
D20	74,67	70,133	,155	,563
E21	73,52	77,662	-,189	,592
E22	73,81	73,562	,074	,571
E23	74,76	76,390	-,103	,596
E24	74,48	75,762	-,067	,588
E25	73,29	80,014	-,438	,602

Para las secciones "Competencias docentes en el ejercicio de la profesión" y "Elementos deseables en la formación uncial pedagógica" la aplicación del método de "Alfa de Cronbach si se elimina el elemento", muestra coeficientes que oscilan entre ,934 y ,929 (sección Competencias), y entre ,891 y ,881 (sección Elementos) (Tabla 9.6); lo que indica que ningún ítem presenta grandes variaciones en el contenido total del cuestionario y, por tanto, contribuyen a su definición.

Atendiendo al índice de homogeneidad de C.2, algunos ítems mostraron valores inferiores a ,20; sin embargo, puesto que éstos no suponían variaciones elevadas en los valores de consistencia global, media y varianza de la sección (Ver Tabla 9.8), decidimos mantener el conjunto de ítems definidos.

Tabla 9.8

*Estadísticos de fiabilidad sección C.2 Competencias docentes. Cuestionario profesorado*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
G1	164,44	292,179	,291	,933
G2	164,30	287,370	,558	,931
G3	164,37	296,011	,263	,933
G4	164,48	292,952	,325	,933
G5	164,81	280,234	,640	,930
G6	164,56	283,795	,658	,930
G7	164,19	301,618	,018	,934
G8	164,30	283,370	,672	,930
G9	164,48	286,105	,590	,930
G10	164,15	283,977	,706	,929
G11	164,26	295,199	,333	,932
G12	164,52	280,413	,660	,929
G13	164,44	284,410	,575	,930
G14	164,78	278,333	,685	,929
G15	163,96	303,268	-,079	,934
G16	164,48	297,798	,130	,934
G17	164,70	278,678	,649	,929
G18	164,52	290,413	,401	,932
G19	164,81	283,695	,655	,930
G20	164,48	282,028	,751	,929
G21	164,78	278,949	,666	,929
G22	164,81	283,157	,574	,930
G23	165,00	298,231	,089	,935
G24	165,00	282,308	,637	,930
G25	165,07	282,764	,509	,931
G26	164,93	276,533	,693	,929
G27	164,74	299,738	,064	,935
G28	164,74	297,584	,154	,934
G29	164,89	292,333	,392	,932
G30	164,67	291,923	,450	,932
G31	164,59	288,174	,585	,930
G32	164,63	289,858	,527	,931
G33	164,15	294,823	,363	,932
G34	164,37	278,396	,738	,929
G35	164,33	279,692	,727	,929
G36	164,37	282,319	,607	,930
G37	164,44	298,410	,141	,934
G38	164,30	295,140	,388	,932
G39	164,70	277,217	,693	,929
G40	164,78	280,795	,666	,929

Al igual que para la sección anteriormente comentada, lo valores de correlación ítem-total corregida se mostraron inferiores a ,20 en tres de los ítems de la sección C.3 (Tabla 9.9), no presentando variaciones en los estadísticos globales de la misma.

Tabla 9.9

*Estadísticos de fiabilidad sección C.3 Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
H1	160,62	166,006	,580	,883
H2	160,58	169,294	,416	,886
H3	160,85	166,855	,367	,886
H4	160,46	169,538	,346	,886
H5	160,85	161,335	,511	,883
I6	160,73	172,285	,241	,888
I7	160,42	170,014	,318	,887
I8	160,65	168,155	,343	,886
I9	160,38	172,886	,170	,888
J10	160,54	168,418	,470	,885
J11	160,62	167,046	,464	,885
J12	160,42	167,934	,499	,884
J13	160,62	166,806	,478	,884
J14	160,77	166,265	,559	,883
K15	160,62	169,686	,349	,886
K16	160,77	170,425	,301	,887
K17	160,65	170,635	,296	,887
L18	161,42	173,374	,050	,893
L19	160,54	169,458	,292	,887
L20	160,54	167,298	,375	,886
M21	160,46	166,978	,455	,885
M22	161,73	155,485	,471	,886
N23	160,92	164,874	,407	,885
N24	160,88	170,666	,146	,891
N25	160,35	167,675	,388	,886
N26	161,12	164,426	,326	,888
O27	160,65	165,035	,741	,882
O28	160,85	164,535	,589	,883
O29	160,85	163,095	,542	,883
O30	160,73	164,285	,459	,884
O31	160,85	165,095	,613	,883
O32	161,00	164,640	,532	,883
P33	160,65	169,275	,312	,887
P34	160,62	170,326	,278	,887
P35	160,65	167,355	,504	,884
P36	160,85	161,095	,637	,881
P37	160,58	171,214	,251	,888
P38	160,77	172,185	,261	,887
P39	161,00	166,240	,487	,884

De manera complementaria, se ha aplicado el estadístico a cada una de las dimensiones teóricas en las que se estructuraron las secciones del cuestionario. Los resultados los presentamos en la Tabla 9.10.

Como se observa, dentro de la sección C.1 la primera y cuarta dimensión presentan valores aceptables ( $,589$  y  $,560$  respectivamente); sin embargo, las segunda y tercera presentaron coeficientes menores. Por tratarse de dimensiones definidas de forma tentativa, creímos pertinente mantener el conjunto de ítems, considerando que el valor global de alfa Cronbach es adecuado. Para C.2, las dimensiones mostraron coeficientes de consistencia interna superiores a  $,60$ , mostrándose especialmente consistentes para las dimensiones 4 y 5, con valores de  $,831$  y  $,892$  respectivamente. Finalmente, las dimensiones de la sección C.3 reflejan alta consistencia interna con valores superiores a  $,70$ .

Tabla 9.10

*Estadísticos de consistencia interna de las dimensiones del cuestionario dirigido a profesorado*

ALFA DE CRONBACH	DIMENSIONES TEÓRICAS
<b>C.1. Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente</b>	
,589	1. Predominio del conocimiento disciplinar
,415	2. Socialización pre-profesional
,352	3. La formación pedagógica
,560	4. Ejercicio de la profesión
<b>C.2. Competencias docentes en el ejercicio de la profesión</b>	
,749	1. Planificación
,714	2. Desarrollo de la enseñanza
,623	3. Evaluación
,831	4. Gestión-coordinación
,892	5. Investigación-innovación
<b>C.3. Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica</b>	
,797	1. Diseño del programa
,725	2. Desarrollo del programa
,821	3. Evaluación y calidad del programa

### 1.1.2.2. Resultados prueba piloto cuestionario dirigido a estudiantes de Máster

Los valores de consistencia interna aportados por el estadístico alfa de Cronbach (Tabla 9.11) fueron adecuados para el conjunto de las secciones (> ,70), obteniendo un valor global "excelente" (,979).

Tabla 9.11

*Estadísticos de consistencia interna del cuestionario dirigido a estudiantes*

Bloque	alfa de Cronbach	Nº de elementos	Rango alfa si se elimina el elemento	Media	Varianza	Desviación típica
C.1. Valoración del conocimiento	,759	14	,722 ---> ,778	50,86	64,731	8,046
C.2. Competencias	,988	39	,988	151,68	1477,225	38,435
Total	,979	54	,978---> ,980	205,19	1900,547	43,595

Tabla 9.12

*Estadísticos de fiabilidad sección C.1 Valor del conocimiento pedagógico. Cuestionario estudiantes*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
A1	47,49	61,979	,056	,778
A2	46,43	60,752	,353	,750
A3	46,54	59,977	,387	,747
B4	47,76	57,689	,291	,753
B5	47,57	54,919	,484	,733
B6	47,27	55,814	,381	,744
B7	46,24	55,134	,692	,722
C8	47,27	55,258	,456	,736
C9	48,05	56,941	,362	,746
C10	47,65	52,679	,437	,738
C11	48,43	57,974	,166	,775
D12	46,92	53,854	,564	,725
D13	46,38	55,408	,610	,726
D14	47,24	57,523	,342	,748

El estadístico de "alfa si se elimina el elemento" presentó valores adecuados para ambas secciones. Los ítems mostraron valores estables y adecuados de homogeneidad (correlación

ítem-total corregida) (Ver Tabla 9.12). Al respecto, para los ítems A1 y C11 fueron inferiores a ,20; sin embargo, al no suponer variaciones elevadas en los estadísticos globales, consideramos conservarlos y estudiarlos más detenidamente en etapas posteriores de validación (Análisis Factorial).

Tabla 9.13

*Estadísticos de fiabilidad sección C.2 Competencias docentes en el Máster*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
E1	147,46	1430,644	,638	,988
E2	147,35	1431,234	,653	,988
E3	147,57	1421,919	,747	,988
E4	148,08	1406,688	,827	,988
E5	148,16	1406,417	,775	,988
E6	147,95	1411,164	,721	,988
E7	147,86	1403,009	,828	,988
E8	147,70	1410,992	,792	,988
E9	147,68	1397,836	,850	,988
E10	147,70	1397,548	,898	,988
E11	147,51	1406,979	,910	,988
E12	147,78	1395,396	,899	,988
E13	147,81	1390,102	,935	,988
E14	147,95	1396,941	,866	,988
E15	147,57	1397,474	,913	,988
E16	147,70	1397,548	,918	,988
E17	148,08	1373,632	,900	,988
E18	147,95	1376,275	,885	,988
E19	147,92	1392,465	,856	,988
E20	147,65	1402,901	,835	,988
E21	148,08	1387,021	,870	,988
E22	148,00	1390,944	,849	,988
E23	148,05	1378,608	,915	,988
E24	148,05	1376,053	,902	,988
E25	148,30	1400,326	,761	,988
E26	147,78	1392,730	,878	,988
E27	148,16	1394,973	,827	,988
E28	148,05	1404,108	,806	,988
E29	148,08	1390,132	,880	,988
E30	147,89	1410,377	,788	,988
E31	147,89	1398,710	,839	,988
E32	147,57	1421,308	,712	,988
E33	147,41	1416,026	,808	,988
E34	147,32	1430,447	,811	,988
E35	147,38	1416,297	,823	,988
E36	147,35	1422,845	,804	,988
E37	147,49	1425,090	,776	,988
E38	147,57	1405,308	,838	,988
E39	147,81	1403,435	,757	,988

El análisis de los ítems de la sección "Competencias docentes en el Máster de Formación de Profesorado" muestra valores de homogeneidad muy elevados (Tabla 9.13), indicando la posibilidad de que la sección fuese unidimensional, midiendo todos los ítems el mismo constructo (Streiner, 2003). Del mismo modo, existen variaciones mínimas entre los estadísticos "media y varianza si se elimina el elemento" y los globales para la sección (Tabla 9.11), y un valor constante de "alfa si se elimina el elemento".

Los resultados de la aplicación del estadístico alfa Cronbach a cada dimensión se presentan en la Tabla 9.14.

Observamos que las dimensiones de la sección C.1 muestran valores adecuados de consistencia interna, siendo superiores a ,60 e indicando una correlación adecuada entre los ítems que las componen. Para la sección C.2 los valores fueron superiores a ,90 indicando una correlación muy elevada entre los ítems y fiabilidad de las mismas.

Tabla 9.14

*Estadísticos de consistencia interna de las dimensiones del cuestionario dirigido a estudiantes*

ALFA DE CRONBACH	DIMENSIONES TEÓRICAS
<b>C.1. Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente</b>	
,622	1. Predominio del conocimiento disciplinar
,649	2. Socialización pre-profesional
,665	3. La formación pedagógica
<b>C.2. Competencias docentes en el Máster de Formación de Profesorado</b>	
,941	1. Planificación
,977	2. Desarrollo de la enseñanza
,911	3. Evaluación
,975	4. Gestión-coordinación
,947	5. Investigación-innovación

A partir de los resultados obtenidos del análisis en la prueba piloto, podemos concluir que, en su mayoría, el conjunto de los ítems de los cuestionarios manifiestan un grado de homogeneidad y fiabilidad adecuada. Consideramos que estos resultados constituyen, además, junto con los valores obtenidos para "alfa de Cronbach si se elimina el elemento", una primera evidencia de la consistencia interna de los mismos.

## 1.2. Evidencia basada en el constructo

El método relacionado con el constructo (*Construct-related evidence of validity*) incluye un conjunto de procedimientos dirigidos a comprobar de forma empírica que el instrumento mide realmente el constructo que pretende medir (Fraenkel & Wallen, 2008). Mediante las evidencias de dicha validez, tratamos de verificar hasta qué punto los ítems miden las dimensiones teóricas que se pretende medir, o determinar con exactitud cuáles son las que mide y dan sentido teórico a las puntuaciones obtenidas mediante su aplicación. Para ello, aplicamos la técnica del **Análisis Factorial (AF)**.

El procedimiento AF desarrollado fue de tipo exploratorio y semi-confirmatorio. Así, en un primer momento, procedimos a estudiar la estructura factorial de las secciones mediante Análisis Factorial Exploratorio (en adelante AFE). Aunque algunas de ellas, como adelantamos, fueron construidas tomando como referencia modelos teóricos, no poseíamos una hipótesis a priori acerca de la estructura factorial más adecuada. Este análisis fue especialmente relevante para la sección "Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente" (C.1) al construirse sobre la base de evidencias empíricas diversas. Posteriormente, el semi-confirmatorio consistió en testar las soluciones factoriales derivadas de AFE, aplicando procedimientos robustos de selección de factores para obtener indicadores de ajuste de los modelos a los datos. Tras la evaluación de ajuste, contrastamos las dimensiones empíricas (factores) con las definidas en el diseño de los cuestionarios.

Con la aplicación de ambos procedimientos pretendíamos atender a dos propósitos: resumir la información aportada por el conjunto de ítems en un número de factores, indagando sobre la estructura subyacente y sugiriendo, con ello, posibles modelos que expliquen la valoración del conocimiento pedagógico en profesorado y estudiantes de Máster; y, validar los cuestionarios aplicados para la recogida de datos de la investigación.

Los análisis estuvieron soportados por los *softwares* SPSS y FACTOR. Con el primero, exploramos las estructuras factoriales que serían testadas, posteriormente, en FACTOR (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006, 2013). Este *software* permite evaluar estructuras factoriales de forma exploratoria y semi-confirmatoria a partir de matrices *Pearson* o Policórica. Dispone de treinta procedimientos de rotación, permitiendo realizar ortogonales y oblicuas contra una diana semiespecificada. Incluye diversos métodos para determinar el número más apropiado de factores: *Minimum Average Partial test*, *Parallel Analysis* y *Hull method*. Además, proporciona información para estimar la confiabilidad y analizar la adecuación de los datos al modelo mediante estadísticos univariados y multivariados, gráficos de barras y medidas de adecuación (KMO, test de Bartlett y el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), e índices de ajuste, tales como análisis de residuos, chi-cuadrado y un conjunto de índices de bondad como GFI, CFI, NNFI, y RMSEA.

### 1.2.1. Procedimiento de Análisis Factorial

Previamente al análisis consideramos una serie de requerimientos para su adecuada aplicación: contar con una muestra de al menos 200 sujetos y un número de variables cinco o seis veces superior al de factores que se esperan obtener (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza & Tomás-Marco, 2014). Una vez comprobadas dichas condiciones, procedimos a desarrollar el proceso de Análisis Factorial en tres fases: la primera, de exploración de los datos y la matriz de datos, a fin de evaluar si es adecuada para someterla a factorización; la segunda, dirigida a la aplicación del análisis propiamente dicho; y la tercera, a interpretar la información procediendo a la extracción de factores.

En el desarrollo de estas fases, tomamos un conjunto de decisiones sobre los elementos implicados en el análisis. Éstos son sintetizados en la Tabla 9.15 atendiendo a los procedimientos aplicados.

Tabla 9.15

#### *Elementos y procedimientos aplicados en el Análisis Factorial*

ELEMENTOS	PROCEDIMIENTOS APLICADOS
Tipos de datos	Valores de asimetría y curtosis (rango de -2,2)
Matriz de asociación	Matriz de de correlaciones <i>Pearson</i> vs. Matriz de correlaciones policóricas
Método de estimación de factores	Máxima Verosimilitud (MV) Mínimos Cuadrados Ordinarios (ULS)
	Gráfico de sedimentación (screen test)
	Varianza explicada (porcentaje)
Numero de factores	Pruebas de significación: Prueba Chi-cuadrado (MV) <i>Minimum Average Partial</i> (MAP) (ULS) <i>Hull Method</i>
Método de rotación y asignación de ítems	Ortogonal (Varimax) Oblicua (Oblimin Directo, Promax)

#### 1) *Tipos de datos y matriz de asociación*

El primer paso consistió en explorar el *supuesto de normalidad* de las variables de cada sección de los cuestionarios, con la finalidad de tomar decisiones respecto al procedimiento de factorización a aplicar en el estudio de la estructura factorial (*Pearson* o policórica). Lloret-Segura et al. (2014) establecen que un criterio exigente para la aplicación de las matrices de *correlación Pearson* queda limitado a variables medidas con escala *Likert*, de al menos cinco puntos, y con distribuciones aproximadamente normales, es decir, valores de asimetría y curtosis en un rango (-1,1). Cuando las muestras son pequeñas (200 o menos), las *correlaciones policóricas* pueden resultar poco estables, aconsejándose usar *Pearson* relajando el criterio a -2,2. En caso de duda,



el investigador puede comparar ambas matrices (*Pearson* y policóricas) y decidir cuál es la mejor.

De acuerdo a ello, estudiamos la distribución de las variables, atendiendo de forma especial a los valores de asimetría y curtosis, y testamos la normalidad mediante las pruebas Z de *Kolmogorov-Smirnov* y *Shapiro-Wilk*. Los resultados indicaron valores significativos (ver Anexo 5.1 en CD adjunto). Por un lado, las pruebas mostraron valores de significación inferiores a ,000 indicando que los datos no se ajustan a la curva normal. Por otro, los valores de simetría (asimetría y curtosis) distribuciones aceptables en general; sin embargo, algunos ítems presentaron desviaciones acusadas de simetría (superiores a -2,2).

Atendiendo a los resultados obtenidos, y puesto que las secciones cumplían con los requisitos destacados en la literatura, decidimos aplicar ambos procedimientos de factorización y compararlas. Correlación *Pearson* mostró soluciones factoriales más consistentes que policórica para la mayoría de las secciones, excepto C.1 del cuestionario de profesorado.

Tras obtener las evidencias de normalidad, atendimos a los *supuestos subyacentes* al análisis factorial, aplicando los siguientes procedimientos (García, Gil & Rodríguez, 2000):

a) El análisis de la matriz de correlaciones, para conocer si es apropiado proseguir con su factorización, mostrándose adecuados coeficientes de correlación superiores ,30 y asociados a un valor de significación inferior a ,05.

b) El KMO (Kaiser, Meyer y Olkin), permite analizar si existen correlaciones parciales entre los ítems, indicando la proporción de covarianza entre las variables y la existencia de factores comunes latentes. Proporciona un estadístico que oscila entre 0 y 1 que es interpretado del siguiente modo: valores mayores a ,80 indican adecuación "satisfactoria"; entre ,70 y ,79 "suficiente"; entre ,60 y ,69 "mediocre"; y menores a ,5 "inaceptables".

c) Para la comprobación de la existencia de intercorrelaciones en la matriz, se atendió al índice descriptivo que es el Determinante de la matriz, cuyo valor ha de ser diferente a 0 ( $D \neq 0$ ), y la prueba inferencial Test de Esfericidad de Bartlett, que permite contrastar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, siendo adecuado un p-valor inferior a ,05 que indique la existencia correlaciones significativas entre las variables.

d) La medida de la adecuación de las variables (*Measures of Sampling Adequacy*, MSA) que representa los KMO para cada variable por separado, siendo aconsejables valores superiores a ,70.

## 2) El método de estimación de factores

La aplicación del método de estimación de factores quedó condicionada por el tipo de datos que se deseaba analizar. Por su potencialidad estadística al ofrecer medidas de ajuste y pruebas de significación, aplicamos el método de Máxima Verosimilitud (MV), recomendado cuando los ítems poseen cinco o más categorías de respuesta, son continuos o cumplen razonablemente el supuesto de normalidad. En la aplicación de MV se parte del desconocimiento de la matriz de correlaciones y factorial que puede darse en la población. Este método se dirigió a estimar la matriz factorial de la población y su similitud con la obtenida en la matriz de correlaciones encontrada en la muestra. Cuando los datos presentaron distribuciones alejadas de lo normal, o la solución de MV resultó inadecuada, aplicamos el método Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) mediante la extracción mínimos cuadrados no ponderados (*Unweighted Least Squares*, ULS).

Atendiendo a estos presupuestos, tal como se muestra en la Tabla 9.16, para el cuestionario dirigido a estudiantes empleamos el método MV para la sección C.1 y ULS fue aplicado para la sección C.2, donde la solución factorial MV resultó inadecuada (chi-cuadrado

1636,252;  $g.l.= 591$ ;  $sig.= ,000$ ). Para el cuestionario dirigido a profesorado empleamos el método MV en las secciones C.1 y C.3, y ULS en C.1 y C.2.

Tabla 9.16

*Métodos de estimación de factores por sección del cuestionario*

Sección	C. Profesorado	C. Estudiantes
C.1. Valor conocimiento	Máxima Verosimilitud (MV) y ULS	Máxima Verosimilitud (MV)
C.2. Competencias	ULS	Máxima Verosimilitud (MV) ----> ULS
C.3. Elementos	Máxima Verosimilitud (MV)	

### 3) Número de factores

La decisión sobre el número de factores a extraer puede establecerse tomando en consideración diversos criterios objetivos –teniendo siempre presente la solución factorial y el modelo teórico de referencia–, y atendiendo a los principios de parsimonia e interpretabilidad, que establecen que el número de factores debe ser reducido y susceptible de interpretación. Para la estimación del número de factores empleamos los siguientes criterios:

- **Porcentaje de la varianza.** Aunque se trata de un criterio muy utilizado en el método de Análisis de Componentes principales, fue considerado por aportar un indicador del porcentaje acumulado de la varianza explicada por los factores. Su análisis atendió a la regla Kaiser que asume conservar sólo aquellos con autovalores superiores a la unidad. Debido a las deficiencias que se han destacado sobre este criterio (Ledesma & Valero-Mora, 2007; Lloret-Segura et al., 2014) lo interpretamos con precaución tomándolo siempre como orientativo para la retención de factores, y nunca como elemento decisivo.

- **Gráfico de Sedimentación.** Este análisis, semejante al anterior, aporta una representación gráfica de los factores extraídos diferenciando visualmente los que poseen varianzas altas y bajas. El eje de abscisas muestra los factores y de ordenadas los valores propios. Para determinar el número de factores toma como criterio los situados antes del punto de inflexión.

- **Prueba de significación,** aplicada junto al método de estimación de factores Máxima Verosimilitud, indicando ajuste del modelo cuando el valor de significación asociado no es significativo ( $p > ,05$ ).

- **Análisis Paralelo (*Parallel Anslysis*;** Horn, 1965), nos permitió obtener un criterio de retención de los factores que presentan valores superiores que los que se obtendrían por azar (basado en autovalores estimados en base al percentil 95).

Además de éstos, aplicamos otros basados en el modelo de factores comunes que proporcionaron índices de ajuste de las soluciones factoriales atendiendo a análisis de los residuales. Éstos fueron:

- **Hull Method** permite buscar un modelo con un balance óptimo entre el modelo ajustado y el número de parámetros.

- **Minimum Average Partial (MAP)** estuvo dirigido a identificar el número de componentes que ofrezca correlación mínima entre los residuales.

El desarrollo general de proceso de retención de factores se desarrolló mediante un procedimiento consistente en (Lloret-Segura et al., 2014, p. 1166): 1) *obtener el resultado del ajuste del modelo con el número de factores fijado al número esperado*; 2) *obtener el ajuste de otros modelos que puedan parecer plausibles tras el análisis inicial*, y 3) *comparar y decidir*. La evaluación del ajuste del modelo se empleó a fin de determinar en qué medida los modelos representan a los datos. Entre la diversidad de medidas existentes para establecer el ajuste, atendimos de forma especial a dos de ellas (Barbero, Vila & Holgado, 2013): de ajuste absoluto determinando en qué medida la matriz de covarianza reproducida por el modelo predice la

observada de los datos; y de ajuste incremental, comparando el modelo global con un modelo calificado como nulo.

Atendiendo a estas medidas, la evaluación de la bondad de ajuste de los modelos se realizó atendiendo a los siguientes:

- Índices proporcionados por los métodos de retención de factores aplicados mediante FACTOR, mostrados en la Tabla 9.17 junto a los criterios para su valoración: Prueba de bondad de ajuste chi-cuadrado ( $\chi^2$ ), raíz de la media cuadrática del error de aproximación (RMSEA), índice de bondad de ajuste (GFI), índice de bondad de ajuste ajustado (AGFI).

En líneas generales se considera que el modelo ajusta cuando CFI es superior a ,95, RMSEA es  $\leq$ ,05, y  $p$  asociada a chi-cuadrado no es significativa. Sin embargo, la interpretación de los índices puede variar en base al tamaño de la muestra y las condiciones de desorden de los datos (Barbero, Vila & Holgado, 2013).

- Residuales. Permiten analizar las discrepancias entre la matriz de correlaciones observada y la reproducida por el modelo, valores por encima de  $\pm 2,58$  se consideran excesivamente grandes. Analizamos detenidamente las variables que mostraban dichos valores atendiendo a su contribución a la bondad de ajuste del modelo.

- Un índice global del ajuste se obtuvo de la matriz de correlaciones reproducidas proporcionada por el *software SPSS*, que incluye los residuos o diferencias entre las correlaciones observadas y reproducidas. Un número reducido de residuos indicaba que el modelo es correcto.

Tabla 9.17  
*Estadísticos de bondad de ajuste del modelo*

Estadístico	Descripción	Valor de aceptación*	
		Aceptable	Excelente
RMSEA	Bondad de ajuste que cabría esperar si el modelo fuese estimado con la población y no sólo con la muestra extraída de la estimación.	> ,08	< ,05
Chi-cuadrado ( $\chi^2$ )	Testea si la matriz de varianza-covarianza reproducida por el modelo se corresponde con la observada. Busca aceptar hipótesis nula.	> ,05	
NNFI	Comparación de los grados de libertad del modelo global y el proporcionado por los datos.	> ,90	> ,95
CFI	Mide la mejora en la medición de la no centralidad de un modelo.	> ,90	> ,95
GFI	Grado de ajuste conjunto. Transformación monótona de $\chi^2$ . Cantidad de varianza y covarianza en la matriz observada explicada por la matriz estimada.	> ,90	
AGFI	Extensión de GFI. Ajuste de la ratio obtenida entre los grados de libertad del modelo global y el modelo nulo.	> ,85	> ,90
GFI sin valores diagonales		> ,85	> ,90
AGFI sin valores diagonales		> ,85	> ,90
RMSR	Raíz cuadrada de los residuos al cuadrado entre matrices observadas y estimadas.	,05 - ,08	Próximo a ,00

Nota: \*= criterios de bondad de ajuste basados en Marsh (2007, p. 785) y West, Taylor y Wu (2012).

#### 4) El método de rotación y asignación de ítems

La rotación está dirigida a repartir la varianza en los factores con el fin de obtener que cada uno contenga cargas significativas en un número reducido de variables. Facilita la interpretación de la matriz factorial al presentar los factores que tendrán cargas factoriales altas en un número de variables y bajas en el resto. Los procedimientos más comunes para realizar la rotación son el ortogonal y el oblicuo. El primero, asume la independencia entre los factores o que estos no están correlacionados –o lo hacen de forma débil–, el segundo, puede emplearse cuando se asume la probabilidad de que los factores tengan una correlación fuerte.

Siguiendo las indicaciones de Tabachnick y Fidell (2001) tomamos como criterio los resultados obtenidos del análisis de la correlación entre los factores. Cuando su valor fue superior a ,32 aplicamos rotación oblicua y, en caso contrario, ortogonal. Así, como mostramos en la Tabla 9.18, para el cuestionario de estudiantes aplicamos métodos de rotación ortogonal Varimax (sección C.1) y rotación oblicua Oblimin Directo (sección C.2); para el de profesorado, aplicamos rotación ortogonal Varimax y oblicua Promax para C.1, y rotación oblicua Promax para C.2 y C.3, proporcionando las soluciones factoriales más coherentes y fácilmente interpretables para las secciones.

Tabla 9.18

*Rotación de factores por sección del cuestionario*

Sección	C. Profesorado	C. Estudiantes
C.1.Valor conocimiento	Varimax y Promax	Varimax
C.2.Competencias	Promax	Oblimin directo
C.3.Elementos	Promax	-----

Varimax es el método más empleado cuando el número de factores es pequeño. Permite reducir el mínimo el número de variables con cargas altas en un factor, facilitando la interpretación de los factores.

Promax, modifica los resultados obtenidos de la rotación ortogonal hasta crear una solución con cargas factoriales lo más próximas a la estructura ideal. Se obtiene elevando las cargas factoriales a una potencia que oscila entre 2 y 4. Cuanto mayor sea esta, mayor oblicuidad habrá en la solución.

Oblimin directo, busca minimizar la suma de los productos de los cuadrados de los coeficientes de la matriz de configuración.

Finalmente, la asignación de los ítems a los factores fue realizada atendiendo a:

- La valoración de las comunalidades o varianza explicada por los factores en una variable determinada.
- La magnitud de las cargas factoriales de cada factor (mínimo ,30), es decir aquellas con aproximadamente un 10% de la explicación de un factor (Osborne & Costelo, 2005).
- Un mínimo de 3-4 ítems para la retener de los factores.
- La interpretación de la solución factorial en base a las variables que componen los factores. En este proceso prestamos especial atención a la presencia de cargas factoriales negativas (bipolares) y la presencia de variables complejas o que cargan en más de un factor, así como a los valores de homogeneidad obtenidos mediante correlación ítem-total corregida.

La última tarea del análisis factorial consistió en la interpretación de las soluciones factoriales y su contraste con las dimensiones teóricas en las que basamos su construcción. La exposición e interpretación de los resultados obtenidos del AF se presentan en el Capítulo 10.

### 1.3. Fiabilidad

Como ya adelantamos, la estimación de la fiabilidad de los cuestionarios comenzó con la aplicación piloto, donde analizamos su consistencia interna. Tras su aplicación definitiva, se realizó con la finalidad de acreditar la consistencia interna de los constructos extraídos del análisis factorial, mediante la aplicación de Alfa de Cronbach y alfa ordinal; ésta última cuando la factorización estuvo basada en correlaciones policóricas. Estos procedimientos permitieron determinar la consistencia interna de los cuestionarios y cada una de las dimensiones

subyacentes, indicando si el constructo examinado es consistente, es decir, si los ítems miden un mismo constructo y el grado en que los ítems de una sección se correlacionan entre ellos.

De forma complementaria al AF semi-confirmatorio, el análisis mediante FACTOR proporcionó indicadores de confiabilidad que fueron considerados: varianza explicada y fiabilidad de los factores rotados. Además, de forma exploratoria procedimos al cálculo de la varianza media extraída y, a partir de ésta, a obtener evidencias de validez discriminante de los factores, es decir, si los factores miden algo distinto a lo medido en otros factores. Para la primera, seguimos las recomendaciones de Barbero, Vila y Holgado (2013). Para la segunda, aplicamos el test de la varianza extraída (Fornell & Larcker, 1981), quedando establecido cuando la correlación al cuadrado entre dos factores es menor a la varianza media extraída.

Los resultados obtenidos de dichos procedimientos los presentamos en el Capítulo 10 de forma integrada a las interpretaciones de las soluciones factoriales derivadas del Análisis Factorial.

## 2. Validez y fiabilidad del conocimiento de las entrevistas cualitativas

En la investigación con entrevistas la fiabilidad y validez plantean problemas epistemológicos relativos a la objetividad del conocimiento y la naturaleza de la investigación con este tipo de técnicas, que van más allá de las cuestiones técnicas y conceptuales (Kvale, 2011, pp. 156-157). Para este autor, el conocimiento producido en entrevistas no tiene por qué ser subjetivo, entendiendo la objetividad como:

- “Ausencia de sesgo” que responde al conocimiento comprobado, controlado y fiable, y no distorsionado por el sesgo personal y el prejuicio. Una entrevista bien construida constituye un método de investigación que puede cumplir con esta característica.
- “Acuerdo intersubjetivo”, atiende a dos aspectos: i) intersubjetividad aritmética, o acuerdo entre codificadores evidenciada por un alto grado de fiabilidad inter-observadores en la codificación, y; ii) intersubjetividad dialogística referida “al acuerdo a través de un discurso racional y la crítica recíproca entre los que interpretan un fenómeno”. Este aspecto puede reflejarse en la validez comunicativa entre investigadores, o entre investigadores e informantes.
- “Adecuación al objeto”. Desde esta perspectiva la entrevista permite reflejar la naturaleza del objeto de investigación, obteniendo una posición adecuada en la producción de conocimiento del mundo social.
- “Permitir objetar al objeto”, permitiendo a los sujetos objetar a los presupuestos de las preguntas de la entrevista y a las interpretaciones del entrevistador.

Por otro lado, la *fiabilidad* (dependencia) en la investigación con entrevistas es entendida atendiendo a la estabilidad de las respuestas de los entrevistados –si cambiarán sus respuestas durante la entrevista o dan respuestas distintas a distintos entrevistadores–, la transcripción de entrevistas, y el análisis atendiendo a si distintos transcritores y analistas llegan a transcripciones y análisis similares. Entre las estrategias que son establecidas en la literatura para establecer la fiabilidad (e.g. Fraenkel & Wallen, 2008; Gibbs, 2012; Kvale, 2011), atendimos a las siguientes:

- Desarrollo de las entrevistas: mediante la inclusión de preguntas de control comprobamos la estabilidad de las respuestas de los entrevistados.
- Transcripción: mediante un proceso continuo de transcripción, se procedió, a lo que establece Kvale (211) como una técnica para establecer la fiabilidad de las transcripciones, a

volver a la grabación de las entrevistas con el fin de comprobar las interpretaciones realizadas a partir de la transcripción. Por un lado, se incorporaron memorandos para señalar posibles incomprensiones de algunas partes de las entrevistas, todo ello con la finalidad de recoger fielmente las narraciones de los entrevistados. A través de la escucha cuidadosa de la grabación junto con la lectura y comprobación de la transcripción nos familiarizamos con el contenido y comenzamos a interpretar la entrevista.

▪ **Análisis:** además de las estrategias ya descritas al hablar del procedimiento de análisis de datos (Capítulo 8), aplicamos una fiabilidad de formas equivalentes para saber cómo las categorizaciones realizadas por la doctoranda coinciden durante un periodo de tiempo significativo (método de test-retest). Este análisis se derivaba de nuestra preocupación por asegurar una estabilidad en la codificación. Para ello, analizamos el grado de acuerdo en dos categorizaciones realizadas entre las que transcurrió un periodo de 2 meses. Este análisis implicó el total de las entrevistas analizadas, mostrando un porcentaje de acuerdo cercano a 87%.

La *validez* atendió a la producción de un conocimiento de calidad y a la credibilidad de la información obtenida. Para validar el conocimiento de entrevista Kvale (2011) propone un conjunto de criterios centrados en: i) el oficio del investigador (producción de un conocimiento de calidad); ii) la comunicación de los hallazgos (validez comunicativa); iii) y sus efectos pragmáticos (generalización). Así, para este autor no existen criterios de calidad inequívocos, sino que una buena entrevista se basa en el oficio del entrevistador constituyendo el principal instrumento de investigación. La producción de un conocimiento de calidad implicó atender durante todo el proceso a la "calidad del conocimiento del oficio", siendo asegurado del siguiente modo:

Durante la fase de **planificación** de las entrevistas desarrollamos un proceso de validación de la guía que permitió analizar la adecuación del instrumento para la producción de un conocimiento de calidad. Siguiendo las recomendaciones de Olaz (2012), y con la finalidad de recoger una validación de la dimensión temática y dinámica de la entrevista, la validación se realizó en cuatro momentos:

**1)** Revisión por parte de expertos de la temática (la propia directora de tesis), con la finalidad de construir la guía que sería sometida a juicio de expertos (Olaz, 2012).

**2)** Antes de la realización de la entrevista, con vista a establecer la validez de contenido de la guía dirigida al investigador por juicio de expertos, sirviendo de asesoramiento para perfilar los temas y tipos preguntas para emplear en la situación de entrevista (jerga a emplear, elementos tabúes a considerar, etc.). El procedimiento y resultado obtenido lo mostramos en el apartado 2.1.

**3)** Durante la realización de las entrevistas piloto, que sirvieron para detectar aspectos susceptibles de mejora sobre el diseño: si se comprendían las preguntas, si la secuencia y desarrollo de la entrevista era adecuada, el lugar de realización, etc. Las entrevistas piloto estuvieron constituidas por las primeras realizadas a gestores (Gest1), profesorado (Prof1 y Prof2) y expertos (Expert1). Dichas entrevistas permitieron principalmente identificar preguntas ambiguas o en exceso directivas o demasiado vagas (Gest1 y Gest2), o la pertinencia de iniciarla escuchando al entrevistado para, posteriormente, reconducir la conversación sobre nuestros temas de interés (Prof1, Prof2).

Además, las entrevistas piloto mostraron información relevante acerca de formulaciones excesivamente centradas en la dimensión temática, que requerían de mayor especificación para adaptarlas a los entrevistados, tales como las preguntas: "*¿Las considera necesarias para el ejercicio de la profesión docente?*" –referida a la dimensión Competencias docentes en el ejercicio de la profesión– o "*¿en qué principios pedagógicos debería sustentarse la formación inicial de profesores de secundaria?*" –dimensión Elementos deseables en la formación inicial

pedagógica—. Para la primera, consideramos proporcionar el perfil de competencias docentes construido para el cuestionario cuando los entrevistados demandaron mayor especificación. Para la segunda, fue necesario hacer uso de ejemplos concretos de principios señalados en los trabajos empíricos y teóricos del campo. En la mayoría de los casos, la respuesta a esta cuestión, por su naturaleza transversal en el campo de la formación inicial pedagógica, fue emergiendo a lo largo de la entrevista al tratar temas relacionados.

El transcurso de la entrevista piloto realizada a expertos mostró evidencias de la adecuación y pertinencia del contenido considerado en la guía. Al comienzo, planteamos las grandes dimensiones sobre las que versaba la entrevista y, sin mayor intervención, los temas considerados en la guía emergieron del discurso de la entrevistada.

4) Tras la realización de las entrevistas a los expertos en formación, pedimos su colaboración para la validación de la guía de entrevista con el fin de conocer, no sólo la validez del contenido temático, sino además si ésta cumplía con características necesarias para favorecer su dimensión dinámica.

Durante la fase de **desarrollo**, atendemos a la calidad de la práctica con entrevistas, la cual es considerada decisiva para las fases de análisis, verificación e informe. Los criterios de calidad para una entrevista semiestructurada (e.g. Kvale, 2011; Vallés, 2014) quedan establecidos en aspectos como preguntas espontáneas y cortas, las clarificaciones, interpretaciones y verificaciones de las interpretaciones durante su desarrollo.

Un segundo aspecto fue la "validez comunicativa" entendida como la autenticidad de las afirmaciones de conocimiento que son determinadas en el discurso de la comunidad apropiada. En la entrevista, esta validación implica cuestiones sobre el qué, el por qué y el quién de la comunicación. Sobre ésta Flick (2007) establece tres tipos: de la persona entrevistada, de la audiencia y de iguales. En nuestro proceso atendimos a la validación de los entrevistados y de iguales. La **primera**, supuso la implementación de la estrategia de revisión de los participantes, entregando a cada uno la transcripción e informe de resultados para su revisión, permitiéndonos comprobar el valor de verdad de los mismos. Se realizó la comprobación con los participantes al final del estudio para corroborar el borrador de los resultados antes de la elaboración definitiva (los informes y resultados se presentan en Anexo 10, CD adjunto). Tras varios contactos y recordatorios, respondieron a la solicitud de comprobación de resultados 13 participantes (9 profesores, 2 gestores y cuatro expertos). La comprobación fue realizada atendiendo a sus preferencias. Así, tres de ellos solicitaron un procedimiento presencial, personándonos en sus lugares de trabajo. El resto, lo realizaron vía correo electrónico. Los participantes mostraron su acuerdo con los resultados e interpretaciones realizadas (Anexo 10.1), lo que se mostraba como evidencia para establecer este tipo de validez. Tan sólo uno de ellos mostró indicaciones para su, matizando y completando dos fragmentos (Prof10, Ver Anexo 10.2). Otros pidieron completar su descripción como participantes (e.g. Expert1, Expert3; Ver Anexo 10.2). Una **segunda**, fue realizada mediante el intercambio de opiniones con otros investigadores del campo sobre los resultados y conclusiones extraídas, aspecto denominado "auditoria de confirmabilidad".

Cabe destacar otro aspecto de calidad: la *generalización o transferibilidad*, que atiende a la transferibilidad del conocimiento producido en una situación de entrevista a otras situaciones. Para ello, atendemos a la generalización analítica que "implica un juicio razonado sobre la medida en que los hallazgos de un estudio se pueden utilizar como guía para lo que podría ocurrir en otra situación" (Kvale, 2011, p. 163). Para ello, tuvimos en cuenta dos tipos de generalización: a) basada en el investigador, para lo que ofrecemos descripciones ricas de los entrevistados y los datos, donde fueron desarrollados análisis que permitían abordar la temática desde la diversidad de perspectivas, cobrando especial relevancia el proceso de selección de las

muestras aplicado; b) basada en el lector, quien juzga si los hallazgos pueden generalizar a otras situaciones.

Un último aspecto considerado en la validez cualitativa, a fin de asegurar la credibilidad de la investigación, fue la *triangulación*, definida como la combinación de metodologías (datos, investigadores, teorías) en el estudio de un mismo aspecto. Según Elliott (2000) el principio que subyace a la triangulación es la de reunir datos sobre una misma situación realizados desde diversos ángulos y perspectivas, para compararlos y contrastarlos.

Considerando los tipos de triangulación destacados en la literatura (e.g. Flick, 2014; Denzin & Lincoln, 2000), en esta investigación empleamos: *triangulación de datos*, permitiendo contrastar información emitida por diferentes agentes, y por tanto, diferentes puntos de vista sobre las temáticas; *triangulación teórica*, considerando marcos teóricos diversos para interpretar la información obtenida; y *triangulación de instrumentos*, empelando entrevistas y preguntas abiertas de cuestionario.

## 2.1. Validez de la guía de entrevista por juicio de expertos

Para la validación de la guía de entrevista, empleamos el mismo procedimiento de juicio de expertos aplicado a cuestionarios. Participaron ocho jueces expertos con experiencia profesional en diversos ámbitos profesionales: investigación educativa; contexto de Educación Secundaria; y formación docente. En la Tabla 9.19, mostramos una breve descripción acerca de la actividad profesional actual, institución y años de experiencia docente, junto con al nombre asignado y empleado para presentar los resultados (Investigación 1, Investigación 2, ...).

Tabla 9.19

*Jueces participantes en juicio de expertos dirigido a la validación del contenido de entrevista*

<b>Actividad profesional, institución y años de experiencia</b>
Profesora Emérita de la Universidad de Santiago de Compostela. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar 42 años de experiencia docente (Formación 1)
Profesor Titular de Universidad. Departamento de Didáctica y Organización Educativa.. Universidad de Barcelona 22 años de experiencia docente (Formación 2)
Profesor Catedrático de Universidad. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona 32 años de experiencia docente (Formación 3)
Profesora Titular de la Universidad de Granada. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar 20 años de experiencia docente (Investigación 1)
Profesora Titular de la Universidad de Granada. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar 28 años de experiencia docente (Investigación 2)
Profesor Catedrático de Universidad. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar 35 años de experiencia docente (Investigación 3)
Inspector de educación en la Inspección Educativa de Granada 33 años de experiencia profesional (Contexto 1)
Profesor Catedrático de Universidad. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar 19 años de experiencia docente en Educación Superior (Contexto 2)

Fueron invitados a colaborar a través del correo electrónico institucional, por el cual entregamos una carta de presentación de la entrevista (ver modelo en Anexo 2.3.1), la guía y la plantilla para proceder a su valoración (Anexo 2.4) que construimos tomando como modelo la elaborada para el cuestionario. El instrumento se estructuró en las siguientes secciones:

i) Datos personales y profesionales de interés (años de experiencia en diversos sectores y etapas educativas) (Tabla 9.20).

Tabla 9.20



Sección 1 Plantilla para validación guía de entrevista. Datos personales y profesionales

Sector donde desarrolla su actividad laboral actual	Universidad	Máster de Secundaria		Educación Secundaria	Inspección
		Docencia	Coordinación		
Años experiencia					

ii) Valoración del contenido de entrevista atendiendo a una escala *Likert* de cuatro puntos (1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho) para los temas definidos en cada dimensión y considerando los criterios de validez de contenido (Sireci & Faulkner-Bond, 2014) que adaptados a los requisitos para la construcción de buenas preguntas de entrevista considerados por Kvale (2011): Relevancia para el tema (R), Adecuación de los objetivos de investigación (A) y Claridad y adecuación al lenguaje de los entrevistados (C). Presentamos un fragmento de esta sección en la Tabla 9.21.

Tabla 9.21

Sección 2. Plantilla para validación guía de entrevista. Valoración del contenido

VALIDACIÓN DEL CONTENIDO DE LA GUÍA DE ENTREVISTA				
Valoración del conocimiento pedagógico	A	R	C	Observaciones
Aspectos fundamentales en el ejercicio de la docencia				
Necesidad del "conocimiento pedagógico" para el desempeño de la labor docente				
Momento en que descubre la necesidad del "conocimiento pedagógico"				
Factores influyentes en tal descubrimiento				
Evolución vivida en su valoración del "conocimiento pedagógico"				
Utilidad y aplicación del "conocimiento pedagógico" en su docencia				
Formas de adquirir el "conocimiento pedagógico"				

iii) Valoración de condiciones exigidas a la entrevista cualitativa (Tabla 9.22) dirige a recoger las valoraciones del cumplimiento de condiciones (1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho) consideradas adecuadas en la planificación de la guía y el desarrollo de la situación de entrevista (Flick, 2007; Kvale, 2011; McMillan & Schumacher, 2011; Taylor & Bodgan, 2009).

Tabla 9.22

Sección 3. Plantilla para validación guía de entrevista. Valoración de las condiciones de la entrevista

La entrevista...	Valoración				Observaciones
	1	2	3	4	
Su guión secuencia el desarrollo de forma lógica	1	2	3	4	
Adopta tono de conversación más que de interrogatorio	1	2	3	4	
Comienza con una introducción informativa (objetivos, temas a tratar, confidencialidad, etc.)	1	2	3	4	
Presta atención a los axiomas de la comunicación (clima, confianza, interacción positiva, etc.)	1	2	3	4	
Permitirá que el entrevistado hable más que el entrevistador	1	2	3	4	
Está redactada de forma que permite adaptar las preguntas al transcurso de la conversación	1	2	3	4	
Evita preguntas complejas o delicadas al comienzo	1	2	3	4	
Presenta preguntas libres del juicio del entrevistador	1	2	3	4	

Los dos apartados incluyen una sección dirigida a "observaciones", donde recoger las valoraciones y sugerencias que los expertos consideraron pertinentes. La plantilla finaliza con

una nota de agradecimiento por a los jueces. Las plantillas cumplimentadas se presentan en Anexo 2.6 (CD adjunto).

Una vez cumplimentados y valorada la guía, procedimos a analizar la información obtenida mediante:

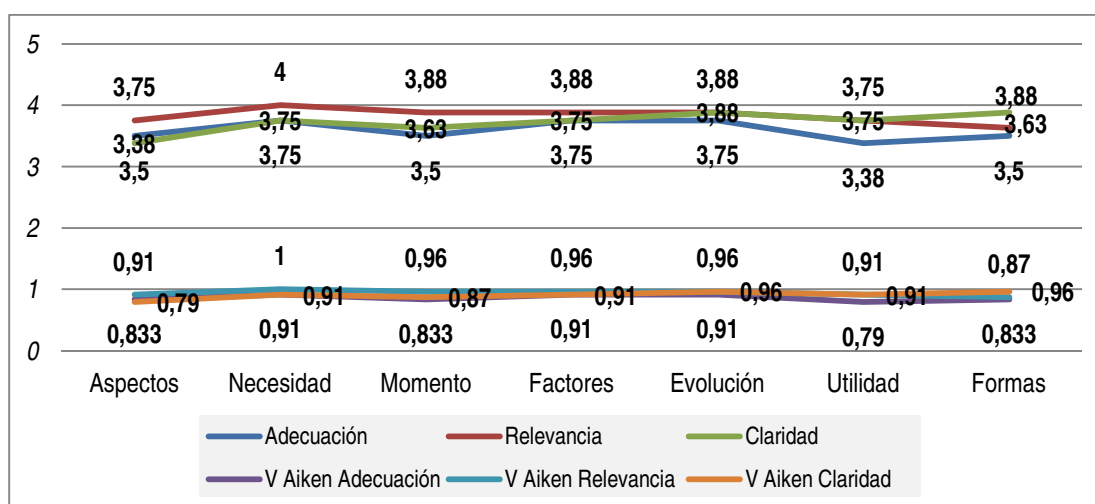
- Análisis de la adecuación de las preguntas, mediante el coeficiente de validación *V de Aiken* (Aiken, 1985).

- Análisis de la consistencia inter-jueces sustentado en estadísticos de frecuencia y tendencia central (media y desviación estándar) dirigidos a analizar la homogeneidad en las valoraciones, y pruebas *H de Kruskal-Wallis* para determinar si existen diferencias significativas en las medianas de las valoraciones realizadas por los grupos de jueces.

- Análisis y revisión de las observaciones y valoraciones aportadas para la mejora de la guía.

Los resultados el análisis de consistencia inter-jueces mostraron las siguientes evidencias de contenido:

Tal como puede observarse en la Figura 9.2, para la sección "Valor del conocimiento pedagógico" las valoraciones de los jueces presentaron valores medios que oscilaban entre 3,5 para la Adecuación de algunos campos temáticos (Aspectos necesarios para ser profesor; Momento en que descubre la necesidad del conocimiento pedagógico; Formas de adquirir el conocimiento pedagógico) y 4,00 para la Relevancia de "Necesidad del conocimiento pedagógico para el desempeño de la labor docente".



**Figura 9.2. Media de las valoraciones y V Aiken "Valor conocimiento pedagógico". Entrevista**

Fuente: Elaboración propia

Los valores de *V de Aiken* presentaron valores superiores a ,7 con índices de límite inferior superiores a ,5; siendo especialmente elevados para Relevancia. Destacan también valoraciones positivas para el criterio de Claridad y adecuación del lenguaje de los entrevistados. Destaca el valor de "Aspectos fundamentales en el ejercicio de la docencia" y "Utilidad y aplicación del "conocimiento pedagógico" en su docencia" con un valor medio de 3,38.

Respecto a la sección "Competencias docentes en el ejercicio de la profesión" (Figura 9.3) las valoraciones medias oscilan entre 3,25 (Claridad de "Funciones a desempeñar por el profesor de secundaria en su actividad docente" y "Competencias deseables para desarrollar tales funciones") y 3,88 (Relevancia para la temáticas de "Funciones a desempeñar por el profesor de secundaria en su actividad docente"). En relación a la Claridad indicaron la pertinencia de "Plantear en qué competencias se está pensando" (Formación1). Como ya se adelantó, y de acuerdo a nuestros objetivos, fue un aspecto previsto para el desarrollo de la

situación de entrevista (guía dirigida al entrevistador, Ver Anexo 2.2) y en el caso en que los entrevistados demandasen más información las competencias docentes.

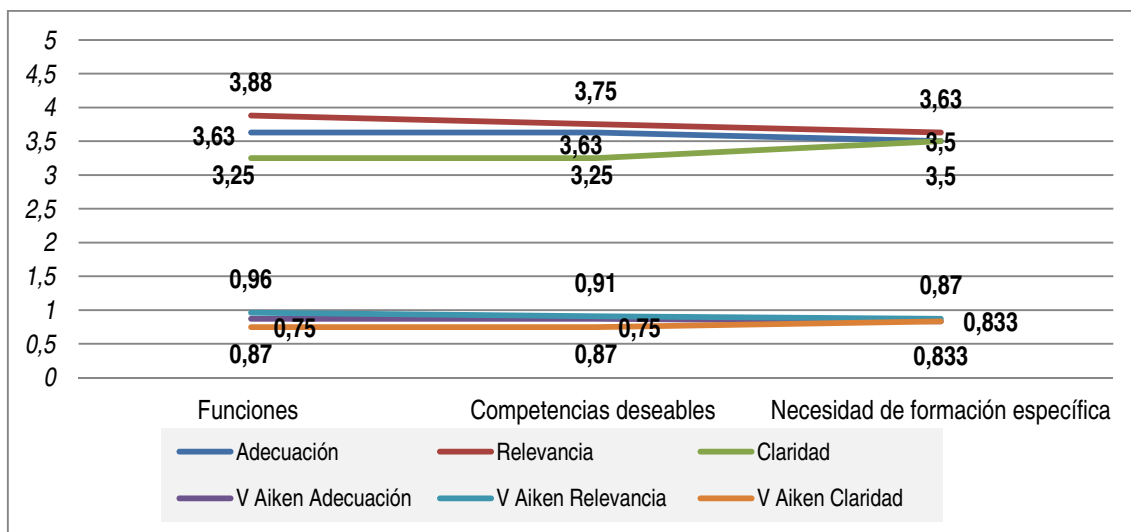


Figura 9.3. Media de las valoraciones y V Aiken "Competencias docentes". Entrevista

Fuente: Elaboración propia

Para la sección "Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica" (Figura 9.4) los valores medios oscilan entre 3,38 (Relevancia de "Condiciones de su Planificación"), presentando el valor de V Aiken más reducido de esta sección (,79) y 4,00 (Relevancia de "Objetivos formativos a los que dirigirse" y "Papel de las prácticas docentes en la formación pedagógica de futuros profesores"). Los valores del coeficiente V Aiken oscilan para el resto de campos temáticos entre ,83 y 1,00.

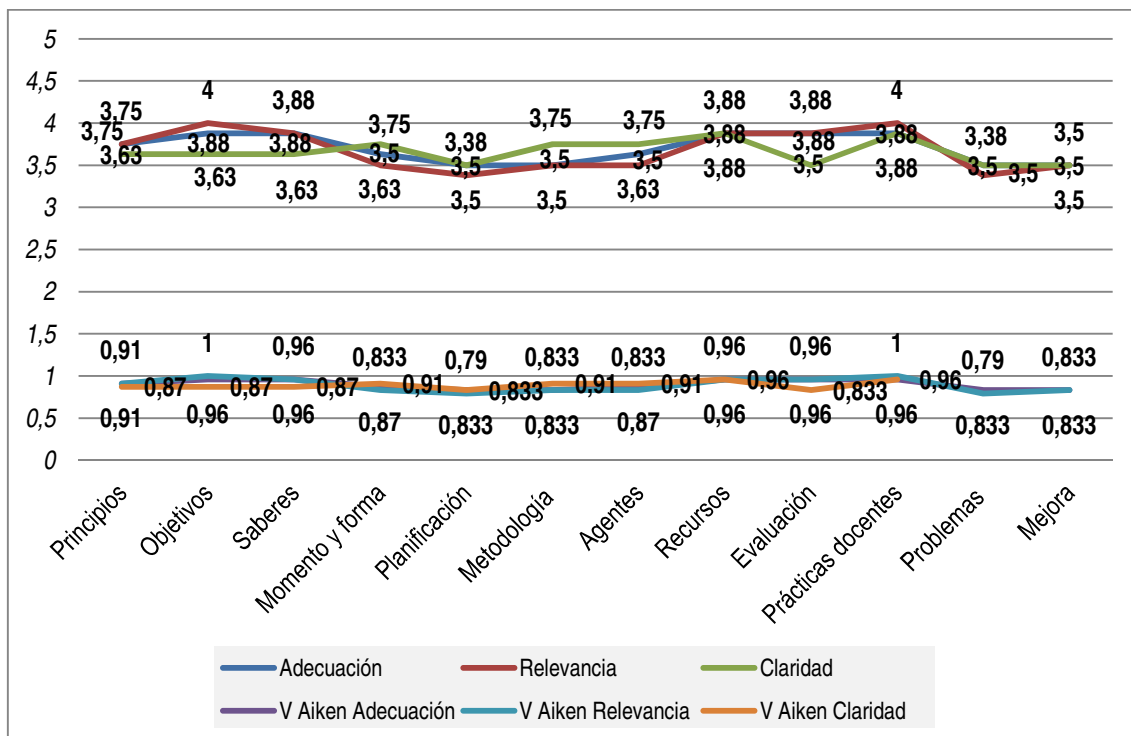


Figura 9.4. Media de las valoraciones y V Aiken "Elementos deseables". Entrevista

Fuente: Elaboración propia

La valoración global de la entrevista se presenta en la Tabla 9.23, atendiendo a la valoración aportada por cada juez a cada uno de los criterios y diversos estadísticos aplicados: número de valoraciones positivas (A), media ( $\bar{X}$ ), desviación típica ( $\sigma$ ), índice V de Aiken y límite superior del intervalo de confianza (IC) y valor de significación asociado obtenido de la prueba H de *Kruskal-Wallis* (Sig. H).

Tabla 9.23

*Valoraciones, V de Aiken y H Kruskal-Wallis. Valoración global de la entrevista*

Criterios	Juez Experto									A	$\bar{X}$	$\sigma$	V Aiken	IC	Sig. H
	Formación			Investig.			Contexto								
	1	2	3	1	2	3	1	2							
Secuencia lógica	4	4	4	4	4	4	3	4	8	3,88	,354	,96	,99	,223	
Tono conversación*	4	3	4	-	-	-	-	-	3	3,67	,577	,67	,93	----	
Introducción inform.	4	4	4	4	4	4	3	4	8	3,75	,463	,91	,97	,459	
Axiomas de comunicación*	4	3	4	-	-	-	-	-	3	3,67	,577	,89	,98	-----	
Permitirá que entrevistado hable*	4	4	4	-	-	-	-	-	3	4,00	,000	1	1	-----	
Adaptar las preguntas	4	4	4	4	4	3	3	4	8	3,75	,463	,91	,97	,459	
Evita preguntas complejas	4	4	4	4	3	3	3	4	8	3,71	,488	,90	,97	,407	
Preguntas libres de juicio	4	4	4	4	4	3	3	4	8	3,75	,463	,91	,97	,459	

Nota: A= Indica acuerdos en valoraciones positivas del total de expertos; IC= Límite superiores del intervalo de confianza score al 95%; \* = ítems validos para jueces expertos en formación docente.

Las respuestas de los jueces se sitúan en los valores positivos de la escala (3=Bastante y 4=Mucho) para todos los criterios. Los valores medios oscilan entre 3,71 para el criterio "Evita preguntas complejas o delicadas al comienzo" y 4,00 para "Permite que el entrevistado hable más que el entrevistador" que fue valorada por los tres jueces expertos en formación con la máxima valoración, mostrándose como un indicio de calidad de la dimensión dinámica. El contraste H de *Kruskal-Wallis* no indicó diferencias significativas en las valoraciones de los jueces ( $p > ,000$ ) con lo que podemos afirmar que las valoraciones fueron homogéneas, tal y como muestra el coeficiente V de Aiken y los valores de Intervalos de Confianza (IC) superiores.

Como se ha mostrado, los valores de los estadísticos mostraron evidencias de validez de contenido de la guía.

Cabe destacar, además, las recomendaciones realizadas a aspectos para favorecer un desarrollo adecuado de la entrevista:

- "Dejarlos hablar al comienzo, comprender el lenguaje que utilizan e ir siguiendo el transcurso de la conversación" (Contexto2).

- "Palabras como competencias, funciones, agentes formadores quizá puedan no saberse, como podría ocurrir con el propio concepto: conocimiento pedagógico. En ningún momento se le pregunta qué es, sin embargo, toda la entrevista gira en torno a este concepto que puede tenerlo erróneo el entrevistado. Si no se le pregunta, quizá deba orientar el entrevistador sobre lo que es o lo que supone" (Investigación1).

- Otras observaciones se dirigían a destacar aspectos relativos a la valoración global de la entrevista y la dificultad de valorar criterios que son propios del acto de su desarrollo (ej. Presta atención a los axiomas de la comunicación): "Más que del formato de entrevista, depende del clima y de su desarrollo interactivo" (Investigación3). Es por ello que, para comprobarlos, pedimos a los jueces expertos ya entrevistados que valorasen si la entrevista los cumplía.

# Capítulo 10.

## Resultados de los procedimientos de Análisis Factorial y fiabilidad de los cuestionarios

### Introducción

#### 1. Resultados del cuestionario dirigido a profesorado

##### 1.1. Sección Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión

###### 1.1.1. Análisis de las condiciones de aplicación

###### 1.1.2. Análisis factorial exploratorio

###### 1.1.3. Descripción y contraste de la solución factorial

##### 1.2. Sección Competencias docentes en el ejercicio de la profesión

###### 1.2.1. Análisis de las condiciones de aplicación

###### 1.2.2. Análisis factorial exploratorio

###### 1.2.3. Descripción y contraste de la solución factorial

##### 1.3. Sección Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica

###### 1.3.1. Análisis de las condiciones de aplicación

###### 1.3.2. Análisis factorial exploratorio

###### 1.3.3. Descripción y contraste de la solución factorial

#### 2. Resultados del cuestionario dirigido a estudiantes

##### 2.1 Sección Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión

###### 2.1.1. Análisis de las condiciones de aplicación

###### 2.1.2. Análisis factorial exploratorio

###### 2.1.3. Descripción y contraste de la solución factorial

##### 2.2. Sección Competencias docentes en el Máster de Formación

###### 2.2.1. Análisis de las condiciones de aplicación

###### 2.2.2. Análisis factorial exploratorio

###### 2.2.3. Descripción y contraste de la solución factorial



## Introducción

Este capítulo recoge los resultados derivados del procedimiento de Análisis Factorial de los cuestionarios. Para cada una de las secciones que los componen describimos tres procedimientos: análisis de las condiciones necesarias para la aplicación de la factorización; proceso de extracción de factores y resultados; y, descripción de la solución factorial extraída, atendiendo a evidencias de consistencia interna, validez discriminante y contraste con las dimensiones teóricas en que apoyamos su construcción.

Los datos se presentan mediante las tablas de frecuencia, gráficas y matrices proporcionadas por los *softwares* empleados (SPSS y FACTOR).

## 1. Resultados del cuestionario dirigido a profesorado

Presentamos los resultados de los procedimientos aplicados a cada una de las secciones que componen este cuestionario: 1) Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente; 2) Competencias docentes para el ejercicio de la profesión; 3) Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica.

### 1.1. Sección Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente

#### 1.1.1. Análisis de las condiciones de aplicación

Previo al análisis de las condiciones para el análisis factorial, examinamos la calidad de los ítems para recoger todas las posibles respuestas, mediante el estudio de los valores de media y desviación típica, y las veces que ésta se presenta en aquella (García, Gil & Rodríguez, 2000) (Tabla 10.1).

El análisis fue realizado con 285 respuestas válidas para el conjunto de ítems, cuyas medias oscilaban para la mayoría, entre 3,00 y 4,00, siendo inferiores en negativos e inversos (ítem A1, B9, C19). La variabilidad se hace patente para la mayoría de los ítems, viéndose representadas las diversas opciones de respuesta en la muestra, tal como puede verse reflejado en los valores de desviación típica. Destacan los ítems A2, A3, E21 y E25 con mayor homogeneidad en las respuestas. Para estos ítems, el cociente entre la desviación típica y la media indicó que cada una o dos respuestas se presenta el valor de la media.

Tras la presentación de los estadísticos conviene estudiar la adecuación de la matriz para someterla a factorización. La matriz de correlaciones *Pearson* (Anexo A.5.2.1.1, CD adjunto) mostró correlaciones bajas y moderadas de cada ítem con los restantes, siendo reducido el número que superan valores mayores a ,30. Sin embargo, para un número considerable de pares de ítems los valores de significación asociados fueron inferiores a ,05. En este sentido, el valor del determinante de la matriz, próximo a cero (,004), confirma la existencia de correlaciones elevadas entre algunos ítems de la matriz. En consonancia con estos resultados, la matriz anti-

imagen (Anexo A.5.2.1.1) mostró valores de correlación inferiores a ,30 y/o estadísticamente significativos.

Tabla 10.1

*Estadísticos descriptivos de los ítems de la sección C.1 del cuestionario profesorado*

Ítem	Media	SD	Veces de SD en la media*	N de análisis
A1	2,76	1,342	,49	285
A2	4,57	0,661	,14	285
A3	4,25	0,806	,19	285
B4	2,58	1,321	,51	285
B5	2,99	1,275	,43	285
B6	3,22	1,228	,38	285
B7	4,21	0,970	,23	285
B8	4,39	0,909	,21	285
B9	1,27	0,798	,62	285
C10	3,36	1,223	,36	285
C11	2,75	1,095	,4	285
C12	3,03	1,262	,41	285
C13	4,14	1,001	,24	285
C14	3,92	1,085	,28	285
C15	3,76	0,947	,25	285
C16	3,79	1,013	,27	285
C17	2,43	0,875	,36	285
D18	4,46	0,624	,14	285
D19	1,47	0,853	,58	285
D20	3,56	1,052	,3	285
E21	4,23	0,709	,17	285
E22	3,93	0,803	,20	285
E23	3,44	0,993	,29	285
E24	3,62	0,982	,27	285
E25	4,41	0,693	,16	285

Nota: \* = calculado a partir de las indicaciones de García, Gil y Rodríguez (2000) mediante el cálculo del cociente de SD y media.

Todo ello, indicaba la pertinencia de proseguir con su factorización. Antes de proceder con la misma, testamos dicha adecuación atendiendo dos pruebas (Tabla 10.2): el test de Esfericidad de Barlett, que confirmaba la correlación entre los ítems y la ausencia de una matriz de identidad ( $p = ,000$ ;  $< ,05$ ), y la prueba de adecuación de muestreo KMO que ofrece un valor que, por su cercanía a ,7 (,698) fue interpretado como un valor "mediano" y adecuado para proseguir el análisis.

Tabla 10.2

*Prueba de KMO y Bartlett sección C.1 cuestionario profesorado*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,698
Prueba de esfericidad de	Aprox. Chi-cuadrado	1525,641
Bartlett	Gl	300
	Sig.	,000

Cabe indicar, además, que el valor de la medida de adecuación de muestreo para cada ítem (MSA) (Anexo 5.2.1.1) presentó valores medios y bajos que oscilaron entre ,557 y ,788. Fuera de la diagonal los valores se mostraron reducidos (en su mayoría inferiores a ,20) indicando la adecuación de la matriz de correlaciones.

### 1.1.2. Procedimiento de extracción de factores

El objetivo de partida para la realización del análisis factorial consistía en analizar las dimensiones subyacentes a los datos a partir del estudio de las relaciones entre las variables que configuraban el cuestionario. Una vez comprobados los supuestos para analizar la



adecuación de la matriz, el análisis factorial comenzó con el estudio de las correlaciones entre los factores mediante la aplicación de una factorización oblicua (Tabachnick & Fidell, 2001), que mostró algunos valores superiores a ,32 indicando la pertinencia de aplicar dicha factorización. Además, los valores de normalidad de los datos y el tamaño de la muestra indicaron la posibilidad de factorizarla mediante dos procedimientos: correlación *Pearson* o Policórica. A fin de conocer cuál ofrece la solución factorial más adecuada, nos acogimos a la recomendación de Lloret-Segura et al. (2014) aplicando dos procedimientos: 1) matriz *Pearson* mediante Máxima Verosimilitud y Varimax; 2) matriz Policórica mediante Mínimos Cuadrados Ordinarios y Promax.

### 1) Máxima Verosimilitud y rotación Varimax

Este análisis supuso un proceso de exploración largo y costoso que implicó dos grandes tareas: 1) reducción de la sección mediante eliminación de ítems que saturaban y explicaban un solo factor; 2) estudio del ajuste del modelo mediante el análisis de residuales e incorporación de ítems al modelo.

El procedimiento comenzó con el estudio de la varianza de cada ítem explicada por los factores comunes, presentada en la tabla de comunalidades (Tabla 10.3).

Tabla 10.3

*Comunalidades sección C.1 cuestionario profesorado*

Ítems	Inicial	Extracción
A1	,182	,189
A2	,258	,332
A3	,184	,321
B4	,399	,589
B5	,379	,407
B6	,494	,999
B7	,499	,659
B8	,547	,689
B9	,218	,280
C10	,337	,390
C11	,374	,426
C12	,261	,211
C13	,304	,238
C14	,366	,366
C15	,399	,449
C16	,398	,821
C17	,115	,093
D18	,203	,185
D19	,260	,486
D20	,234	,284
E21	,270	,387
E22	,267	,251
E23	,316	,396
E24	,373	,634
E25	,238	,253

Nota: Método de extracción: máxima probabilidad. a

a. Se han encontrado una o más estimaciones de comunalidad mayor que 1 durante las iteraciones. La solución resultante debe interpretarse con precaución.

Como se observa, el ítem que presenta un valor más elevado es el B6 con un 99,9% de la varianza explicada. Un total de 19 ítems presentan valores inferiores a ,5, indicando que el modelo explica menos de la mitad de la varianza de los mismos.

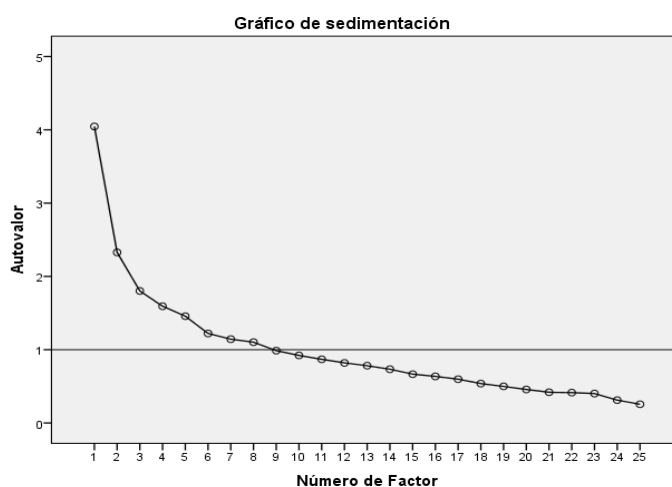
Atendiendo a los criterios de retención de factores obtenidos con *SPSS*, la regla Kaiser (Ver Tabla 10.4) indicó la existencia de 8 factores con autovalores superiores a la unidad que explican el 41,34% de la variabilidad total.

Tabla 10.4

*Varianza total explicada de la sección C.1 del cuestionario dirigido a profesorado*

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4,045	16,181	16,181	2,212	8,850	8,850	1,760	7,039	7,039
2	2,328	9,312	25,493	2,013	8,053	16,903	1,479	5,916	12,955
3	1,801	7,206	32,699	1,606	6,423	23,325	1,441	5,763	18,718
4	1,593	6,373	39,071	1,256	5,026	28,351	1,438	5,751	24,469
5	1,457	5,828	44,900	1,183	4,733	33,085	1,369	5,477	29,945
6	1,221	4,886	49,785	,957	3,828	36,913	1,163	4,651	34,597
7	1,144	4,575	54,360	,623	2,490	39,403	,980	3,920	38,516
8	1,102	4,409	58,769	,484	1,938	41,341	,706	2,825	41,341
9	,987	3,946	62,715						
10	,922	3,688	66,403						
11	,869	3,475	69,878						
12	,820	3,280	73,157						
13	,781	3,126	76,283						
14	,733	2,932	79,215						
15	,666	2,665	81,880						
16	,636	2,543	84,423						
17	,598	2,391	86,814						
18	,538	2,151	88,966						
19	,499	1,998	90,963						
20	,457	1,829	92,793						
21	,419	1,677	94,469						
22	,414	1,656	96,125						
23	,402	1,606	97,731						
24	,312	1,247	98,978						
25	,255	1,022	100,000						

A fin de obtener otras evidencias para la retención de factores, atendimos al test "screeplot" o gráfico de sedimentación (Figura 10.1), que confirmaba el resultado proporcionado por el criterio Kaiser. Observando el eje de abscisas (número de factores) y de ordenadas (autovalores), en el punto de inflexión –representado mediante una línea– se sitúa en el factor 8.



**Figura 10.1. Gráfico de sedimentación sección C.1 cuestionario profesorado**

Fuente: Elaboración soportada por el software *SPSS Statistic 22.0*.

Atendiendo a los valores de ajuste, aunque los datos obtenidos de la matriz de correlaciones reproducidas (Anexo 5.2.1.1) indicaban buen ajuste de los datos al modelo –10% de residuos con valores absolutos mayores que ,05–, la prueba de bondad chi-cuadrado ofrecía un valor de significación inferior a ,05 ( $\chi^2= 190,957$ ;  $gl = 128$ ;  $p= ,000$ ;  $> ,05$ ), indicando que el modelo factorial no se ajusta adecuadamente.

En consonancia con las evidencias anteriores, la exploración de la matriz de componentes rotados (Tabla 10.5) mostró algunos factores con saturaciones bajas y/o donde saturaba un solo ítem (Factores 4, 7 y 8), o ítems que no alcanzaban saturaciones adecuadas en ningún factor (A1, C17, C12, C13, D18). Considerando dichos resultados, procedimos a la reducción de la matriz tomando como criterio las varianzas de los ítems, eliminando los que presentaban valores inferiores a ,20, saturaciones a ,30 (A1, C17, D18), y aquellos que se presentaban como único ítem del factor (A3).

Tabla 10.5

*Matriz de componentes rotados<sup>a</sup> inicial de la sección C.1 cuestionario profesorado*

Ítems	Factor							
	1	2	3	4	5	6	7	8
A1						-,253		-,239
A2				,252	,228	<b>,408</b>		
A3				,214				<b>-,450</b>
B4			<b>,557</b>	,413			-,219	
B5	<b>,452</b>			,382				
B6	<b>,999</b>							
B7	,339	,412	<b>-,446</b>	,313				
B8	,292	<b>,554</b>	-,470	,207				
B9			,236			<b>-,327</b>	,270	
C10		,204	<b>,514</b>	,226				
C11	<b>,432</b>				,381			
C12	,276			,241				
C13	,222	,247				,267		
C14	,204	<b>,450</b>					,244	
C15	,321	<b>,451</b>	,231				,285	
C16	,252	<b>,756</b>	,264	-,305				
<b>C17</b>								
D18				,212				
D19			,357	,233		<b>-,404</b>	,252	,233
D20			,241	<b>,354</b>				
E21				,315		<b>,357</b>	,326	
E22		<b>,381</b>			,224			
E23	,227				<b>,530</b>			
E24	,296	,202			<b>,630</b>	-,258		
E25		,280			<b>,289</b>			

Nota: Método de extracción: máxima probabilidad; a= 8 factores extraídos. 18 iteraciones necesarias.

Una vez excluidos dichos ítems, una nueva solución factorial mostró la necesidad de prescindir de otros que no cumplían con los criterios de retención adoptados: B9, D19, E22, D18. Así, en siguientes fases desarrollamos un proceso de depuración de la matriz atendiendo a dichos criterios y a los resultados proporcionados por la prueba bondad de ajuste chi-cuadrado. El proceso se desarrolló de forma gradual explorando diversas soluciones factoriales. Estas se muestran en la Tabla 10.6, junto a los criterios de bondad y los ítems excluidos.

Tras la eliminación de once ítems (A1, A3, B6, B7, B8, B9, C13, C17, D18, D19, E22), se obtuvo un modelo conformado por cuatro factores que representaba adecuadamente la varianza común y presentaba una solución teóricamente coherente. Aunque los modelos de 5 y 6 factores mostraron índices de ajuste adecuados, no cumplían con todos los requisitos establecidos para

la definición de factores (como la inclusión de al menos tres ítems y cargas > ,30). Es por ello, que fueron desestimados.

Tabla 10.6

*Estadísticos de bondad de ajuste chi-cuadrado para los modelos explorados*

Número de factores	$\chi^2$	gl	Sig.	Ítems eliminados
8	190,957	128	,000	Todas
6	69,740	60	,183	Sin A1, A3, B6, C13, C17, B7, B8
5	41,864	40	,390	Sin A1, A3, B6, C13, C17, B7, B8, B9, D19, E22
4	43,397	41	,370	Sin A1, A3, B6, C13, C17, B7, B8, B9, D19, E22, D18

Para testar el ajuste del modelo de 4 factores, aplicamos el procedimiento *Hull Method*, que permitió valorarlo atendiendo a un conjunto de índices. Mostró valores excelentes para el conjunto de índices de ajuste, indicando la pertinencia de extraer dicho número de factores. Sin embargo, el valor de alfa *Cronbach* fue inadecuado para el Factor 4 ( $\alpha < 0,50$ ). A fin de incrementar la definición del factor procedimos a incluir ítems que correlacionaban de forma significativa con él: B7, B8, B9, C13, D18, D9. La inclusión de B7 y B8 afectó a la bondad de ajuste del modelo. Por otro lado, la de B9 y C19 generó un nuevo factor integrando el ítem A2, sin embargo, los residuos de éstos fueron elevados (2,73) y A2 saturaba de forma más elevada en otro factor, junto a C13 y D18. Es por ello, que finalmente incorporamos estos dos últimos ítems al modelo.

Depurada la matriz, procedimos a realizar un nuevo análisis sobre su adecuación, que arrojó los siguientes resultados.

La prueba de esfericidad de Bartlett resulta significativa ( $\chi^2 = 792,168$ ; gl = 120; p = ,000; < 0,05) permitiendo rechazar la hipótesis nula de que los ítems no se correlacionan en la población. Al respecto, el determinante de la matriz indicó correlaciones entre los ítems (0,0684), y la medida de adecuación muestral KMO ofrece un valor "mediano" (,702), indicando que las correlaciones entre los pares de ítems se explican a partir de otros.

Respecto al número de factores a extraer, la regla Kaiser indicó la existencia de cuatro factores con autovalores mayores a la unidad que explicaba el 34,41% de la varianza total (Tabla 10.7).

Tabla 10.7

*Varianza total explicada de la sección C.1 del cuestionario profesorado*

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3,119	19,495	19,495	2,469	15,433	15,433	1,676	10,477	10,477
2	1,748	10,924	30,420	1,168	7,300	22,733	1,341	8,383	18,860
3	1,681	10,505	40,925	1,073	6,705	29,437	1,285	8,029	26,889
4	1,420	8,874	49,799	,796	4,975	34,412	1,204	7,523	34,412
5	1,033	6,453	56,252						
6	,994	6,211	62,463						
7	,837	5,232	67,695						
8	,779	4,870	72,565						
9	,704	4,398	76,963						
10	,655	4,092	81,055						
11	,639	3,991	85,047						
12	,568	3,549	88,596						
13	,524	3,273	91,869						
14	,455	2,845	94,714						
15	,436	2,728	97,442						
16	,409	2,558	100,000						

*Hull Method* confirmó lo establecido en la regla Kaiser, aconsejando la extracción de cuatro factores (Tabla 10.8).

Tabla 10.8

*Hull Method para la sección del número de factores comunes sección C.1 profesorado*

Número de factores	Valores de ajuste	gl	Valores de prueba Scree
0	0,000	16	0,000
1	0,488	32	2,420
2	0,677	47	1,045
3	0,846	61	1,506
4	0,950	74	3,808*
5	0,975	86	0,000

Nota: \*= Número de factores comunes recomendados: 4.

Los estadísticos de bondad de ajuste proporcionados para la nueva solución factorial ofrecieron valores excelentes para el conjunto de índices (Tabla 10.9). Sin embargo, p-valor asociado al estadístico chi-cuadrado fue significativo ( $p > ,05$ ), indicando la pertinencia de rechazar la hipótesis nula de que el modelo se ajusta perfectamente a los datos. Cabe destacar que desde una perspectiva pragmática, y antes de rechazar el ajuste del modelo, la literatura (e.g. Barbero, Vila & Holgado, 2013) aconseja examinar la magnitud del estadístico y los grados de libertad, y/o índices asociados o derivados de chi-cuadrado. En nuestro modelo, los valores del estadístico se mostraron reducidos, indicando un ajuste adecuado de los datos al mismo. Otra evidencia de ajuste la encontramos en los índices calculados a partir del estadístico –NNFI y CFI– que presentaron valores aceptables y excelentes, respectivamente.

Tabla 10.9

*Estadísticos de bondad de ajuste Hull Method. Sección C.1. Cuestionario profesorado*

Estadístico	Valor de aceptación*		Valores del modelo	Decisión
	Aceptable	Excelente		
<b>RMSEA</b>	> ,08	< ,05	,042; NCP= 44,175; gl= 62; sig.= ,765	Correcta estimación
<b><math>\chi^2</math></b>		> ,05	93,363; gl= 62; sig. = ,006178	Rechazo
<b>NNFI</b>	> ,90	> ,95	,90	Correcta estimación
<b>CFI</b>	> ,90	> ,95	,95	Correcta estimación
<b>GFI</b>	> ,90		,99	Correcta estimación
<b>AGFI</b>	> ,85	> ,90	,97	Correcta estimación
<b>RMSR</b>	< ,08**	Próximo a ,00	,0369	Correcta estimación

Nota: \*= criterios de bondad de ajuste basados en Marsh (2007, p. 785), y West, Taylor y Wu (2012); \*\*= Valor medio esperado de RMSR para un modelo aceptable = ,0592 (criterio de Kelley, 1935, p.146; proporcionado por FACTOR).

La Tabla 10.10 muestra los resultados de la matriz de componentes rotados incluyendo los estadísticos proporcionados por FACTOR, que aluden a la varianza explicada y fiabilidad de los factores.

Como se observa, en el primer factor se agrupan cinco ítems (B4, B5, C10, C12 y D20) – indicados en negrita–, con saturaciones medias y altas (entre ,390 y ,707), que hacen referencia a una valoración asociada a momentos y elementos previos al ejercicio de la docencia. En el segundo, tres ítems (C13, C15, C16) con saturaciones que oscilan entre ,529 y ,704 referidos a elementos de influencia procedentes de la socialización profesional y el contexto laboral. El tercer factor queda definido por tres ítems (C11, E23 y E24), con saturaciones entre ,462 y ,696, relacionados con la formación como momento y fuente de adquisición. Finalmente, el factor 4 agrupa cinco ítems (A2, C13, D18, D21, y D25) que atienden al reconocimiento a lo largo de la experiencia profesional y la influencia de la reflexión sobre la práctica docente. Cabe indicar que el estadístico alfa de *Cronbach* fue adecuado para todos los factores.

Tabla 10.10

*Matriz de componentes rotados<sup>a</sup> sección C.1 cuestionario profesorado*

Ítem	Factor			
	1	2	3	4
A2 Integrar el conocimiento del contenido de la materia y el contenido pedagógico	,092	-,059	,080	<b>,475</b>
B4 Antes de iniciar los estudios universitarios	<b>,797</b>	-,018	,009	-,029
B5 Al finalizar los estudios universitarios	<b>,489</b>	,067	,110	,137
C10 Actuaciones de profesores de secundaria que facilitaron mi aprendizaje	<b>,551</b>	,285	-,022	-,099
C11 La formación inicial pedagógica recibida (CAP, Máster)	,248	,064	<b>,462</b>	,041
C12 Experiencia docente previa al acceso a la docencia (clases particulares, etc.)	<b>,390</b>	,043	,133	,214
C13 Haberme enfrentado a realidades educativas diversas	,138	,140	,066	<b>,487</b>
C14 Situaciones o incidentes críticos ocurridos durante la profesión	,064	<b>,529</b>	-,060	,418
C15 Cultura de los centros en los que he ejercido	,159	<b>,704</b>	,130	,123
C16 Compañeros de profesión	,089	<b>,613</b>	,102	,018
D18 Se incrementa con el tiempo a medida que aumenta mi experiencia docente	,027	,029	,112	<b>,362</b>
D20 Se mantiene positiva como antes de iniciarme en la docencia	<b>,460</b>	,061	,024	,160
E21 La experiencia en la profesión (aprendizaje mediante ensayo-error)	,083	,141	-,244	<b>,431</b>
E23 Formación inicial reglada y sistemática	,026	-,003	<b>,622</b>	,161
E24 Formación permanente (cursos, proyectos de investigación-innovación, etc.)	,021	,141	<b>,696</b>	,027
E25 Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente	-,013	,177	,236	<b>,325</b>
Varianza explicada	1,617	1,327	1,266	1,188
Fiabilidad estimada	,735	,661	,668	,577
Alfa de Cronbach*	,674	667	,621	,511

Método de extracción: máxima probabilidad. ; Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.a; a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones; \*=Calculado para los ítems con saturaciones más elevadas en el factor.

## 2) Mínimos Cuadrados Ordinarios y rotación Promax

El análisis, soportado por el *software* FACTOR, comenzó con la aplicación del método de extracción de factores Análisis Paralelo, basado en Análisis de Componentes Principales en su aplicación clásica, para conocer el número de factores aconsejados a extraer. El método indicó 5 atendiendo a la media y 4 al percentil 95. Considerando dicho criterio, comenzamos explorando la solución factorial basada en cinco factores.

En un primero momento, analizamos la matriz de correlaciones policóricas (Anexo 5.2.1.1) que mostró intercorrelaciones superiores a ,3 entre algunos pares de ítems, presentándose adecuada para proceder con la factorización. Sin embargo, el análisis de la matriz de componentes rotados indicó la conveniencia de reducir la matriz. Así, los ítems A1, A3 y C17 presentaban pesos factoriales inferiores a ,30 y valores residuales superiores a 2,58. Tras la eliminación de dichos ítems, obtuvimos una solución factorial coherente y buenos índices de ajuste. GFI (con un valor de ,98) se mostró como una evidencia global de que la matriz del modelo reproduce la matriz original. Además, el análisis de los residuales indicó valores de juste adecuados (RMSR= ,0458).

Atendiendo a la matriz analizada, las pruebas de adecuación indicaron resultados adecuados (Ver Tabla 10.11), mostrando la pertinencia de proseguir con la factorización.

Tabla 10.11

*Prueba de KMO y Bartlett sección C.1 cuestionario profesorado. Correlaciones Policóricas*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,699
Prueba de esfericidad de Aprox. Chi-cuadrado		1376,0
Bartlett	GI	231
	Sig.	,000
Determinante de la matriz		,00693

El análisis de varianza explicada indicó la existencia de cinco factores con autovalores superiores a la unidad, que acumulan el 55% total de la variabilidad. El primer factor acumulaba el 20% de la varianza, el segundo 33,95%, el tercero 42,3% y el cuarto 49,2%.

La solución factorial se muestra en la Tabla 10.12 atendiendo las dos matrices proporcionadas por la rotación oblicua: matriz de configuración y la matriz de estructura. La primera, muestra el modelo oblicuo rotado y recoge los pesos de cada factor sobre cada ítem. La segunda, las correlaciones de cada ítem con el factor oblicuo (denominados coeficientes estructurales) recogiendo los efectos directos de los factores sobre los ítems e indirectos de otros factores. Para la asignación los ítems a los factores atendimos al coeficiente de estructura más elevado, tal como se aconseja para procedimientos de rotación oblicua (Lloret-Segura et al.,2014).

Tabla 10.12  
Rotación Promax de la sección C.1 cuestionario profesorado

Ítem	Matriz de Configuración					Matriz de Estructura				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A2					,765	,278	,024	,148	,284	<b>,715</b>
B4			,757			-,032	,080	<b>,710*</b>	,110	-,191
B5	,381		,555			<b>,412</b>	,199	<b>,618</b>	,098	-,136
B6	,459	,396				<b>,544</b>	<b>,523</b>	<b>,459</b>	,193	-,050
B7	,786					<b>,781</b>	,115	,147	<b>,316</b>	<b>,309</b>
B8	,775					<b>,818</b>	,105	,011	<b>,467</b>	<b>,420</b>
B9					-,614	-,110	-,035	<b>,300</b>	-,085	<b>-,611</b>
C10			,492	,328		,032	-,024	<b>,542</b>	<b>,356</b>	-,084
C11		,607				,042	<b>,612</b>	<b>,330</b>	,079	,001
C12			,475			,192	,201	<b>,469</b>	,122	,045
C13					,407	<b>,396</b>	,038	,256	<b>,356</b>	<b>,460</b>
C14	,304			,426		<b>,480</b>	-,105	,214	<b>,585</b>	,296
C15				,705		<b>,326</b>	,149	,293	<b>,679</b>	,100
C16				,637		<b>,317</b>	,167	,126	<b>,599</b>	,151
D18					,408	,384	-,003	,071	,271	<b>,479</b>
D19					-,648	-,103	-,162	<b>,311</b>	-,032	<b>-,618</b>
D20			,485			,174	,034	<b>,469</b>	,244	,143
E21		-,322				,259	-,276	,171	<b>,397</b>	<b>,375</b>
E22				,479		,147	,146	,159	<b>,488</b>	,273
E23		,516				,155	<b>,508</b>	,066	,169	,195
E24		,598				<b>,300</b>	<b>,610</b>	,042	,219	,117
E25					,372	<b>,306</b>	,189	,069	<b>,428</b>	<b>,484</b>
Varianza explicada						2,065	1,481	2,097	1,750	2,185
Fiabilidad estimada						,840	,713	,796	,743	,798

Nota= Método de extracción: cuadrados mínimos no ponderados; Método de rotación: Promax a; a.= Valor para K; 4; \* = en negrita coeficientes > ,30.

La matriz de configuración mostró coeficientes superiores a ,30 indicando que el factor contribuye de forma adecuada a explicar los ítems. La de estructura indicó correlaciones elevadas con algunos ítems coincidiendo con los indicados en la matriz de configuración. Cabe destacar que algunos ítems (B6, C13, C15, C16 y D21) fueron complejos, mostrando correlaciones altas en dos o más factores. Para su asignación atendimos a diversos criterios: i) asignado al factor donde presentase el coeficiente de estructura más elevado, siempre que no afecte a la consistencia interna de la sección; y ii) que contribuya a la definición teórica del mismo. De acuerdo a ello, E21 afectaba a la consistencia interna del factor 4 (con un valor de correlación ítem-total corregida de ,174), contribuyendo de forma más satisfactoria al factor 5. De esta forma, éste quedó definido por el factor 5, y el ítem C14 por el factor 1.

Atendiendo a las evidencias de bondad de ajuste de las dos soluciones factoriales exploradas, y por criterios prácticos, decidimos aplicar la relativa al método Mínimos Cuadrados Ordinarios y extraída de la matriz de correlaciones policóricas.

### 1.1.3. Descripción y contraste de la solución factorial

Describimos los factores extraídos, aportando los resultados de consistencia interna, y contrastándolos con los referentes teóricos en que basamos su construcción. El modelo quedó constituido por 22 ítems integrados en cinco factores:

#### ▪ Factor 1: Incidencia de la práctica docente

El primer factor está conformado por tres ítems: B7, B8 y C14 con coeficientes de estructura superiores a ,40, referidos a que admitir la importancia del conocimiento pedagógico: "ocurre durante la etapa de profesor novel", "aumenta con la experiencia" y "se ve influida por situaciones o incidentes críticos acaecidos durante la profesión" (Tabla 10.13).

Tabla 10.13

*Factor 1. Incidencia de la práctica docente. Cuestionario profesorado*

Ítem		Coef.
B7	Durante mis tres primeros años de docencia	,781
B8	Según iba aumentando mi experiencia docente a lo largo de mi desempeño profesional	,818
C14	Situaciones o incidentes críticos ocurridos durante la profesión	,480

En la Tabla 10.14 se muestran los estadísticos de consistencia interna para el factor, atendiendo a cada ítem y de forma global, mostrándose adecuados (,726). Aunque el ítem C14 mostró variaciones con respecto al valor de consistencia global, estas no fueron elevadas, es por ello que decidimos mantenerlo en el factor. El valor de varianza extraída muestra que los ítems explican más del 50% de la varianza del factor, alcanzando valores aconsejados (> ,5; Hair, Anderson, Tatham & Black, 2004).

Tabla 10.14

*Estadísticos de fiabilidad Factor 1 Sección C.1. Cuestionario profesorado*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
B7	8,32	2,485	,555	,417
B8	8,13	2,666	,549	,439
C14	8,60	2,838	,305	,775
Varianza extraída*				1,509485 / 3= ,503
Alfa Cronbach factor				,648
Alfa Ordinal				,726

Nota: \*= suma de los coeficientes de estructura al cuadrado de cada ítem, dividido por el número de ítems (Barbero, Vila & Holgado, 2013).

#### ▪ Factor 2: La formación pedagógica en el reconocimiento y adquisición

El segundo factor está conformado por cuatro ítems: B6, C11, E23 y E24 con coeficientes de estructura superiores a ,50, referidos a la formación como momento de descubrimiento, factor de influencia, y forma de adquisición de conocimiento pedagógico (Tabla 10.15). El factor queda definido por el "reconocimiento del conocimiento pedagógico acontecido en la formación inicial pedagógica" e "influida por ésta", y que "se adquiere de dicha formación" y la "formación permanente".



Tabla 10.15

*Factor 2. La formación pedagógica. Cuestionario profesorado*

Ítem		Coef.
B6	Durante la formación inicial pedagógica	,523
C11	La formación inicial pedagógica recibida (CAP, Máster)	,612
E23	Formación inicial reglada y sistemática	,508
E24	Actividades de formación permanente (cursos, proyectos de investigación e innovación, etc.)	,610

Los estadísticos de fiabilidad (Tabla 10.16) muestran que los coeficientes de alfa *Cronbach* si se elimina el elemento no presentan variaciones respecto a la consistencia interna global, que fue superior a ,60 para los dos estadísticos analizados (alfa *Cronbach* y ordinal), permitiéndonos afirmar que los ítems propuestos miden con fiabilidad el factor. El valor de varianza extraída mostró que los ítems explican el 31,9%.

Tabla 10.16

*Estadísticos de fiabilidad Factor 2 Sección C.1. Cuestionario profesorado*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
B6	9,81	5,315	,431	,620
C11	10,28	5,553	,490	,572
E23	9,59	6,201	,422	,618
E24	9,41	6,016	,464	,593
Varianza extraída*				1,278237/ 4= ,319
Alfa Cronbach factor				,668
Alfa Ordinal				,649

Nota: \* = suma de los coeficientes de estructura al cuadrado de cada ítem, dividido por el número de ítems (Barbero, Vila & Holgado, 2013).

### ▪ Factor 3: Socialización pre-profesional

Este factor está conformado por cinco ítems con coeficientes superiores a ,50 referidos a la valoración de la importancia de poseer conocimiento pedagógico "previa a la formación inicial pedagógica" –antes o durante la formación universitaria–, influida por las "actuaciones de sus profesores de secundaria" y "experiencias docentes previas", y "manteniéndose positiva" desde su reconocimiento (Tabla 10.17).

Tabla 10.17

*Factor 3. Socialización pre-profesional. Cuestionario profesorado*

Ítem		Coef.
B4	Antes de iniciar los estudios universitarios	,710
B5	Al finalizar los estudios universitarios	,618
C10	Actuaciones de mis profesores de secundaria que facilitaron mi aprendizaje	,459
C12	Experiencias docentes previas al acceso a la docencia (clases particulares, etc.)	,542
D20	Se mantiene positiva como antes de iniciarme en la docencia	,469

Respecto a la consistencia interna del factor (Tabla 10.18) los estadísticos mostraron valores de correlación ítem-total corregida superiores a ,20 en todos los ítems, indicando la contribución de los mismos al factor. Los valores de alfa global, cercanos a ,70, fueron aceptables. La varianza explicada por los ítems alcanzó un valor de 32,2%.

Tabla 10.18

*Estadísticos de fiabilidad Factor 3 sección C.1. Cuestionario profesorado*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
B4	13,02	9,920	,569	,552
B5	12,62	11,154	,427	,624
C10	12,23	11,489	,417	,628
C12	12,57	11,900	,345	,660
D20	12,04	12,475	,389	,641
Varianza extraída*				1,61043 / 5= ,322
Alfa Cronbach factor				,674
Alfa Ordinal				,693

Nota: \*= suma de los coeficientes de estructura al cuadrado de cada ítem, dividido por el número de ítems (Barbero, Vila & Holgado, 2013).

#### ▪ Factor 4: Cultura de colaboración en el reconocimiento y adquisición

El cuarto factor está integrado por tres ítems referidos a factores que han influido en el reconocimiento de la importancia ligados al “contexto de la profesión” y, especialmente, a aspectos que forman parte del aprendizaje informal como son la “cultura escolar” y los “compañeros de profesión” (Tabla 10.19).

Tabla 10.19

*Factor 4. Cultura de colaboración. Cuestionario profesorado*

Ítem		Coef.
C15	Cultura de los centros en los que he ejercido	,679
C16	Compañeros de profesión	,599
E22	Orientación de colegas experimentados	,488

Los estadísticos de fiabilidad indican valores adecuados en correlación ítem-total corregida, superiores a ,20, y ausencia de variaciones elevadas en su consistencia interna (Tabla 10.20), presentando un valor global de ,600. La varianza extraída indica que los ítems explican el 35,2% de la variabilidad del factor.

Tabla 10.20

*Estadísticos de fiabilidad Factor 4 Sección C.1. Cuestionario profesorado*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
C15	7,75	2,181	,423	,477
C16	7,71	1,855	,497	,356
E22	7,57	2,731	,320	,616
Varianza extraída*				1,057986 / 3= ,352
Alfa Cronbach factor				,600
Alfa Ordinal				,611

Nota: \*= suma de los coeficientes de estructura al cuadrado de cada ítem, dividido por el número de ítems (Barbero, Vila & Holgado, 2013).

#### ▪ Factor 5: Valor de la experiencia

El último factor, que consideramos de especial relevancia para nuestra investigación, está conformado por siete ítems –definidos de forma positiva, negativa e invertida– y cuyos coeficientes oscilan entre ,375 (E21) y ,715 (A2) (Tabla 10.21). Queda definido por considerar necesario “integrar el conocimiento disciplinar con el pedagógico” (aspecto que se evidencia además con las cargas negativas de los ítems B9 y D19), valoración en la que influye la

"experiencia en realidades educativas diversas", y la existencia de una "evolución en el valor concedido al conocimiento pedagógico", que aumenta con la experiencia. La "experiencia en la profesión" y la "reflexión sobre la práctica" se muestran como las formas de adquirir conocimiento pedagógico.

Tabla 10.21

*Factor 5. Valor de la experiencia*

Ítem		Coef.
A2	Integrar el conocimiento del contenido de la materia y el contenido pedagógico	,715
B9	Nunca, no lo considero necesario	-,611
C13	Habermene enfrentado a realidades educativas diversas	,460
D18	Se va incrementando con el tiempo a medida que aumenta mi experiencia como docente	,479
D19	No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario para el desempeño de mi profesión	-,618
E21	La experiencia en la profesión (aprendizaje mediante ensayo-error)	,375
E25	Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente	,484

Los estadísticos de fiabilidad indicaron valores de correlación ítem-total corregida superiores a ,20 para el conjunto de ítems y ausencia de variaciones en la consistencia interna del factor (Tabla 10.22). Cabe destacar que aunque el coeficiente alfa de *Cronbach* fue bajo, alfa ordinal indicaba un valor de consistencia interna adecuado para el factor (,735). La varianza media extraída fue del 29%.

Tabla 10.22

*Estadísticos de fiabilidad Factor 5 Sección C.1. Cuestionario profesorado*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
A2	26,55	6,149	,407	,448
B9	26,36	6,382	,242	,508
C13	27,00	5,728	,258	,510
D18	26,68	6,737	,259	,503
D19	26,55	6,188	,246	,508
E21	26,89	6,585	,246	,506
E25	26,72	6,600	,253	,504
Varianza extraída media*				2,082392 / 7 = ,29
Alfa Cronbach factor				,537
Alfa Ordinal				,735

Nota: \*= suma de los coeficientes de estructura al cuadrado de cada ítem, dividido por el número de ítems (Barbero, Vila & Holgado, 2013).

Finalmente, a fin de analizar en qué medida los factores miden algo distinto al resto (validez discriminante) mostramos los resultados obtenidos en la matriz de correlación factorial (Tabla 10.23). Para ello, atendimos al criterio establecido por Fornell & Larcker (1981) que indica que, para asumir dicha validez, los valores de correlación al cuadrado deben mostrarse más reducidos que la varianza extraída media. Éste se cumplió para el conjunto de factores del modelo, constituyendo una evidencia de validez discriminante de la sección. Cabe interpretar los resultados con precaución debido a que los valores de varianza extraída fueron inferiores a ,50 para cuatro de los cinco factores.

Tabla 10.23

*Matriz de correlaciones factorial sección C.1. Cuestionario profesorado*

Factor	1	2	3	4	5
1. Incidencia de la práctica docente	1				
2. La formación pedagógica en el valor y la adquisición	,192	1			
3. Socialización pre-profesional	,248	,137	1		
4. Cultura de colaboración	,428	,020	,291	1	
5. Valor de la experiencia	,307	-,004	-,111	,360	1

Como se observa en la Tabla 10.24 las intercorrelaciones más elevadas se obtienen entre los factores referidos a momentos, factores y formas de adquirir conocimiento pedagógico, propios del ejercicio de la profesión docente: 1, 4 y 5. Por otro lado, se muestran correlaciones bajas entre el referido a la formación pedagógica (Factor 2) y el resto. Finalmente, cabe destacar que el factor referido a la incidencia de la socialización escolar (3) y el derivado de la propia experiencia (5) correlacionan de forma negativa y baja (-,111).

A modo de resumen, exponemos el contraste de los factores que conforman la solución factorial y las dimensiones teóricas que sustentaron su construcción, definidas en el Capítulo 6.

Tabla 10.24

*Contraste factores-dimensiones Sección C.1 Valor del conocimiento pedagógico. Profesorado*

<b>DIMENSIONES TEÓRICAS</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>FACTORES</b>	<b>ÍTEMS</b>
1. Predominio del conoc. disciplinar	1*, 9, 19	F5. Valor de la experiencia	(-) 9, 19
2. Socialización pre-profesional	3*, 4, 5, 10, 12, 17*, 20	F3. Socialización pre-profesional	4, 5, 10, 12, 20
3. La formación pedagógica	6, 11, 23, 24	F2. La formación pedagógica	6, 11, 23, 24,
	2, 7, 8, 13, 14,	F1. Incidencia de la práctica docente	7, 8, 14
4. Ejercicio de la profesión	15, 16, 18, 21, 22, 25	F4. Cultura de colaboración	15, 16, 22
		F5. Valor de la experiencia	2, 13, 18, 21, 25

Nota: \* = ítems que desaparecen en el Análisis Factorial.

Observando la Tabla 10.24 se aprecia que en 4 de los 5 factores existe una correspondencia con las dimensiones teóricas. Sin embargo, el análisis revela una estructura más desglosada. Así, el Factor 5 aglutina ítems previamente establecidos en las dimensiones 1 y 4. Esto se debe a que dos ítems (9 y 19) definidos para la dimensión 1, saturaron de forma negativa en el factor. Por otro lado, la dimensión 2 engloba el Factor 3 que incluye cinco de los siete ítems inicialmente planteados, dos de los cuales fueron eliminados durante el análisis (3 y 17). La dimensión 3 se corresponde con el Factor 2 que integra los cuatro ítems planteados inicialmente. Finalmente, la dimensión 4 se corresponde con los ítems de tres factores extraídos (F1, F4 y F5), los cuales mostraron, como ya adelantamos, las correlaciones más elevadas de la matriz de correlaciones factoriales.

Atendiendo a estos resultados, el modelo subyacente a las respuestas del profesorado, aunque más desglosado, atiende a las dimensiones teóricas previamente definidas, mostrándose como una evidencia de la validez de constructo del cuestionario.

## 1.2. Sección Competencias docentes en el ejercicio de la profesión

### 1.2.1. Análisis de las condiciones de aplicación

Previo al análisis de la adecuación de la matriz de correlaciones, mostramos los estadísticos de los ítems mediante la media, desviación típica, número de respuestas y el cociente entre la desviación típica y la media como indicador del grado de variabilidad de las respuestas (Tabla 10.25). Los resultados, con un total de 294 respuestas, mostraron valores de media elevados – superiores o cercanos a 4,00– y reducidos en la desviación típica para el conjunto de ítems. El cálculo de las veces que la media contiene la desviación típica indicaba una baja variabilidad en las respuestas, presentándose el valor de la media cada una o dos respuestas en la muestra.

Tabla 10.25

*Estadísticos descriptivos de los ítems de la sección C.2 del cuestionario de profesorado*

Ítem	Media	SD	Veces de SD en la media*	N de análisis
G1	4,15	0,798	,19	294
G2	4,37	0,666	,15	294
G3	4,42	0,587	,13	294
G4	4,13	0,709	,17	294
G5	3,90	0,806	,21	294
G6	4,20	0,761	,18	294
G7	4,34	0,637	,15	294
G8	4,52	0,660	,15	294
G9	4,54	0,595	,13	294
G10	4,67	0,524	,11	294
G11	4,61	0,540	,12	294
G12	4,44	0,646	,15	294
G13	4,48	0,637	,14	294
G14	4,24	0,721	,17	294
G15	4,65	0,528	,11	294
G16	4,42	0,669	,15	294
G17	4,28	0,802	,19	294
G18	4,32	0,704	,16	294
G19	4,05	0,704	,17	294
G20	4,34	0,680	,16	294
G21	4,01	0,792	,2	294
G22	4,06	0,780	,19	294
G23	3,93	0,808	,2	294
G24	3,90	0,771	,2	294
G25	3,75	0,880	,23	294
G26	4,13	0,826	,2	294
G27	4,00	0,776	,19	294
G28	3,99	0,835	,21	294
G29	4,11	0,784	,19	294
G30	4,06	0,748	,18	294
G31	4,03	0,792	,19	294
G32	4,16	0,724	,17	294
G33	4,62	0,531	,11	294
G34	4,57	0,616	,13	294
G35	4,60	0,590	,13	294
G36	4,69	0,511	,11	294
G37	4,38	0,592	,13	294
G38	4,48	0,535	,12	294
G39	4,14	0,755	,18	294
G40	4,14	0,742	,18	294

Nota: \* = calculado a partir de las indicaciones de García, Gil y Rodríguez (2000) mediante el cálculo del cociente de SD y media.

Un primer paso para analizar la adecuación de la matriz para someterla a factorización, fue examinar sus características. La matriz de correlaciones *Pearson* (Anexo A.5.2.1.2, CD adjunto) mostró correlaciones bajas y moderadas de cada ítem con el resto, sin alcanzar muchas de ellas el valor ,30. Sin embargo, el valor de significación muestra correlaciones estadísticamente significativas ( $p < ,001$ ) para la mayoría de los pares de ítems. En relación a ello, el valor del determinante de la matriz indicó la existencia de correlaciones elevadas entre algunos ítems, lo que indica la pertinencia de proseguir con su factorización. Esta adecuación fue confirmada por la matriz de correlaciones anti-imagen (Anexo A.5.2.1.2).

Tras el análisis de la matriz, testamos su adecuación para someterla a factorización mediante el test de Esfericidad de Barlett y prueba de adecuación de muestreo KMO (Ver Tabla 10.26), que mostraron valores adecuados. Además, los valores de la medida de adecuación de muestreo para cada ítem (MSA) (Anexo A.5.2.1.2) indicaban su adecuación (siendo superiores a ,70 e inferiores a ,20 fuera de la diagonal).

Tabla 10.26

*Prueba de KMO y Bartlett sección C.2 cuestionario profesorado. Solución 8 factores*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,898
Prueba de esfericidad de	Aprox. Chi-cuadrado	6834,866
Bartlett	Gl	780
	Sig.	,000

El análisis de las varianzas de cada ítem explicada por los factores comunes se muestra en la Tabla 10.27.

Tabla 10.27

*Comunalidades sección C.2 cuestionario profesorado*

Ítems	Inicial	Extracción
G1	,589	,710
G2	,602	,645
G3	,410	<b>,333</b>
G4	,614	,561
G5	,638	,659
G6	,596	,663
G7	,530	,462
G8	,607	,468
G9	,475	,459
G10	,529	,479
G11	,493	,453
G12	,677	,771
G13	,611	,576
G14	,464	,370
G15	,345	<b>,292</b>
G16	,509	,556
G17	,634	,598
G18	,561	,585
G19	,628	,655
G20	,598	,548
G21	,522	,565
G22	,488	,440
G23	,518	,402
G24	,676	,738
G25	,638	,610
G26	,644	,537
G27	,729	,682
G28	,772	,745
G29	,732	,752
G30	,790	,765

G31	,779	,750
G32	,749	,671
G33	,529	,454
G34	,691	,712
G35	,657	,691
G36	,546	,511
G37	,481	,458
G38	,497	,549
G39	,562	,534
G40	,457	,402

Nota: Método de extracción: mínimos cuadrados no ponderados

Excepto para los ítems G3 y G15 (indicados en negrita) los valores fueron superiores a ,50 indicando que los factores explican más del 50% de la varianza de los ítems, reduciendo el porcentaje de error no explicado por los mismos y, por tanto, garantizando su validez interna.

### 1.2.2. Procedimiento de extracción de factores

Para analizar la correlación entre los factores, y debido a que suponíamos la dependencia entre ellos, aplicamos el método de extracción basado en Mínimos Cuadrados no ponderados rotación ortogonal Promax basado en correlaciones *Pearson*. Este procedimiento mostró valores de correlación superiores a ,32. Además, el tamaño de la muestra (> 200) y las propiedades de asimetría y curtosis de los ítems, nos indicaron la pertinencia de factorizar la matriz mediante dicho procedimiento. Pasamos a describir los resultados obtenidos en su aplicación.

Una primera tarea consistió en analizar los criterios para la retención de factores (Tabla 10.28). El criterio Kaiser indicó la pertinencia de extraer cuatro factores que explican el 66,38% de la varianza. Cabe destacar que el primero de los factores explicaba el 31,54%.

Tabla 10.28

*Varianza total explicada de la sección C.2 del cuestionario profesorado. Solución de 8 factores*

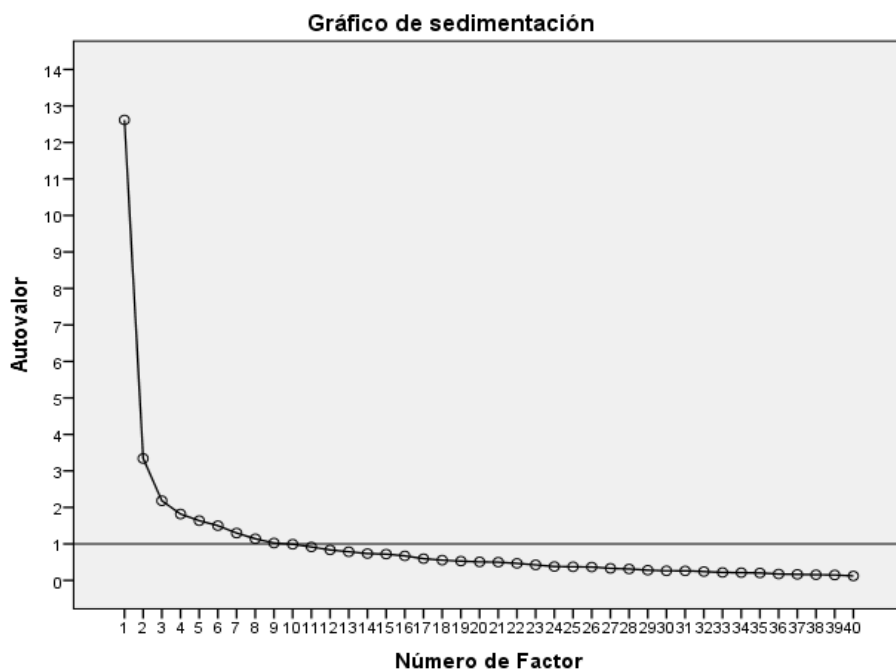
Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado <sup>a</sup>
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	12,617	31,542	31,542	12,209	30,523	30,523	8,225
2	3,340	8,351	39,893	2,981	7,452	37,975	6,850
3	2,181	5,454	45,346	1,754	4,385	42,360	8,290
4	1,818	4,544	49,891	1,398	3,495	45,855	6,706
5	1,636	4,090	53,981	1,254	3,134	48,990	4,674
6	1,500	3,749	57,730	1,040	2,599	51,589	6,789
7	1,296	3,241	60,970	,878	2,196	53,785	4,626
8	1,141	2,853	63,823	,685	1,712	55,497	7,453
9	1,024	2,559	66,382	,614	1,536	57,033	2,948
10	,990	2,475	68,857				
11	,917	2,292	71,149				
12	,836	2,089	73,238				
13	,785	1,963	75,201				
14	,735	1,837	77,038				
15	,720	1,801	78,839				
16	,672	1,681	80,520				
17	,596	1,491	82,010				
18	,555	1,387	83,397				
19	,528	1,320	84,717				
20	,507	1,268	85,985				
21	,500	1,249	87,234				
22	,466	1,166	88,400				
23	,426	1,064	89,464				

24	,381	,953	90,417
25	,374	,934	91,352
26	,367	,918	92,270
27	,330	,826	93,096
28	,313	,783	93,879
29	,279	,697	94,576
30	,263	,659	95,235
31	,262	,656	95,890
32	,243	,608	96,498
33	,217	,543	97,041
34	,214	,534	97,575
35	,203	,508	98,083
36	,176	,440	98,523
37	,165	,412	98,935
38	,154	,386	99,321
39	,149	,371	99,692
40	,123	,308	100,000

Método de extracción: cuadrados mínimos no ponderados.

a. Cuando los factores están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total.

En consonancia con el criterio Kaiser, el gráfico de sedimentación mostró el punto de inflexión situado en el factor 9 (Figura 10.2).



**Figura 10.2. Gráfico de sedimentación sección C2 profesorado**

Fuente: Elaboración soportada por el software *SPSS Statistic 22.0*.

Respecto al ajuste del modelo, la matriz de correlaciones reproducidas (Anexo 5.2.1.2) indicó la existencia de un 9% (71) de residuos no redundantes con valores absolutos mayores que ,05, indicando ajuste de los datos al modelo.

Para la matriz rotada, que presentamos atendiendo a la de estructura (Ver Tabla 10.29) observamos para algunos factores (Factores 7 y 9) el incumplimiento de criterios para su retención (3-4 ítems por factor).



Tabla 10.29

Matriz de estructura sección C.2 cuestionario de profesorado

Ítem	Factor								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
G1				,320			,837	,301	
G2		,392	,342	,344		,363	,790	,346	
G3				,442	,436		,338	,391	
G4	,334		,395	,658	,301	,308	,551	,356	,335
G5			,448	,780	,344			,392	
G6	,381		,363	,801		,401		,482	
G7	,434	,335	,363	,599		,424	,357	,448	
G8	,310	,368		,547	,455	,487		,514	
G9		,457	,367	,331	,585	,407		,397	
G10	,323	,573	,411		,485	,530		,462	,308
G11	,404	,363	,389		,518	,559		,428	
G12	,326	,484	,374	,396	,342	,831	,404	,399	,369
G13	,316	,340		,411	,495	,707		,434	
G14			,308	,401	,468	,479	,308	,449	
G15					,531				
G16				,362	,723			,320	
G17		,412	,409	,309	,313	,413	,358		,683
G18		,440				,453	,348		,631
G19	,325	,412	,631	,474	,352		,362	,560	,581
G20	,429	,541	,634	,441		,337	,340	,606	
G21	,387	,306	,658	,333		,309		,565	,328
G22	,347	,324	,589	,311				,405	,410
G23	,473		,576	,325					
G24	,431	,413	,829	,390		,328			
G25	,554	,406	,737			,311		,313	
G26	,640	,487	,577	,301		,331		,464	
G27	,816		,437	,395		,357		,402	
G28	,846		,518	,393		,357		,370	
G29	,851	,315	,475	,385		,367		,416	
G30	,855		,505	,341	,319	,462	,344	,408	
G31	,835		,601	,346		,514	,359	,413	
G32	,807	,305	,502	,339		,394		,466	
G33		,648	,302		,329			,360	
G34		,827	,458		,308	,392	,382	,427	,344
G35		,827	,446		,342	,420	,329	,408	
G36		,698	,305			,388		,366	
G37	,394			,368		,337		,623	
G38		,411		,378	,358	,321		,718	
G39	,445	,462	,542	,557		,507	,312	,584	
G40	,440	,393	,479	,433		,529	,320	,450	

Método de extracción: cuadrados mínimos no ponderados.

Método de rotación: Promax con normalización Kaiser.

Atendiendo a los resultados obtenidos del análisis factorial exploratorio, a fin de obtener una estructura más coherente, procedimos a aplicar otros procedimientos más robustos que proporcionaron criterios alternativos para la retención de factores. Aplicamos el método Análisis Paralelo en su versión clásica (Tabla 10.30), que indicó valores del percentil 95 ligeramente inferiores a los autovalores reales hasta el factor 6, indicando la pertinencia de optar por una solución de dicho número de factores.

Tabla 10.30

*Análisis Paralelo sección C.2 cuestionario profesorado*

Ítem	Valores reales	Media al azar	Percentil 95 del azar
1	12,71396*	1,77867	1,86061
2	3,23330*	1,68744	1,75738
3	2,15046*	1,62131	1,68039
4	1,84347*	1,56129	1,61165
5	1,63566*	1,50802	1,55224
6	1,50583*	1,46105	1,50497
7	1,32229	1,41616	1,45351
8	1,11730	1,37196	1,40935

----- Hasta el final -----

Nota: \* =Número de dimensiones recomendadas: 6.

Los resultados del análisis de la adecuación de la nueva matriz factorial de seis factores mostraron para KMO un valor "meritorio" (,898), para el test de Barlett resultados del significativos ( $\chi^2= 420,709$ ; gl = 78; p= ,000; < ,05) y un determinante de la matriz cercano a cero (2,26E-011). Cabe destacar que el número de residuos no redundantes con valores absolutos mayores que ,05 fue el 20% (160) considerado adecuado e indicando un ajuste de los datos al modelo. La nueva solución factorial acumula el 57,63% de la variabilidad (Tabla 10.31).

Tabla 10.31

*Varianza total explicada de la sección C.2 del cuestionario profesorado. Solución de 6 factores*

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado <sup>a</sup>
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	12,617	31,542	31,542	12,149	30,374	30,374	8,230
2	3,340	8,351	39,893	2,934	7,335	37,709	6,854
3	2,181	5,454	45,346	1,699	4,247	41,956	6,670
4	1,818	4,544	49,891	1,334	3,334	45,290	7,297
5	1,636	4,090	53,981	1,142	2,855	48,146	7,972
6	1,500	3,749	57,730	,957	2,392	50,537	5,612
7	1,296	3,241	60,970				
8	1,141	2,853	63,823				
9	1,024	2,559	66,382				
10	,990	2,475	68,857				
11	,917	2,292	71,149				
12	,836	2,089	73,238				
13	,785	1,963	75,201				
14	,735	1,837	77,038				
15	,720	1,801	78,839				
16	,672	1,681	80,520				
17	,596	1,491	82,010				
18	,555	1,387	83,397				
19	,528	1,320	84,717				
20	,507	1,268	85,985				
21	,500	1,249	87,234				
22	,466	1,166	88,400				
23	,426	1,064	89,464				
24	,381	,953	90,417				
25	,374	,934	91,352				
26	,367	,918	92,270				
27	,330	,826	93,096				
28	,313	,783	93,879				
29	,279	,697	94,576				
30	,263	,659	95,235				
31	,262	,656	95,890				
32	,243	,608	96,498				

33	,217	,543	97,041
34	,214	,534	97,575
35	,203	,508	98,083
36	,176	,440	98,523
37	,165	,412	98,935
38	,154	,386	99,321
39	,149	,371	99,692
40	,123	,308	100,000

Método de extracción: cuadrados mínimos no ponderados.

a. Cuando los factores están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total.

En base a la factorización empleada, el software FACTOR proporcionó los índices de ajuste que mostramos en la Tabla 10.32. El conjunto de índices mostraron valores excelentes, excepto para el estadístico chi-cuadrado (< ,05) y los índices calculados a partir de éste (NNFI y CFI). Cabe destacar que la literatura ha destacado que dicho estadístico, al proceder del método Máxima Probabilidad, se muestra sensible a obtener valores significativos para otros métodos (Ryu, 2011). Para corregir este inconveniente, se han propuesto otros índices sobre los que valorar el ajuste de los datos al modelo, como GFI, AGFI, RMSR, los cuales presentaron valores de ajuste excelentes en la retención de factores establecida.

Tabla 10.32

*Estadísticos de bondad de ajuste sección C.2 cuestionario profesorado*

Estadístico	Valor de aceptación*		Valor del modelo	Decisión
	Aceptable	Excelente		
$\chi^2$		> ,05	1581,480; gl= 555; sig.= 0.000010	Rechazo
NNFI	> ,90	> ,95	,76	Rechazo
CFI	> ,90	> ,95	,83	Ajuste pobre
GFI		> ,90	,99	Correcta estimación
AGFI	> ,85	> ,90	,98	Correcta estimación
GFI**	> ,85	> ,90	,98	Correcta estimación
AGFI**	> ,85	> ,90	,98	Correcta estimación
RMSR	< ,08***	Próximo a ,00	,0418	Correcta estimación

Nota: \*= criterios de bondad de ajuste basados en Marsh (2007, p. 785) y West, Taylor y Wu (2012); \*\*= sin valores diagonales; \*\*\*= Valor medio esperado de RMSR para un modelo aceptable = ,0584 (criterio de Kelley, 1935, p.146).

Para interpretar la matriz rotada obtenida mediante Promax atendimos principalmente a los datos ofrecidos por la matriz de estructura (Tabla 10.33). Si bien, también se tuvo en cuenta también la matriz de configuración. Para la retención de los ítems atendimos a los que presentaban coeficientes más elevados en el factor. Como se observa, fueron superiores a ,30 y oscilaron entre ,442 (G3) en el factor 3 y ,857 (G30) en el 1.

Tabla 10.33

*Rotación Promax de la sección C.2 cuestionario profesorado<sup>a</sup>*

Ítem	Matriz de Configuración						Matriz de Estructura						
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
G1						,755				,340		,672	
G2						,654		,380	,331	,367	,336	,672	
G3				,363					,404	<b>,442</b>		,375	
G4				,435		,449	,304		,331	,582	,467	<b>,592</b>	
G5				,626	,411				,361	<b>,676</b>	,530	,371	
G6				,687			,354		,365	<b>,727</b>	,408	,345	
G7				,534			,432	,303	,301	<b>,625</b>	,320	,309	
G8			,413	,495			,306	,353	,538	<b>,591</b>			
G9			,529					,451	<b>,575</b>	,376	,348		
G10		,354	,400					,331	,585	<b>,604</b>	,316	,418	,384
G11			,534					,413	,386	<b>,618</b>	,320	,368	,328

G12	,406	,352	,324	,457	<b>,650</b>	,359	,423	,607
G13	,626		,310	,331	<b>,696</b>	,408	,304	,425
G14	,416				<b>,552</b>	,425	,332	,400
G15	,506				<b>,462</b>			
G16	,517				<b>,545</b>	,378		
G17		,386	,411	,392	,501		,556	<b>,623</b>
G18			,497	,417	,452		,381	<b>,609</b>
G19		,543		,322	,442	,370	,475	<b>,684</b>
G20	,396	,320		,457	<b>,579</b>		,546	<b>,571</b>
G21		,488		,413	,376		,410	<b>,611</b>
G22		,583		,347	,354	,350	,308	<b>,627</b>
G23		,491		,477			,313	<b>,538</b>
G24		,839		,444	,402	,321	,351	<b>,803</b>
G25	,348	,592		,575	,416		,300	<b>,666</b>
G26	,482			<b>,649</b>	,512		,370	,524
G27	,786			<b>,796</b>			,433	,391
G28	,807			<b>,825</b>			,403	,487
G29	,801			<b>,823</b>	,320		,414	,444
G30	,875			<b>,857</b>		,377	,409	,415
G31	,810			<b>,844</b>	,305	,343	,402	,511
G32	,793			<b>,816</b>	,339		,436	,403
G33	,567				<b>,619</b>	,374		,330
G34	,773				<b>,808</b>	,405	,305	,470
G35	,752				<b>,794</b>	,433	,306	,439
G36	,702				<b>,692</b>	,392		,302
G37		,470		,414			<b>,524</b>	
G38	,335	,440			,462	,375	<b>,524</b>	
G39		,451		,466	,465	,334	<b>,623</b>	,476
G40				,450	,391	,360	<b>,459</b>	,446

Nota: Método de extracción: cuadrados mínimos no ponderados.; Método de rotación: Promax con normalización Kaiser; a. = La rotación ha convergido en 10 iteraciones.

Atendiendo a los índices globales y las características del procedimiento de factorización procedimos a aceptar el modelo de factores extraídos.

### 1.2.3. Descripción y contraste de la solución factorial

La solución factorial del modelo quedó definida por seis factores que pasamos a describir atendiendo a los coeficientes de estructura y los estadísticos de fiabilidad obtenidos.

#### ▪ Factor 1: Investigación e innovación en la enseñanza

El primer factor aglutina los ítems de dos bloques de contenido: "Investigar en el aula" e "Innovar"; además, incluye un ítem (G26) integrado en "Actualización e implicación en la profesión" (Tabla 10.34).

Tabla 10.34

*Investigación e innovación en la enseñanza. Cuestionario profesorado*

Ítem	Variable	Coef.
G26	Desarrollar procesos de reflexión compartida para mejorar la práctica docente	,649
G27	Aplicar los principios, estrategias y técnicas de investigación educativa	,796
G28	Participar activamente en la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	,825
G29	Aplicar los resultados de investigación a los procesos de enseñanza-aprendizaje	,823
G30	Aplicar los principios, estrategias y técnicas de innovación educativa	,857
G31	Participar activamente en la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	,844
G32	Llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional	,816

Queda conformado por siete ítems con coeficientes superiores a ,60 referidos a la "aplicación de principios, estrategias y técnicas" de "investigación" e "innovación", la "participación activa en proceso de reflexión, investigación e innovación" y contribuir, con ello, a la "mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje".

Los estadísticos de consistencia interna fueron adecuados para el conjunto de ítems, mostrando valores de correlación ítem-total corregida superiores a ,20 (Tabla 10.35) y ausencia de variaciones en la consistencia interna global del factor, que mostró un valor de ,927. El valor de varianza extraída media fue ,646 (64,6%) mostrándose como una evidencia de validez convergente.

Tabla 10.35

*Estadísticos de fiabilidad Factor 1 Sección C.2. Cuestionario profesorado*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
G26	24,35	16,196	,617	,932
G27	24,47	15,624	,774	,916
G28	24,48	15,075	,803	,913
G29	24,37	15,359	,814	,912
G30	24,41	15,605	,815	,912
G31	24,44	15,435	,790	,914
G32	24,32	15,902	,789	,915
Varianza extraída media*				4,525412/ 7= ,646
Alfa de Cronbach				,927
Fiabilidad estimada**				,937

Nota: \*= suma de los coeficientes de estructura al cuadrado de cada ítem, dividido por el número de ítems; \*\*= proporcionada por FACTOR.

### ▪ Factor 2: Desarrollo personal y ético de la profesión

El segundo factor está conformado por la dimensión definida por ítems relativos al bloque de contenido "Desarrollo personal y ético de la profesión": G33, G34, G35 y G36 (Tabla 10.36). Los ítems poseen pesos factoriales superiores a ,60.

Tabla 10.36

*Desarrollo personal y ético de la profesión*

Ítem	Variable	Coef.
G33	Mostrar equilibrio emocional en el transcurso de la actividad profesional	,619
G34	Gestionar positivamente las relaciones interpersonales	,808
G35	Comprometerse con la profesión asumiendo su dimensión ética	,794
G36	Manifestar comportamiento coherente a los valores exigidos en la educación del alumnado	,692

Los resultados de fiabilidad muestran índices de homogeneidad superiores a ,60 para el conjunto de ítems y coeficientes de "alfa si se elimina el elemento" sin variaciones elevadas – entre ,772 y ,835– con respecto a la consistencia interna global (,848) (Ver Tabla 10.37). El valor de varianza extraída media indica que los ítems explican más del 50% de la varianza del factor, mostrando evidencias de validez convergente del factor extraído (> ,5).

Tabla 10.37

*Estadísticos de fiabilidad Factor 2 Sección C.2. Cuestionario profesorado*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
G33	13,86	2,213	,632	,830
G34	13,91	1,864	,743	,783
G35	13,89	1,902	,763	,772
G36	13,79	2,278	,618	,835
Varianza extraída media				2,145325/ 4= ,536
Alfa de Cronbach				,848
Fiabilidad estimada**				,859

Nota: \*= suma de los coeficientes de estructura al cuadrado de cada ítem, dividido por el número de ítems; \*\*= proporcionada por FACTOR.

### ▪ Factor 3: Desarrollo de la enseñanza

El tercer factor está conformado por siete ítems inicialmente definidos para los bloques de contenido "Desarrollo de la enseñanza" (de G10 a G16) y "Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje" (G9), haciendo referencia a la implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la preparación de los recursos para la práctica educativa. Los coeficiente estructurales oscilan entre ,462 y ,696 (Tabla 10.38).

Tabla 10.38

*Desarrollo de la enseñanza. Cuestionario profesorado*

Ítem	Variable	Coef.
G9	Preparar recursos (metodológicos, de espacio...) apropiados para la práctica educativa	,575
G10	Fomentar clima que facilite el aprendizaje, cooperación, convivencia y desarrollo afectivo	,604
G11	Aplicar estrategias que estimulen la motivación y el esfuerzo hacia el aprendizaje	,618
G12	Adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado	,650
G13	Aplicar metodologías didácticas variadas adaptadas a diferentes situaciones educativas	,696
G14	Aplicar varios tipos de agrupamiento de estudiantes dependiendo del momento, tarea, etc.	,552
G15	Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas	,462
G16	Articular recursos de forma flexible y coherente con la actividad de enseñanza- aprendizaje	,545

Los valores de consistencia interna se muestran adecuados para el conjunto de ítems del factor (Tabla 10.39), siendo el valor de alfa Cronbach de ,817. El valor de varianza media extraída es inferior a ,5 indicando que los ítems explican el 34,9% de la varianza del factor.

Tabla 10.39

*Estadísticos de fiabilidad Factor 3 Sección C.2. Cuestionario profesorado*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
G9	31,50	8,316	,525	,797
G10	31,36	8,476	,564	,793
G11	31,43	8,382	,575	,791
G12	31,60	7,965	,573	,790
G13	31,56	7,833	,625	,782
G14	31,79	7,844	,522	,799
G15	31,39	8,928	,401	,812
G16	31,62	8,067	,515	,799
Varianza extraída media*				2,7994 / 8= ,349
Alfa de Cronbach				,817
Fiabilidad estimada**				,783

Nota: \*= suma de los coeficientes de estructura al cuadrado de cada ítem, dividido por el número de ítems; \*\*= proporcionada por FACTOR.

▪ **Factor 4: Planificación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje**

El cuarto factor está conformado por nueve ítems inicialmente definidos en tres bloques de contenido: "Realizar la evaluación inicial del proceso educativo" (G3), "Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje" (de G5 a G8), y "Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje", estando referidos a la organización de los elementos del diseño curricular atendiendo a las características del grupo de aprendizaje, y la evaluación del proceso y los aprendizajes. El conjunto de ítems presenta coeficientes de estructura superiores a ,40 (Tabla 10.40).

Tabla 10.40

*Planificación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje*

Ítem	Variable	Coef.
G3	Identificar el nivel de conocimientos y necesidades formativas del alumnado	,442
G5	Definir competencias específicas y transversales de la materia	,676
G6	Formular objetivos clarificando las competencias que el alumnado debe adquirir	,727
G7	Seleccionar y secuenciar contenidos adaptados a distintas situaciones educativas	,625
G8	Plantear actividades que aseguren la adquisición de competencias, objetivos y contenidos	,591
G37	Aplicar distintas técnicas y recursos para valorar el aprendizaje	,524
G38	Comunicar los resultados de aprendizaje con el propósito de orientar y ayudar al alumnado	,524
G39	Implicar al alumnado en la evaluación con estrategias de autoevaluación y coevaluación	,623
G40	Analizar críticamente el desempeño de la propia docencia utilizando indicadores de calidad	,459

Los estadísticos de fiabilidad indicaron valores de consistencia adecuados que evidenciaban la contribución de los ítems a la definición del factor (Tabla 10.41). El coeficiente correlación ítem-total corregida fue superior a ,4 indicando su contribución a la definición del factor. El estadístico alfa si se elimina el elemento no presentó variaciones significativas para ninguno de los ítems para el valor global (,830). La varianza media extraída indicó un porcentaje de 34%.

Tabla 10.41

*Estadísticos de fiabilidad Factor 4 Sección C.2. Cuestionario profesorado*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
G3	34,11	13,767	,412	,825
G5	34,63	12,127	,557	,811
G6	34,32	11,820	,670	,796
G7	34,18	12,873	,574	,809
G8	34,00	12,860	,552	,811
G37	34,14	13,506	,470	,820
G38	34,04	13,671	,493	,818
G39	34,38	12,130	,610	,804
G40	34,39	12,746	,492	,818
Varianza extraída media*				3,068737/ 9= ,34
Alfa de Cronbach				,830
Fiabilidad estimada**				,856

Nota: \*= suma de los coeficientes de estructura al cuadrado de cada ítem, dividido por el número de ítems; \*\*= proporcionada por FACTOR.

▪ **Factor 5: Participación e implicación en la profesión**

El quinto factor integra un grupo de ítems, con coeficientes de estructura superiores a ,50, referidos a dos bloques de contenido: "Participar en el centro" y "Actualización e implicación en la profesión" (Tabla 10.42). La dimensión hace referencia a los procesos de implicación y participación en las diversas dinámicas de coordinación docente dentro del centro, como pueden ser el diseño del proyecto educativo, proyectos con la comunidad o formación permanente.

Tabla 10.42

*Participación e implicación en la profesión*

Ítem	Variable	Coef.
G19	Participar en la elaboración del proyecto educativo y actividades generales del centro	,684
G20	Trabajar en equipo con colegas del centro y entorno, compartiendo experiencias	,571
G21	Asumir, si es necesario, tareas de coordinación, organización y liderazgo en el centro	,611
G22	Realizar actividades culturales y de participación con el entorno	,627
G23	Establecer un programa personal de formación continua	,538
G24	Promover y desarrollar proyectos de formación colectivos en el centro	,803
G25	Participar en la formación de los compañeros	,666

Los resultados de fiabilidad muestran valores de correlación ítem-total corregida superiores ,5 de para el conjunto de ítems. Por otro lado, el coeficiente alfa si se elimina el elemento no muestra variaciones al valor global (,845) (Tabla 10.43). El valor de varianza extraída media indica que los ítems explican el 41,9% de la varianza del factor.

Tabla 10.43

*Estadísticos de fiabilidad Factor 5 Sección C.2. Cuestionario profesorado*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
G19	24,00	11,801	,620	,822
G20	23,71	12,045	,591	,826
G21	24,04	11,360	,620	,821
G22	23,99	11,697	,560	,830
G23	24,12	11,835	,505	,839
G24	24,15	10,987	,727	,805
G25	24,30	10,973	,609	,824
Varianza extraída media*				2,938156/ 7= ,419
Alfa de Cronbach				,845
Fiabilidad estimada**				,858

Nota: \*= suma de los coeficientes de estructura al cuadrado de cada ítem, dividido por el número de ítems; \*\*= proporcionada por FACTOR.

### ▪ Factor 6: Tutoría y orientación

El último factor extraído está conformado por 5 ítems con coeficientes de estructura que oscilan entre ,592 y ,672 (Tabla 10.44). Aglutina ítems que atienden a competencias sobre "tutoría y orientación a nivel de aula" y referidas a la evaluación inicial del proceso educativo, y sobre la "orientación del alumnado y familias a nivel de centro", atendiendo a la figura del profesor tutor que ejerce en coordinación con el Departamento de Orientación Educativa.

Tabla 10.44

*Tutoría y orientación*

Ítem	Variable	Coef.
G1	Identificar factores familiares, escolares y comunitarios que afectan al proceso educativo	,672
G2	Conocer las características personales y motivaciones del alumnado	,672
G4	Diseñar el currículo de acuerdo a programaciones del centro y la evaluación inicial	,592
G17	Desarrollar las funciones de tutoría y orientación coordinadas con el Dpto. de Orientación	,623
G18	Transmitir a familias y profesorado información para tomar decisiones en la formación	,609

Los resultados de fiabilidad muestran coeficientes elevados de correlación ítem-total corregida para el conjunto de ítems (Tabla 10.45). El coeficiente alfa si se elimina el elemento no muestra variaciones al valor global (,765), manteniéndose en valores ,703 y ,741. El valor de varianza extraída media indica que los ítems explican el 40,2% de la varianza del factor.



Tabla 10.45

*Estadísticos de fiabilidad Factor 6 Sección C.2. Cuestionario profesorado*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
G1	17,11	4,466	,567	,711
G2	16,89	4,821	,599	,703
G4	17,13	5,003	,477	,741
G17	16,98	4,578	,522	,728
G18	16,94	4,905	,518	,728
Varianza extraída media*				2,012642/ 5= ,402
Alfa de Cronbach				,765
Fiabilidad estimada**				,817

Nota: \*= suma de los coeficientes de estructura al cuadrado de cada ítem, dividido por el número de ítems; \*\*= proporcionada por FACTOR.

Finalmente analizamos la matriz de correlaciones entre los factores (Tabla 10.46). En general, se encuentran correlacionados. La correlación más elevada, con un valor de ,506 se mostró entre el Factor 6 (Tutoría y orientación) y el 3 (Desarrollo de la enseñanza). Así mismo, la más baja (,266) entre el Factor 6 y el 1 (Investigación e innovación en la enseñanza). Cabe destacar que las correlaciones al cuadrado se mostraron más reducidos que la varianza extraída media, constituyendo una evidencia de validez discriminante de la sección.

Tabla 10.46

*Matriz de correlaciones entre factores sección C.2 Cuestionario profesorado*

Factor	1	2	3	4	5	6
1. Investigación e innovación en la enseñanza	1					
2. Desarrollo personal y ético de la profesión	,377	1				
3. Desarrollo de la enseñanza	,328	,482	1			
4. Planificación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	,477	,377	,433	1		
5. Participación e implicación en la profesión	,503	,494	,433	,479	1	
6. Tutoría y orientación	,266	,368	,506	,387	,482	1

Método de extracción: cuadrados mínimos no ponderados; Método de rotación: Promax con normalización Kaiser

A modo de resumen, exponemos el contraste de los factores que conforman la solución factorial y las dimensiones teóricas que sustentaron la construcción de esta sección (Tabla 10.47).

Tabla 10.47

*Contraste factores-dimensiones sección C.2. Competencias docentes. Profesorado*

DIMENSIONES TEÓRICAS	ÍTEMS	FACTORES	ÍTEMS
1. Planificación	1 a 9	F4. Planificación y evaluación de los procesos F6. Tutoría y orientación	3, 5, 6, 7, 8 1, 2, 4
2. Desarrollo de la enseñanza	10 a 16	F3. Desarrollo de la enseñanza	9 a 16
3. Evaluación	37 a 40	F4. Planificación y evaluación de los procesos	37 a 40
4. Gestión-coordinación	17 a 26 33 a 36	F2. Desarrollo personal y ético de la profesión	33 a 36
		F5. Participación e implicación en la profesión	19 a 25
		F6. Tutoría y orientación	17, 18
5. Investigación-innovación	27 a 32	F1. Investigación e innovación en la enseñanza	26 a 32

Observando la Tabla 10.47 se aprecia que en 4 de los 6 factores existen una correspondencia con las dimensiones teóricas, mostrándose como una evidencia de validez de constructo de la sección. Sin embargo, el análisis revela una estructura más desglosada. La dimensión 5 "Investigación-Innovación" queda representada por un solo factor que integra el conjunto de ítems inicialmente definidos. El resto de dimensiones integran ítems de dos o más factores. Así, los ítems definidos en la dimensión 1 "Planificación" quedan integrados en los factores 4 y 6. Los de la dimensión 2 "Desarrollo de la enseñanza" en el Factor 3 que integró,

además, el ítem 9 inicialmente definido para la dimensión 1. Los ítems de la dimensión 3 "Evaluación" se mostraron en el Factor 4. Finalmente, los ítems de la dimensión 4 "Gestión-coordinación" se mostraron desglosados en tres factores: F2, F5 y F6.

### 1.3. Sección Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica

#### 1.3.1. Análisis de las condiciones de aplicación

Un primer resultado hace referencia a la calidad de los ítems para recoger todas las opciones respuestas (Tabla 10.48).

Tabla 10.48

*Estadísticos descriptivos de los ítems de la sección C.3 del cuestionario de profesorado*

Ítem	Media	SD	Veces de SD en la media*	N de análisis
H1	4,38	0,594	,14	290
H2	4,40	0,605	,14	290
H3	4,16	0,698	,17	290
H4	4,49	0,576	,13	290
H5	4,14	0,803	,19	290
I6	4,17	0,670	,16	290
I7	4,62	0,505	,11	290
I8	4,50	0,599	,13	290
I9	4,54	0,542	,12	290
J10	4,40	0,553	,13	290
J11	4,33	0,661	,15	290
J12	4,56	0,577	,13	290
J13	4,36	0,641	,15	290
J14	4,20	0,727	,17	290
K15	4,27	0,660	,15	290
K16	4,27	0,582	,17	290
K17	4,39	0,574	,13	290
L18	3,66	0,921	,25	290
L19	4,34	0,643	,15	290
L20	4,56	0,590	,13	290
M21	4,48	0,616	,14	290
M22	2,87	1,236	,43	290
N23	4,31	0,751	,17	290
N24	4,22	0,795	,19	290
N25	4,58	0,610	,13	290
N26	3,99	0,915	,22	290
O27	4,33	0,579	,13	290
O28	4,19	0,624	,15	290
O29	4,14	0,767	,18	290
O30	4,44	0,584	,13	290
O31	4,19	0,580	,14	290
O32	4,12	0,714	,17	290
P33	4,50	0,587	,13	290
P34	4,46	0,715	,16	290
P35	4,38	0,646	,15	290
P36	4,21	0,728	,17	290
P37	4,30	0,690	,16	290
P38	4,22	0,613	,14	290
P39	3,98	0,698	,17	290

Nota: \* = calculado a partir de las indicaciones de García, Gil y Rodríguez (2000) mediante el cálculo del cociente de SD y media.

Los resultados mostraron un total de 290 respuestas válidas, que mostraron valores de media elevados y desviación típica reducidas. Las veces que la media contiene la desviación típica indicó una baja variabilidad para el conjunto de ítems excepto para M22 ("*Otros profesionales en organismos educativos*") que presentaba el valor de desviación típica más elevado y de media más reducido.

Tras la presentación de los estadísticos estudiamos la adecuación de la matriz de correlaciones *Pearson* (en Anexo A 5.2.1.3, CD adjunto) que mostró correlaciones moderadas, superiores en muchos casos a ,30 y valores de significación asociados estadísticamente significativos ( $p < ,001$ ) para la mayoría de los pares de ítems. En relación a ello, el determinante de la matriz con un valor bajo ( $6,415E-8$ ) indicó la existencia de inter-correlaciones elevadas entre los ítems.

Otras evidencias de adecuación de la matriz fueron proporcionadas por las pruebas de adecuación muestral. En un primer momento, atendimos al test de esfericidad de Barlett con la finalidad de testar la hipótesis nula de que nuestra matriz es de identidad, la que rechazamos atendiendo a los resultados obtenidos (Ver Tabla 10.49). Por otro lado, la medida de adecuación KMO indicó un valor que puede ser interpretado como "meritorio" (,863). Además, la matriz de correlaciones anti-imagen (Anexo 5.2.1.3) muestra medidas de adecuación individuales indicando valores superiores a ,70 y reducidos fuera de la diagonal.

Tabla 10.49

*Prueba de KMO y Bartlett sección C.3 cuestionario profesorado. Solución 10 factores*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,863
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	4557,311
	Gl	741
	Sig.	,000

A continuación, pasamos a estudiar la varianza de cada ítem explicada por los factores comunes, presentada en la Tabla 10.50. Los resultados muestran que los componentes reproducen entre el 17,8% y 96% de la variabilidad de los ítems, siendo superior al 30% para 37 de los 39 ítems.

Tabla 10.50

*Comunalidades sección C.3 cuestionario profesorado<sup>a</sup>*

Ítems	Inicial	Extracción
H1	,521	,541
H2	,491	,536
H3	,520	,536
H4	,430	,432
H5	,529	,661
I6	,514	,510
I7	,429	,461
I8	,465	,487
I9	,464	,420
J10	,560	,531
J11	,553	,651
J12	,429	,398
J13	,488	,461
J14	,506	,558
K15	,568	,525
K16	,502	,510
K17	,392	,356
L18	,345	<b>,296</b>
L19	,319	<b>,178</b>
L20	,402	,309
M21	,399	,324

M22	,356	,356
N23	,458	,368
N24	,431	,417
N25	,492	,513
N26	,503	,717
O27	,554	,445
O28	,554	,529
O29	,587	,787
O30	,483	,519
O31	,481	,551
O32	,505	,492
P33	,515	,455
P34	,488	,480
P35	,583	,969
P36	,526	,513
P37	,532	,508
P38	,514	,623
P39	,484	,506

Nota: Método de extracción: máxima probabilidad.; a.= Se han hallado una o más estimaciones de comunalidad mayores que 1 durante las iteraciones. La solución resultante se debe interpretar con precaución.

### 1.3.2. Procedimiento de extracción de factores

Una vez comprobados los supuestos para analizar la adecuación de la matriz, el análisis factorial se inicia con el estudio de la factorización más adecuadas. El análisis de correlación mostró algunos coeficientes superiores a ,32, indicando la pertinencia de aplicar una factorización oblicua (Tabachnick & Fidell, 2001). Atendiendo a ello, procedimos a factorizar la matriz de correlaciones *Pearson* aplicando el método de extracción Máxima Verosimilitud y rotación Promax, cuyos resultados mostramos a continuación.

Siguiendo el procedimiento general adoptado para el análisis de las secciones C.1 y C.2 del cuestionario, un primer análisis lo dirigimos a explorar el número de factores que convenía conservar. Para ello, en un primer momento, atendimos al criterio Kaiser. Los resultados, que mostramos en la tabla de varianza explicada (Tabla 10.51), muestran diez factores con autovalores superiores a la unidad que representan el 49,82% de la variabilidad total.

Tabla 10.51

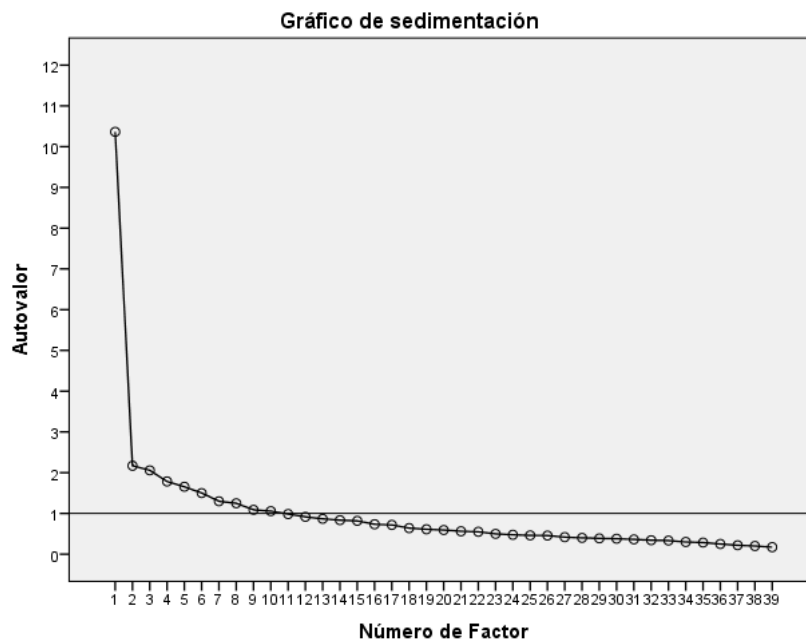
*Varianza total explicada de la sección C.3 del cuestionario profesorado. Solución de 10 factores*

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado <sup>a</sup>
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	10,363	26,573	26,573	6,722	17,236	17,236	6,506
2	2,170	5,564	32,137	4,309	11,048	28,284	6,247
3	2,058	5,276	37,413	1,666	4,272	32,557	7,016
4	1,784	4,575	41,987	1,271	3,259	35,816	2,807
5	1,654	4,241	46,228	1,363	3,494	39,310	5,701
6	1,500	3,847	50,075	1,157	2,967	42,278	3,167
7	1,299	3,331	53,406	,924	2,370	44,648	4,648
8	1,249	3,204	56,609	,802	2,056	46,704	4,084
9	1,089	2,793	59,403	,659	1,689	48,393	1,482
10	1,057	2,711	62,113	,556	1,427	49,820	1,257
11	,984	2,523	64,636				
12	,917	2,351	66,988				
13	,867	2,223	69,211				
14	,835	2,141	71,352				
15	,817	2,095	73,447				

16	,734	1,883	75,331
17	,717	1,839	77,169
18	,640	1,641	78,811
19	,611	1,568	80,378
20	,593	1,521	81,900
21	,563	1,442	83,342
22	,550	1,410	84,752
23	,499	1,280	86,032
24	,475	1,219	87,251
25	,462	1,185	88,436
26	,458	1,175	89,612
27	,419	1,074	90,686
28	,401	1,029	91,715
29	,387	,992	92,707
30	,380	,973	93,680
31	,362	,928	94,608
32	,343	,880	95,488
33	,334	,855	96,344
34	,300	,769	97,113
35	,284	,728	97,840
36	,250	,641	98,482
37	,220	,564	99,045
38	,200	,514	99,559
39	,172	,441	100,000

Método de extracción: máxima probabilidad; a. = Cuando los factores están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total.

De forma complementaria, y corroborando el criterio Kaiser, el test *screeplot* mostró el punto de inflexión en el factor 10 (Figura 10.3), indicando la pertenencia de interpretar dicho número de factores.



**Figura 10.3. Gráfico de sedimentación sección C.3 profesorado**

Fuente: Elaboración soportada por el software *SPSS Statistic 22.0*.

Respecto al ajuste del modelo, la matriz de correlaciones reproducidas (Anexo 5.2.1.3) indicó la existencia de un 9% (71) de residuos no redundantes con valores absolutos mayores que ,05, constituyendo una evidencia de ajuste de los datos al modelo. Sin embargo, la prueba

de bondad de ajuste, proporcionada por el método de extracción, indicaba que el modelo propuesto no ajustaba adecuadamente a la matriz de correlaciones en la población ( $\chi^2=671,567$ ;  $gl = 396$ ;  $p= ,000$ ;  $< ,05$ ). En relación a ello, la matriz de estructura (Anexo 5.2.1.3) mostró que algunos factores no cumplían con los criterios propuestos para su retención (3-4 ítems por factor), siendo algunos factores nulos –ausencia de ítems con las saturaciones más elevadas–.

Atendiendo a estas evidencias, procedimos a aplicar otros métodos que nos ofreciesen criterios más robustos sobre la retención de factores. Aplicamos el método Análisis Paralelo en su versión clásica (Tabla 10.52). El resultado indicó valores del percentil 95 ligeramente inferiores a los autovalores reales hasta el factor 6, indicando la pertinencia de optar por dicho número.

Tabla 10.52

*Análisis Paralelo sección C.3 cuestionario profesorado*

Ítem	Valores reales	Media al azar	Percentil 95 del azar
1	10,18127*	1,77325	1,87600
2	2,15346*	1,67829	1,74528
3	2,02762*	1,60911	1,66175
4	1,80884*	1,54975	1,59755
5	1,69791*	1,49859	1,54483
6	1,49654*	1,44907	1,49272
7	1,25089	1,40423	1,44191
8	1,21636	1,36328	1,40314

----- Hasta el final -----

Nota: \* =Número de dimensiones recomendadas: 6.

Aplicando dicho criterio, iniciamos un nuevo procedimiento de análisis factorial atendiendo a dicho número factores. En éste, uno de los ítems (L18) fue eliminado por presentar un saturación inferior a ,30 y una medida de adecuación individual (MSA) reducida (,527).

Tras ello, la nueva matriz de correlaciones presentó resultados adecuados para KMO con un valor "meritorio" (,871), test de Barlett significativo ( $\chi^2= 4446,412$ ;  $gl = 703$ ;  $p= ,000$ ;  $< ,05$ ) y determinante de la matriz cercano a cero (9,789E-8). La nueva solución factorial explica el 50,828% de la varianza acumulada (Tabla 10.53).

Tabla 10.53

*Varianza total explicada de la sección C.3 del cuestionario profesorado. Solución de 6 factores*

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado <sup>a</sup>
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	10,337	27,203	27,203	9,746	25,646	25,646	7,401
2	2,166	5,700	32,902	1,476	3,884	29,531	6,722
3	2,051	5,398	38,300	1,504	3,957	33,487	3,121
4	1,661	4,372	42,672	1,301	3,425	36,912	5,543
5	1,641	4,318	46,990	1,083	2,850	39,762	5,226
6	1,458	3,838	50,828	,941	2,476	42,238	2,636
7	1,275	3,355	54,184				
8	1,240	3,264	57,448				
9	1,063	2,797	60,244				
10	,985	2,591	62,836				
11	,954	2,509	65,345				
12	,880	2,317	67,662				
13	,851	2,239	69,901				
14	,818	2,152	72,053				
15	,755	1,986	74,038				
16	,734	1,933	75,971				

17	,716	1,884	77,855
18	,621	1,635	79,490
19	,604	1,589	81,079
20	,592	1,559	82,637
21	,553	1,455	84,092
22	,524	1,379	85,471
23	,476	1,251	86,722
24	,473	1,245	87,968
25	,459	1,207	89,175
26	,425	1,117	90,292
27	,405	1,067	91,359
28	,390	1,027	92,386
29	,380	1,000	93,386
30	,366	,963	94,349
31	,347	,912	95,261
32	,337	,887	96,148
33	,301	,793	96,941
34	,285	,749	97,690
35	,252	,664	98,354
36	,229	,602	98,956
37	,218	,574	99,530
38	,179	,470	100,000

Método de extracción: máxima probabilidad.

a. Cuando los factores están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total.

En base a la factorización aplicada, el software FACTOR proporcionó los índices de ajuste del nuevo modelo extraído (Tabla 10.54). El valor chi-cuadrado y los índices asociados (CFI y NNFI) mostraron resultados inadecuados para confirmar el ajuste del modelo. Las restricciones de estos estadísticos al tamaño de la muestra (en muestras pequeñas tienden a rechazar el ajuste del modelo), nos llevaron a analizar otros índices que salvan dichas restricciones como son el error de aproximación (RMSEA), *Goodness of Fit Index* (GFI) y *Adjusted Goodness of Fit Index* (AGFI), y Raíz Cuadrada de la Media de los Residuos Estandarizada (RMSR) mostraron índices de ajuste excelentes y adecuados para la solución factorial.

Tabla 10.54

*Estadísticos de bondad de ajuste sección C.3 profesorado*

Estadístico	Valor de aceptación*		Valores del modelo	Decisión
	Aceptable	Excelente		
<b>RMSEA</b>	> ,08	< ,05	,059 ; NCP= 354,025; gl= 490 (H0: RMSEA < ,05; sig. ,002)	Aceptable
<b><math>\chi^2</math></b>		> ,05	988,795; gl= 490; sig. = ,000010	Rechazo
<b>NNFI</b>	> ,90	> ,95	,80	Rechazo
<b>CFI</b>	> ,90	> ,95	,86	Rechazo
<b>GFI</b>	> ,90		,98	Correcta estimación
<b>AGFI</b>	> ,85	> ,90	,97	Correcta estimación
<b>RMSR</b>	< ,08**	Próximo a ,00	,0424	Correcta estimación

Nota: \*= criterios de bondad de ajuste basados en Marsh (2007, p. 785), y West, Taylor y Wu (2012); \*\*= Valor medio esperado de RMSR para un modelo aceptable = ,0588 (criterio de Kelley, 1935, p.146).

Para interpretar la solución factorial obtenida mediante rotación Promax, mostrada en la Tabla 10.55, consideramos los coeficientes proporcionados por la matriz de estructura, reteniendo los ítems que presentaban coeficientes más elevados en el factor, los cuales señalamos en negrita. La solución factorial del modelo quedó definida por seis factores que pasamos a definir a continuación.

Tabla 10.55

*Rotación Promax de la sección C.3 cuestionario profesorado<sup>a</sup>*

Ítem	Matriz de Configuración						Matriz de Estructura					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
H1	,656						<b>,657</b>	,364		,358	,358	
H2	,624						<b>,602</b>	,339			,335	
H3	,512						<b>,611</b>	,521		,342	,403	,315
H4	,515						<b>,528</b>	,315		,305	,399	
H5	,417			,392	,321		,547			<b>,569</b>		,463
I6	,539						<b>,534</b>	,359		,387	,596	
I7	,625						<b>,582</b>	,352	,332		,316	
I8	,768						<b>,645</b>				,313	
I9	,504						<b>,589</b>	,398		,467		
J10	,457						,519	,400		,346	<b>,582</b>	
J11	,348					,415	,373	,304			<b>,620</b>	
J12	,468						<b>,470</b>			,352	,401	
J13	,341					,338	,444	,432		,364	<b>,651</b>	
J14	,334			,324			,496	,460		,525	<b>,532</b>	
K15	,491						<b>,602</b>	,486		,415	,409	
K16	,469						<b>,562</b>	,488		,326	,386	
K17	,409						<b>,478</b>	,338		,326		
L19		,309						<b>,374</b>				
L20	,516						<b>,512</b>			,323		
M21			,318	,354					,351	<b>,434</b>		
M22		,360			,328				,394		,334	<b>,423</b>
N23			,478							<b>,540</b>		
N24					,508						,304	<b>,579</b>
N25			,571				,306			<b>,575</b>		
N26					,851							<b>,816</b>
O27		,437					,426	<b>,588</b>	,344	,302	,431	
O28		,526					,403	<b>,646</b>		,311	,468	
O29		,947				-354	,315	<b>,728</b>		,369		
O30		,611				-394	,461	<b>,597</b>		,395		
O31		,459					,338	<b>,565</b>	,355	,335	,346	
O32		,667					,320	<b>,675</b>		,359	,370	
P33			,496				,372	,335	<b>,549</b>	,413		
P34			,622						<b>,686</b>			
P35				,561			,369	,370	,410	<b>,639</b>		
P36				,436				,439	,394	<b>,516</b>	,474	,337
P37				,793			,338	,381		<b>,731</b>	,302	
P38				,490			,382	,481		<b>,573</b>	,451	
P39		,348						<b>,540</b>		,464	,426	

Nota: Método de extracción: máxima probabilidad; Método de rotación: Promax con normalización Kaiser; a. = La rotación ha convergido en 10 iteraciones.

### 1.3.3. Descripción y contraste de la solución factorial

Describimos los factores extraídos mostrando los resultados del análisis de consistencia interna. Al término del apartado se contrastan con los referentes teóricos de base.

#### ▪ Factor 1: Fundamentos para el diseño de la formación

El primer factor está conformado por 13 ítems con coeficientes que oscilan entre ,470 y ,657 y que atienden a los fundamentos considerados deseables para diseñar la formación (Tabla 10.56). Aglutina ítems referidos a los bloques de contenido "principios pedagógicos de la formación", "objetivos", "saberes", "planificación" y "procesos metodológicos", que fueron definidos en el cuestionario en base a la dimensión 1 "Diseño de la formación".



Tabla 10.56  
*Fundamentos para el diseño de la formación*

Ítem	Variable	Coef.
H1	Ser coherente con la enseñanza y los contextos de trabajo en Educación Secundaria	,657
H2	Atender a las necesidades que experimentarán como docentes	,602
H3	Orientada al logro de una formación completa de competencias	,611
H4	Integrar teoría y práctica docente	,528
I6	Construir la propia identidad profesional docente	,534
I7	Cómo ayudar a su alumnado a aprender	,582
I8	Afrontar situaciones críticas diversas y cambiantes que suelen aparecer en la docencia	,645
I9	Adquirir herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de su carrera profesional	,589
J12	Práctica docente en contextos educativos reales	,470
K15	Partir de un análisis realista del perfil profesional y las características del puesto de trabajo	,602
K16	Alto grado de coherencia entre sus componentes (objetivos, contenidos, metodologías, ...)	,562
K17	Ser flexible, permitiendo atender a necesidades formativas que puedan surgir	,478
L20	Aprendizajes profesionales situados en contextos reales (prácticas docentes en centros)	,512

Los resultados derivados del análisis de consistencia interna muestran valores adecuados de correlación ítem-total corregida para el conjunto de ítems (Ver Tabla 10.57), y ausencia de variaciones en el estadístico alfa que alcanza un valor de ,868. El valor de varianza extraída media indica que los ítems explican el 32% de la varianza del factor.

Tabla 10.57  
*Estadísticos de fiabilidad Factor 1 Sección C.3. Cuestionario profesorado*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
H1	52,93	19,879	,625	,853
H2	52,91	20,105	,567	,857
H3	53,15	19,421	,591	,855
H4	52,81	20,583	,503	,860
I6	53,13	19,869	,540	,859
I7	52,69	20,754	,551	,858
I8	52,81	20,124	,570	,857
I9	52,76	20,690	,520	,860
J12	52,75	20,858	,447	,864
K15	53,03	19,509	,617	,854
K16	53,04	20,269	,561	,857
K17	52,92	20,781	,465	,863
L20	52,75	20,844	,437	,864
Varianza extraída media*				4,22276/ 13= ,32
Alfa de Cronbach				,815
Fiabilidad estimada**				,868

Nota: \*= suma de los coeficientes de estructura al cuadrado de cada ítem, dividido por el número de ítems; \*\*= proporcionada por FACTOR.

#### ▪ Factor 2: Evaluación formativa y garantía de la calidad

El segundo factor de la sección está conformado por ocho ítems, con coeficientes superiores a ,30, que hacen referencia a la evaluación del programa formativo, referidos a procesos implicados en una evaluación caracterizada por ser formativa y dirigida a garantizar la calidad de la formación (Tabla 10.58).

Tabla 10.58

*Evaluación formativa y garantía de la calidad*

Ítem	Variable	Coef.
L19	Métodos activos (Construir conocimiento a partir de la iniciativa de los estudiantes)	,374
O27	Sea pertinente a las competencias y demandas del desempeño profesional	,588
O28	Atienda niveles de logro considerados adecuados para las competencias	,646
O29	Haga partícipes a los estudiantes (autoevaluación, coevaluación, etc.)	,728
O30	Favorezca el proceso de aprendizaje y la toma de decisiones para mejorar la enseñanza	,597
O31	Responda a criterios consensuados por el profesorado	,565
O32	Disponga de sistemas de control interno y externo garantizadores de su correcto desarrollo	,675
P39	Realizar seminarios de supervisión de prácticas	,540

Los estadísticos de fiabilidad indicaron valores de consistencia adecuados que evidenciaban la contribución de los ítems a la definición del factor (Tabla 10.59). El coeficiente correlación ítem-total corregida, que fue superior a ,20, indicaba que los ítems contribuyen a definir el factor, y el estadístico alfa si se elimina el elemento no presentó variaciones significativas en la consistencia interna del mismo, aunque el ítem L19 parecía estar influyendo de forma leve en el mismo. La varianza media extraída alcanzó un valor de ,356 evidenciado una contribución del 35,6% para explicar el factor.

Tabla 10.59

*Estadísticos de fiabilidad Factor 2 Sección C.3. Cuestionario profesorado*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
L19	29,36	9,744	,331	,811
O27	29,38	9,230	,546	,781
O28	29,51	8,857	,600	,772
O29	29,56	8,177	,619	,768
O30	29,26	9,293	,520	,784
O31	29,51	9,328	,513	,785
O32	29,59	8,493	,590	,773
P39	29,72	9,100	,453	,795
Varianza extraída media*				2,855779 / 8= ,356
Alfa de Cronbach				,806
Fiabilidad estimada**				,849

Nota: \* = suma de los coeficientes de estructura al cuadrado de cada ítem, dividido por el número de ítems; \*\* = proporcionada por FACTOR.

▪ **Factor 3: Desarrollo: Participación de profesionales de la especialidad**

Un tercer factor aglutina ítems referidos a la dimensión "Desarrollo de la formación" que atienden a la participación en el diseño de la formación y tutorización de las prácticas docentes de profesionales de la especialidad en la que se forma el futuro profesor. Los ítems presentan coeficientes superiores a ,50 (Tabla 10.60).

Tabla 10.60

*Desarrollo: Participación de profesionales de la especialidad*

Ítem	Variable	Coef.
N23	Conocimiento de la disciplina en la que se especializa al futuro profesor de secundaria	,540
N25	Experiencia docente	,575
P33	Hacer partícipes en su diseño a profesores de secundaria	,549
P34	Asignar la tutoría a profesores de igual especialidad que el estudiante de máster	,686

Los estadísticos de consistencia interna fueron adecuados para el conjunto de ítems, mostrando valores adecuados de correlación ítem-total corregida (Tabla 10.61) y ausencia de

variaciones en la consistencia interna global del factor, que presentó valores globales adecuados (,690 y ,762). El valor de varianza extraída media fue del 34,8%.

Tabla 10.61

*Estadísticos de fiabilidad Factor 3 Sección C.3. Cuestionario profesorado*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
N23	13,54	2,152	,443	,651
N25	13,27	2,405	,482	,622
P33	13,36	2,465	,477	,627
P34	13,39	2,125	,509	,602
Varianza extraída media*				1,394222 / 4= ,348
Alfa de Cronbach				,690
Fiabilidad estimada**				,762

Nota: \*= suma de los coeficientes de estructura al cuadrado de cada ítem, dividido por el número de ítems; \*\*= proporcionada por FACTOR.

#### ▪ Factor 4: Colaboración entre Universidad y centros educativos

Este factor está conformado por seis ítems con coeficientes estructurales que oscilan entre ,434 y ,731 (Tabla 10.62). Hacen referencia a la colaboración entre la Universidad y los centros educativos atendiendo a las relaciones entre los profesionales que trabajan en dichos ámbitos, y procesos implicados en la puesta en marcha de los programas (implicación y formación de estudiantes y tutores).

Tabla 10.62

*Colaboración entre Universidad y centros educativos*

Ítem	Variable	Coef.
H5	Colaboración entre Universidad, centros de secundaria y organismos educativos	,569
M21	Profesorado universitario y de Secundaria	,434
P35	Asegurar la coordinación de los tutores de prácticas Universitarios y de Secundaria	,639
P36	Proporcionar formación específica para desempeñar las tareas de tutor de prácticas	,516
P37	Facilitar a profesorado de secundaria participar en proyectos de investigación universitarios	,731
P38	Facilitar al estudiante de máster la participación en proyectos de innovación de los centros	,573

Los valores de consistencia interna se muestran adecuados para el conjunto de ítems del factor (Tabla 10.63), con un valor global de ,742. El valor de varianza media extraída es inferior a ,50, indicando que los ítems explican un 34,1% de la varianza del factor.

Tabla 10.63

*Estadísticos de fiabilidad Factor 4 Sección C.3. Cuestionario profesorado*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
H5	21,59	5,149	,422	,727
M21	21,25	5,833	,377	,731
P35	21,35	5,119	,616	,668
P36	21,52	5,235	,473	,708
P37	21,43	5,041	,589	,674
P38	21,50	5,710	,425	,720
Varianza extraída media*				2,049384 / 6= ,341
Alfa de Cronbach				,742
Fiabilidad estimada**				,776

Nota: \*= suma de los coeficientes de estructura al cuadrado de cada ítem, dividido por el número de ítems; \*\*= proporcionada por FACTOR.

### ▪ Factor 5: Saberes que debería integrar la formación

El quinto factor extraído está conformado por cuatro ítems con coeficientes superiores a ,50 (Tabla 10.64), referidos a los contenidos que ha de integrar la formación inicial pedagógica, definidos inicialmente en el bloque de contenido "Saberes".

Tabla 10.64

*Saberes que debería integrar la formación*

Ítem	Variable	Coef.
J10	Destrezas de enseñanza en general (planificación, gestión del aula, evaluación...)	,582
J11	Didáctica específica vinculada a la enseñanza de contenidos de la materia	,620
J13	Formación personal-emocional y ética profesional	,651
J14	Investigación e innovación educativa	,532

Los estadísticos de consistencia interna fueron adecuados para el conjunto de ítems mostrando valores de alfa que no afectaban a la consistencia global del factor (Tabla 10.65), que alcanzó un valor adecuado (,739). El valor de varianza extraída media indicó que los ítems explican el 35,7% de la varianza del factor.

Tabla 10.65

*Estadísticos de fiabilidad Factor 5 Sección C.3. Cuestionario profesorado*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
J10	12,88	2,468	,562	,670
J11	12,95	2,281	,519	,687
J13	12,92	2,276	,551	,669
J14	13,09	2,131	,513	,696
Varianza extraída media*				1,429949/ 4= ,357
Alfa Cronbach factor				,739
Fiabilidad estimada**				,820

Nota: \* = suma de los coeficientes de estructura al cuadrado de cada ítem, dividido por el número de ítems; \*\* = proporcionada por FACTOR.

### ▪ Factor 6: Desarrollo: Participación de otros profesionales en la formación

El último factor extraído está conformado por tres ítems con coeficientes superiores a ,40, destacando el ítem N26 con ,816 (Tabla 10.66). Se define por la participación de profesionales que ejercen su labor en organismos públicos, que poseen formación pedagógica y experiencia en la formación inicial de profesorado de Secundaria.

Tabla 10.66

*Desarrollo: Participación de otros profesionales en la formación*

Ítem	Variable	Coef.
M22	Otros profesionales en organismos educativos (Consejería, Delegaciones Provinciales,...)	,423
N24	Formación pedagógica (pedagogía, didáctica, didácticas específicas de la materia)	,579
N26	Experiencia en la formación inicial de profesores de secundaria	,816

Los estadísticos de consistencia interna fueron adecuados para el conjunto de ítems, presentando para el ítem M22 pequeñas variaciones en el valor global (Tabla 10.67). El valor de varianza extraída media fue 39,3%.

Tabla 10.67

*Estadísticos de fiabilidad Factor 5 Sección C.3. Cuestionario profesorado*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
M22	8,20	2,136	,353	,642
N24	6,85	2,994	,480	,431
N26	7,08	2,774	,439	,453
Varianza extraída media*				1,180026/ 3= ,393
Alfa Cronbach factor				,630
Fiabilidad estimada**				,786

Nota: \*= suma de los coeficientes de estructura al cuadrado de cada ítem, dividido por el número de ítems; \*\*= proporcionada por FACTOR.

Finalmente analizamos la matriz de correlaciones entre los factores (Tabla 10.68). Los resultados muestran la intercorrelaciones moderadas entre los siguientes pares de factores: "Saberes que debería integrar la formación" y "Evaluación formativa y garantía de calidad" con un coeficiente de ,535; entre este y "Colaboración Universidad y centros educativos" con un coeficiente de ,523; "Fundamentos" y "Evaluación" (,512); "Fundamentos" y " Colaboración Universidad y centros educativos" (,511). El coeficiente más reducido se obtuvo entre los factores a la participación de otros profesionales (Factor 6) y saberes (Factor 5). Cabe destacar que los coeficientes de correlación al cuadrado fueron más reducidos que la varianza extraída media, mostrándose como una evidencia de validez discriminante del modelo factorial.

Tabla 10.68

*Matriz de correlaciones entre factores sección C.3 Cuestionario profesorado*

Factor	1	2	3	4	5	6
1. Fundamentos para el diseño de la formación	1					
2. Evaluación formativa y garantía de la calidad	,512	1				
3. Participación de profesionales de la especialidad	,269	,262	1			
4. Colaboración entre Universidad y centros educativos	,511	,523	,243	1		
5. Saberes que debería integrar la formación	,424	,535	,234	,380	1	
6. Participación de otros profesionales en la formación	,263	,289	,035	,283	,210	1

Método de extracción: máxima probabilidad; Método de rotación: Promax con normalización Kaiser

A modo de resumen, exponemos el contraste de los factores que conforman la solución factorial y las dimensiones teóricas que sustentaron la construcción de la sección (Tabla 10.69).

Tabla 10.69

*Contraste factores-dimensiones sección C.3. Elementos deseables. Profesorado*

DIMENSIONES	ÍTEMS	FACTORES	ÍTEMS
1. Diseño	1 a 17	F1. Fundamentos para el diseño	1 a 4; 6 a 9; 12, 15, 16, 17, 20
		F5. Saberes que debería integrar	10, 11, 13, 14
2. Desarrollo	18 a 26 33 a 39	F3. Participación profesionales especialidad	23, 25, 33, 34
		F4. Colaboración Universidad y centros	5, 21, 35, 36, 37, 38
		F6. Participación de otros profesionales	22, 24, 26
3. Evaluación	27 a 32	F2. Evaluación formativa y garantía de calidad	19, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 39

Como se muestra, los ítems de la dimensión 1 "Diseño" quedan integrados por el Factor 1 "Fundamentos de la formación" –que incluye el ítem 20 definido en la dimensión 2– y el factor 5 "Saberes". Los ítems de la dimensión 2 ("Desarrollo") quedan integrados en tres factores; dos referidos a la participación de profesionales (F3 y F6), y el que atiende a la colaboración entre Universidad y centros educativos. Este último, integra un ítem inicialmente planteado en la dimensión 1 (F5). Los ítems de la dimensión 3 ("Evaluación") se integran en el Factor 2 que incluye, además de los inicialmente planteados, dos definidos en la dimensión 2 (19 y 39).

Atendiendo a los resultados obtenidos, salvando algunas variaciones, podemos afirmar que la estructura que subyace a las respuestas del profesorado es coherente con las dimensiones teóricas, lo que constituye una evidencia de validez de constructo de la sección.

## 2. Resultados del cuestionario dirigido a estudiantes

Presentamos los resultados derivados para cada una de las secciones que componen el cuestionario: 1) Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente, y 2) Competencias docentes en el Máster de Formación de Profesorado.

### 2.1 Sección Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente

#### 2.1.1. Análisis de las condiciones de aplicación

Un primer resultado hace referencia al número de casos obtenidos en las respuestas, la media y la desviación típica (Tabla 10.70), permitiéndonos analizar la calidad de nuestros ítems para recoger todas las posibles respuestas. Los resultados mostraron un total de 203 respuestas válidas, con valores de media y desviación típica elevadas para siete ítems pertenecientes a los bloques de contenido "Descubrimiento" (B4, B5, B6), "Factores" (C8, C10) y "Evolución" (D12, D14). Los siete ítems restantes, referidos a "Aspectos necesarios para ser profesor" (A2, A3), "Factores" (B7) e ítems negativos (B7 y D13), mostraron valores más reducidos de desviación típica. Para conocer la variabilidad de las respuestas procedimos a calcular el cociente entre la desviación típica y la media que indicó que los estudiantes habían respondido a todas las posibles respuestas para el conjunto de ítems, excepto para A2 y A3 para los que mostró que cada una o dos respuestas se presentaba el valor de la media (*Bastante*).

Tabla 10.70

*Estadísticos descriptivos de los ítems de la sección C.1 del cuestionario de estudiantes*

Ítem	Media	SD	Veces de SD en la media*	N de análisis
A1	2,67	1,295	,5	203
A2	4,51	0,663	,15	203
A3	4,27	0,716	,17	203
B4	3,21	1,296	,40	203
B5	3,41	1,221	,36	203
B6	3,64	1,276	,35	203
B7	1,26	0,692	,55	203
C8	3,67	1,096	,3	203
C9	2,97	1,191	,40	203
C10	3,34	1,410	,42	203
C11	2,49	1,520	,61	203
D12	3,79	1,160	,30	203
D13	1,60	0,992	,62	203
D14	3,64	1,045	,3	203

Nota: \* = calculado a partir de las indicaciones de García, Gil y Rodríguez (2000) mediante el cálculo del cociente de SD y media

Tras la presentación de los estadísticos conviene estudiar la matriz de correlaciones con el fin de decidir si es apropiada para someterla a factorización. Ésta (Anexo 5.2.2.1, CD adjunto) muestra correlaciones bajas y moderadas de cada ítem con el resto, siendo reducido el número que superan valores mayores a ,30. Sin embargo, el valor de significación fue significativo ( $p <$

,05) para un número considerable de pares de ítems. Este dato ya nos indicaba la pertinencia para proseguir con la factorización de la matriz. Además, el valor del determinante de la matriz de correlaciones, al ser un valor próximo a cero (,089), indica que existen ítems con intercorrelaciones elevadas y, en consecuencia, que los datos utilizados pueden ser adecuados para llevar a cabo el análisis factorial exploratorio.

Sobre la base de estos resultados anteriormente comentados contrastamos la adecuación mediante la aplicación de los test de Esfericidad de Barlett y de KMO (Tabla 10.71). El primero resultó significativo ( $\chi^2= 474,597$ ;  $gl = 91$ ;  $p= ,000$ ;  $< ,05$ ), indicando que las variables están correlacionadas, permitiendo rechazar la hipótesis nula de esfericidad o de que las variables no se correlacionan en la población de la que hemos extraído la muestra. Por otro lado, la medida de adecuación muestral KMO ofrece un valor de ,688, que puede interpretarse como "mediocre".

Tabla 10.71

*Prueba de KMO y Bartlett sección C.1 cuestionario estudiantes*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,688
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	474,597
	Gl	91
	Sig.	,000

Cabe indicar, además que los valores de correlación proporcionados por la matriz anti-imagen (Anexo 5.2.2.1) fueron inferiores a ,30 o estadísticamente significativos. El valor de la medida de adecuación de muestreo para cada ítem (MSA) (Anexo 5.2.2.1) presentó valores medios y bajos que oscilaron entre ,546 y ,779 y en su mayoría inferiores a ,20 fuera de la diagonal. Este conjunto de evidencias mostraba la adecuación de la matriz para someterla a factorización.

A continuación, pasamos a estudiar la varianza de cada ítem explicada por los factores comunes (Tabla 10.73).

Tabla 10.73

*Comunalidades sección C.1 cuestionario estudiantes*

Ítems	Inicial	Extracción
A1	,175	,275
A2	,167	,183
A3	,135	,171
B4	,215	,264
B5	,300	,367
B6	,469	,641
B7	,283	,387
C8	,243	,999
C9	,367	,440
C10	,185	,231
C11	,138	,177
D12	,387	,453
D13	,296	,460
D14	,205	,255

Nota: Método de extracción: máxima probabilidad. a

a. Se han encontrado una o más estimaciones de comunalidad mayores que 1 durante las iteraciones. La solución resultante se debe interpretar con precaución.

El ítem que presenta un valor más elevado es el C8 con un 99,9% de la varianza explicada por los factores comunes. En la Tabla 10.73 resaltamos los valores más reducidos, estando todos los ítems (excepto B6 y C8) escasamente representados por el modelo, con valores inferiores a ,5. Sin obviar las recomendaciones sobre la pertinencia de eliminar los que presenten dichos valores, atendiendo a las evidencias de adecuación muestral comentadas anteriormente, proseguimos con la factorización preservando el conjunto de ítems.

## 2.1.2. Procedimiento de extracción de factores

El análisis comenzó con el estudio de las correlaciones entre los factores mediante la aplicación de una factorización oblicua (Tabachnick & Fidell, 2001). Se obtuvieron valores inferiores a ,32 lo que indicaba la pertinencia de proceder con una factorización ortogonal. El análisis de esta sección consistió en dos procedimientos: factorial exploratorio mediante estimación Máxima Verosimilitud y rotación ortogonal Varimax basado en la matriz de correlaciones *Pearson*, y testeo de la retención de factores mediante aplicación de Hull Method. A continuación presentamos los resultados obtenidos.

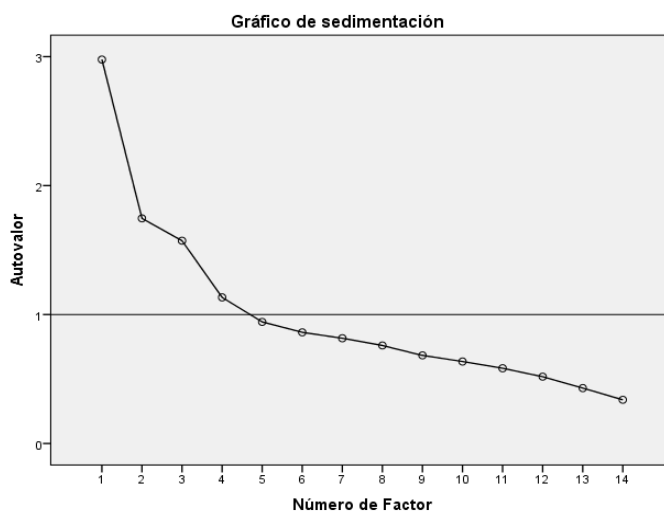
Respecto al porcentaje de varianza explicada (Ver Tabla 10.74), atendiendo a la regla Kaiser pueden ser interpretados cuatro factores que explican el 53,006% de la varianza total. El primero, el 21,27%, el doble de lo explicado por el segundo, tercero y cuarto factor. Tras la extracción, el valor de varianza explicada supone el 37,87%.

Tabla 10.74

*Varianza total explicada de la sección C.1 del cuestionario de estudiantes*

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	2,978	21,270	21,270	1,345	9,605	9,605	1,816	12,971	12,971
2	1,746	12,472	33,742	2,106	15,040	24,645	1,278	9,131	22,102
3	1,572	11,230	44,972	,967	6,910	31,556	1,137	8,125	30,227
4	1,133	8,094	53,066	,885	6,322	37,877	1,071	7,650	37,877
5	,943	6,736	59,802						
6	,862	6,158	65,960						
7	,816	5,831	71,791						
8	,760	5,431	77,221						
9	,683	4,880	82,102						
10	,636	4,542	86,643						
11	,583	4,167	90,810						
12	,518	3,700	94,511						
13	,430	3,068	97,579						
14	,339	2,421	100,000						

A fin de obtener otras evidencias atendimos al test "*screeplot*" o gráfico de sedimentación, cuyos resultados son representados en la Figura 10.4.



**Figura 10.4. Gráfico de sedimentación sección C.1 cuestionario estudiantes**

Fuente: Elaboración soportada por el software *SPSS Statistic 22.0*.



Observando los ejes de abscisas y ordenadas, el punto de inflexión se situaba en el factor 4. Sin embargo, éste no alcanzó la totalidad del factor lo que podría estar indicando la necesidad de un mayor número de ítems para poder ser explicado; aspecto confirmado por la matriz de componentes rotados (Tabla 10.75).

Atendiendo a la estimación del número de factores, la prueba chi-cuadrado indicó que el número de factores (cuatro) era adecuado para representar la varianza común ( $\chi^2= 49,767$ ;  $gl = 41$ ;  $p= ,164$ ;  $> ,05$ ), y por tanto, el modelo ajustaba adecuadamente. Por otro lado, los resultados derivados de la matriz de correlaciones reproducidas (Anexo 5.2.2.1) indicaron 14 residuos (15,0%) no redundantes con valores absolutos mayores que ,05, indicando el ajuste de los datos al modelo.

Una vez analizados los criterios de retención, analizamos la matriz de componentes rotados. En la Tabla 10.75 exponemos los pesos factoriales de cada ítem en los factores extraídos considerando, para su interpretación, valores superiores a ,30 (señalados en negrita).

Tabla 10.75

Matriz de componentes rotados<sup>a</sup> sección C.1 cuestionario estudiantes

Ítem	Factor			
	1	2	3	4
A1 Sólo dominar el contenido de la materia	,065	<b>,430</b>	-,012	,293
A2 Integrar el conocimiento del contenido de la materia y el contenido pedagógico	,096	<b>-,366</b>	,108	,169
A3 Poseer cualidades naturales para la comunicación y la docencia	,023	,102	,055	<b>,396</b>
B4 Antes de iniciar los estudios universitarios	<b>-,290</b>	-,197	,242	,287
B5 Al finalizar los estudios universitarios	<b>,429</b>	-,050	,106	<b>,412</b>
B6 Durante el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria	<b>,791</b>	-,095	-,021	,075
B7 Nunca, no lo considero necesario	-,203	<b>,563</b>	-,138	-,099
C8 Actuaciones de mis profesores de secundaria que facilitaron mi aprendizaje	,116	-,121	<b>,981</b>	,088
C9 La formación inicial pedagógica recibida (Máster)	<b>,632</b>	-,143	,022	,138
C10 Experiencias docentes previas al acceso a la docencia (clases particulares,...)	,121	-,078	,102	<b>,447</b>
C11 Otros factores	-,013	-,105	-,126	<b>,387</b>
D12 Se ha incrementado durante el Máster y, especialmente, en las prácticas docentes	<b>,629</b>	-,208	,103	-,055
D13 No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario para la docencia	-,207	<b>,637</b>	,080	-,073
D14 Se mantiene positiva como antes de comenzar los estudios de Máster	,021	-,284	,163	<b>,384</b>

Método de extracción: máxima probabilidad. ; Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.a; a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

De acuerdo a lo obtenido en las pruebas de retención de factores, la matriz mostró un factor en el que saturaba un solo ítem (C8) incumpliendo unos de los criterios propuestos para la retención de factores (3-4 ítems por factor). Es por ello que procedimos a eliminar el ítem y calcular de nuevo la solución factorial.

Los resultados de la nueva solución factorial indicaron una mejora en la adecuación de la matriz (Tabla 10.76): estadísticos de bondad de ajuste adecuados ( $\chi^2= 45,187$ ;  $gl = 42$ ;  $p= ,340$ ;  $> ,05$ ), la medida KMO fue más elevada mostrando un valor "mediano" (,718), y el número de los residuos redundantes con valores absolutos mayores que ,05 se mantuvo reducido (17%).

Tabla 10.76

Prueba de KMO y Bartlett sección C.1 cuestionario estudiantes

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,713	
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	420,709
	Gl	78
	Sig.	,000
Determinante matriz		,1175

Las varianzas presentan variaciones mínimas en cuanto al modelo anterior, manteniéndose en su mayoría con valores inferiores a ,5 (Ver Tabla 10.77), lo que nos advierte de que existen 13 ítems que son escasamente explicados por los factores, presentando porcentajes de varianza explicada que oscilan entre 12,3% (C10), y 44,0% (C9).

Tabla 10.77

*Comunalidades<sup>a</sup> sección C.1 cuestionario estudiantes*

Ítems	Inicial	Extracción
A1	,174	,291
A2	,163	,187
A3	,133	,166
B4	,160	,226
B5	,291	,370
B6	,467	,645
B7	,263	,390
C9	,367	,440
C10	,183	,236
C11	,105	,123
D12	,356	,432
D13	,273	,406
D14	,179	,249

Nota: a.= Método de extracción: máxima probabilidad.

El análisis de varianza explicada atendiendo a la regla Kaiser mostró tres factores con autovalores superiores a la unidad que explican el 47,211% de la varianza total (Tabla 10.78).

Tabla 10.78

*Varianza total explicada de la sección C.1 del cuestionario de estudiantes*

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	2,871	22,085	22,085	2,255	17,348	17,348	1,801	13,855	13,855
2	1,697	13,055	35,140	1,024	7,877	25,225	1,257	9,673	23,528
3	1,569	12,071	47,211	,882	6,787	32,012	1,103	8,484	32,012
4	,975	7,503	54,714						
5	,925	7,115	61,829						
6	,830	6,388	68,217						
7	,761	5,850	74,067						
8	,702	5,400	79,468						
9	,681	5,238	84,706						
10	,617	4,748	89,454						
11	,519	3,991	93,445						
12	,495	3,805	97,250						
13	,358	2,750	100,000						

El gráfico de sedimentación (Figura 10.5) muestra que el punto de inflexión se sitúa en el factor 3, indicando la pertinencia de interpretar ese número de factores.

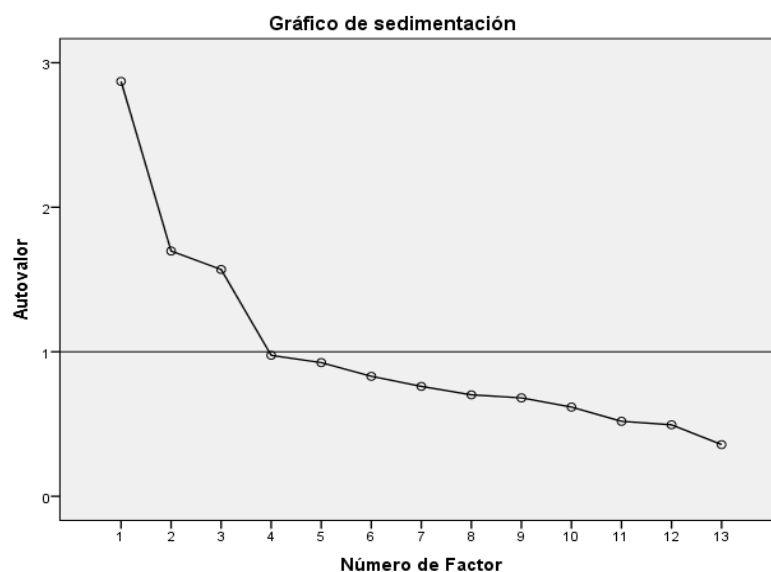


Figura 10.5. Gráfico de sedimentación sección C.1 cuestionario estudiantes

Fuente: Elaboración soportada por el software SPSS Statistic 22.0.

Teniendo en cuenta los indicadores aportados por los métodos de retención de factores, procedemos a observar los resultados obtenidos tras el proceso de rotación Varimax (Tabla 10.79).

Tabla 10.79

Matriz de componentes rotadas<sup>a</sup> sección C.1 cuestionario estudiantes

Ítems	Factor		
	1	2	3
A1 Sólo dominar el contenido de la materia	,071	<b>,451</b>	,288
A2 Integrar el conocimiento del contenido de la materia y el contenido pedagógico	,094	<b>-,374</b>	,197
A3 Poseer cualidades naturales para la comunicación y la docencia	,027	,110	<b>,391</b>
B4 Antes de iniciar los estudios universitarios	-,285	-,202	<b>,323</b>
B5 Al finalizar los estudios universitarios	<b>,435</b>	-,043	<b>,423</b>
B6 Durante el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria	<b>,795</b>	-,099	,060
B7 Nunca, no lo considero necesario	-,198	<b>,577</b>	-,135
C9 La formación inicial pedagógica recibida (Máster)	<b>,634</b>	-,143	,133
C10 Experiencias docentes previas al acceso a la docencia (clases particulares,...)	,124	-,072	<b>,464</b>
C11 Otros factores	-,002	-,081	<b>,341</b>
D12 Se ha incrementado durante el Máster y, especialmente, en las prácticas docentes	<b>,619</b>	-,217	-,041
D13 No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario para la docencia	-,209	<b>,598</b>	-,074
D14 Se mantiene positiva como antes de comenzar los estudios de Máster	,023	-,285	<b>,409</b>

Método de extracción: máxima probabilidad. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.a

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Con la finalidad de analizar conceptualmente los factores y ver qué tienen en común, una vez establecidos, los interpretamos en base a las cargas significativas ( $> ,30$ ). Observamos la presencia de un ítem complejo que saturaba en dos factores con cargas cercanas y elevadas en ambos (ítem B5). Tras su análisis en cada uno de los factores decidimos incluirlo en el Factor 3, puestos que para el Factor 1 suponía una reducción de la consistencia interna de la sección, aspecto que no se vio reflejado para el Factor 3.

Atendiendo a la solución factorial, los factores quedaron definidos por los ítems y saturaciones que se presentan en la Tabla 10.80:

Tabla 10.80

*Factores e ítems de la sección C.1. Valor del conocimiento pedagógico del cuestionario estudiantes*

<b>Factor</b>	<b>Ítem</b>	<b>Saturación</b>
1	B6 Durante el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria	,795
	C9 La formación inicial pedagógica recibida (Máster)	,634
	D12 Se ha incrementado durante el Máster y, especialmente, en las prácticas docentes	,619
2	A1 Sólo dominar el contenido de la materia	,451
	A2 Integrar el conocimiento del contenido de la materia y el contenido pedagógico	-,374
	B7 Nunca, no lo considero necesario	,577
	D13 No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario para la docencia	,598
3	A3 Poseer cualidades naturales para la comunicación y la docencia	,391
	B4 Antes de iniciar los estudios universitarios	,323
	B5 Al finalizar los estudios universitarios	,423
	C10 Experiencias docentes previas al acceso a la docencia (clases particulares,...)	,464
	C11 Otros factores	,341
D14 Se mantiene positiva como antes de comenzar los estudios de Máster	,409	

Una vez extraída la solución factorial pasamos a testarla mediante la aplicación de diversos procedimientos de retención de factores basados en el modelo de factor común, que proporcionaron indicadores robustos de ajuste del modelo. Dicho análisis fue aplicado a los dos modelos factoriales estudiados previamente en SPSS. El primero, que denominamos Modelo 1, incluyó el conjunto de ítems de la sección, y el segundo (Modelo 2) excluía el ítem C8. Los análisis, soportados por el software FACTOR arrojaron los siguientes resultados:

Para ambos modelos, *Hull Method* (Ver Tabla 10.81) aconsejaba la extracción de tres factores; resultado que difiere de la extracción realizada en el primer modelo que indicaba la pertinencia de extraer cuatro factores, y confirma la solución extraída para el segundo modelo.

Tabla 10.81

*Hull Method para la selección del número de factores comunes sección C.1 estudiantes<sup>a</sup>*

<b>Modelo 1**</b>				<b>Modelo 2***</b>						
<b>Número de factores</b>	<b>de</b>	<b>Valores de ajuste</b>	<b>de gl</b>	<b>Valores de prueba Scree</b>	<b>de</b>	<b>Número de factores</b>	<b>de</b>	<b>Valores de ajuste</b>	<b>de gl</b>	<b>Valores de prueba Scree</b>
0		,000	14	0,000		0		,000	13	0,000
1		,583	28	2,571		1		,623	26	2,833
2		,793	41	1,544		2		,826	38	1,255
3		,919	53	2,734*		3		,974	49	12,334*
4		,961	64	0,000		4		,985	59	0,000

Nota: a. = El análisis no ha convergido en Máxima Probabilidad siendo efectuado mediante Mínimos Cuadrados Ordinarios; \* = Número de factores comunes aconsejados: 3; \*\* = incluye todas las ítems de la sección; \*\*\* = omite la ítem C8.

Los estadísticos de bondad de ajuste (Tabla 10.82) indicaron valores adecuados para ambos modelos, especialmente para el 2. La literatura aconseja la aceptación del modelo cuando CFI es superior a ,95, RMSEA es  $\leq$  ,05, y  $p$  asociada a chi-cuadrado no es significativa (Barbero, Vila & Holgado, 2013).

Atendiendo a estos índices y otros proporcionados por FACTOR, en la Tabla 10.82, presentamos los valores obtenidos para cada modelo y la decisión adoptada atendiendo a los criterios de bondad de ajuste. Un análisis global mostró un ajuste "aceptable" para el Modelo 1 e índices de ajuste "excelentes" para el Modelo 2.

Con la finalidad de interpretar las soluciones factoriales de ambos modelos y realizar la extracción definitiva, analizamos de forma comparada las matrices de rotación proporcionadas por FACTOR. En la Tabla 10.83 mostramos las cargas factoriales para ambos modelos, los estadísticos de fiabilidad proporcionados por dicho software (varianza extraída media y fiabilidad estimada), y el estadístico alfa de *Cronbach*.

Tabla 10.82  
 Estadísticos de bondad de ajuste sección C.1 estudiantes

Estadístico	Valor de aceptación*		Modelo 1**	Decisión Modelo 1	Modelo 2***	Decisión Modelo 2
	Aceptable	Excelente				
<b>RMSEA</b>	> ,08	< ,05	,054; NCP= 26,260; gl= 52; sig.= ,366	Aceptación	,031; NCP= 21,210; gl= 42; sig.= ,843	Correcta estimación
$\chi^2$		> ,05	82,585; gl= 52; sig. = ,004454	Rechazo	50,211; gl= 42; sig.= ,179901	Aceptación
<b>NNFI</b>	> ,90	> ,95	,86	Ajuste pobre	,96	Correcta estimación
<b>CFI</b>	> ,90	> ,95	,92	Aceptación	,98	Correcta estimación
<b>GFI</b>	> ,90		,98	Correcta estimación	,99	Correcta estimación
<b>AGFI</b>	> ,85	> ,90	,97	Correcta estimación	,98	Correcta estimación
<b>RMSR</b>	< ,08***	Próximo a ,00	,0473	Correcta estimación	,0392	Correcta estimación

Nota: \*= criterios de bondad de ajuste basados en Marsh (2007, p. 785), y West, Taylor y Wu (2012); \*\*= incluye todas las ítems de la sección; \*\*\* = omite la ítem C8; \*\*\* = Valor medio esperado de RMSR para un modelo aceptable = Modelo 1: ,0704; Modelo 2= ,0704 (criterio de Kelley, 1935, p.146).

 Tabla 10.83  
 Matriz de componentes rotados<sup>a</sup> sección C.1 cuestionario estudiantes. Modelos 1 y 2

Ítems	Modelo 1			Modelo 2		
	1	2	3	1	2	3
A1 Sólo dominar el contenido de la materia	,072	<b>-,330</b>	,264	,076	<b>,366</b>	,254
A2 Integrar el conocimiento del contenido de la materia y el contenido pedagógico	,088	<b>,445</b>	,164	,095	<b>-,430</b>	,161
A3 Poseer cualidades naturales para la comunicación y la docencia	,025	-,093	<b>,378</b>	,028	,101	<b>,392</b>
B4 Antes de iniciar los estudios universitarios	-,296	,188	<b>,359</b>	-,281	-,167	<b>,330</b>
B5 Al finalizar los estudios universitarios	,424	,052	<b>,427</b>	,430	-,048	<b>,410</b>
B6 Durante el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria	<b>,796</b>	,134	,056	<b>,801</b>	-,129	,047
B7 Nunca, no lo considero necesario	-,182	<b>-,638</b>	-,102	-,188	<b>,615</b>	-,105
C8 Actuaciones de mis profesores de secundaria que facilitaron mi aprendizaje	,081	,282	<b>,295</b>			
C9 La formación inicial pedagógica recibida (Máster)	<b>,615</b>	,104	,137	<b>,615</b>	-,107	,133
C10 Experiencia docente previa al acceso a la docencia (clases particulares, etc.)	,118	,094	<b>,464</b>	,122	-,079	<b>,468</b>
C11 Otros factores	,002	,059	,298	-,004	-,079	<b>,354</b>
D12 Se ha incrementado durante el Máster y, especialmente, en las prácticas docentes	<b>,604</b>	,268	-,034	<b>,605</b>	-,257	-,053
D13 No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario para la docencia	-,205	<b>-,580</b>	-,015	-,196	<b>,623</b>	-,046
D14 Se mantiene positiva como antes de comenzar los estudios de Máster	,028	<b>,330</b>	<b>,393</b>	,036	<b>-,319</b>	<b>,391</b>
Varianza explicada**	1,755	1,398	1,130	1,755	1,313	1,054
Fiabilidad estimada**	,753	,633	,569	,754	,628	,558
Alfa de Cronbach*	,743	,565	<b>,470</b>	,743	,565	<b>,525</b>

Método de extracción: máxima probabilidad. a; Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser; \*=Calculado para los ítems indicados en negrita; \*\*= proporcionado por FACTOR.

Los resultados mostraron para el Modelo 1 dos ítems (C8 y C11) con saturaciones que no alcanzaban el mínimo establecido ( $,30$ ) y con valores en los residuales elevados y cercanos al valor mínimo considerado adecuado ( $\pm 2,58$ ). Estas evidencias indicaban que se trata de ítems que pueden estar afectando al ajuste del modelo. El Modelo 2 presentó valores de saturación adecuados para el conjunto de ítems. Cabe destacar que para éste el ítem C11 mostró valores adecuados de saturación y residuales. Por otro lado, analizamos la consistencia interna de los factores atendiendo a los ítems con saturaciones más elevadas. Para el Factor 3 del Modelo 1 presentó un valor inaceptable ( $,470$ ), considerándose aceptable en el Modelo 2 ( $,525$ ). Las evidencias de validez y fiabilidad comentadas anteriormente nos llevaron a aceptar definitivamente el Modelo 2 para la extracción de los factores.

Tras la selección del modelo, un último paso en el análisis factorial consistió en la interpretación y denominación de los factores, tarea que realizamos mediante el examen de la matriz rotada y el conocimiento teórico adquirido sobre los ítems incluidos en el análisis.

### 2.1.3. Descripción y contraste de la solución factorial

Describimos a continuación la solución factorial resultante atendiendo a los niveles de saturación obtenidos y los valores de fiabilidad que fueron obtenidos del método de consistencia interna alfa de *Cronbach*. Al término del apartado se contrastan con los referentes teóricos en los que basamos la construcción de la sección.

#### ▪ Factor 1: Formación inicial pedagógica

El primer factor está conformado por tres ítems: B6, C9 y D12, con cargas superiores a  $,50$  (Tabla 10.84), referidos al momento, factores y evolución de la valoración del conocimiento pedagógico en la "formación inicial pedagógica", incrementándose durante las "prácticas docentes".

Tabla 10.84

*Factor 1. Formación inicial pedagógica. Cuestionario estudiantes*

Ítem	Saturación
B6 Durante el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria	,801
C9 La formación inicial pedagógica recibida (Máster)	,615
D12 Se ha incrementado durante el Máster y, especialmente, en las prácticas docentes	,605

Los resultados de fiabilidad muestran que los coeficientes de los ítems no presentan variaciones elevadas para el contenido global del factor, presentado un valor adecuado (Tabla 10.85). Lo que nos permite afirmar que los ítems propuestos miden con cierta fiabilidad el factor. El valor de varianza extraída media indica que el 46% de la varianza del factor es explicada por los ítems.

Tabla 10.85

*Estadísticos de fiabilidad Factor 1 Sección C.1. Cuestionario estudiantes*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
B5	6,76	4,009	,600	,622
B6	7,43	4,431	,566	,661
D12	6,61	4,648	,543	,688
Varianza extraída media*				1,385 / 3= ,46
Alfa Cronbach factor				,743

Nota: \*= suma de los pesos factoriales al cuadrado de cada ítem dividido por el número de ítems (Barbero, Vila & Holgado, 2013).

• **Factor 2: Predominio del conocimiento disciplinar**

El segundo factor fue de tipo bipolar, conformado por tres ítems definidos de forma negativa e inversa (A1, B7, D13) y un ítem de forma positiva (A2) con cargas superiores a ,30 (Tabla 10.86).

Tabla 10.86

*Factor 2. Predominio del conocimiento disciplinar*

Ítem		Saturación
A1	Sólo dominar el contenido de la materia	,366
A2	Integrar el conocimiento del contenido de la materia y el contenido pedagógico	-,430
B7	Nunca, no lo considero necesario	,615
D13	No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario para la docencia	,623

Los tres primeros ítems están vinculados a una "ausencia de valoración del conocimiento pedagógico", que se caracteriza por una concepción de la figura del profesor de secundaria de orientación disciplinar, esto es, "para ser profesor de secundaria es necesario sólo dominar el contenido de la materia". Cabe destacar que en este factor satura de forma negativa el ítem A2 que recoge la necesidad de "integrar dicho contenido con el pedagógico" para ser profesor de Secundaria.

Los estadísticos de fiabilidad indicaron valores de consistencia adecuados que evidenciaban la contribución de los ítems a la definición del factor (Tabla 10.87). En este sentido, los índices de homogeneidad (correlación ítem-total corregida) eran superiores a ,20 indicando su contribución a la definición del factor y el estadístico alfa si se elimina el elemento no presentó variaciones significativas en la consistencia interna del mismo. Finalmente, cabe destacar el valor de la varianza extraída media con un valor ,27 (27%) mostrando que la varianza que explican los ítems es reducida.

Tabla 10.87

*Estadísticos de fiabilidad Factor 2 Sección C.1. Cuestionario estudiantes*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
A1	13,64	3,134	,227	,580
A2	12,47	4,662	,256	,487
B7	12,24	4,114	,439	,367
D13	12,58	3,382	,405	,342
Varianza extraída media*				1,08521 / 4= ,271
Alfa Cronbach factor				,565

Nota: \* = suma de los pesos factoriales al cuadrado de cada ítem dividido por el número de ítems (Barbero, Vila & Holgado, 2013).

▪ **Factor 3: Socialización pre-profesional**

El último factor extraído está conformado por seis ítems con saturaciones superiores a ,30, que no superan en ningún caso el valor ,50 (Tabla 10.88). Recoge un conjunto de indicadores referidos a la valoración de la importancia de poseer conocimiento pedagógico "antes o durante la formación universitaria", influida por las "experiencias docentes previas" y "otros factores" (como profesorado, familia,...; Véase Capítulo 13), y que "se mantiene positiva" tras cursar la formación inicial pedagógica. Cabe destacar que se trata de un factor que recoge otros elementos considerados de relevancia para ser profesor como es "poseer cualidades innatas o naturales para la comunicación y la docencia".

Tabla 10.88

*Factor 3. Socialización pre-profesional. Cuestionario estudiantes*

Ítem	Saturación
A3 Poseer cualidades naturales para la comunicación y la docencia	,392
B4 Antes de iniciar los estudios universitarios	,330
C5 Al finalizar los estudios universitarios	,410
C10 Experiencias docentes previas al acceso a la docencia (clases particulares,...)	,468
C11 Otros factores	,354
D14 Se mantiene positiva como antes de comenzar los estudios de Máster	,391

Los estadísticos de consistencia interna fueron adecuados para el conjunto de ítems, mostrando índices de homogeneidad adecuados (Tabla 10.89), y un valor global reducido. El valor de varianza extraída media fue 18%.

Tabla 10.89

*Estadísticos de fiabilidad Factor 3 Sección C.1. Cuestionario estudiantes*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
A3	16,13	14,033	,246	,487
B4	17,17	12,374	,199	,502
C5	16,98	12,186	,259	,471
C10	17,02	10,779	,334	,428
C11	17,89	10,792	,278	,465
D14	16,74	12,420	,321	,446
Varianza extraída media*				1,080/ 6= ,180
Alfa Cronbach factor				,525

Nota: \*= suma de los pesos factoriales al cuadrado de cada ítem dividido por el número de ítems (Barbero, Vila & Holgado, 2013).

Finalmente, a fin de analizar la validez discriminante de la sección –en qué medida los factores miden algo distinto al resto de factores– mostramos los resultados obtenidos en la matriz de correlación factorial (Tabla 10.90). Dichas correlaciones al cuadrado se mostraron más bajas que la varianza extraída media, indicando que la sección posee validez discriminante. Como podemos observar las intercorrelaciones fueron reducidas entre los factores; mostrándose negativas entre los factores 1 y 2, y entre 2 y 3.

Tabla 10.90

*Matriz de correlaciones entre factores sección C.1 estudiantes*

Factor	1	2	3	4
1. Formación inicial pedagógica	,769			
2. Predominio del conocimiento disciplinar	-,071	,630		
3. Socialización pre-profesional	,047	-,047	,578	

Método de extracción: máxima probabilidad.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

A modo de resumen, exponemos el contraste de los factores que conforman la solución factorial y las dimensiones teóricas que definimos durante la construcción de la sección, definidas en el Capítulo 6.

Observando la Tabla 10.91 puede apreciarse una correspondencia entre el conjunto de factores y las dimensiones teóricas. Así, el Factor 1 agrupa los ítems referidos a la dimensión 3, a falta de uno de los ítems previamente establecidos (A2). El Factor 2 incluye dicho ítem –con saturación negativa– y los redactados de forma inversa y negativa. Finalmente el Factor 3 incluye ítems previamente definidos para la dimensión 2, a falta del ítem C8 que fue eliminado durante el análisis factorial. Atendiendo a los resultados obtenidos podemos afirmar que la



estructura que subyace a las respuestas de los estudiantes es coherente con las evidencias teóricas y empíricas que sirvieron de referencia para la construcción de la sección, lo que constituye una evidencia de su validez de constructo

Tabla 10.91

*Contraste factores-dimensiones sección C.1. Valor del conocimiento pedagógico. Estudiantes*

<b>DIMENSIONES TEÓRICAS</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>FACTORES</b>	<b>ÍTEMS</b>
1. Predominio conoc. disciplinar	1, 7, 13	F2. Predominio conoc. disciplinar	1, (-)2, 7, 13
2. Socialización pre-profesional	3, 4, 5, 8*, 10, 11, 14	F3. Socialización pre-profesional	3, 4, 5, 10, 11, 14
3. La formación pedagógica	2, 6, 9, 12	F1. Formación inicial pedagógica	6, 9, 12

Nota: \* = ítems que desaparecen en el Análisis Factorial.

## 2.2. Sección Competencias docentes en el Máster de Formación

### 2.2.1. Análisis de las condiciones de aplicación

En una primera tabla (Tabla 10.92) mostramos los estadísticos de los ítems mediante la media, desviación típica y número de respuestas. Para 190 respuestas válidas los ítems mostraron valores de media y desviación típica elevados, indicando la calidad de los ítems para recoger la variabilidad de respuestas sobre en qué medida se han trabajado las competencias docentes. Para conocer la variabilidad de las respuestas procedimos a calcular las veces que la media contiene la desviación típica que indicaba que uno de cada tres (e.g. E1, E4, E5), de cada cuatro (E18, E19) o cinco respuestas (E17) se ha contestado 1 (*Nada*), es decir, los estudiantes han respondido con todas las posibles opciones de respuesta.

Tabla 10.92

*Estadísticos descriptivos de los ítems de la sección C.2 del cuestionario de estudiantes*

Ítem	Media	SD	Veces de SD en la media*	N de análisis
E1	3,87	1,145	,3	190
E2	3,97	1,076	,27	190
E3	3,89	1,079	,28	190
E4	3,47	1,216	,35	190
E5	3,54	1,148	,32	190
E6	3,64	1,177	,32	190
E7	3,62	1,232	,34	190
E8	3,90	1,134	,3	190
E9	3,77	1,207	,32	190
E10	3,87	1,131	,3	190
E11	3,92	1,044	,27	190
E12	3,74	1,232	,33	190
E13	3,66	1,214	,33	190
E14	3,63	1,231	,34	190
E15	3,82	1,201	,31	190
E16	3,74	1,161	,31	190
E17	3,10	1,575	,50	190
E18	3,19	1,552	,48	190
E19	3,35	1,336	,4	190
E20	3,65	1,270	,34	190
E21	3,27	1,356	,41	190
E22	3,45	1,311	,38	190
E23	3,35	1,417	,42	190
E24	3,31	1,385	,42	190
E25	3,09	1,352	,43	190
E26	3,47	1,328	,38	190
E27	3,42	1,187	,34	190
E28	3,38	1,201	,35	190
E29	3,36	1,281	,38	190
E30	3,63	1,164	,32	190
E31	3,60	1,185	,33	190
E32	3,73	1,251	,33	190
E33	3,81	1,204	,31	190
E34	3,86	1,153	,3	190
E35	3,98	1,129	,28	190
E36	3,95	1,121	,28	190
E37	3,85	1,075	,28	190
E38	3,81	1,221	,32	190
E39	3,61	1,275	,35	190

Nota: \* = calculado a partir de las indicaciones de García, Gil y Rodríguez (2000) mediante el cálculo del cociente de SD y media.

La matriz (Anexo 5.2.2.2, CD adjunto) nos muestra correlaciones elevadas de cada ítem con el resto. Los valores de las mismas se hayan comprendidas entre ,422 y ,918 lo que indica correlaciones moderadas y elevadas entre los ítems de la matriz. Además, los valores de significación de las correlaciones son estadísticamente significativas ( $< ,001$ ), permitiendo rechazar la hipótesis nula de que las correlaciones se deban al azar. El valor del determinante de la matriz indicaba la existencia de correlaciones elevadas entre los ítems (4,87E-024). Un análisis de las correlaciones altas entre los ítems nos permitió aproximarnos de forma tentativa a la forma en que podrían agruparse en los factores.

Las pruebas dirigidas a probar la pertinencia de realizar la factorización de la matriz mostraron los siguientes resultados (Tabla 10.93):

- El test de Esfericidad de Barlett y de adecuación de muestreo KMO resultó significativa (Tabla 10.93) indicando que los ítems están correlacionadas.
- La medida de adecuación muestral KMO ofreció un valor de ,963, que fue interpretado como un valor "meritorio".
- Los resultados de correlación proporcionados por la matriz anti-imagen (Anexo 5.2.2.2) mostraron valores inferiores a ,30 entre los ítems o estadísticamente significativos, que indica la adecuación de realizar la factorización.
- La medida de adecuación muestral de ítem (MSA) (Anexo 5.2.2.2) está por encima de ,9 y fuera de la diagonal son bajos apenas aproximados a ,20 (excepto para algunas ítems como E2) indicando que la muestra es adecuada para el análisis factorial.

Tabla 10.93

*Prueba de KMO y Bartlett sección C.2 cuestionario estudiantes*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,963
Prueba de esfericidad de	Aprox. Chi-cuadrado	9402,627
Bartlett	Gl	741
	Sig.	,000

En la Tabla 10.94 mostramos las varianzas de cada ítem. Los valores de éstas, que oscilan entre ,549 y ,813 indican que explican adecuadamente el modelo, reduciéndose el porcentaje de error, y la pertinencia de incluir los ítems en el mismo.

Tabla 10.94

*Comunalidades sección C.2 cuestionario estudiantes*

Ítems	Inicial	Extracción
E1	,702	,549
E2	,783	,758
E3	,729	,673
E4	,777	,696
E5	,805	,734
E6	,788	,771
E7	,839	,777
E8	,841	,797
E9	,847	,763
E10	,836	,714
E11	,855	,763
E12	,813	,777
E13	,842	,802
E14	,800	,733
E15	,856	,771
E16	,881	,808
E17	,885	,670
E18	,915	,723
E19	,843	,730
E20	,772	,671

E21	,860	,769
E22	,796	,727
E23	,863	,769
E24	,883	,807
E25	,827	,703
E26	,807	,725
E27	,826	,735
E28	,870	,768
E29	,873	,817
E30	,873	,730
E31	,900	,813
E32	,791	,617
E33	,835	,753
E34	,846	,759
E35	,844	,732
E36	,869	,804
E37	,816	,699
E38	,876	,769
E39	,787	,676

Nota: Método de extracción: mínimos cuadrados no ponderados

## 2.2.2. Procedimiento de extracción de factores

El análisis factorial de esta sección comenzó con una exploración de la solución factorial soportada por el *software SPSS* aplicando el método de extracción de factores Máxima Verosimilitud (MV) y rotación Varimax. Los resultados mostraron correlaciones entre los factores, mostrándose inadecuado el procedimiento de extracción mediante el procedimiento MV ( $\chi^2=1636,252$ ;  $gl = 591$ ;  $p= ,000$ ;  $> ,05$ ). Con la finalidad de analizar la correlación entre los factores se aplicó el método de extracción Mínimos Cuadrados Ordinarios mediante rotación ortogonal Oblimin directo basado en Correlaciones *Pearson* –atendiendo a las características de asimetría y curtosis–, procedimientos que confirmaron la ortogonalidad de la matriz con correlaciones superiores a ,32. Este procedimiento de rotación proporciona un parámetro denominado delta que controla el grado de oblicuidad; en nuestro análisis hemos aplicado el valor 0 (Quartimin) que es utilizado cuando los factores presentan mayor oblicuidad.

Una vez comprobada la adecuación de los procedimientos para la factorización, pasamos a describir los resultados obtenidos.

El porcentaje de varianza explicada por cada factor (autovalores) y la rotación de las sumas de cargas al cuadrado indicaron la pertinencia de extraer cuatro factores que explican el 76,65% de la varianza, siendo especialmente significativo el primer factor que explica el 65,38% (Tabla 10.95). Atendiendo a lo propuesto por Carmines y Zeller (1979) este criterio es indicador de que estamos ante una sección unidimensional. Procedimos a analizar otros criterios que nos permitiesen confirmar o refutar si presenta dicha estructura.

Tabla 10.95

*Varianza total explicada de la sección C.2 del cuestionario de estudiantes*

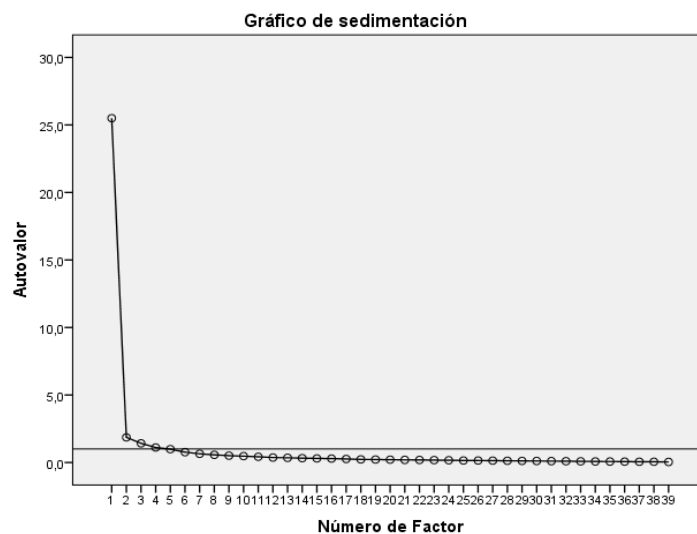
Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado <sup>a</sup>
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	25,499	65,382	65,382	25,243	64,724	64,724	21,036
2	1,864	4,780	70,163	1,618	4,149	68,873	18,163
3	1,421	3,643	73,806	1,178	3,019	71,893	18,061
4	1,111	2,850	76,655	,817	2,095	73,987	18,659
5	,988	2,533	79,189				
6	,767	1,968	81,156				

7	,645	1,653	82,810
8	,570	1,462	84,272
9	,510	1,307	85,579
10	,473	1,214	86,792
11	,424	1,087	87,880
12	,371	,950	88,830
13	,348	,892	89,722
14	,325	,833	90,555
15	,300	,768	91,323
16	,290	,743	92,066
17	,262	,673	92,739
18	,229	,586	93,325
19	,220	,563	93,888
20	,208	,533	94,421
21	,195	,500	94,921
22	,189	,484	95,405
23	,177	,455	95,859
24	,167	,429	96,288
25	,151	,386	96,674
26	,145	,373	97,047
27	,138	,353	97,401
28	,129	,331	97,732
29	,119	,305	98,038
30	,114	,291	98,329
31	,102	,261	98,590
32	,095	,245	98,835
33	,084	,217	99,051
34	,078	,201	99,252
35	,072	,185	99,438
36	,065	,168	99,606
37	,057	,147	99,753
38	,056	,142	99,895
39	,041	,105	100,000

Método de extracción: cuadrados mínimos no ponderados.

a. Cuando los factores están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total.

En dicho sentido, el gráfico de sedimentación muestra que el punto de inflexión se sitúa entre el factor 3 y 4 (Figura 10.6), indicando la pertenencia de interpretar este número de factores.



**Figura 10.6. Gráfico de sedimentación sección C.2 estudiantes**

Fuente: Elaboración soportada por el software *SPSS Statistic 22.0*.

Los resultados derivados de la matriz de correlaciones reproducidas (Anexo 5.2.2.2) indicaron que existen 71 residuos (9,0%) no redundantes con valores absolutos mayores que ,05, mostrando que los datos se ajustan adecuadamente al modelo.

Posteriormente, pasamos a aplicar otros procedimientos de retención basados en el modelo de factor común, que nos ofrecían índices para evaluar el ajuste del modelo a los datos. Para ello, aplicamos el procedimiento *Minimum Average Partial* (MAP) que indicó la pertinencia de retener 4 dimensiones (Tabla 10.96).

Tabla 10.96

*Minimum Average Partial test sección C.2 del cuestionario estudiantes*

Dimensión	Promedio parcial
1	,03000
2	,02261
3	,01954
4	,01910*
5	,02590
6	,03988
7	,07946
8	,34702

Nota: \*= Número de dimensiones aconsejadas: 4.

El procedimiento indicó valores excelentes y/o aceptables para el conjunto de índices de ajuste (Tabla 10.97), sin embargo el valor de significación del estadístico chi-cuadrado fue significativo ( $p > ,05$ ), lo que nos indicaba la pertinencia de rechazar la hipótesis nula de que el modelo se ajusta perfectamente a los datos. Cabe destacar que este estadístico, cuyo cálculo procede del método de Máxima Probabilidad, puede mostrarse sensible a obtener valores significativos para otros métodos (Ryu, 2011) como el aplicado para esta sección (mínimos cuadrados no ponderados) y tamaños de la muestra inferiores a 200 (Morata-Ramírez, Holgado, Barbero-García & Mendez, 2015). Otros índices calculados a partir de este –NNFI y CFI– indicaron un ajuste muy pobre del modelo, mediante los que podemos interpretar que nuestro modelo no es especialmente mejor que el modelo de independencia. A fin de analizar si el modelo se ajusta a los datos, se han propuesto otros índices como GFI, AGFI, RMSR que corrigen los inconvenientes de los anteriores, y que presentaron valores de ajuste excelentes en nuestro modelo.

Tabla 10.97

*Estadísticos de bondad de ajuste sección C.2 cuestionario estudiantes*

Estadístico	Valor de aceptación*		Valor del modelo	Decisión
	Aceptable	Excelente		
$\chi^2$		> ,05	1931,292; gl= 591; sig.= ,000010	Rechazo
NNFI	> ,90	> ,95	,81	Ajuste pobre
CFI	> ,90	> ,95	,85	Ajuste pobre
GFI		> ,90	1,00	Correcta estimación
AGFI	> ,85	> ,90	1,00	Correcta estimación
GFI**	> ,85	> ,90	1,00	Correcta estimación
AGFI **	> ,85	> ,90	1,00	Correcta estimación
RMSR	< ,08***	Próximo a ,00	,0323	Correcta estimación

Nota: \*= criterios de bondad de ajuste basados en Marsh (2007, p. 785), y West, Taylor y Wu (2012); \*\*= sin valores diagonales; \*\*\*= Valor medio esperado de RMSR para un modelo aceptable = ,0727 (criterio de Kelley, 1935, p.146).

Una vez evaluada la pertinencia de extraer cuatro factores, atendiendo a la rotación aplicada, a continuación presentamos las matrices derivadas de la misma: matriz de estructura y de configuración (Tabla 10.98). La de configuración muestra el modelo oblicuo rotado y recoge los pesos de cada factor sobre cada ítem. En la matriz de estructura se presentan las

correlaciones con el factor oblicuo (denominados coeficientes estructurales), recogiendo los efectos directos de los factores sobre los ítems e indirectos de otros factores.

La matriz de configuración mostró la existencia de cuatro factores conformados por ítems con coeficientes superiores a ,30, lo que indica que el factor contribuye de forma adecuada a explicar los ítems. Por otro lado, la matriz de estructura mostró correlaciones elevadas con algunos ítems y, especialmente, con los indicados en la matriz de configuración como los más explicados por los factores. Cabe destacar que algunos fueron complejos mostrando correlaciones altas en dos factores; éstos fueron: E10, E16, E19, E20, E24, E25, E26, E37 y E38. Así, para interpretar la matriz –con algunas excepciones– consideramos que pertenecían a aquel factor en el cual los pesos son más elevados, que indicamos en negrita.

Tabla 10.98

Rotación Oblimin directo de la sección C.2 cuestionario estudiantes<sup>a</sup>

Ítem	Matriz de Configuración				Matriz de Estructura			
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
E1				,708	,520	,494	,521	<b>,739</b>
E2				,920	,558	,556	,567	<b>,867</b>
E3				,609	,659	,645	,567	<b>,801</b>
E4		,735			,601	<b>,829</b>	,524	,617
E5		,853			,539	<b>,854</b>	,525	,587
E6		,920			,517	<b>,871</b>	,547	,553
E7		,711			,693	<b>,867</b>	,570	,654
E8		,833			,657	<b>,887</b>	,540	,592
E9		,614			,699	<b>,845</b>	,642	,685
E10	,402			,400	<b>,776</b>	,647	,641	<b>,775</b>
E11				,565	,749	,647	,668	<b>,840</b>
E12				,445	,769	,704	,705	<b>,823</b>
E13		,332		,353	,767	,786	,701	<b>,808</b>
E14		,448		,379	,701	<b>,784</b>	,578	<b>,764</b>
E15				,456	,753	,749	,636	<b>,818</b>
E16		,310		,411	,778	<b>,778</b>	,664	<b>,824</b>
E17	,384				<b>,757</b>	,634	,697	,702
E18	,487				<b>,802</b>	,621	,724	,702
E19	,483		,325		<b>,802</b>	,663	<b>,738</b>	,658
E20	,465		,387		<b>,756</b>	,626	<b>,724</b>	,585
E21	,536				<b>,836</b>	,659	,740	,699
E22	,601				<b>,823</b>	,617	,709	,644
E23	,451				<b>,820</b>	,677	,746	,733
E24	,524		,321		<b>,849</b>	,672	<b>,771</b>	,715
E25	,480		,330		<b>,785</b>	,590	<b>,729</b>	,680
E26	,520		,301		<b>,809</b>	,632	<b>,728</b>	,670
E27			,848		,557	,552	<b>,855</b>	,554
E28			,821		,604	,529	<b>,874</b>	,619
E29			,809		,655	,558	<b>,899</b>	,647
E30			,746		,605	,576	<b>,847</b>	,623
E31			,817		,625	,603	<b>,897</b>	,638
E32			,545		,649	,558	<b>,758</b>	,605
E33	,795				<b>,865</b>	,587	,619	,640
E34	,820				<b>,869</b>	,586	,589	,648
E35	,835				<b>,852</b>	,577	,535	,630
E36	,832				<b>,891</b>	,661	,573	,650
E37	,423	,377			<b>,769</b>	<b>,748</b>	,599	,678
E38	,581	,314			<b>,839</b>	<b>,746</b>	,633	,674
E39	,518				<b>,788</b>	,684	,633	,645

Nota: Método de extracción: cuadrados mínimos no ponderados; Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.a; a.= La rotación ha convergido en 11 iteraciones.

El análisis de los residuales nos mostraba valores elevados para los ítems E17 y E18 (3,09), por lo que procedimos a su estudio. Un primer paso consistió en eliminar dichas ítems de la matriz factorizada y proceder de nuevo a su análisis. El nuevo modelo no aportó variaciones en los índices de ajuste obtenidos.

Atendiendo a los índices globales y las características del procedimiento de factorización procedimos a aceptar el modelo de factores extraídos.

### 2.2.3. Descripción y contraste de la solución factorial

La solución factorial del modelo quedó definida por cuatro factores, que describimos en base a los coeficientes de estructura y a los estadísticos de fiabilidad obtenidos.

#### ▪ Factor 1: Competencias transversales: gestión-coordinación y evaluación

El primer factor está conformado por 17 ítems con coeficientes estructurales que oscilan entre ,756 y ,891 (Tabla 10.99), que atienden a competencias relativas a la "participación en la dinámica organizativa del centro", la "mejora de la formación", y la "creación y mantenimiento de relaciones dentro y fuera del contexto escolar", y referidos a la "ética profesional y el desarrollo personal".

Tabla 10.99

*Competencias transversales en el ejercicio de la profesión: gestión-coordinación y evaluación*

Ítem	Coef.
E17 Desarrollar las funciones de tutoría y orientación coordinadas con el Dpto. de Orientación	,757
E18 Transmitir a familias y profesorado información para tomar decisiones en la formación	,802
E19 Participar en la elaboración del proyecto educativo y actividades generales del centro	,802
E20 Trabajar en equipo con colegas del centro y entorno, compartiendo experiencias	,756
E21 Asumir, si es necesario, tareas de coordinación, organización y liderazgo en el centro	,836
E22 Realizar actividades culturales y de participación con el entorno	,823
E23 Establecer un programa personal de formación continua	,820
E24 Promover y desarrollar proyectos de formación colectivos en el centro	,849
E25 Participar en la formación de los compañeros	,785
E26 Desarrollar procesos de reflexión compartida para mejorar la práctica docente	,809
E33 Mostrar equilibrio emocional en el transcurso de la actividad profesional	,865
E34 Gestionar positivamente las relaciones interpersonales	,869
E35 Comprometerse con la profesión asumiendo su dimensión ética	,852
E36 Manifiestar comportamiento coherente a los valores exigidos en la educación del alumnado	,891
E37 Aplicar distintas técnicas y recursos para valorar el aprendizaje	,769
E38 Comunicar los resultados de aprendizaje con el propósito de orientar y ayudar al alumnado	,839
E39 Analizar críticamente el desempeño de la propia docencia utilizando indicadores de calidad	,788

Los resultados de fiabilidad muestran coeficientes elevados de correlación ítem-total corregida para el conjunto de ítems. Por otro lado, el coeficiente alfa si se elimina el elemento no muestra variaciones manteniéndose en valores ,975 y ,974 (Tabla 10.100).

El valor de varianza extraída indica que los ítems explican el 67% (> ,5) de la varianza del factor, mostrando evidencias de validez del factor extraído.



Tabla 10.100

Estadísticos de fiabilidad Factor 2 Sección C.2. Cuestionario estudiantes

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
E17	56,98	308,814	,812	,975
E18	56,89	307,538	,851	,975
E19	56,73	314,158	,851	,974
E20	56,43	318,225	,804	,975
E21	56,81	312,408	,877	,974
E22	56,63	315,186	,845	,975
E23	56,73	311,216	,861	,974
E24	56,77	311,054	,886	,974
E25	56,99	314,963	,823	,975
E26	56,61	314,736	,844	,975
E33	56,27	319,163	,829	,975
E34	56,22	321,051	,820	,975
E35	56,09	322,827	,793	,975
E36	56,13	321,395	,836	,975
E37	56,23	324,486	,790	,975
E38	56,27	317,734	,851	,975
E39	56,47	317,944	,807	,975
Varianza extraída media*				11,410522 / 17= ,67
Alfa de Cronbach				,976
Fiabilidad estimada**				,953

Nota: \*= suma de los coeficientes de estructura al cuadrado de cada ítem, dividido por el número de ítems; \*\*= proporcionada por FACTOR.

▪ **Factor 2: Planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje**

El segundo factor está conformado por siete ítems que hacen referencia a la organización de los elementos del diseño curricular atendiendo a las "características del grupo de aprendizaje". El ítem 14, inicialmente diseñado para la función "Desarrollo de la enseñanza", fue considerado en este factor por ser coherente a nivel teórico y por contribuir en mayor medida a explicarlo con un coeficiente ítem-total corregida de ,775 (Tabla 10.102). El conjunto de ítems presentan coeficientes de estructura superiores a ,70 (Tabla 10.101).

Tabla 10.101

Planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Ítem	Coef.
E4	,829
E5	,854
E6	,871
E7	,867
E8	,887
E9	,845
E14	,784

Los estadísticos de fiabilidad indicaron valores de consistencia adecuados que evidenciaban la contribución de los ítems a la definición del factor (Tabla 10.102). El coeficiente correlación ítem-total corregida fue superior a ,7 indicando su contribución a la definición del factor. El estadístico alfa si se elimina el elemento no presentó variaciones significativas en la consistencia interna del mismo. La varianza media extraída alcanzó un valor de ,72 evidenciado una contribución elevada de los ítems para explicar el factor, siendo del 72%.

Tabla 10.102

*Estadísticos de fiabilidad Factor 2 Sección C.2. Cuestionario estudiantes*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
E4	22,11	39,386	,817	,942
E5	22,04	40,051	,823	,941
E6	21,94	39,679	,828	,941
E7	21,96	38,792	,849	,939
E8	21,68	39,669	,867	,938
E9	21,81	39,269	,834	,940
E14	21,95	39,786	,775	,945
Varianza extraída*				5,042337 / 7= ,72
Alfa de Cronbach				,949
Fiabilidad estimada**				,945

Nota: \*= suma de los coeficientes de estructura al cuadrado de cada ítem, dividido por el número de ítems; \*\*= proporcionada por FACTOR.

### ▪ Factor 3: Investigación e innovación en la enseñanza

Un tercer factor aglutina los ítems de dos funciones inicialmente planteadas en el cuestionario: "Investigar en el aula" e "Innovar". Queda conformado por seis ítems con coeficientes superiores a ,70 referidos a la "aplicación de principios, estrategias y técnicas" de investigación e innovación, la "participación activa en los procesos" de investigación e innovación y "contribuir con ello a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje" (Tabla 10.103).

Tabla 10.103

*Investigación e innovación en la enseñanza. Cuestionario estudiantes*

Ítem		Coef.
E27	Aplicar los principios, estrategias y técnicas de investigación educativa	,855
E28	Participar activamente en la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	,874
E29	Aplicar los resultados de investigación a los procesos de enseñanza-aprendizaje	,899
E30	Aplicar los principios, estrategias y técnicas de innovación educativa	,847
E31	Participar activamente en la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	,897
E32	Llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional	,758

Los estadísticos de consistencia interna fueron adecuados para el conjunto de ítems, mostrando índices de homogeneidad adecuados (Tabla 10.104) y pequeñas variaciones en la consistencia interna global del factor. El valor de varianza extraída media fue ,73 (73%).

Tabla 10.104

*Estadísticos de fiabilidad Factor 3 Sección C.2. Cuestionario estudiantes*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
E27	17,70	29,999	,809	,941
E28	17,74	29,388	,852	,936
E29	17,76	28,428	,868	,934
E30	17,49	29,754	,852	,937
E31	17,52	29,045	,898	,931
E32	17,39	29,912	,764	,947
Varianza extraída media*				4,399684 / 6= ,73
Alfa de Cronbach				,948
Fiabilidad estimada**				,948

Nota: \*= suma de los coeficientes de estructura al cuadrado de cada ítem, dividido por el número de ítems; \*\*= proporcionada por FACTOR.

▪ **Factor 4: Desarrollo de la enseñanza**

El último factor extraído está conformado por nueve ítems que presentan valores en los coeficientes estructurales que oscilan entre ,739 y ,867 (Tabla 10.105), que hacen referencia a la función "Desarrollo de la enseñanza" y, específicamente, a la atención de la diversidad y la gestión del aula, incluyendo competencias relativas a la evaluación inicial del proceso educativo.

Tabla 10.105  
*Desarrollo de la enseñanza. Cuestionario estudiantes*

Ítem		Coef.
E1	Identificar factores familiares, escolares y comunitarios que afectan al proceso educativo	,739
E2	Conocer las características personales y motivaciones del alumnado	,867
E3	Identificar el nivel de conocimientos y necesidades formativas del alumnado	,801
E10	Fomentar clima que facilite el aprendizaje, cooperación, convivencia y desarrollo afectivo	,775
E11	Aplicar estrategias que estimulen la motivación y el esfuerzo hacia el aprendizaje	,840
E12	Adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado	,823
E13	Aplicar metodologías didácticas variadas adaptadas a diferentes situaciones educativas	,808
E15	Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas	,818
E16	Articular recursos de forma flexible y coherente con la actividad de enseñanza- aprendizaje	,824

Los valores de consistencia interna se muestran adecuados para el conjunto de ítems del factor (Tabla 10.106). El valor de varianza media extraída es superior a ,50, indicando que los ítems explican más de un 50% de la varianza del factor.

Tabla 10.106  
*Estadísticos de fiabilidad Factor 4 Sección C.2. Cuestionario estudiantes*

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
E1	26,87	48,856	,682	,949
E2	26,76	48,192	,785	,942
E3	26,84	48,282	,776	,943
E10	26,87	47,078	,820	,940
E11	26,82	47,548	,865	,937
E12	27,00	45,365	,856	,937
E13	27,08	45,597	,854	,937
E15	26,92	46,020	,836	,939
E16	26,87	48,856	,682	,949
Varianza extraída media*				5,923929/9= ,59
Alfa de Cronbach				,948
Fiabilidad estimada**				,915

Nota: \*= suma de los coeficientes de estructura al cuadrado de cada ítem, dividido por el número de ítems; \*\*= proporcionada por FACTOR.

Una vez presentada la estructura factorial, mostramos los resultados obtenidos en la matriz de correlación factorial permitiendo analizar la validez discriminante de los factores extraídos.

Tabla 10.107  
*Matriz de correlaciones entre factores sección C.2 estudiantes*

Factor	1	2	3	4
1. Competencias transversales: gestión-coordinación y evaluación	1			
2. Planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	,652	1		
3. Investigación e innovación en la enseñanza	,659	,604	1	
4. Desarrollo de la enseñanza	,693	,673	,668	1

Método de extracción: cuadrados mínimos no ponderados.

Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.

Como podemos observar en la Tabla 10.107 se obtienen intercorrelaciones superiores a ,600 entre los factores, destacando como más elevada la establecida entre el Factor 1 (Competencias transversales) y el 4 (Desarrollo de la enseñanza). Cabe destacar que las correlaciones al cuadrado se mostraron más reducidos que la varianza extraída media, indicando que la sección posee validez discriminante y confirmando una estructura multifactorial de la sección.

A modo de resumen, exponemos el contraste de los factores que conforman la solución factorial y las dimensiones teóricas que sustentaron la construcción de esta sección (Tabla 10.108).

Tabla 10.108

*Contraste factores-dimensiones sección C.2. Competencias docentes. Cuestionario estudiantes*

<b>DIMENSIONES TEÓRICAS</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>FACTORES</b>	<b>ÍTEMS</b>
1. Planificación	1 a 9	F2. Planificación	4 a 9, 14
2. Desarrollo de la enseñanza	10 a 16	F4. Desarrollo de la enseñanza	1 a 3; 10, 11, 12, 13, 15, 16
3. Evaluación	37 a 39		
4. Gestión-coordinación	17 a 26 33 a 36	F1. Competencias transversales	17 a 26 37 a 39
5. Investigación-innovación	27 a 32	F3. Investigación e innovación	27 a 32

Observando la Tabla 10.108 se aprecia una correspondencia entre el conjunto de factores y las dimensiones teóricas. Sin embargo, el análisis de correspondencia revela una estructura menos desglosada, donde aparecen cuatro factores que agrupan las cinco dimensiones establecidas. Así, el Factor 1 agrupa los ítems referidos a la dimensión 3 (Evaluación) y 4 (Gestión-coordinación). El resto de dimensiones están integradas por un sólo factor. Al respecto, el Factor 2 incluye tres ítems que fueron previamente definidos en la dimensión 1, y un ítem (E14) para la dimensión 2 (Desarrollo de la enseñanza). Por otro lado, el Factor 4 incluye ítems previamente definidos para la dimensión 1 (ítems E1, E2, E3) y seis para la dimensión 2.

Atendiendo a los resultados obtenidos podemos afirmar que la estructura que subyace a las respuestas de los estudiantes es coherente con el modelo teórico que sirvió de referencia para la construcción del cuestionario. Así, atendiendo a estas evidencias, podemos concluir que el cuestionario puede reducirse a un conjunto menor de factores y que la sección presenta cierto grado de validez de constructo.

# ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

## TERCERA PARTE

### INTRODUCCIÓN

En esta parte de la investigación presentamos los resultados y su discusión en ocho capítulos:

**Capítulo 11.** Caracterizamos a profesores y estudiantes.

**Capítulo 12.** El profesorado ante el componente pedagógico: valoración, competencias, y elementos deseables en la formación.

**Capítulo 13.** ¿Cómo valoran los futuros docentes el conocimiento pedagógico?

**Capítulo 14.** Valoración del conocimiento pedagógico en etapas del desarrollo profesional.

**Capítulo 15.** Importancia del conocimiento pedagógico desde la experiencia en la profesión.

**Capítulo 16.** Percepciones y valoraciones de los gestores sobre el conocimiento pedagógico.

**Capítulo 17.** Visión experta sobre el valor del conocimiento pedagógico.

**Capítulo 18.** La Mejora del Máster FPES: visión de los protagonistas.

Los organizamos en tres bloques de resultados: el primero, presenta los obtenidos mediante CUESTIONARIO; el segundo, mediante ENTREVISTA; y el tercero, INTEGRACIÓN de ambos.

En la Tabla 1 mostramos una representación gráfica de la organización de los resultados atendiendo a dichos bloques, los sujetos de los que se obtuvieron y objetivos a los que se dirigen:

Tabla 1  
*Organización de los resultados de la investigación*

Bloques	Sujetos	Capítulos	Objetivos
CUESTIONARIO	Profesorado ES	11, 12, 14	1, 5, 6, 8
	Estudiantes	11, 13, 14	2, 3, 4, 9
ENTREVISTA	Profesorado ES larga y media experiencia	15	5, 6, 8
	Gestores	16	5, 6, 8
	Expertos	17	5, 6, 8
CUESTIONARIOS Y ENTREVISTA	Estudiantes	13	7
	Gestores		
	Todos	18	9

Tal como se muestra, son varios los capítulos que atienden a un mismo objetivo:

1. Descubrir si existen coincidencias (caracterizadoras de las diferentes etapas profesionales) en el modo que tienen de valorar los Profesores de Secundaria el conocimiento pedagógico. (Capítulos 12 y 14).
2. Conocer las motivaciones que muestran los estudiantes hacia la formación inicial pedagógica. (Capítulo 11).
3. Averiguar el valor que conceden los estudiantes del Máster FPES al conocimiento pedagógico, para ser profesor. (Capítulo 13).
4. Descubrir la incidencia de la formación inicial pedagógica en la valoración que los estudiantes del Máster FPES efectúan sobre el conocimiento pedagógico. (Capítulos 13 y 14).
5. Descubrir la posible evolución experimentada por Profesores de Educación Secundaria (con media y larga experiencia profesional docente) respecto a la importancia del conocimiento pedagógico para el desarrollo de su docencia actual, describiendo el proceso y factores influyentes. (Capítulos 12, 15, 16 y 17).
6. Averiguar las competencias docentes mejor valoradas por los profesores –y otros agentes vinculados a la formación– para el buen desempeño de sus funciones como enseñantes. (Capítulo 12, 15, 16 y 17).
7. Determinar en qué medida se trabajaron en el Máster FPES las competencias docentes mejor valoradas por los profesores en ejercicio. (Capítulo 13).
8. Averiguar los elementos considerados esenciales –por diferentes agentes– en programas de formación inicial pedagógica para lograr una adecuada preparación en el desarrollo de la actividad docente. (Capítulo 12, 15, 16 y 17).
9. Presentar una propuesta apoyada en aportaciones de diferentes agentes, que oriente la formación inicial pedagógica de los nuevos profesionales de la enseñanza secundaria. (Capítulo 13 y 18).

# Capítulo 11.

## Caracterizamos a profesores y estudiantes

### Introducción

#### 1. Colectivo docente de la provincia de Granada

##### 1.1. Género y edad

##### 1.2. Formación recibida

##### 1.3. Categoría profesional y especialidad docente

##### 1.4. Experiencia docente y niveles educativos

##### 1.4.1. Experiencia docente

##### 1.4.2. Niveles educativos y experiencia docente

##### 1.5. Tipo de centro: titularidad y situación geográfica

##### 1.6. Cargos de gestión y coordinación desempeñados

##### 1.7. Intervención en la formación inicial pedagógica

#### 2. Colectivo de estudiantes del Máster FPES de la Universidad de Granada

##### 1.1. Género y edad

##### 1.2. Titulación universitaria y año de finalización

##### 1.3. Especialidad en la que cursa el Máster

##### 1.4. Turno en el que ha cursado las Prácticas Docentes

##### 1.5. Experiencia docente de los estudiantes del Máster

##### 1.6. Razones por las que cursa el Máster





## Introducción

Presentamos las características incluidas en "Datos de Identificación" de los cuestionarios aplicados a las dos muestras participantes. Las variables del profesorado son: género y edad, años de experiencia docente, formación recibida, categoría profesional y especialidad, años de experiencia en niveles educativos, tipo de centro (titularidad y situación geográfica), cargos de gestión o coordinación ejercicios y funciones ejercidas en la formación inicial pedagógica. Las de estudiantes: género, edad, titulación universitaria, año de finalización de los estudios universitarios, especialidad en la que cursa el Máster FPES, turno en el que ha realizado las prácticas docentes en el máster, y experiencia docente. Incluimos, además, los resultados para la pregunta "Razones por las que cursa el máster", entendiendo que proporcionaba información relevante para caracterizar a los estudiantes. La información es representada mediante tablas y gráficos de barras y circulares que recogen las frecuencias de las categorías contenidas en las preguntas.

## 1. Colectivo docente de la provincia de Granada

### 1.1. Género y edad

Una primera información que presentamos es la relativa al género. La muestra de profesorado de la provincia de Granada estuvo igualada en cuanto a dicha variable (47,1% de hombres y 45,4% de mujeres) (Ver Tabla 11.1). Supone una distribución semejante a la mostrada en los informes "Datos y cifras del curso escolar" para los cursos 2015/2016 y 2016/2017 (MEC, 2016; 2017), hecho importante porque ofrecería la posibilidad de trasladar, aunque con reservas, las conclusiones derivadas de la aplicación del cuestionario, a un contexto más amplio del estudiado en esta investigación.

Tabla 11.1  
*Género de la muestra de profesorado*

<b>Categorías</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Hombre	139	47,1
Mujer	134	45,4
NC	22	7,5
Total	295	100,0

Otro aspecto que nos muestran los datos es la edad (Tabla 11.2), comprendida en un intervalo que abarca desde los 21 a los 55 o más años. En cualquier caso, quedan representados los diversos intervalos de edad. El primero (21-30) por un 2,7%, hecho considerado lógico ya que tras los estudios de Grado, el profesorado cursará la formación inicial pedagógica, no antes de los 21 años, lo que unido al periodo de oposiciones, no le permitirá incorporarse a la profesión de forma inmediata tras la formación. El mayor número de profesores se sitúa en los intervalos comprendidos entre 31 a 42 (28,8%) y 43 y 54 (47,1%) años de edad. Entendiendo la correspondencia entre la edad y la carrera, hallamos un número de profesores que pueden encontrarse en una etapa de estabilidad y compromiso con la docencia y su mejora (intervalo de 31 a 42 años) pudiendo aportar valoraciones sustentadas en su experiencia, al igual que ocurre con el profesorado. De forma complementaria, encontramos profesorado (43-54 años) que, por su dilatada experiencia, pueden aportar consideraciones y valoraciones fundadas

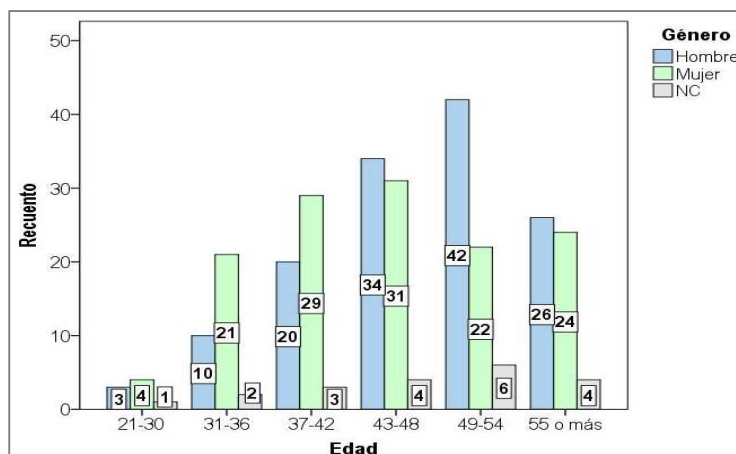
en un conocimiento más experimentado acerca de la práctica docente, aspecto que consideramos de relevancia para la definición del conocimiento profesional de referencia para el diseño de los programas formativos.

Tabla 11.2

*Edad de los profesores*

<b>Categorías</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
21-30	8	2,7
31-36	33	11,2
37-42	52	17,6
43-48	69	23,4
49-54	70	23,7
55 o más	54	18,3
N o contesta (NC)	9	3,1
<b>Total</b>	<b>295</b>	<b>100,0</b>

A fin de profundizar en la caracterización del colectivo docente, realizamos un análisis de la distribución de la muestra atendiendo, de forma conjunta, al género y la edad, cuyos datos presentamos en la Figura 11.1.



**Figura 11.1. Caracterización de la muestra de profesorado por sexo y edad**

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, el número más elevado de hombres se sitúa en los rangos de edad más elevados (43-48, 49-54 y 55 o más); el colectivo femenino tiene una presencia mayor en los rangos más jóvenes (21-30; 31-36). De igual modo, ambos géneros quedan representados en el conjunto de edades, lo que nos permite disponer de sus valoraciones en el conjunto de etapas de la trayectoria profesional docente.

## 1.2. Formación recibida

Presentamos la distribución del colectivo de profesorado atendiendo a la formación inicial recibida de tipo disciplinar y pedagógica. La muestra queda representada por 41 titulaciones, en su mayoría de primer ciclo (Diplomatura o Licenciatura) pertenecientes a las cinco áreas de conocimiento asumidas por la Universidad de Granada para estructurar los Títulos de Grado (Artes y Humanidades; Ciencias; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Jurídicas; Ingeniería y Arquitectura) (Ver Tabla 11.3). Presentamos las frecuencias y porcentajes de profesorado en las titulaciones, añadiendo también en la última columna el porcentaje ponderado por área.

Tabla 11.3

Titulación superior del profesorado de la provincia de Granada por área de conocimiento

Área de conocimiento. Estudios	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje p*
<b>ARTES Y HUMANIDADES</b>	60	20,3	----
Filología	3	1,0	5,0
Filología Clásica	3	1,0	5,0
Filología Hispánica	16	5,4	26,66
Filología Inglesa	10	3,4	16,66
Filología Románica	2	0,7	3,33
Filosofía	5	1,7	8,33
Literatura y Filosofía	5	1,7	8,33
Historia	8	2,7	13,33
Historia del Arte	3	1,0	5,0
Traducción e Interpretación	2	0,7	3,33
Bellas Artes	3	1,0	5,0
<b>CIENCIAS</b>	42	14,2	----
Ciencias Biológicas	7	2,4	16,6
Ciencias Exactas	1	0,3	2,4
Ciencia y Tecnología de los Alimentos	2	0,7	4,8
Ciencias Ambientales	1	0,3	2,4
Ciencias Químicas	9	3,1	21,4
Ciencias Geológicas	4	1,4	9,5
Matemáticas	11	3,7	26,2
Física	7	2,4	16,6
<b>CIENCIAS DE LA SALUD</b>	9	3,1	----
Medicina	4	1,4	44,44
Psicología	2	0,7	22,22
Farmacia	2	0,7	22,22
Nutrición	1	0,3	11,11
<b>CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS</b>	51	17,2	----
Administración y Dirección de Empresas	3	1,0	5,9
Ciencias Económicas y Empresariales	7	2,4	13,72
Ciencias de la Actividad física y del Deporte	1	0,3	1,96
INEF	4	1,4	7,8
Derecho	7	2,4	13,7
Documentación	1	0,3	1,96
Turismo	6	2,0	11,7
Profesorado EGB	3	1,0	5,9
Magisterio (Ed. Infantil, Primaria, Ed. Física, Especial)	10	3,4	19,60
Pedagogía	5	1,7	9,8
Pedagogía y Magisterio	1	0,3	1,96
Psicopedagogía	3	1,0	5,9
<b>INGENIERÍA Y ARQUITECTURA</b>	17	5,8	----
Arquitectura Técnica	2	0,7	11,76
Ingeniería Agrónoma	3	1,0	17,64
Ingeniería de Caminos	1	0,3	5,9
Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas	3	1,0	17,64
Ingeniería	2	0,7	11,76
Ingeniería Industrial	5	1,7	29,4
Ingeniería Química	1	0,3	5,9
<b>No especificados/Otros</b>	116	39,2	----
Licenciatura	65	22,0	56,03
Diplomatura	1	0,3	0,87
Doctorado	3	1,0	2,58
Conservatorio/EOI	4	1,4	3,45
Formación Profesional	1	0,3	0,87
No contesta	42	14,2	36,20
<b>Total</b>	<b>295</b>	<b>100,0</b>	<b>----</b>

Nota= \*Porcentaje ponderado por área de conocimiento.

Atendiendo específicamente a la Formación Inicial Pedagógica de profesorado de Enseñanza Secundaria (Tabla 11.4), el 74,9% posee el Curso de Aptitud Pedagógica, y el 2,7% el Máster FPES; resultado esperable por el escaso número de convocatorias de oposiciones al cuerpo docente desde la implantación de dicho Máster. El 22,4% del profesorado no contestó a esta cuestión. Interesa destacar que la gran mayoría del colectivo posee formación inicial pedagógica, y ha tenido la oportunidad de confrontar lo adquirido con las demandas de la profesión. Ello es relevante para nuestro estudio ya que nos permite recoger valoraciones, sugerencias y consideraciones que se deriven de dicha confrontación y, por tanto, ajustadas a las demandas de la práctica docente.

Tabla 11.4  
*Formación inicial pedagógica de la muestra de profesorado*

	Frecuencia	Porcentaje
Curso de Aptitud Pedagógica	221	74,9
Máster de Formación de Profesorado	8	2,7
No contesta	65	22,4
Total	295	100,0

Respecto a la especialidad de dicha formación inicial, el profesorado indica haber cursado el CAP en multitud de especialidades (ver Figura 11.2), hallándose representadas Filología, Ciencias (Biología y Geología), Física y Química, Matemáticas, Orientación Educativa con 52, 10, 11, 17 y 8 profesores respectivamente. Menor representación presentan otras, propias de Formación Profesional tales como Formación y Orientación Laboral (cinco profesores), y Asesoría y Procesos de Imagen Personal, Hortofruticultura, Sanidad, Sistemas Electrónicos, Tecnología Administrativa, todas ellas con un profesor.

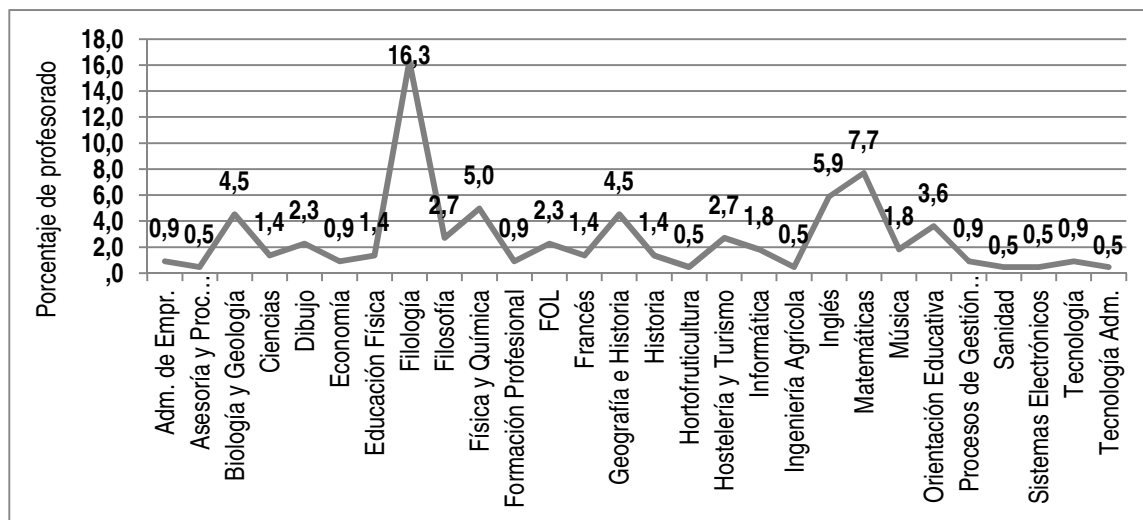


Figura 11.2. Especialidades en las que se ha cursado el Curso de Aptitud Pedagógica  
Fuente: Elaboración propia

Del profesorado que cursó el Máster FPES, dos indican que lo hicieron en la especialidad de Lengua Extranjera Inglés y cuatro en Matemáticas. De acuerdo a lo considerado para variables anteriores, estamos ante un colectivo que ha experimentado las diversas especialidades de la formación inicial pedagógica, siendo relevante para recoger valoraciones más ajustadas y diversas.

### 1.3. Categoría profesional y especialidad docente

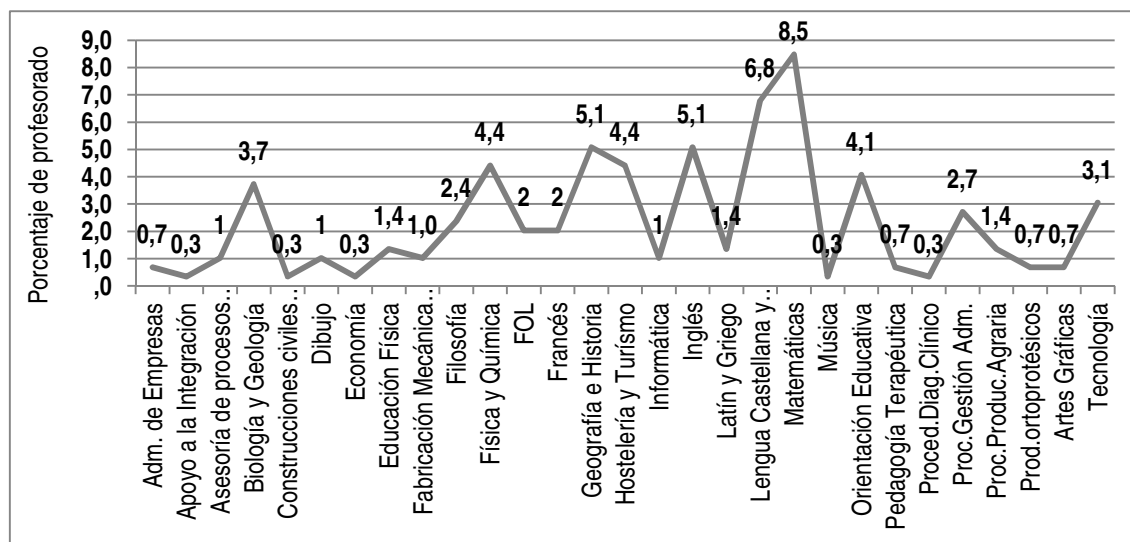
La categoría profesional predominante en la muestra (Tabla 11.5) es la de profesor de Enseñanza Secundaria (73,2%), seguido de la figura de profesorado interino (13,9%). Otras en menor medida tales como Profesor Técnico (4,4%) Catedrático de Enseñanza Secundaria (1,7%), y funcionario en prácticas (1,0%). Disponemos de una muestra diversa para atender al conjunto de categorías profesionales, entendiendo que serán de relevancia para comprender las valoraciones realizadas pudiendo provenir de las demandas profesionales que de ellas se derivan.

Tabla 11.5

*Categoría profesional del profesorado*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Funcionario prácticas	3	1,0	1,1	1,1
Profesor de Enseñanza Secundaria	216	73,2	76,1	77,1
Catedrático de Enseñanza Secundaria	5	1,7	1,8	78,9
Interino	41	13,9	14,4	93,3
Profesor Técnico de FP	13	4,4	4,6	97,9
Otros	6	2,0	2,1	100,0
Total	284	96,3	100,0	
No Contesta	11	3,7		
Total	295	100,0		

La información sobre la especialidad en la que ejercen la docencia fue codificada atendiendo a la clasificación de las materias impartidas por el Cuerpo de catedráticos y de Profesores de Enseñanza Secundaria (BOE, núm. 171, de 18 de julio de 2015; MEC, 2015) (Ver Figura 11.3).



**Figura 11.3. Especialidades docentes del profesorado**

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que están representadas diversas materias, permitiéndonos acceder a una valoración ajustada y derivada de las diversas áreas de conocimiento del conjunto de enseñanzas de Educación Secundaria. Un mayor número de profesorado lo encontramos en las especialidades asociadas a materias instrumentales tales como Matemáticas (8,5%), Lengua Castellana y Literatura (6,8%), Inglés (5,1%), y otras referidas a las áreas de Humanidades o

Ciencias tales como Geografía e Historia (5,1%), Biología y Geología (3,7%), Física o Química (4,4%) y Filosofía (2,4%). Por otro lado, están presentes las familias profesionales de Formación Profesional referidas a Procesos de Gestión Administrativa (2,7%), Formación y Orientación Laboral (2,0%) y Hostelería y Turismo (4,4%). Además, quedan representadas las especialidades Orientación Educativa (4,1%) y Apoyo a la Integración (0,3%). Cabe destacar que el 33,2% no contestó a dicha pregunta.

## 1.4. Experiencia docente y niveles educativos

Para describir la experiencia docente, atendemos a la información obtenida de los ítems "Total de años de experiencia docente" y "Nivel-Años de experiencia". Para el primero, realizamos varios análisis (de frecuencias, y de la distribución en base a percentiles y a las fases de la trayectoria profesional definidas en la literatura especializada) a fin de dar respuesta a nuestros objetivos. Para el segundo, presentamos los descriptivos relativos a: 1) niveles educativos donde ha ejercido docencia y 2) correspondencia entre nivel educativo y años de experiencia.

### 1.4.1. Experiencia docente

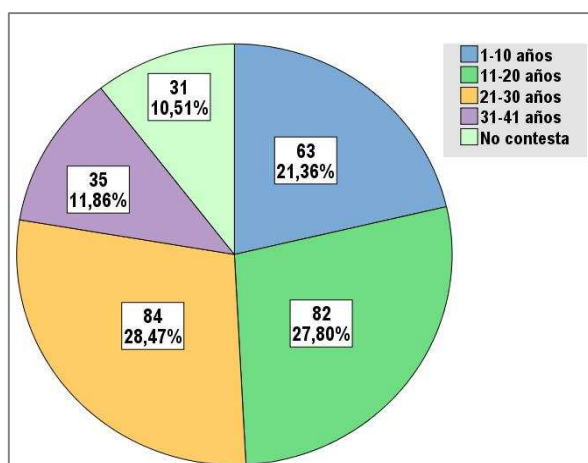
El primer análisis mostró que la experiencia docente está comprendida en un amplio rango que abarca desde uno a cuarenta y un años, quedando representados todos los años contenidos ( $X=19,28$ ;  $SD=9,745$ ) (Ver Figura 11.4). Un mayor número de profesorado se sitúa en 20 (4,4%), 16 (6,1%), 25 (5,8%) y 30 (5,1%) quedando en menor medida representado los años del intervalo comprendido entre 35 y 41 años, integrando entre 1 y 3 profesores. El 10,5% (31 profesores) no contestó.



Figura 11.4. Frecuencia Total años de docencia. Profesorado

Fuente: Elaboración propia

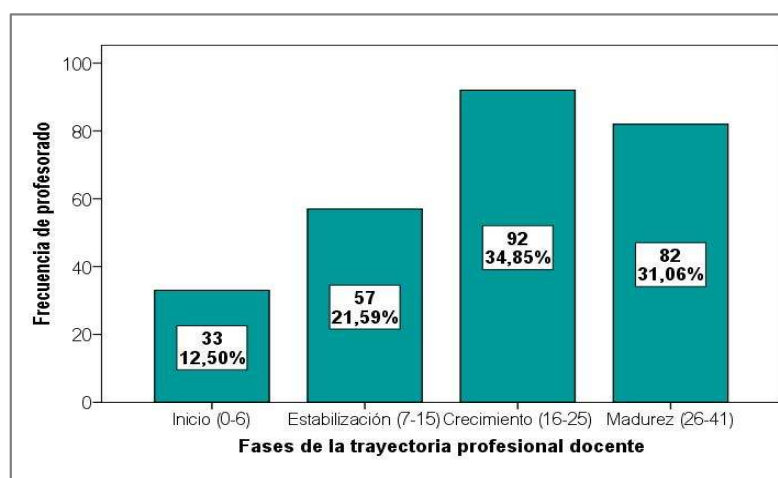
El segundo tuvo como finalidad analizar la dispersión de los años de experiencia y agruparla atendiendo a un criterio estadístico, mostrando los siguientes valores para los percentiles:  $P25=11,25$ ;  $P50=19,50$ ;  $P75=27,00$ . Tomando como referencia dichos percentiles, agrupamos los datos en cuatro rangos de diez años de experiencia cada uno, tal como queda representado en la Figura 11.5. En la muestra predomina una experiencia docente media y larga, donde el 21,36% se encuentra en sus diez primeros años, el 56% posee entre los 11 y 30 años, y el 11,86% entre 31 y 41 años de experiencia.



**Figura 11.5. Experiencia docente del profesorado por rangos de diez años**

Fuente: Elaboración propia

Con el fin de atender a uno de los objetivos de la investigación (1) codificamos la variable atendiendo a cuatro fases del desarrollo profesional definidas a partir de la revisión de la literatura especializada (e.g. Tardif, 2016; Tedesco, 1999), a saber: "Inicio de la carrera" que abarca de 0 a 6 años de experiencia; "Estabilización" de 7 a 15 años; "Crecimiento profesional" de 16 a 25 años; y, "Madurez profesional" de 26 a 41 años. Los resultados de la distribución del colectivo docente en estas fases se presentan mediante estadísticos de frecuencia en la Figura 11.6. En la primera fase hallamos al 11,2% del profesorado, en la segunda al 19,3%, en la tercera al 31,2% y, finalmente, en una cuarta el 27,8%.



**Figura 11.6. Fases de la trayectoria profesional docente en el profesorado**

Fuente: Elaboración propia

Estamos ante un colectivo representado por el conjunto de etapas de la trayectoria profesional, especialmente a las que se ha asignado características de mayor desarrollo profesional y situadas en el centro y final de la carrera (Crecimiento y Madurez profesional). Este hecho es importante puesto que nos permite acceder a las valoraciones para cada etapa de una forma transversal, constituyendo un complemento a los resultados derivados del análisis de la evolución experimentada en la valoración del conocimiento pedagógico.

#### 4.1.2. Niveles educativos y experiencia docente

Presentamos los niveles educativos en los que han ejercido, atendiendo a la frecuencia y porcentaje de profesorado que señala cada uno de ellos (Ver Tabla 11.6). Un mayor número de profesorado señala que ha ejercido en Educación Secundaria Obligatoria (67,5%) y Bachillerato (51,9%). Este resultado es razonable si atendemos a que gran parte ejerce o ha ejercido en ambos niveles, y en muchos casos de forma simultánea. Un cuarto de la muestra ha ejercido en otros tales como Formación Profesional de Grado Medio (25,4%) o Grado Superior (26,4%), y un porcentaje menor en medidas de atención a la diversidad (PCPI) (14,9%) o Enseñanza de Adultos (6,8%). Otros niveles ejercidos son Educación Superior, Enseñanza de Idiomas y Educación Primaria, Educación General Básica (E.G.B.).

Tabla 11.6

*Recuento y porcentaje de profesorado con experiencia docente en niveles de enseñanza*

Nivel	Señalado
Educación Secundaria Obligatoria	198 (67,5)
Programas de Cualificación Profesional Inicial o Formación Profesional Básica	44 (14,9)
Formación Profesional de Grado Medio	75 (25,4)
Formación Profesional de Grado Superior	78 (26,4)
Bachillerato	153 (51,9)
Enseñanza de Adultos	20 (6,8)
Otras	30 (10,2)

Otras: Enseñanza Idiomas; Universidad; Educación Primaria; E.G.B.

A continuación presentamos los resultados de los años de experiencia docente del profesorado en cada nivel, representados mediante gráficos circulares que contienen la frecuencia y porcentaje de los rangos de experiencia docente para cada nivel educativo (Figura 11.7). Un análisis general indica que se trata de un colectivo con media y larga experiencia docente en niveles de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) y Bachillerato, y un perfil más novel en medidas de atención a la diversidad (Programas de Cualificación Profesional Inicial) y enseñanzas de Formación Profesional y Enseñanza de Adultos. Pasamos a detallar los resultados para cada nivel educativo.

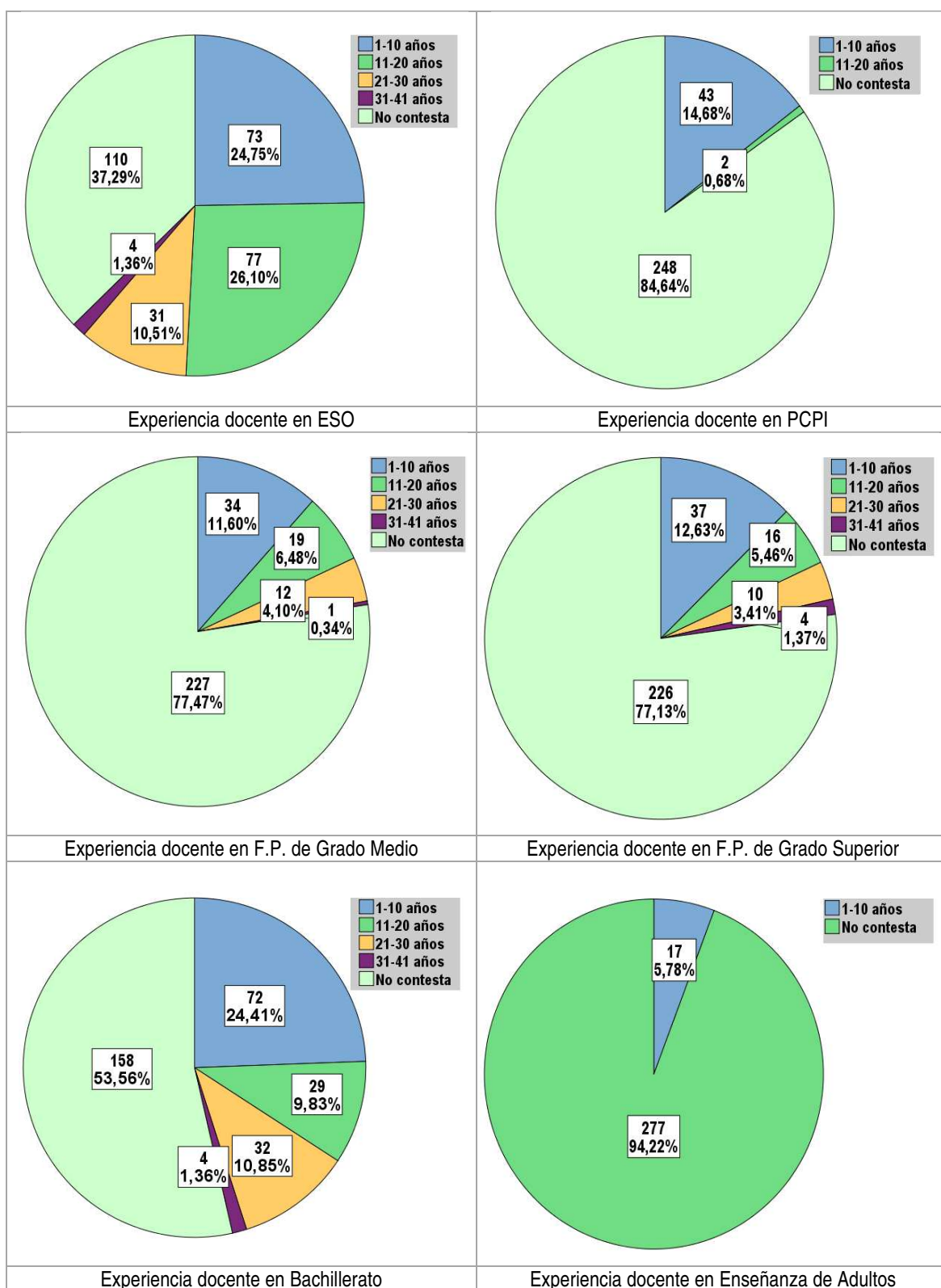
La experiencia en ESO oscila entre 1 y 32 años, con una media de experiencia de 13,99 ( $SD= 7,732$ ). Existe un mayor porcentaje de profesorado que posee entre 1 y 20 años de experiencia (50,85%), y un menor porcentaje entre 21 y 41 –especialmente los que se encuentran entre 31 y 41 años (1,36%)–.

En Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) –actual Formación Profesional Básica– la experiencia oscila entre 1 (17 profesores) y 20 años (1 profesor), con una media de 3,09 ( $SD= 3,735$ ), y concentrándose un mayor número de profesores entre uno y tres años.

La experiencia, tanto en Formación Profesional de Grado Medio ( $X= 11,18$ ;  $SD= 9,694$ ) como de Grado Superior ( $X= 10,81$ ;  $SD= 10,515$ ), es variada. Destaca en ambos un porcentaje de profesorado que indica poseer un año de experiencia, 10 en Grado Medio y 14 en Superior.

La experiencia del profesorado en Bachillerato oscila entre 1 (9 profesores) y 41 años (1 profesor) con una media de 12,66 ( $SD= 9,659$ ). La distribución de frecuencias se muestra semejante a la indicada para el nivel de ESO, porcentaje más elevado entre 1 y 20 años y más reducido entre 31 y 41 años, lo que puede estar indicando que el profesorado ha podido ejercer de forma simultánea en ambos niveles. Finalmente, la experiencia en Enseñanza de Adultos oscila entre 1 y 10 años, tal como indican los estadísticos de tendencia central ( $X= 1,83$ ;  $SD= 2,282$ ), 15 profesores poseen uno o dos años, uno cinco y otro diez años.





**Figura 11.7. Experiencia del profesorado en niveles de Educación Secundaria**

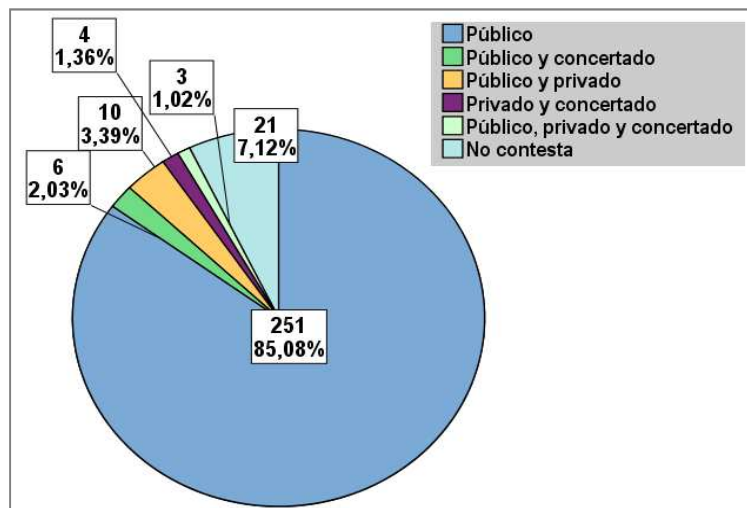
Fuente: Elaboración propia

De lo expuesto en este apartado, derivamos que la muestra está constituida por profesorado que ha ejercido en los diversos niveles (obligatorio y postobligatorio) y enseñanzas de la Educación Secundaria. Ello nos permitirá acceder a consideraciones y valoraciones

basadas en las demandas profesionales que se derivan del ejercicio profesional en dichos niveles.

### 1.5. Tipo de centro: titularidad y situación geográfica

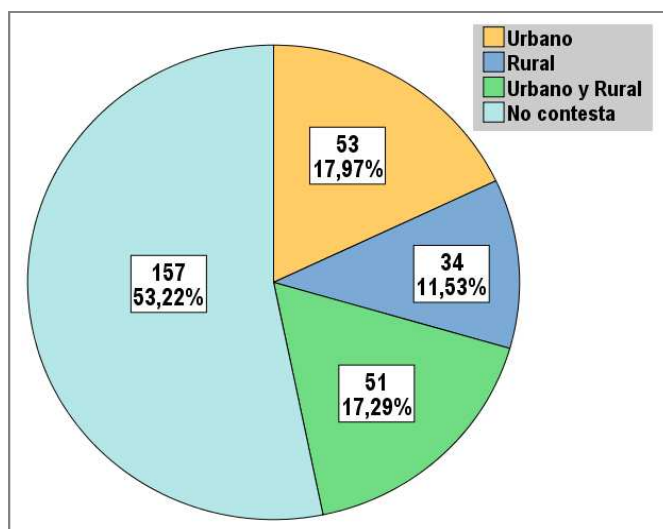
Se trata de un colectivo que ha ejercido la profesión especialmente en el sector público, y en centros con situación geográfica diversa. En relación a la titularidad (Figura 11.8), un porcentaje elevado del profesorado (85,08%) lo hace en centros de titularidad pública, y un porcentaje bajo en centros de tipo concertado y/o privado.



**Figura 11.8. Titularidad de los centros en los que ha ejercido el profesorado**

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la situación geográfica de los centros (Figura 11.9), alrededor del 18% han ejercido en centros urbanos, el 11,29% en centros rurales, y el 17% en zonas urbanas y rurales. El 53,22% no contestó a esta cuestión.



**Figura 11.9. Situación geográfica de los centros en los que ha ejercido**

Fuente: Elaboración propia

## 1.6. Cargos de gestión y coordinación desempeñados

Respecto a los cargos de gestión y coordinación desempeñados (Ver Tabla 11.7), hallamos un porcentaje elevado en cargos que implican coordinación pedagógica, siendo mayormente ejercidos el de tutor de grupo (74,6%), jefe de departamento (60%) o jefe de estudios (22%). El cargo de secretario o tutor de funcionario en prácticas son ejercidos en menor medida (14,2% y 15,3%, respectivamente), y escasamente el de director (8,8%) vicedirector (5,8%) o coordinador de área de competencias (4,1). Otros cargos ejercidos por el profesorado están referidos a la coordinación de planes educativos, y a cargos de vicesecretario, inspector de educación u orientador educativo.

Tabla 11.7

*Recuento y porcentaje de profesorado cargos de gestión y coordinación*

Nivel	Seleccionado	No seleccionado
Director	26 (8,8)	269 (91,2)
Vicedirector	17 (5,8)	278 (94,2)
Jefe de estudios	65 (22,0)	230 (78,0)
Secretario	42 (14,2)	253 (85,8)
Jefe de Dpto.	177 (60,0)	118 (40,0)
Tutor	220 (74,6)	75 (25,4)
Secretario ETCP	7 (2,4)	288 (97,6)
Tutor funcionario prácticas	45 (15,3)	250 (84,7)
Coordinador área	39 (4,1)	256 (86,8)
Otros	12 (4,1)	283 (95,9)

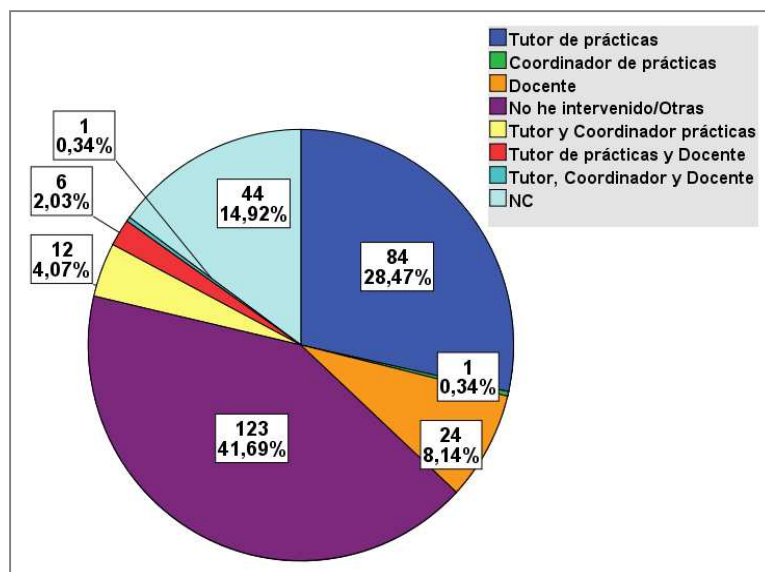
Otros: Inspector; Coordinador planes (bilingüismo, prevención, igualdad, paz); Vicesecretario; Orientador; Bibliotecario

Nos encontramos ante un colectivo con experiencia en diversidad de cargos de coordinación docente y gestión. Especialmente las de tutor, jefe de departamento, jefe de estudios, ejercidos por más de la mitad del profesorado. Esto nos aportará una información más amplia y variada sobre las funciones y competencias que cobran importancia en el ejercicio de la profesión docente, permitiéndonos acceder a consideraciones de profesorado que ha experimentado la profesión desde diversas posiciones y ámbitos de actuación profesional; desde la posición de profesor-tutor que coordina a profesorado de un mismo grupo o curso, o de miembro del equipo encargado de gestionar y dinamizar el conjunto de actividades del centro. De forma más específica, creemos que la experiencia del profesorado en estos cargos supone un valor añadido para recoger la importancia concedida a las competencias docentes ligadas al desempeño de funciones como "Orientar a alumnado y familias" o "Participar en el centro".

## 1.7. Intervención en la formación inicial pedagógica

En la Figura 11.10 mostramos los tipos de intervención del profesorado en la formación inicial pedagógica (CAP o Máster FPES): bien como tutor o coordinador de prácticas en IES, bien como docente en el CAP o máster, o si, por el contrario, no han intervenido o lo han hecho en otro sentido.

Cabe destacar que casi la mitad de profesorado ha intervenido en la formación inicial pedagógica. Puede considerarse que estamos ante un colectivo que, en muchos casos, puede poseer un conocimiento ajustado y amplio acerca de la formación, por lo que sus valoraciones y sugerencias han de ser tomadas en consideración de cara a establecer acciones de mejora fundamentadas en las necesidades, experiencias y preocupaciones de la práctica docente.



**Figura 11.10. Frecuencia de intervención en la formación inicial pedagógica**  
Fuente: Elaboración propia

## 2. Colectivo de estudiantes del Máster FPES de la Universidad de Granada

### 1.1. Género y edad

La muestra de estudiantes del Máster FPES de la Universidad de Granada, participantes en esta investigación, está compuesta por 51,7% de hombres y 48,3% de mujeres (Tabla 11.8). Cabe destacar que este dato se corresponde de forma exacta con la distribución de hombres y mujeres en la población (Ver Anexo 3.2.1; 51,5% hombres; 48,4% mujeres), hecho que consideramos importante para extrapolar los resultados a la misma.

Tabla 11.8

*Género de los estudiantes de Máster FPES de la Universidad de Granada*

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	107	51,7
Mujer	100	48,3

Como se puede observar en la Tabla 11.9 el número de estudiantes va decreciendo de forma gradual de acuerdo a la edad. El mayor número (90,8%) se sitúa en los intervalos que oscilan entre veintiuno y treinta años, hecho totalmente comprensible teniendo en cuenta que la mayoría de los que acceden son recién titulados, como muestran los resultados presentados en el siguiente apartado ("Año de finalización de la titulación").

Tabla 11.9

*Edad de los estudiantes máster FPES*

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
21-25	146	70,5
26-30	42	20,3
31-35	11	5,3
36 o más	8	3,9

Dichos datos son semejantes a los aportados por el informe sobre la Situación laboral de los egresados de la Universidad de Granada en 2014, donde la media de edad fue de 27,4 años, concentrándose el mayor porcentaje (64%) entre los 25 y 35 años. Coincidiendo con dicho informe, los estudiantes matriculados en el máster, que poseen entre 31 y 36 o más años, es reducido, representando el 9,2% de la muestra.

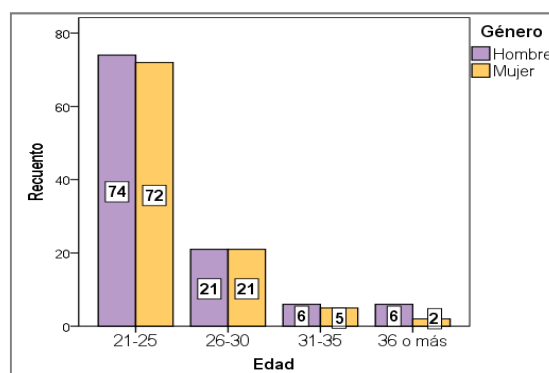


Figura 11.11. Muestra de estudiantes por género y edad

Fuente: Elaboración propia

## 1.2. Titulación universitaria y año de finalización

Presentamos una descripción detallada de las titulaciones que poseen los estudiantes a fin de realizar, posteriormente, una correspondencia entre éstas y la especialidad en la que cursan el máster. Además, mostramos la distribución del colectivo atendiendo al año en que finalizaron las titulaciones.

Para la codificación de "Titulación universitaria" tomamos como valores las áreas de conocimiento empleadas por la Universidad de Granada para estructurar los Títulos de Grado. La Tabla 11.10 presenta las frecuencias y porcentajes de estudiantes en las titulaciones, clasificadas en dichas áreas, añadiendo el porcentaje ponderado, que recogemos a la derecha de la misma. Como se muestra, un total de 41 titulaciones aparecen en la muestra, en su mayoría de primer ciclo (Licenciatura o actual Grado) y pertenecientes a cinco áreas de conocimiento: Artes y Humanidades; Ciencias; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Jurídicas, e; Ingeniería y Arquitectura. Entre ellas, se encuentra una titulación doble (Biología y Bioquímica) y otra perteneciente a Ingeniería y cuya especialidad desconocemos.

Los resultados muestran que quedan representadas en mayor medida las titulaciones pertenecientes a Artes y Humanidades (36,7%) y Ciencias Sociales y Jurídicas (35,2%) y en menor medida, en orden de porcentaje, Ciencias (14,2%), Ingeniería (7,1%) y Ciencias de la Salud (4,8%). Cabe reseñar que estos datos mantienen cierta correspondencia con la titulación universitaria indicada por el profesorado encuestado, mostrando una distribución semejante en áreas de conocimiento y especialidades. En consecuencia, estamos ante una muestra de profesorado de especial interés para la formación inicial pedagógica y, concretamente, el máster de la Universidad de Granada. En efecto, sus valoraciones, consideraciones y sugerencias podrían constituir referentes para la mejora de la formación de los futuros candidatos a la docencia.

Pasamos a comentar de forma más detallada los resultados presentados en la Tabla 11.10.

El 36,7% de los estudiantes participantes poseen titulaciones pertenecientes al área de **Artes y Humanidades**. En ella, encontramos once titulaciones universitarias referidas a diversas especialidades: el 19,3% poseen estudios filológicos en las diversas especialidades; Francés (4,8%), Inglés (8,2%), Filología Clásica (3,9%), Filología Eslava (0,5%) y Filología Hispánica (1,4%). El 16,9% provienen de otras especialidades como Filosofía (2,9%), Historia (6,3%), Historia del Arte (1,4%) y Traducción e Interpretación (6,3%). Destacan las titulaciones del área de Filología tales como Francés, Inglés y Filología Clásica, representando el 46,07% del área. Las titulaciones de Historia y Traducción e Interpretación representan el 17,1% del dicho área.

El 14,2% de los estudiantes poseen titulaciones pertenecientes al área de **Ciencias**. Entre ellas, se encuentran Matemáticas, cursada por el 4,8%, Ciencias Ambientales por el 3,5%, y Biología por el 2,9%. El resto de titulaciones del área –Bioquímica, Ciencia y Tecnología de los Alimentos, Geología y Química– fueron cursadas por un estudiante. Existe un titulado de estudios universitarios de tercer ciclo (Doctor en Física). Atendiendo a la representación en el área, los porcentajes más elevados se obtienen en Ciencias Ambientales (24,1%) y Biología (24,15%).

Tabla 11.10

Titulación superior de los estudiantes de Máster FPES por área de conocimiento

ÁREA DE CONOCIMIENTO. ESTUDIOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE P*
ARTES Y HUMANIDADES	76	36,7	----
Estudios Franceses	10	4,8	13,15
Estudios Ingleses	17	8,2	22,4
Filología Clásica	8	3,9	10,52
Filología Eslava	1	0,5	1,32
Filología Hispánica	3	1,4	3,94
Filología Inglesa y Española	1	0,5	1,31
Filosofía	6	2,9	7,9
Grado Superior Música	1	0,5	1,32
Historia	13	6,3	17,1
Historia del Arte	3	1,4	3,94
Traducción e Interpretación	13	6,3	17,1
CIENCIAS	29	14,2	----
Biología	6	2,9	20,7
Biología y Bioquímica	1	0,5	3,45
Bioquímica	1	0,5	3,45
Ciencia y Tecnología de los Alimentos	1	0,5	3,45
Ciencias Ambientales	7	3,5	24,1
Doctor en Física	1	0,5	3,45
Geología	1	0,5	3,45
Matemáticas	10	4,8	34,5
Química	1	0,5	3,45
CIENCIAS DE LA SALUD	10	4,8	----
Enfermería	3	1,4	30,00
Nutrición Humana y Dietética	1	0,5	10,00
Psicología	6	2,9	60,00
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	73	35,2	----
Administración y Dirección de Empresas	5	2,4	6,84
Antropología Social y Cultural	1	0,5	1,37
Ciencias de la Actividad física y del Deporte	53	25,6	72,6
Ciencias del Trabajo**	1	0,5	1,37
Economía	4	1,9	5,5
Educación Infantil	1	0,5	1,37
Educación Primaria	3	1,4	4,1
Finanzas y Contabilidad	1	0,5	1,37
Pedagogía	2	0,9	2,74
Psicopedagogía	1	0,5	1,37
Relaciones Laborales y Recursos Humanos	1	0,5	1,37
INGENIERÍA Y ARQUITECTURA	15	7,1	----
Arquitectura	4	1,9	26,67
Ingeniería de Caminos/Ingeniería Civil	3	1,4	20,00
Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas	2	0,9	13,33
Ingeniería	1	0,5	6,67
Ingeniería de Tecnologías de Telecomunicación	3	1,4	20,00
Ingeniería Industrial	1	0,5	6,67
Ingeniería Química	1	0,5	6,67
No especificados	4	1,9	----
Licenciatura	2	0,9	50,00
Graduado	1	0,5	25,00
NC	1	0,5	25,00
Total	207	100,0	----

Nota= \*Porcentaje ponderado por área de conocimiento; \*\*= Antigua Relaciones Laborales y Recursos Humanos; NC= No contesta.

En el área de **Ciencias de la Salud** encontramos el 4,8% de los estudiantes titulados en Enfermería, Nutrición Humana y Dietética y Psicología. Por otro lado, el área de **Ciencias**

**Sociales y Jurídicas** queda representada el 35,2% de los estudiantes con titulaciones referidas a once especialidades. Destaca Ciencias de la Actividad Física y el Deporte con el 72,6% de estudiantes del área. Encontramos otras titulaciones referidas al ámbito del trabajo y lo social como Administración y Dirección de Empresas (2,4% de los estudiantes), Economía (1,9% de los estudiantes) y Antropología Social y Cultural (0,5%) y, además, titulaciones del ámbito de Ciencias de la Educación, representadas por el 3,3% de los estudiantes participantes (9,58% de estudiantes del área). Entre las titulaciones de Ciencias de la Educación se encuentran Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Psicopedagogía.

Finalmente, el área de **Ingeniería y Arquitectura**, con siete titulaciones, queda representada por 15 estudiantes (7,1%). Entre las titulaciones se encuentran Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas cursada por dos estudiantes, Ingeniería de Caminos, Puertos y Canales (actual Grado de Ingeniería Civil) e Ingeniería de Tecnologías de Telecomunicación cursadas ambas por tres estudiantes. Ingeniería Industrial e Ingeniería Química fueron cursadas por un estudiante y Arquitectura por cuatro (26,7% de los titulados en el área). Existe una estudiante que no indicó la especialidad de Ingeniería cursada. En esta misma línea, tres estudiantes no especificaron la especialidad de su titulación y una estudiante no indicó su titulación.

A continuación, atendemos al año en el que los estudiantes finalizaron dichas titulaciones, mostrando los estadísticos de frecuencia en la Tabla 11.11.

Tabla 11.11

*Año de finalización de la titulación universitaria de acceso al Máster FPES*

Año	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2014	128	61,8	61,8
2013	34	16,4	78,3
2012	16	7,7	86,0
2011	9	4,3	90,3
2010	4	1,9	92,3
2009	4	1,9	94,2
2008	3	1,4	95,7
2007	2	1,0	96,6
2006	1	0,5	97,1
2005	1	0,5	97,6
2003	1	0,5	98,1
2001	1	0,5	98,6
1989	1	0,5	99,0
NC	2	1,0	100,0
Total	207	100,0	

Como adelantamos, los resultados indican que el máster es cursado, en su mayoría, por estudiantes recién titulados. Así, el 92,3% se graduaron entre los años 2009 y 2014, y el 6,8% en años previos. De ellos, el 61,8% finalizaron en 2014, el 16,4% en 2013, el 7,7% en 2012 y el 4,3% en 2011. Este resultado podría estar indicando que se trata de un máster que cubre gran demanda de las plazas para cada curso académico, ofertando para 2014/2015 –curso en que se recogieron los datos– alrededor de 800; y que la docencia podría estar constituyendo una de las salidas profesionales preferentes por algunos de los titulados universitarios.

### 1.3. Especialidad en la que cursa el Máster

Al igual que para la anterior, los resultados del análisis de estadísticos descriptivos de "Especialidad en la que cursa el Máster" son presentados atendiendo a las frecuencias y



porcentajes en las especialidades clasificadas por las áreas que las integran en el actual Máster FPES (Ver Tabla 11.12), éstas son: Ciencia y Tecnología, Filología, Ciencias Sociales, Formación Profesional y Artes y Deportes.

Los resultados muestran la presencia del total de especialidades (19) ofertadas en el Máster de la Sede de Granada (fueron presentadas en el Capítulo 7 al hablar de la población de estudio).

Tabla 11.12

*Especialidad en la que cursan el Máster FPES los estudiantes*

ÁREA DE CONOCIMIENTO	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE P*
CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CT)	43	20,7	----
Biología y Geología (BG)	17	8,2	39,54
Física y Química (FQ)	3	1,4	6,97
Matemáticas (M)	17	8,2	39,54
Informática (I)	4	1,9	9,30
Tecnología y Procesos Industriales (TPI)	2	1,0	4,65
FILOLOGÍA (FIL)	53	25,6	----
Lengua extranjera (Inglés) (LEI)	27	13,0	50,95
Lengua extranjera (Francés) (LEF)	14	6,8	26,41
Latín y Griego (LG)	8	3,9	15,09
Lengua y Literatura (LL)	4	1,9	7,55
CIENCIAS SOCIALES (CS)	37	17,9	----
Geografía e Historia (GH)	16	7,7	43,25
Filosofía (F)	7	3,4	18,91
Orientación educativa (OE)	13	6,3	35,14
No especificado (NE)	1	0,5	2,70
FORMACIÓN PROFESIONAL (FP)	18	8,7	----
Formación y Orientación Laboral (FOL)	1	0,5	5,55
Economía, Empresa y Comercio (EEC)	12	5,8	66,66
Hostelería y Turismo (HT)	1	0,5	5,55
Procesos Sanitarios (PS)	4	1,9	22,22
ARTES Y DEPORTES (AD)	56	27,1	----
Dibujo, Imagen y Artes Plásticas (DIAP)	1	0,5	1,78
Educación física (EF)	54	26,1	96,43
Música (MUS)	1	0,5	1,78
Total	207	100,0	----

Nota= \*Porcentaje ponderado por área de conocimiento.

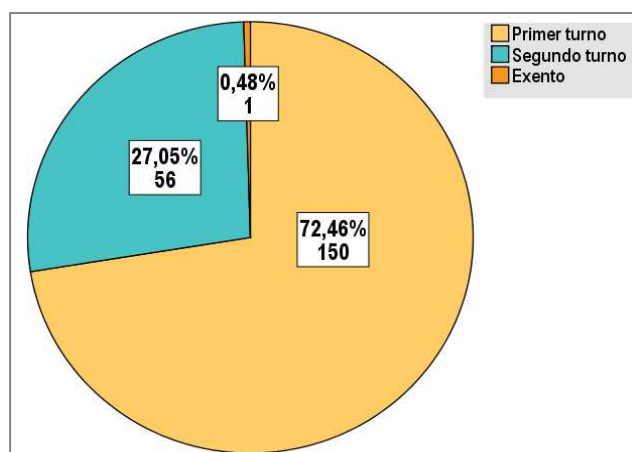
En el Área de **Ciencia y Tecnología** se encuentran matriculados 43 estudiantes (20,7%) que cursan las especialidades de Biología y Geología (8,2%), Matemáticas (8,2%), Física y Química (1,4%), Informática (1,9%), y Tecnología y Procesos Industriales (1%). El 25,6% cursan las especialidades del Área de **Filología**: Lengua extranjera (Inglés), Lengua extranjera (Francés), Latín y Griego, y Lengua y Literatura. Ente ellas, destaca Lengua Extranjera (Inglés) con el 50,95% de estudiantes del área. El 17,9% cursan especialidades del Área de **Ciencias Sociales**, como Geografía e Historia que es cursada por el 7,7%, Orientación Educativa por el 6,3%, y un estudiante que no indico la especialidad. En el Área de **Formación Profesional** encontramos 8,9% de los estudiantes matriculados en las especialidades Formación y Orientación Laboral, Hostelería y Turismo, Economía, Empresa y Comercio (66,7% de los estudiantes del área), y Procesos Sanitarios. En el Área de **Artes y Deportes**, cursada por el 27,1% de estudiantes, destaca la especialidad Educación Física con el 26,1% (96,5% de estudiantes del área).

Como ya adelantamos, con el propósito de ampliar la información aportada anteriormente, se realizó un análisis de contingencia a fin de analizar la asociación estadística entre "Titulación universitaria" y "Especialidad en la que cursan el máster". Los resultados mostraron una

correspondencia entre las mismas (Ver CD adjunto, Anexo 5.3), resultado que consideramos relevante de cara a plantear, como se ha indicado anteriormente, acciones de mejora derivadas de las consideraciones de la muestra de profesorado que muestra una especialización semejante.

#### 1.4. Turno en el que ha cursado las Prácticas Docentes

Presentamos una descripción atendiendo al periodo en el que los estudiantes han cursado la materia "Prácticas docentes" del máster (Figura 11.12). El 72,5% (150) lo hicieron durante el primer periodo –correspondiente a los meses febrero y marzo–, y el 27,1% (56) durante los meses de abril y mayo –segundo turno–. Una de las estudiantes quedó exenta de cursar la materia, circunstancia que tiene lugar cuando se alega experiencia docente en Educación Secundaria, tal como queda establecido en la disposición cuarta del Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre (BOE 28 de noviembre; MEC, 2008).



**Figura 11.12. Turno en el que han realizado las prácticas docentes**

Fuente: Elaboración propia

Creemos que la escasa participación en el segundo turno puede deberse al momento en que se recogieron los datos (final de dicho periodo). Se debe considerar que durante dicho turno los estudiantes poseen una mayor carga de tareas derivadas del Módulo de Practicum, tales como elaboración de memoria de prácticas o el Trabajo Fin de Máster. Creemos que esta circunstancia ha de ser tomada en consideración a la hora de interpretar los resultados derivados de las variables dependientes del cuestionario, puesto que, por el momento en que se ha desarrollado el primer periodo de Prácticas Docentes (febrero-marzo), los estudiantes han podido experimentar y participar en tareas más diversas (evaluaciones internas y externas, claustros, etc.) que sus compañeros del segundo turno; aspecto que podría verse reflejado en las respuestas de éstos a la medida en que se han trabajado las competencias docentes en el máster.

#### 1.5. Experiencia docente de los estudiantes del Máster

En este apartado describimos la experiencia docente de los estudiantes. Los resultados indican que el 71,5% de la muestra poseen algún contacto con la docencia (Tabla 11.13). El 58,4% (121) poseen experiencia docente en el ámbito de la educación no formal (clases particulares, etc.), el

9,2% indican contar con experiencia en niveles del actual sistema educativo, y el 3,9% tanto en actuales niveles del sistema educativo como otras experiencias docentes.

Entendemos la relevancia de estos resultados para interpretar las opiniones, valoraciones, posicionamientos de los estudiantes ante el conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión que muchos de ellos pueden desempeñar en un futuro, al tratarse de un factor que podría mostrarse determinante en admitir la importancia del mismo, tal como hemos analizado recientemente (Martín-Romera & Molina Ruiz, en prensa).

Tabla 11.13

*Experiencia docente de los estudiantes del Máster FPES*

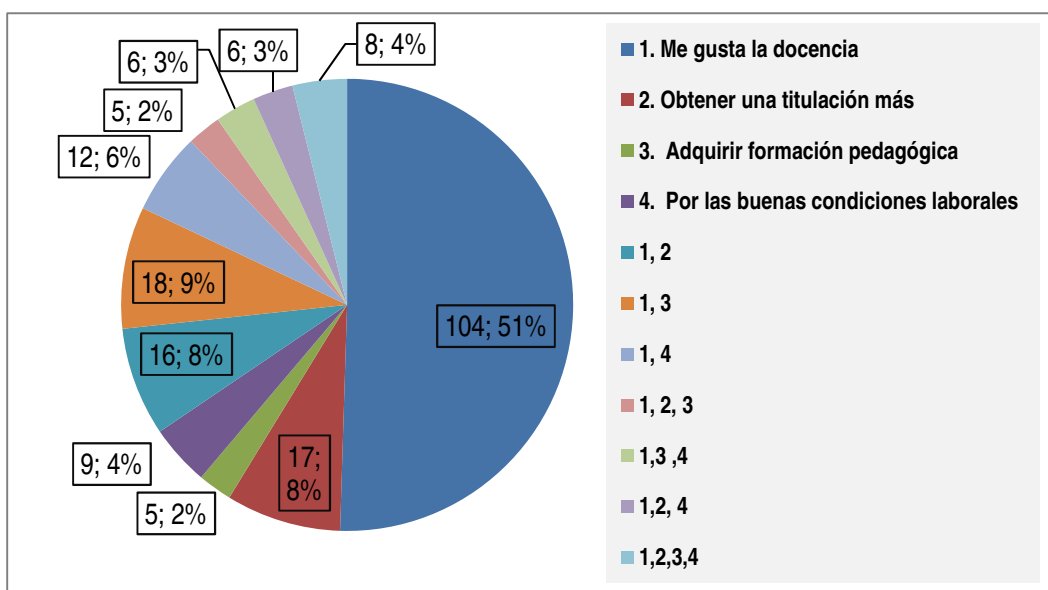
<b>Categorías</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
En algunos niveles del actual sistema educativo	19	9,2
Otras experiencias docentes (clases particulares...)	121	58,4
En algunos niveles del actual sistema y otras experiencias docentes (clases particulares...)	8	3,9
NC	59	28,5
Total	207	100,0

## 1.6. Razones por las que cursa el Máster

Entendemos importante conocer las razones que han llevado a los estudiantes a cursar el máster, pues podrían ofrecer pistas interesantes que llevarán a diseñar programas realistas adaptados a las necesidades y características de los usuarios. En este apartado, presentamos los principales resultados derivados de un análisis de las motivaciones, atendiendo a: 1) los datos descriptivos de las opciones del ítem "Razones para cursar el máster" señaladas por los estudiantes; y 2) los relativos a un análisis de correspondencia entre éstas y las variables independientes descritas en apartados anteriores. Con éstos, atendemos al objetivo 2 de la investigación "*Conocer las motivaciones que muestran los estudiantes hacia la formación inicial pedagógica*". Un análisis más detallado de los mismos puede encontrarse en Martín-Romera y Molina Ruiz (en prensa).

Los resultados de los análisis descriptivos sobre las motivaciones que impulsan a los futuros docentes a cursar la formación inicial pedagógica (Ver Figura 11.13) muestran un colectivo de estudiantes altamente interesado por la profesión docente, cuya principal razón es el gusto por la docencia (85%), y no tanto para obtener una titulación más por si fuese preciso en un futuro (19%), las buenas condiciones laborales que ofrece la docencia (20%) o adquirir formación pedagógica (20%). Así, nuestra hipótesis: "*las principales razones por las que los futuros docentes dicen cursar el Máster FPES son de tipo vocacional y pragmático*" (Hipótesis 2), no se confirmaba en su totalidad.

Estos resultados difieren de los obtenidos por estudios previos que muestran que entre los estudiantes del CAP abundan motivos de tipo pragmático tales como cursarlo porque constituye un requisito para acceder al cuerpo de profesores (García Martínez, 2001) o a fin de disponer de una titulación por si fuese necesaria en un futuro (Serrano & Sánchez, 2008a). Respecto a los estudios desarrollados en el marco del Máster FPES, los resultados se muestran semejantes a los obtenidos por Fernández, Márquez y Mena (2013) y Zagalaz-Sánchez et al. (2011) que muestran que entre los principales motivos para cursarlo está el gusto por la docencia o querer ser profesores, sin embargo, difiere en cuanto a la medida en que consideran los motivos pragmáticos, que se muestran en menor medida representados en nuestra investigación.



**Figura 11.13. Razones por las que cursan el máster los estudiantes**

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en consonancia con lo evidenciado en estudios previos sobre las motivaciones hacia la formación inicial pedagógica (e.g. Manso & Martín, 2014; Pontes, Ariza & Del Rey, 2010), el 20% de los estudiantes lo cursan para adquirir formación pedagógica, y exclusivamente el 2% sólo por esa razón. A diferencia del encontrado en Pontes y Serrano (2008a), nuestro estudio muestra que no todos los estudiantes que manifiestan motivación por la docencia cursan el máster para adquirir formación pedagógica (9% de los estudiantes). Ello, nos muestra la importancia que tiene dicha formación para los futuros candidatos a la docencia, y el reto al que ésta se enfrenta de cara a fomentar su reconocimiento en la profesionalización del profesorado. Este hallazgo confirma nuestra hipótesis: "*en su mayoría, los futuros docentes no consideran necesaria una formación pedagógica para el ejercicio de la profesión docente*" (Hipótesis 3). Sin embargo, al mismo tiempo, no rechazamos la posibilidad de que la escasa presencia de la formación pedagógica en sus motivaciones se deba a que creen que el Máster FPES no les capacita en este sentido.

Por otro lado, el análisis de la asociación de las razones para cursar el máster con las variables independientes, realizado mediante asociación chi-cuadrado (y Coeficiente Phi) y tablas de contingencia, mostró que la principal razón ("Me gusta la docencia") se encuentra asociada de forma estadísticamente significativa y negativa a la razón "obtener una titulación más, por si fuese preciso en un futuro". Además, indicó relaciones de dependencia entre "Adquirir formación pedagógica" y el área de conocimiento de la titulación, y la especialidad en la que cursaban el máster, siendo señalada en mayor medida por estudiantes provenientes de Ciencias y Ciencias de la Salud. De otro lado, aunque no fue significativa estadísticamente, los resultados mostraron asociación de dicha razón con la experiencia docente de los estudiantes. Ésta constituía una razón señalada por estudiantes que poseen experiencia docente, siendo una evidencia de la posible influencia de la experiencia en el reconocimiento de la importancia de poseer conocimiento pedagógico para ejercer la profesión. Cabe destacar, en este sentido, el estudio de Solís, Martín del Pozo, Rivero y Porlán (2013) donde los estudiantes con experiencia docente se mostraron en menor medida de acuerdo con que una de sus principales razones para cursar el máster fuese de tipo pragmático (utilidad para acceder a las oposiciones y para su futuro profesional).

# Capítulo 12.

## El profesorado ante el componente pedagógico: valoración, competencias, y elementos deseables en la formación

1. Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión
  - 1.1. Aspectos necesarios para ser profesor y descubrimiento del valor
  - 1.2. Factores influyentes al considerar necesario el conocimiento pedagógico
  - 1.3. Evolución en la valoración del conocimiento pedagógico
  - 1.4. Valoración de formas de adquirir conocimiento pedagógico
  - 1.5. Discusión de resultados y reflexiones
2. Competencias docentes más valoradas para el ejercicio de la profesión
  - 2.1. Realizar la evaluación inicial del proceso educativo
  - 2.2. Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje
  - 2.3. Desarrollar la enseñanza
  - 2.4. Orientar a alumnos y familias
  - 2.5. Participar en el centro
  - 2.6. Actualización e implicación en la profesión
  - 2.7. Investigar en el aula
  - 2.8. Innovar
  - 2.9. Desarrollo personal y ético de la profesión
  - 2.10. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje
  - 2.11. Discusión de resultados y reflexiones
3. Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica
  - 3.1. Principios formativos
  - 3.2. Objetivos
  - 3.3. Saberes
  - 3.4. Planificación
  - 3.5. Metodologías
  - 3.6. Formadores: tipos y requisitos
  - 3.7. Evaluación
  - 3.8. Prácticas Docentes
  - 3.9. Discusión de resultados y reflexiones
4. Otras consideraciones aportadas al cuestionario



## Introducción

En este capítulo mostramos la información relativa al valor que concede el profesorado de Enseñanza Secundaria de la provincia de Granada al conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente.

Presentamos los resultados descriptivos derivados del cuestionario, que irán despejando las siguientes cuestiones: ¿En qué medida consideran necesario poseer conocimiento pedagógico? ¿Han descubierto la importancia de dicho conocimiento? ¿En qué momento? ¿Cuáles son los factores más influyentes en su valoración? ¿Ha evolucionado ésta? ¿Qué valor conceden a diversas formas de adquirir dicho conocimiento? Situándonos en la forma representada por la formación inicial pedagógica, ¿qué características debería contemplar? ¿Cuáles son las competencias docentes consideradas más importantes para el ejercicio de la profesión? ¿Qué elementos consideran deseables en un programa de formación inicial pedagógica?

Estructuramos los resultados en tres apartados atendiendo a las secciones del cuestionario: "Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión" (C.1); "Competencias docentes en el ejercicio de la profesión" (C.2); y "Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica" (C.3).

Los estadísticos univariados son presentados mediante tablas que recogen las frecuencias y los estadísticos de tendencia central: a) media ( $\bar{X}$ ) de las respuestas; b) mediana ( $M_{ed}$ ), representando las puntuaciones que se encuentran por debajo y por encima del percentil 50; y c) desviación típica ( $\sigma$ ), a fin de conocer el grado de homogeneidad o dispersión de las respuestas. Los resultados obtenidos en preguntas abiertas –"Otros factores" (C17); "Características que debería tener la formación inicial" (F) y "Otras consideraciones" (Q)– se representan en nube de palabras, y tablas y gráficos de la frecuencia de las categorías, cuyo significado ilustramos con ejemplos de unidades de registro.

# 1. Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión

Se presenta e interpreta la información relativa a cómo valora el profesorado el conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente, atendiendo a los bloques de contenido de la sección "Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente": "Aspectos necesarios para ser profesor" (A), "Descubrimiento de su importancia" (B), "Factores influyentes en el reconocimiento de su importancia" (C), "Evolución en la valoración" (D), "Formas de adquirir conocimiento pedagógico" (E), y "Características que debería tener la formación" (F). A fin de presentar un análisis clarificador de la opinión del profesorado, interpretamos los datos relativos a las frecuencias agrupándolos del siguiente modo: Nada-Poco; Regular; Bastante-Mucho.

## 1.1. Aspectos necesarios para ser profesor y descubrimiento de la importancia

En la Tabla 12.1 mostramos los descriptivos univariados del grado de acuerdo sobre la necesidad de integrar conocimiento disciplinar y pedagógico y la medida en que se ha producido el descubrimiento de su importancia de éste en diversos momentos.

Tabla 12.1

*Aspectos necesarios y descubrimiento de la importancia. Profesorado*

Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$	
	N	P	R	B	M	NC				
<b>A. Aspectos necesarios para ser profesor</b>										
A2	Integrar el conocimiento de la materia y el pedagógico	1 (0,3)	5 (1,7)	8 (2,7)	80 (27,1)	178 (60,3)	23 (7,8)	4,58	5,00	0,677
<b>B. Descubrimiento de su importancia</b>										
B4	Antes de iniciar los estudios universitarios	80 (27,1)	58 (19,7)	29 (9,8)	51 (17,3)	30 (10,2)	47 (15,9)	2,57	2,00	1,427
B5	Al finalizar los estudios universitarios	52 (17,6)	34 (11,5)	59 (20,0)	59 (20,0)	40 (13,6)	51 (17,3)	3,00	3,00	1,377
B6	Durante la formación inicial pedagógica	32 (10,8)	37 (12,5)	46 (15,6)	79 (26,8)	44 (14,9)	57 (19,3)	3,28	4,00	1,302
B7	Durante mis tres primeros años de docencia	8 (2,7)	11 (3,7)	25 (8,5)	76 (25,8)	128 (43,4)	47 (15,9)	4,23	5,00	1,018
B8	Según iba aumentando mi experiencia docente	9 (3,1)	4 (1,4)	15 (5,1)	67 (22,7)	156 (52,9)	44 (14,9)	4,42	5,00	0,945
B9	Nunca, no lo considero necesario	197 (66,8)	6 (2,0)	6 (2,0)	5 (1,7)	7 (2,4)	74 (25,1)	1,28	1,00	0,879

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Los resultados indican que el profesorado coincide en considerar muy necesario integrar el conocimiento disciplinar y el pedagógico para ser profesor ( $X= 4,58$ ). Tan sólo el 2% se muestra nada y poco de acuerdo con dicha afirmación, y el 2,7% no se posiciona al respecto. De forma congruente a dicho resultado, el 67% indica haber descubierto la importancia de poseer conocimiento pedagógico; aspecto reflejado en los resultados obtenidos para el ítem "Nada, no lo considero necesario" ( $X=1,28$ ;  $SD= 0,879$ ), con el que un porcentaje reducido manifiesta estar de acuerdo (4,1%).



Atendiendo a los valores de desviación típica, se observa que no existe acuerdo en cuanto a cuál es el momento en que se ha descubierto su importancia ( $SD > 0,900$ ); un mayor porcentaje de profesores indica haberlo hecho ("Bastante" y "Mucho") "según iba aumentando su experiencia" (75,6%) y "durante sus tres primeros años de docencia" (70%), produciéndose en menor medida en momentos previos al acceso a la docencia (ítems B4, B5 y B6). Así, el 27,5% indica haberlo descubierto ("Bastante" y "Mucho") "antes de iniciar los estudios universitarios", el 33,6% "al finalizar los estudios universitarios", y el 40,7% "durante la formación inicial pedagógica". Cabe indicar que es este último el que presenta los valores más elevados de estos tres momentos ( $X = 3,28$ ;  $Med = 4,00$ ).

## 1.2. Factores influyentes al considerar necesario el conocimiento pedagógico

A continuación mostramos los resultados relativos a la medida en que han influido diversos factores en el descubrimiento de la importancia (Tabla 12.2).

Tabla 12.2

*Factores de influencia al considerar necesario el conocimiento pedagógico. Profesorado*

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
C10	Actuaciones de mis profesores que facilitaron mi aprendizaje	31 (10,5)	36 (12,2)	45 (15,3)	87 (29,5)	51 (17,3)	45 (15,3)	3,36	4,00	1,295
C11	La formación inicial pedagógica recibida	36 (12,2)	77 (26,1)	59 (20,0)	56 (19,0)	15 (5,1)	52 (17,6)	2,74	3,00	1,151
C12	Experiencias docentes previas al acceso a la docencia	48 (16,3)	36 (12,2)	56 (19,0)	75 (25,4)	35 (11,9)	45 (15,3)	3,05	3,00	1,333
C13	Haberme enfrentado a realidades educativas diversas	13 (4,4)	10 (3,4)	15 (5,1)	117 (39,7)	110 (37,3)	30 (10,2)	4,14	4,00	1,025
C14	Situaciones o incidentes críticos ocurridos durante la profesión	16 (5,4)	14 (4,7)	36 (12,2)	97 (32,9)	89 (30,2)	43 (14,6)	3,91	4,00	1,134
C15	Cultura de los centros en los que he ejercido	9 (3,1)	20 (6,8)	46 (15,6)	118 (40,0)	54 (18,3)	48 (16,3)	3,76	4,00	1,002
C16	Compañeros de profesión	8 (2,7)	29 (9,8)	39 (13,2)	107 (36,3)	67 (22,7)	45 (15,3)	3,78	4,00	1,065

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Como puede observarse en la Tabla 12.2, existen consideraciones variadas en cuanto a la medida en que han intervenido los factores ( $SD > 1,00$ ), siendo los provenientes del ejercicio profesional los que se presentan como más influyentes, y especialmente el "haberse enfrentado a realidades educativas diversas" (valorado con "Bastante" y "Mucho" indicado por el 77%), y las "situaciones o incidentes críticos ocurridos durante la profesión" (por el 63%). Un porcentaje más reducido (alrededor del 58%) lo encontramos en la "cultura de los centros donde han ejercido" o "compañeros de profesión".

De los factores relativos a la socialización pre-profesional (ítems C10, C11 y C12), destaca "actuaciones de sus profesores facilitadoras de su aprendizaje" por haber influido "Bastante"; aunque el porcentaje de profesorado que indica su influencia no alcanza el 50%. La "formación inicial pedagógica" y "experiencias docentes previas al acceso a la docencia" han sido considerados como bastante y muy influyentes por un menor porcentaje, siendo aquella la que obtiene una valoración media más reducida ( $X = 2,74$ ) y el porcentaje más elevado en cuanto a su escasa influencia (38,3%).

El 13,2% del profesorado indicó haber influido "otros factores", "poco" (1,7%), "regular" 4,4%), "bastante" (4,7%), "mucho" (2,4%). El 8,13% realizó aportaciones a la pregunta abierta C17 ("Otros factores"), cuyo análisis pasamos a exponer.

### 1.2.1. Aportaciones del profesorado

Previo al análisis de contenido de la información proporcionada por el profesorado a la pregunta abierta, realizamos un análisis de la frecuencia de palabras a fin de explorar los aspectos que predominan en las respuestas. Este estuvo basado en el conjunto de palabras (excluyendo las vacías de contenido), agrupadas en sinónimos, y con una extensión mínima de cuatro letras.

En la siguiente marca de nube (Figura 12.1) presentamos una visión global de los aspectos que, "a simple vista", predominan en las respuestas del profesorado.



**Figura 12.1. Marca de nube "Otros factores influyentes". Profesorado**

Fuente: Elaboración propia soportada por el software NVivo 11 Pro

Como puede observarse en la Figura 12.1 en las respuestas predominan términos como "formación" (6 referencias), "experiencia" (5 referencias), "docente" y "docencia" con tres referencias, y "alumno", "necesidad", "padre" y "lectura" con dos referencias.

Atendiendo a los resultados obtenidos del análisis de contenido para la categoría "Factores" (DESC.FACT), el profesorado señala 15 factores influyentes, que organizamos en cuatro ámbitos de influencia (subcategorías) con sus correspondientes códigos y número de referencias (Ver Tabla 12.3): "personales" (como la familia, el ambiente de vida personal) (DES.FACT.pers); la "formación escolar anterior" correspondiente a la escolarización básica y la Educación Superior (DES.FACT.fes); la "formación profesional para la docencia" (DES.FACT.ffor); y la "propia experiencia en la profesión, en el aula y en el centro" (DES.FACT.fexp). Cabe destacar que dichos ámbitos se mostraron en cierto modo coincidentes con tres categorías de experiencias destacadas en diversos trabajos (e.g. Tardif, 2016; Marcelo & Vaillant, 2009) como influyentes en las creencias y conocimientos que sobre la enseñanza desarrollan los profesores.

Como puede observarse en la Tabla 12.3, predominan los factores asociados a la "formación profesional para la docencia" (DES.FACT.ffor) y la "experiencia en la profesión" (DES.FACT.fexp) que reciben 8 referencias. Cinco recibieron los referidos al ámbito "personal" (DES.FACT.pers) y cuatro a la "formación escolar anterior" (DES.FACT.fes).

Tabla 12.3

Otros factores influyentes en considerar necesario el conocimiento pedagógico. Profesorado

Código	Subcategoría	Factores	Ref.
DES. FACT.fper	Personales	Familiares y amigos profesionales de la enseñanza	1
		Cualidades Humanas (el sentido común, etc.)	2
		Vocación y interés por la docencia	1
		Ser padre	1
DES. FACT.fesc	Formación escolar anterior	Experiencias como alumno	2
		Mis profesores	2
DES. FACT.ffer	Formación profesional para la docencia	Profesores	1
		Formación permanente (cursos de formación)	3
		Autoformación (lecturas pedagógicas)	2
		Formación informal (Redes, blogs, compañeros,...)	2
DES. FACT.fexp	Propia experiencia en la profesión, en el aula y en el centro	Experiencias docentes previas al acceso a la docencia	1
		Enfrentarse a realidades educativas diversas	1
		Necesidades en formación pedagógica	2
		Necesidades y demandas formativas de su alumnado	1
		Buscar sentido a la enseñanza	1
		La experiencia docente	2

Acerca del **ámbito personal** indican factores que tienen que ver con "familiares que han ejercido la docencia", dando por hecho que la vocación adquirida de éstos hacia la profesión lleva implícito el considerar importante el conocimiento pedagógico para ser profesor: "*Provengo de una familia que ha ejercido la docencia, es ""casi"" innata mi vocación profesional*" (CP\_280). Otro factor destacado es "*ser padre*" (CP\_246), lo que parece indicar que en determinados estados de desarrollo personal propician la valoración hacia el conocimiento pedagógico. Otros aspectos relacionados con la personalidad, como "el sentido común" o la "vocación", fueron destacados.

Sobre los factores relativos a la **formación escolar anterior**, encontramos dos referencias a su "experiencia como alumnos" y dos al "profesorado". Sobre éste, indican que lo que les hizo darse cuenta de su importancia fue su carencia y escasa puesta en práctica de conocimiento pedagógico, aspecto que dicen haber identificado en sus profesores durante su estudios universitarios: "*Incompetencia pedagógica de muchos de mis profesores, durante la mayoría de mi formación académica*" (CP\_257).

Como puede observarse en ambas fuentes comentadas (personales y formación escolar anterior), los referentes de la socialización familiar (familia) y escolar (profesores) son elementos importantes, siendo destacadas por Tardif (2016) como fuentes de adquisición del conocimiento profesional docente. Además, parecen existir ciertas características personales propias de la personalidad y acontecimientos vitales que intervienen en el reconocimiento de su importancia.

Los factores relativos a la **formación profesional para la docencia** están referidos a diversas modalidades de formación inicial y permanente. Sobre la inicial, aluden al profesorado en los términos comentados anteriormente para el profesorado durante la formación escolar anterior:

*Darme cuenta de lo poco que saben en la universidad sobre este tema, y lo poco que docentes universitarios han puesto en práctica estos conocimientos a lo largo de su vida, sobre todo los que me dieron clase durante la carrera y el CAP.* (CP\_107).

En cuanto a la permanente, aluden a modalidades de formación procedentes de ámbitos formales, no formales e informales, como: "*Cursos de formación en los CEP/ Doctorado*" (CP\_277); "*Redes educativas, blogs, compañeros...*" (CP\_67); o autoformación a partir de lecturas sobre aspectos pedagógicos: "*Lecturas sobre la materia*" (CP\_281); "*Lo aprendido en cursos de formación y de la lectura de algunos libros relacionados con la docencia*" (CP\_80).

Finalmente, sobre **la propia experiencia en la profesión**, el profesorado señala diversos factores como "buscar sentido a la docencia" (CP\_291) y la "experiencia que le da la profesión". Otro aspecto es el "enfrentarse a realidades educativas diversas" derivadas de las demandas de cada curso: "Realidades de cada curso, cambio educativo en los alumnos por escasa influencia, o dejadez, o dificultades, de los padres en la educación de sus hijos" (CP\_232), o el haber experimentado "necesidades formativas durante la práctica docente" derivadas de la ausencia de formación inicial pedagógica previa al acceso a la enseñanza: "En mi caso, no recibí formación pedagógica, por lo que en mis primeros años como docente me vi en la necesidad de pedir ayuda a mis compañeros en esta materia" (CP\_259).

### 1.3. Evolución en la valoración del conocimiento pedagógico

La información que presentamos complementa la aportada en apartados previos, recogiendo las consideraciones respecto a la medida en que ha evolucionado su valoración hacia el conocimiento pedagógico (Tabla 12.4).

Tabla 12.4

*Evolución en la valoración del conocimiento pedagógico. Profesorado*

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
D18	Se ha incrementado a medida que aumenta mi experiencia	0	4 (1,4)	10 (3,4)	108 (36,6)	143 (48,5)	30 (10,2)	4,47	5,00	0,646
D19	No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario	169 (57,3)	33 (11,2)	15 (5,1)	7 (2,4)	5 (1,7)	66 (22,4)	1,45	1,00	0,910
D20	Se mantiene positiva como antes de iniciarme en docencia	16 (5,4)	22 (7,5)	55 (18,6)	83 (28,1)	53 (18,0)	66 (22,4)	3,59	4,00	1,150

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana,  $\sigma$ = desviación típica.

Como se observa en la Tabla 12.4, alrededor del 85% del profesorado indica que su valoración "se ha incrementado a medida que aumenta su experiencia como docente", mostrándose especialmente coincidente en esta afirmación ( $SD= 0,646$ ). Ningún profesor se mostró "nada" de acuerdo y tan sólo el 1,4% indicó estar "poco" de acuerdo con ello. Estos resultados nos permiten aceptar nuestra hipótesis que establece que "para la gran mayoría del profesorado, la valoración hacia el conocimiento pedagógico se ha incrementado a medida que aumenta su experiencia como docente" (Hipótesis 7).

Coherente con estos resultados y sus consideraciones sobre otros elementos de esta sección del cuestionario, la mayor parte del profesorado (68,5%) indica su desacuerdo con que su valoración no se haya modificado; mostrándose bastante y muy acuerdo con ello tan sólo un 4,1%.

El profesorado muestra opiniones más variadas en cuanto a la medida en que su valoración "se mantiene positiva con antes de iniciarse en la docencia" ( $SD= 1,150$ ), estando de acuerdo el 55%, en desacuerdo el 15% y en una posición intermedia ("Bastante") el 18%. La variable alcanzó una media de 3,59, lo que puede interpretarse como una evidencia de que, en muchos de ellos, ha cambiado su valoración tras acceder a la docencia.

## 1.4. Valoración de formas de adquirir conocimiento pedagógico

Mostramos los resultados de la valoración de diversas formas de adquirir el conocimiento pedagógico (Tabla 12.5). Los resultados indican que los profesores coinciden en valorar la "reflexión sistemática sobre la práctica docente" y el aprendizaje mediante la experiencia por "ensayo y error" como formas bastante y muy importantes para adquirir conocimiento pedagógico, coincidiendo especialmente en la valoración de la primera ( $SD= 0,708$ ). Cabe indicar que, para la segunda, no hubo ningún profesor que la considerara nada importante, siendo valorada por el 74,2% como bastante y muy importante. Además, otra forma considerada importante por el 62,7% fue "orientación de colegas experimentados".

Tabla 12.5

*Formas de adquirir conocimiento pedagógico. Profesorado*

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
E21	La experiencia en la profesión (mediante ensayo-error)	0	2 (0,7)	40 (13,6)	110 (37,3)	109 (36,9)	34 (11,5)	4,25	4,00	0,736
E22	Orientación de colegas experimentados	2 (0,7)	13 (4,4)	49 (16,6)	132 (44,7)	65 (22,0)	34 (11,5)	3,94	4,00	0,839
E23	Formación inicial reglada y sistemática	8 (2,7)	44 (14,9)	75 (25,4)	87 (29,5)	38 (12,9)	43 (14,6)	3,41	3,00	1,043
E24	Formación permanente (cursos, proyectos de investigación, etc.)	8 (2,7)	33 (11,2)	54 (18,3)	113 (38,3)	52 (17,6)	35 (11,9)	3,65	4,00	1,035
E25	Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente	1 (0,3)	3 (1,0)	19 (6,4)	104 (35,3)	139 (47,1)	29 (9,8)	4,42	5,00	0,708

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Las formas relativas a la "formación" –tanto inicial como permanente– fueron valoradas de forma más diversa, aspecto que puede verse reflejado en los valores de desviación típica ( $SD > 1,00$ ). Entre éstas, destaca "actividades de formación permanente" con un mayor porcentaje de profesorado (56,9%) que la consideró bastante y muy importante, y un menor (13,9%) como nada y poco importante. La "formación inicial reglada y sistemática" obtiene la valoración media más reducida del conjunto de formas ( $X = 3,41$ ), siendo considerada bastante y muy importante por el 42,4%, nada y poco por el 17,6% y regular por el 25,4%.

Atendiendo a estos resultados, se hace preciso analizar cuáles son las características que considera el profesorado que debería tener la formación inicial pedagógica para proporcionar conocimiento pedagógico.

### 1.4.1. Características que debería tener la formación inicial pedagógica

Presentamos los resultados del análisis de contenido de la pregunta abierta del cuestionario "Características que debería tener la formación inicial para proporcionar conocimiento pedagógico (F)", contestada por el 55% del profesorado.

Sobre ella, realizan aportaciones en dos sentidos. Por un lado, tal como demandaba la pregunta, aludieron de forma específica a "características" que consideran que debería tener la formación, y dirigiéndose, en algunos casos, a las que deben poseer los elementos que la configuran. Por otro, se refirieron exclusivamente a "elementos" que consideran deseables en la Formación Inicial Pedagógica sin atender a ningún tipo de característica. En este apartado, mostramos las aportaciones relativas a las "características". El análisis del segundo tipo de aportaciones ("elementos deseables") lo presentamos integrado junto con los resultados de la

valoración de la sección del cuestionario "Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica" (tercer apartado de este capítulo).

Abordamos el análisis de dichas aportaciones atendiendo a dos aspectos: 1) característica, que mostramos en Tabla 12.6 atendiendo al número de referencias que reciben los temas (características) presentes en la categoría, organizados por orden alfabético; 2) elemento de la formación al que hace referencia la característica, cuya frecuencia recoge la Tabla 12.7.

El profesorado indicó 35 **características** que debería tener la formación para proporcionar conocimiento pedagógico (Tabla 12.6). En cuanto a su frecuencia, destacan una formación "Práctica" (46 referencias) y "Realista" (36), seguidas de "Actualizada" (11 referencias), "Diversa" (10) e "Integrada en las carreras universitarias" (9). Realizan seis referencias a una formación "basada en la investigación", "reflexiva", "reglada y sistemática" y "especializada". Finalmente, se refirieron a una formación "Accesible", "Aplicable", "Contextualizada", "Creativa", "De calidad", "Efectiva", "Humanista", "Profesionalizante" o "Remunerada", entre otras.

Tabla 12.6

*Características de la formación. Profesorado*

Característica/Tema	Ref.	Característica/Tema	Ref.
Accesible	2	Innovadora	4
Actualizada	11	Integrada en las carreras universitarias	9
Aplicable	3	Interactiva	1
Basada en la investigación.	6	Interesante	1
Clara	3	Motivadora	4
Comprometida	1	Multidisciplinar	2
Concreta	6	Obligatoria	2
Conectada con los centros educativos	7	Para futuros docentes	1
Constante	1	Permanente	2
Contextualizada	2	Práctica	46
Creativa	1	Profesional	3
De calidad	7	Profesionalizante	4
Diversa	10	Realista	36
Efectiva	1	Reflexiva	6
Equilibrada	1	Reglada y Sistemática	6
Extensa	3	Remunerada	1
Funcional	3	Titulación acorde	1
Humanista	1	Financiada	1

Por otro lado, identificamos aportaciones referidas a 11 **elementos de la formación** (Tabla 12.7).

Tabla 12.7

*Elementos de la formación inicial pedagógica. Profesorado*

Elemento/Categoría	Ref.	Código
Principios formativos	19	PRINC
Modelo estructural	12	MOD.ESTR
Clima	7	CLIMA
Objetivos	9	OBJET
Saberes	110	SABER
Procesos metodológicos	34	METOD
Recursos ambientales	6	RECUR
Estudiantes	1	ESTUDIANT
Agentes formadores	26	AGE.FORM
Evaluación	7	EVALUAC
Prácticas docentes	85	PRÁCT

Las referidas a "saberes" o "prácticas docentes" son las más frecuentes, con 110 y 85 referencias respectivamente. En las respuestas cobraron también especial presencia los "agentes formadores" (26 referencias), los "principios formativos" (19), y "procesos metodológicos" (34). En menor medida encontramos los "recursos ambientales" (6), el "modelo estructural" (12), el "clima" (7), u objetivos (9).

Con la finalidad de profundizar en las respuestas y conocer las características que el profesorado asigna a los elementos formativos, se realizó un análisis horizontal entre "Características" y "Elementos" con la ayuda del *software* NVivo, cuyos resultados mostramos en la Figura 12.2. Ésta presenta la presencia de las "Características" en los "Elementos". A fin de identificarlas, cada característica fue representada con un color, tal como puede visualizarse en la leyenda de dicha figura.

Como puede observarse, son diversas las características que el profesorado asigna a los elementos de la formación. Caracterizan a ocho elementos: "principios formativos" (PRINC), "modelo estructural" (MOD.ESTR), "clima" (CLIMA), "objetivos" (OBJET), "saberes" (SABER), "procesos metodológicos" (METHOD), "agentes formadores" (AGE.FORM), "recursos ambientales" (RECUR), y "prácticas docentes" (PRÁCT).

Para la mayoría de elementos se demanda un carácter "práctico" y/o "realista", tal es el caso de los principios formativos, saberes, procesos metodológicos y prácticas docentes. Cabe reseñar también la característica "Actualizada" que es aplicada a los principios, saberes, procesos metodológicos y agentes formadores.

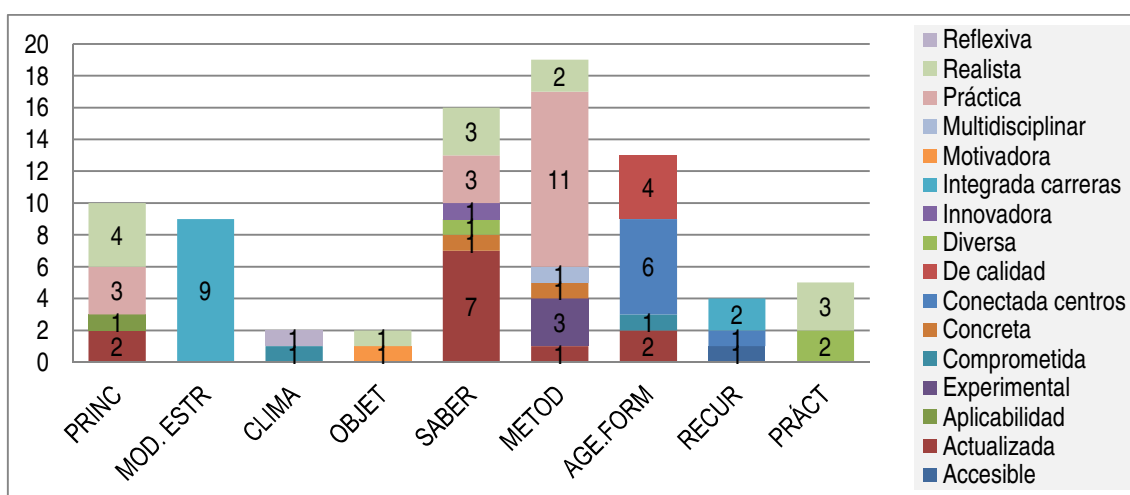


Figura 12.2. Matriz de referencias "Características" en función de "Elementos formativos". Profesorado  
Fuente: Elaboración propia

De forma concreta, las aportaciones del profesorado están referidas a "saberes" (SABER) y "procesos metodológicos" (METHOD) actualizados, innovadores, específicos, prácticos y realistas: "Nuevas tendencias educativas e innovación" (CP\_071). Además, demandan procesos metodológicos de carácter multidisciplinar y contenidos aplicables en la práctica: "Mayor presencia de estudio de casos prácticos de situaciones que se pueden dar en el aula." (CP\_091).

Atienden a "principios formativos" (PRINC) actualizados, aplicables, prácticos y realistas: "Debe estar basada en la práctica real del aula" (CP\_171). Unos "objetivos" (OBJET) realistas y motivadores: "Que no se plantea situaciones u objetivos utópicos imposibles de llevar a cabo a buen término" (CP\_210). Consideran un "modelo estructural" (MOD.ESTR) entendiendo que la

formación debería de estar integrada en las carreras universitarias. Aluden a un "clima" (CLIMA) comprometido basado en la "colaboración" y "la reflexión".

Consideran que los "procesos metodológicos" (METOD) deberían dirigirse a la experimentación, la realidad y con una orientación práctica: "*orientación hacia una metodología eminentemente práctica*" (CP\_17), "*experimental y vivencial*" (CP\_118).

"Agentes formadores" (AGE.FORM) de calidad, con formación actualizada y conectados con los centros educativos, y comprometidos: "*mejor formación (y más actualizada) de los formadores*" (CP\_118), "*buenos profesionales, de calidad que nos formen*" (CP\_119), "*impartida por profesionales que sigan impartiendo clases y no se dediquen solo a la formación*" (CP\_206), "*por profesores implicados con experiencia*" (CP\_181). Indican que la formación debería poseer "recursos ambientales" accesibles, y ligados a la universidad y centros educativos.

## 1.5. Discusión de resultados y reflexiones

Los resultados comentados sobre el valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio docente indican que el profesorado manifiesta haber descubierto su importancia, considerando que para ser profesor es muy necesario integrarlo al conocimiento disciplinar. Así, nuestros resultados muestran que parece haberse producido un avance en cuanto a la creencia de que considera al disciplinar como lo "sustancial" en el conocimiento profesional, y al pedagógico como un añadido o suplemento de aquel (e.g. Marcelo, 2009b; Porlán, 2003).

El descubrimiento de la importancia de poseer conocimiento pedagógico se produce, en mayor medida, durante el ejercicio de la profesión y no tanto en momentos previos al acceso a la docencia. Este resultado se muestra coincidente con lo indicado en Terigi (2011) sobre el conocimiento didáctico: "*estamos ante un saber que no es especialmente valorado en el momento de la formación, pero cuya importancia se descubre en el desempeño profesional*" (p. 21). Nuestros resultados muestran la incidencia de la práctica docente y la experiencia en la profesión en dicho reconocimiento. El enfrentarse a la docencia durante los primeros años de ejercicio y situaciones e incidentes críticos ocurridos durante la profesión son elementos determinantes; factores que han sido destacados en diversos trabajos (e.g. Bolívar, 2006a; Monereo & Monte, 2011) como elementos implicados en la construcción de la identidad profesional docente del profesorado de Secundaria. Cabe destacar en este sentido, los hallazgos del estudio de Bolívar (2006a) al mostrar que en los primeros años de ejercicio profesional los profesores de Secundaria experimentan necesidades formativas sobre diversos elementos pedagógicos derivadas de la situación profesional a la que se enfrentan. De otro lado, los incidentes críticos se caracterizan por desencadenar cambios en "la imagen de «ser profesor»" (Monereo & Monte, 2011, p.11).

La experiencia cobra un valor especialmente importante en el reconocimiento de la importancia del conocimiento pedagógico y en el incremento de la valoración. El transcurrir de los años en la docencia y el enfrentarse a realidades educativas diversas son elementos relevantes. Aunque la experiencia mediante "ensayo" y "error" es una de las formas consideradas más importantes para adquirir conocimiento pedagógico, coincidiendo con lo mostrado en algunos trabajos (e.g. Bolívar, 1999; 2006a; Tardif, 2016), para el profesorado es la reflexión sistemática sobre la práctica docente la que adquiere más importancia. Entendemos que esto podría deberse al papel que tiene la reflexión en la construcción de un conocimiento pedagógico de tipo práctico (Imbernón, 2007), y la relevancia que éste ocupa en el ejercicio de la profesión y el desarrollo profesional del profesorado.



La cultura de colaboración se muestra, también, como un factor relevante en el reconocimiento de la importancia y la adquisición del conocimiento profesional, aunque en menor medida que los anteriormente comentados. Ello, indica la relevancia de la cultura de los centros y los compañeros de profesión en el reconocimiento y adquisición del conocimiento pedagógico.

La formación inicial pedagógica no tiene una incidencia alta en su valoración hacia el conocimiento pedagógico, cobrando poca importancia para su adquisición. Estos resultados se muestran similares a los obtenidos por Flores (2005) donde tanto los profesores noveles como experimentados valoraron poco los contextos formales de aprendizaje (formación inicial, prácticas docentes, cursos de formación) para el aprendizaje de la enseñanza.

Para proporcionar conocimiento pedagógico, el profesorado manifiesta que la formación inicial debería tener un carácter más práctico y realista sobre la profesión, y un conjunto de elementos puestos al servicio de estos principios formativos.

## 2. Competencias docentes más valoradas para el ejercicio de la profesión

Este apartado atiende al objetivo de investigación "Averiguar las competencias docentes mejor valoradas por los profesores –y otros agentes vinculados a la formación– para el buen desempeño de sus funciones como enseñantes", presentando la valoración de la muestra de profesorado. Para ello, analizamos los estadísticos univariados de las competencias para cada uno de los bloques de contenido (funciones) de la sección C.2 del cuestionario "Competencias docentes para el ejercicio de la profesión".

### 2.1. Realizar la evaluación inicial del proceso educativo

Atendemos a tres competencias referidas al diagnóstico de los factores que inciden en el proceso educativo (Tabla 12.8): la identificación de factores familiares, escolares y comunitarios; características personales y motivaciones del alumnado; y su nivel de conocimientos y necesidades formativas.

Tabla 12.8

*Realizar la evaluación inicial del proceso. Profesorado*

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
G1	Identificar factores familiares, escolares y comunitarios que afectan al proceso educativo	4 (1,4)	8 (2,7)	26 (8,8)	127 (43,1)	93 (31,5)	37 (12,5)	4,15	4,00	0,839
G2	Conocer las características personales y motivaciones del alumnado	0	4 (1,4)	21 (7,1)	114 (38,6)	122 (41,4)	34 (11,5)	4,36	4,00	0,696
G3	Identificar el nivel de conocimientos y necesidades formativas del alumnado	0	1 (0,3)	15 (5,1)	121 (41,0)	125 (42,4)	33 (11,2)	4,41	4,00	0,617

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Como muestran los estadísticos univariados (Tabla 12.8) alrededor del 80% del profesorado considera importantes el conjunto de competencias de esta función, manifestando una valoración bastante homogénea.

El profesorado se muestra especialmente coincidente en considerar bastante importantes las competencias relativas a la evaluación de los factores motivacionales y formativos del alumnado: "Conocer las características personales y motivaciones del alumnado" ( $SD= 0,696$ ), considerada bastante y muy importante por el 80%, e "Identificar el nivel de conocimiento y necesidades formativas del alumnado" ( $SD= 0,617$ ), por el 83,4%. Cabe destacar que ningún profesor las valoró como "nada" importantes.

La competencia "Identificar factores familiares, escolares y comunitarios que afectan al proceso educativo" fue considerada bastante y muy importante por 74,6% del profesorado, y nada o poco por el 4,1%.

## 2.2. Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje

En la Tabla 12.9 mostramos los estadísticos univariados de las competencias dirigidas a diseñar y ordenar los elementos curriculares que forman parte de la programación didáctica (competencias, contenidos, actividades, etc.). Entre el 63% y 80% del profesorado las considera bastante y muy importantes para el ejercicio de la profesión docente.

Tabla 12.9

*Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Profesorado*

	Ítem	Valoración					$\bar{X}$	Med	$\sigma$	
		N	P	R	B	M				NC
G4	Diseñar el currículo de acuerdo a programaciones del centro y la evaluación inicial	1 (0,3)	5 (1,7)	37 (12,5)	133 (45,1)	79 (26,8)	40 (13,6)	4,11	4,00	0,747
G5	Definir competencias específicas y transversales de la materia	4 (1,4)	9 (3,1)	56 (19,0)	128 (43,4)	60 (20,3)	38 (12,9)	3,90	4,00	0,851
G6	Formular objetivos clarificando las competencias que el alumnado debe adquirir	3 (1,0)	5 (1,7)	29 (9,8)	125 (42,4)	96 (32,5)	37 (12,5)	4,19	4,00	0,797
G7	Seleccionar y secuenciar contenidos adaptados a distintas situaciones educativas	1 (0,3)	3 (1,0)	14 (4,7)	130 (44,1)	111 (37,6)	36 (12,2)	4,34	4,00	0,671
G8	Plantear actividades que aseguren la adquisición de competencias, objetivos y contenidos	1 (0,3)	4 (1,4)	12 (4,1)	85 (28,8)	155 (52,5)	38 (12,9)	4,51	5,00	0,697
G9	Preparar recursos (metodológicos, de espacio...) apropiados para la práctica educativa	0	1 (0,3)	15 (5,1)	86 (29,2)	154 (52,2)	39 (13,2)	4,54	5,00	0,625

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Como puede observarse, son especialmente valoradas las relativas al diseño de tres elementos curriculares: "selección y secuenciación de contenidos adaptados a diferente situaciones educativas" por el 75% ("Bastante" y "Mucho"); "plantear actividades que aseguren la adquisición de competencias, objetivos y contenidos" (80%); y "preparar recursos apropiados a la práctica educativa" (82%). Ningún profesor considera esta última como "nada" importante, coincidiendo en valorarla muy importante para el ejercicio de la profesión ( $SD= 0,625$ );

concordancia apreciada también para "plantear actividades que aseguren la adquisición de competencias, objetivos y contenidos" ( $SD= 0,697$ ).

Como puede observarse, valoran en menor medida y de una forma más diversa las competencias relativas a los marcos normativos o ejes de la planificación (ítems G4, G5 y G6). De ellas, "definir competencias específicas y transversales de la materia" se encuentra entre una de las menos valoradas del conjunto de competencias docentes, presentado una valoración media inferior a "bastante" (3,90). Aunque el porcentaje de profesorado que la considera nada o poco importante es bajo (4,5%), y alrededor del 20% la valora como "Regular", existe un porcentaje considerable (63,7%) que la considera importante.

Aproximadamente el 70% valora como muy importantes "diseñar el currículo de acuerdo a programaciones del centro y la evaluación inicial" y "formular objetivos clarificando las competencias que el alumnado debe adquirir".

## 2.3. Desarrollar la enseñanza

Atendemos a las valoraciones de las competencias dirigidas al desarrollo del acto educativo, cuyos resultados se muestran en la Tabla 12.10. Entre el 80% y el 85% del profesorado las considera bastante y muy importantes, encontrándose entre las más valoradas del conjunto de competencias docentes.

Tabla 12.10  
Desarrollar la enseñanza. Profesorado

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
G10	Fomentar clima que facilite el aprendizaje, cooperación, convivencia y desarrollo afectivo	0	2 (0,7)	4 (1,4)	75 (25,4)	178 (60,3)	36 (12,2)	4,66	5,00	0,551
G11	Aplicar estrategias que estimulen la motivación y el esfuerzo hacia el aprendizaje	0	0	10 (3,4)	83 (28,1)	167 (56,6)	35 (11,9)	4,60	5,00	0,563
G12	Adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado	0	3 (1,0)	18 (6,1)	101 (34,2)	138 (46,8)	35 (11,9)	4,44	5,00	0,675
G13	Aplicar metodologías variadas adaptadas a diferentes situaciones educativas	0	5 (1,7)	10 (3,4)	102 (34,6)	140 (47,5)	38 (12,9)	4,47	5,00	0,667
G14	Aplicar varios tipos de agrupamiento de estudiantes dependiendo del momento, tarea, etc.	0	4 (1,4)	38 (12,9)	107 (36,3)	107 (36,3)	39 (13,2)	4,24	4,00	0,758
G15	Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas	0	0	10 (3,4)	73 (24,7)	175 (59,3)	37 (12,5)	4,64	5,00	0,556
G16	Articular recursos de forma flexible y coherente con la actividad de enseñanza-aprendizaje	1 (0,3)	3 (1,0)	18 (6,1)	102 (34,6)	131 (44,4)	40 (13,6)	4,41	5,00	0,709

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Se observa que para seis de las siete competencias la mediana fue 5,00, indicando que la mitad del profesorado que las ha valorado las considera "muy" importantes. Destaca el

porcentaje que las valora como nada o poco de acuerdo, siendo especialmente bajo para algunas competencias (G16) y nulo para otras (ej., G10, 11, 12).

El profesorado se muestra especialmente coincidente en considerar muy importantes ( $SD < 0,600$ ) las competencias relativas a la gestión del ambiente del aprendizaje: "fomentar clima que facilite el aprendizaje, cooperación, convivencia y desarrollo afectivo", valorada por el 85,7% como bastante y muy importante; "aplicar estrategias que estimulen la motivación y el esfuerzo hacia el aprendizaje", por el 84,7%; y "ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas", por el 84%.

Un menor porcentaje (aunque significativo) considera importantes las relativas a la gestión de la diversidad en el aula (ítems G12, G13 y G14) y especialmente "aplicar varios tipos de agrupamiento de estudiantes dependiendo del momento, tarea, etc.", valorada como bastante y muy importante por el 72,6%.

La competencia "articular recursos de forma flexible y coherente" es la única competencias que es valorada por algunos (1,3%) como nada y poco importante, y como bastante y muy importante por el 79%.

## 2.4. Orientar a alumnos y familias

En la Tabla 12.11 se recogen los descriptivos univariados para las competencias relativas a "orientar".

Tabla 12.11  
*Orientar a alumnos y familias. Profesorado*

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
G17	Desarrollar las funciones de tutoría y orientación coordinadas con el Dpto. de Orientación	2 (0,7)	8 (2,7)	26 (8,8)	97 (32,9)	124 (42,0)	38 (12,9)	4,30	4,00	0,833
G18	Transmitir a familias y profesorado información para tomar decisiones en la formación	0	6 (2,0)	25 (8,5)	108 (36,6)	119 (40,3)	37 (12,5)	4,32	4,00	0,743

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Los resultados muestran, en líneas generales, que el profesorado valora como "bastante" y "muy" importantes las dos competencias. Como puede observarse, aproximadamente el 75% del profesorado las valora en este sentido, destacando "transmitir a familias y profesorado información necesaria para tomar decisiones en la formación" por la ausencia de profesorado que la valore como "nada" importante. En "desarrollar las funciones de tutoría y orientación coordinadas con el Departamento de Orientación" este valor no alcanzó el 1%. Cabe destacar, para ambas, alrededor de un 9% del profesorado que no se posiciona en cuanto a su importancia.

## 2.5. Participar en el centro

Se presentan los resultados sobre las competencias relacionadas con la implicación del profesorado en la planificación y actividades educativas que se desarrollan a nivel de centro y en colaboración con el entorno (Tabla 12.12).

Tabla 12.12  
*Participar en el centro. Profesorado*

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
G19	Participar en la elaboración del proyecto educativo y actividades generales del centro	1 (0,3)	7 (2,4)	38 (12,9)	145 (49,2)	67 (22,7)	37 (12,5)	4,05	4,00	0,742
G20	Trabajar en equipo con colegas del centro y entorno, compartiendo experiencias	0	5 (1,7)	23 (7,8)	114 (38,6)	119 (40,3)	34 (11,5)	4,33	4,00	0,717
G21	Asumir, si es necesario, tareas de coordinación, organización y liderazgo en el centro	0	14 (4,7)	47 (15,9)	119 (40,3)	75 (25,4)	40 (13,6)	4,00	4,00	0,837
G22	Realizar actividades culturales y de participación con el entorno	3 (1,0)	6 (2,0)	39 (13,2)	124 (42,0)	83 (28,1)	40 (13,6)	4,09	4,00	0,820

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Entre el 65% y 80% del profesorado las considera importantes. Los estadísticos de tendencia central muestran que son valoradas como "bastante" importantes, y una dispersión no muy elevada de las respuestas ( $SD < 0,850$ ) mostrándose en cierta medida coincidentes en la valoración. Especialmente valorada es "trabajar en equipo con colegas del centro y entorno, compartiendo experiencias", considerada importante por aproximadamente por el 80%, y por ningún profesor como "nada" importante. Cabe destacar que, excepto para dicha competencia, el resto (junto a otras referidas a las funciones "Actualización e implicación", "Investigar en el aula" e "Innovar") obtiene los porcentajes más elevados de profesorado que no se posiciona (rondando el 15%). El porcentaje más elevado lo encontramos para "asumir, si es necesario, tareas de coordinación, organización y liderazgo en el centro", mostrándose como la competencia menos valorada de la función ( $X = 4,00$ ).

Alrededor del 70% considera importantes las referidas a participar en actividades generales del centro y en colaboración con el entorno: "participar en la elaboración del proyecto educativo y actividades generales del centro" y "realizar actividades culturales y de participación con el entorno".

## 2.6. Actualización e implicación en la profesión

La Tabla 12.13 recoge los resultados obtenidos para las competencias referidas al compromiso en la propia formación y la de los compañeros, y en la actualización continua.

Entre el 54,6% y el 67,8% de profesorado considera bastante y muy importantes las competencias. Cabe señalar que los valores de desviación típica se encuentran entre los más elevados del conjunto de competencias docentes, lo que indica diversidad en las valoraciones del profesorado acerca de la importancia de estas competencias para el ejercicio de la profesión.

Además, los valores de media son los más reducidos, destacando la competencia "participar en la formación de los compañeros" que obtiene el más reducido del conjunto ( $X=3,72$ ), y en la que existe menor coincidencia en cuanto a su importancia ( $SD=0,917$ ).

Tabla 12.13

*Actualización e implicación en la profesión. Profesorado*

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	M <sub>ed</sub>	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
G23	Establecer un programa personal de formación continua	3 (1,0)	10 (3,4)	49 (16,6)	125 (42,4)	66 (22,4)	42 (14,2)	3,95	4,00	0,849
G24	Promover y desarrollar proyectos de formación colectivos en el centro	3 (1,0)	11 (3,7)	48 (16,3)	142 (48,1)	50 (16,9)	41 (13,9)	3,89	4,00	0,809
G25	Participar en la formación de los compañeros	5 (1,7)	18 (6,1)	65 (22,0)	115 (39,0)	46 (15,6)	46 (15,6)	3,72	4,00	0,917
G26	Desarrollar procesos de reflexión compartida para mejorar la práctica docente	3 (1,0)	9 (3,1)	41 (13,9)	108 (36,6)	92 (31,2)	42 (14,2)	4,09	4,00	0,877

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; M<sub>ed</sub>= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

La competencia considerada importante por un mayor número de profesorado es "desarrollar procesos de reflexión compartida para mejorar la práctica docente", seguida de "establecer un programa personal de formación continua", y "promover y desarrollar proyectos de formación colectivos en el centro". Como ya adelantamos, para estas competencias destaca el porcentaje de profesorado que las valora como "regular" alcanzado el 22% en "participar en la formación de los compañeros". El porcentaje de respuestas en "Nada" o "Poco" oscila entre el 4% y 7%.

## 2.7. Investigar en el aula

Presentamos los resultados para las competencias relativas a dominio de los principios, estrategias y técnicas de investigación educativa y la participación activa en la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cabe indicar que fueron similares a los obtenidos para "Actualizarse e implicarse en la profesión" (Tabla 12.14).

Tabla 12.14

*Investigar en el aula. Profesorado*

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	M <sub>ed</sub>	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
G27	Aplicar los principios, estrategias y técnicas de investigación educativa	2 (0,7)	11 (3,7)	45 (15,3)	131 (44,4)	65 (22,0)	41 (13,9)	3,97	4,00	0,824
G28	Participar activamente en la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	3 (1,0)	11 (3,7)	53 (18,0)	114 (38,6)	73 (24,7)	41 (13,9)	3,96	4,00	0,881
G29	Aplicar los resultados de investigación a los procesos de enseñanza-aprendizaje	3 (1,0)	6 (2,0)	43 (14,6)	119 (40,3)	82 (27,8)	42 (14,2)	4,07	4,00	0,833

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; M<sub>ed</sub>= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Cabe destacar que se encuentran entre las competencias menos valoradas por el profesorado para el ejercicio de la profesión; sin embargo, como puede observarse en los

valores de la media, son valoradas de forma general como "bastante" importantes (Tabla 12.14). Cabe destacar, además, que los mayores porcentajes se concentran en la opción de respuesta "bastante" (40%). Observamos que entre el 62% y 67% las valora como bastante o muy importantes, entre el 14% y 18% regular, y entre el 3% y 4,7% poco o nada. Destaca "aplicar los resultados de investigación a los procesos de enseñanza-aprendizaje", presentando la media más elevada de las competencias de la función ( $X = 4,07$ ) y el porcentaje más elevado que la considera importante (67%).

## 2.8. Innovar

Mostramos los resultados para las competencias relativas al dominio de principios, estrategias y técnicas de innovación y la participación activa en los procesos de mejora (Tabla 12.15).

Tabla 12.15  
Innovar. Profesorado

	Ítem	Valoración					$\bar{X}$	Med	$\sigma$	
		N	P	R	B	M				NC
G30	Aplicar los principios, estrategias y técnicas de innovación educativa	3 (1,0)	4 (1,4)	45 (15,3)	131 (44,4)	69 (23,4)	43 (14,6)	4,03	4,00	0,790
G31	Participar activamente en la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	3 (1,0)	7 (2,4)	46 (15,6)	124 (42,0)	70 (23,7)	45 (15,3)	4,00	4,00	0,829
G32	Llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional	1 (0,3)	6 (2,0)	35 (11,9)	129 (43,7)	83 (28,1)	41 (13,9)	4,13	4,00	0,762

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Al igual que para la función "Investigar en el aula", el mayor porcentaje de profesorado (más del 40%) se concentra en la opción de respuesta "bastante" (Tabla 12.15). Entre el 65% y 72% las considera bastante y muy importantes, mostrándose "llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional" como la considerada más importante. Las dos restantes ("aplicar los principios, estrategias y técnicas de innovación educativa" y "participar activamente en la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje") son valoradas de forma semejante; alrededor del 65% las considera bastante y muy importantes, el 15% regular, y entre 2,4 y 3,4% poco o nada importantes.

## 2.9. Desarrollo personal y ético de la profesión

Recogemos la medida en que consideran importantes las competencias sobre "Desarrollo personal y ético de la profesión" (Tabla 12.16).

Las competencias relativas a esta función se muestran entre las más valoradas del conjunto donde, más de la mitad del profesorado que las ha valorado las considera "muy" importantes (Med= 5,00). Destacan un porcentaje reducido que las considera nada o poco importantes (entre 0,3 y 1%), y valores de desviación típica que indican que el profesorado coincide en considerarlas muy importantes para el ejercicio de la profesión ( $SD < 0,650$ ). Alrededor del 85% las considera bastante y muy importantes, destacando como más valoradas y coincidentes "mostrar equilibrio emocional en el transcurso de la actividad profesional" y "manifestar comportamiento coherente a los valores exigidos en la educación del alumnado".

Tabla 12.16  
*Desarrollo personal y ético de la profesión. Profesorado*

	Ítem	Valoración					$\bar{X}$	Med	$\sigma$	
		N	P	R	B	M				NC
G33	Mostrar equilibrio emocional en el transcurso de la actividad profesional	0	2 (0,7)	4 (1,4)	87 (29,5)	164 (55,6)	38 (12,9)	4,61	5,00	0,564
G34	Gestionar positivamente las relaciones interpersonales	2 (0,7)	1 (0,3)	7 (2,4)	87 (29,5)	161 (54,6)	37 (12,5)	4,57	5,00	0,646
G35	Comprometerse con la profesión asumiendo su dimensión ética	2 (0,7)	1 (0,3)	4 (1,4)	87 (29,5)	162 (54,9)	39 (13,2)	4,59	5,00	0,627
G36	Manifiestar comportamiento coherente a los valores exigidos en la educación del alumnado	1 (0,3)	0	4 (1,4)	69 (23,4)	177 (60,0)	44 (14,6)	4,68	5,00	0,547

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

## 2.10. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje

Los descriptivos univariados para las competencias de esta función se muestran en la Tabla 12.17.

Los resultados muestran competencias que son en mayor medida importantes para el profesorado (Tabla 12.17). Observamos un mayor número de profesorado (aproximadamente 80%) que considera importantes las competencias "aplicar distintas técnicas para evaluar el aprendizaje" y "comunicar los resultados de aprendizaje a fin de orientar y ayudar al alumnado". En éstas, el profesorado se muestra en mayor medida coincidente en considerarlas importantes, tal como puede verse en los valores de los diversos estadísticos analizados.

La "implicación del alumnado en la evaluación de su aprendizaje" y el "análisis crítico del desempeño de la propia docencia" son valoradas en menor medida que las anteriores, siendo consideradas, de forma general, "bastante" importantes.

Tabla 12.17  
*Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Profesorado.*

	Ítem	Valoración					$\bar{X}$	Med	$\sigma$	
		N	P	R	B	M				NC
G37	Aplicar distintas técnicas y recursos para valorar el aprendizaje	0	0	20 (6,8)	125 (42,4)	111 (37,6)	39 (13,2)	4,36	4,00	0,622
G38	Comunicar los resultados con el propósito de orientar y ayudar al alumnado	0	0	9 (3,1)	117 (39,7)	129 (43,7)	40 (13,6)	4,47	5,00	0,567
G39	Implicar al alumnado en la evaluación autoevaluación y coevaluación	2 (0,7)	6 (2,0)	38 (12,9)	121 (41,0)	88 (29,8)	40 (13,6)	4,13	4,00	0,803
G40	Analizar críticamente el desempeño de la propia docencia utilizando indicadores de calidad	1 (0,3)	10 (3,4)	27 (9,2)	131 (44,4)	85 (28,8)	41 (13,9)	4,14	4,00	0,786

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.



## 2.11. Discusión de resultados y reflexiones

Los resultados muestran que el profesorado valora el conjunto de competencias docentes para ejercer la profesión. Las consideradas más importantes se muestran asociadas a la actuación docente en el contexto del aula y, especialmente, se refieren a "*Desarrollar la enseñanza*" y "*Desarrollo personal y ético de la profesión*", siendo la más valoradas, en orden de importancia: "manifestar comportamiento coherente a los valores exigidos en la educación del alumnado", "fomentar clima que facilite el aprendizaje, cooperación, convivencia y desarrollo afectivo" y "ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas". Otras competencias consideradas muy importantes estuvieron relacionadas con las funciones "*Panificar los procesos de enseñanza-aprendizaje*" y "*Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje*": la preparación de actividades y recursos que aseguren la adquisición de las competencias al alumnado; aplicación de técnicas variadas para la evaluación del aprendizaje; y comunicación de los resultados del aprendizaje.

Se observa que aunque las competencias relativas al resto de competencias docentes no son consideradas tan importantes como las anteriores, son valoradas de forma positiva para el ejercicio de la profesión. Obtienen una menor valoración la competencia "definir las competencias específicas y transversales de la materia", y las referidas a las funciones "*Actualización e implicación en la profesión*" e "*Investigar en el aula*". Así, los resultados nos permiten aceptar nuestra hipótesis: "*el profesorado valora en mayor medida las competencias relacionadas con el "desarrollo de la enseñanza" que otras relativas al propio desarrollo profesional, y a la participación a nivel de centro y/o contexto*"(Hipótesis 8).

Aunque nuestros resultados son semejantes a los obtenidos por Ferrández-Berruero y Sánchez-Tarazaga (2014), sobre la importancia que asigna el profesorado de Secundaria a la competencia "ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles" y las referidas al desarrollo personal, en nuestra investigación el profesorado, además, valora en mayor medida otras competencias que, si bien están ligadas al desarrollo de la enseñanza, se relacionan con una gestión del aula dirigida a crear un clima favorecedor de aprendizaje.

El hecho de que las competencias relacionadas con estos aspectos hayan sido tan valoradas nos muestra un colectivo que valora de forma predominante el "saber enseñar", en los términos en los que indica Bolívar (2006b) asociado "*con saber elaborar estrategias de acción o enseñanza en la que la acción docente está al servicio del interés y aprendizaje (construcción de saberes) de los alumnos*" (p. 163), y donde la dimensión humana también cobra un papel relevante, y no estando sólo centrado en la enseñanza de la disciplina. Cabe destacar que otras dimensiones de la acción docente como la orientación y la tutoría, la investigación o el aprendizaje permanente se muestran relevantes en el desarrollo de la docencia actual, mostrando una valoración al conjunto de competencias para afrontar su actuación en los diversos escenarios de actuación profesional, y no exclusivamente al desarrollo de la enseñanza. Sin embargo, se precisaría analizar, tal como han hecho estudios previos (Ferrández-Berruero & Sánchez-Tarazaga, 2014), si de sus valoraciones subyacen diversos perfiles o patrones en el modo de valorar el componente pedagógico, entendiendo que son diversas las circunstancias que rodean a este profesional y que pueden estar influyendo, tales como el nivel educativo o la especialidad docente.

### 3. Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica

Se presenta e interpreta la información relativa a cómo valora el profesorado la sección "Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica" a fin de atender al objetivo de investigación "Averiguar los elementos considerados esenciales –por diferentes agentes– en programas de formación inicial pedagógica para lograr una adecuada preparación en el desarrollo de la actividad docente" (Objetivo 8), mostrando la información aportada por la muestra de profesorado a cada uno de los bloques de contenido de la sección.

Considerando que ofrecen una visión más completa, los resultados estadísticos son presentados junto a los derivados del análisis de contenido de las preguntas abiertas: "Características que debería tener la formación inicial pedagógica" y "Otras consideraciones que desee hacer" (contestada por 33 profesores). Al analizarlas, encontramos un total de 340 referencias que hacían alusión a diversos elementos deseables en la formación.

#### 3.1. Principios formativos

Mostramos los resultados para las propuestas referidas a los fundamentos pedagógicos que han de regir el desarrollo de las acciones en los programas de formación inicial pedagógica (Tabla 12.18).

Tabla 12.18  
*Principios Formativos. Profesorado*

Ítem	Valoración						$\bar{X}$	M <sub>ed</sub>	$\sigma$
	N	P	R	B	M	NC			
H1 Ser coherente con la enseñanza y los contextos de trabajo en Educación Secundaria	0	2 (0,7)	15 (5,1)	125 (42,4)	106 (35,9)	47 (15,9)	4,35	4,00	0,631
H2 Atender a las necesidades que experimentarán como docentes	0	1 (0,3)	18 (6,1)	114 (38,6)	115 (39,0)	47 (15,9)	4,38	4,00	0,638
H3 Orientada al logro de una formación completa de competencias	0	2 (0,7)	44 (14,9)	111 (37,6)	89 (30,2)	49 (16,6)	4,17	4,00	0,740
H4 Integrar teoría y práctica docente	0	1 (0,3)	10 (3,4)	103 (34,9)	136 (46,1)	45 (15,3)	4,50	5,00	0,596
H5 Colaboración entre Universidad, centros de secundaria y organismos educativos	4 (1,4)	4 (1,4)	36 (12,2)	110 (37,3)	94 (31,9)	47 (15,9)	4,15	4,00	0,845

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; M<sub>ed</sub>= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Entre el 67% y el 81% del profesorado valora como bastante y muy importantes las propuestas de los principios formativos. Consideran especialmente importantes las referidas a una formación que integre o atienda a la realidad de la profesión docente, destacando "integrar la teoría y práctica docente", donde más de la mitad del profesorado que la ha valorado la considera "muy" importante (M<sub>ed</sub>= 5,00). Otras especialmente valoradas se refieren a una formación que sea "coherente con la enseñanza y los contextos de trabajo en Educación Secundaria" y "atienda a las necesidades que experimentarán como docentes", consideradas bastante y muy importantes por el 77%.

En menor medida (para el 68%) son consideradas importantes las propuestas que atienden al logro de una "formación completa en competencias" o la "colaboración entre los ámbitos que poseen responsabilidades en la formación". Destaca ésta última por ser la única propuesta en la que un porcentaje de profesorado (aunque reducido) la considera "nada" importante (1,4%).

Al contestar a las preguntas abiertas, el profesorado realizó 19 referencias sobre los principios educativos deseables para la formación (PRINC). Acordes con los resultados obtenidos de las preguntas cerradas, realizaron aportaciones sobre los principios más valorados en las preguntas cerradas: la combinación de teoría y práctica pedagógica (5 referencias) y una formación coherente con la profesión docente (9 referencias): "*integrar la teoría y práctica docente*" (CP\_221); "*debe estar basada en la práctica real del aula*" (CP\_171). Un profesor, que indica haber cursado el Máster, realiza una consideración sobre la necesidad de adaptar el contenido teórico del máster a la realidad educativa, a fin de que su puesta en práctica resulte exitosa:

*Desde mi posición, que hice la primera promoción de máster, obtuve el Máster de Profesorado en Educación Secundaria y seguidamente obtuve plaza como PES, los conocimientos adquiridos resultaron muy útiles y motivadores. Pero, al ponerlos en práctica obtuve más fracasos que logros, principalmente por las características del alumnado cada vez más desmotivado por aprender. Habría que adaptar la teoría a la realidad de las aulas: grupos muy numerosos y con alumnado práctico.* (CP\_025).

Además, dos referencias aludieron a varios aspectos: la necesidad de una formación orientada al desarrollo de competencias profesionales, "*basada en buenas prácticas*" (CP\_294), y en la colaboración entre la Facultad y los centros, indicando que es escasa e insuficiente.

### 3.2. Objetivos

En este apartado atendemos a las consideraciones del profesorado sobre las metas que han de alcanzar los estudiantes en la formación (Tabla 12.19).

Tabla 12.19  
Objetivos. Profesorado

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
16	Construir la propia identidad profesional docente	2 (0,7)	1 (0,3)	31 (10,5)	134 (45,4)	76 (25,8)	51 (17,3)	4,15	4,00	0,713
17	Cómo ayudar a su alumnado a aprender	0	0	6 (2,0)	88 (29,8)	160 (54,2)	41 (13,9)	4,61	5,00	0,536
18	Afrontar situaciones críticas diversas y cambiantes que suelen aparecer en la docencia	0	2 (0,7)	12 (4,1)	99 (33,6)	138 (46,8)	44 (14,9)	4,49	5,00	0,628
19	Adquirir herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de su carrera profesional	0	0	10 (3,4)	96 (32,5)	142 (48,1)	47 (15,9)	4,53	5,00	0,575

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Los resultados muestran que el profesorado coinciden en valorar las diversas propuestas, aspecto que vemos reflejado en la baja dispersión de las respuestas ( $SD < 0,750$ ). Consideran muy importante que los objetivos de la formación se dirijan a aprender: "cómo ayudar a su alumnado a aprender", valorada por el 84% ("Bastante" y "Mucho"); "adquirir herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de su carrera profesional" (por el 81%); y "afrontar situaciones críticas diversas y cambiantes que suelen aparecer en la docencia" (80%). Cabe destacar que la

primera de ellas fue la considerada más importante del conjunto de la sección de elementos deseables ( $X= 4,61$ ). Además, ningún profesor consideró poco o nada importantes las dos primeras.

Aunque valoran en menor medida que los objetivos se dirijan a "construir la propia identidad docente", se muestra como una propuesta importante para la gran mayoría del profesorado (70%).

En las preguntas abiertas, el profesorado realiza 12 referencias a este elemento (OBJET) indicando que la formación debería dirigirse a conseguir en los estudiantes diversos aspectos, tales como el desarrollo de destrezas para la transmisión de los contenidos de la materia, la programación y evaluación de la enseñanza, así como objetivos de tipo vocacional: "*hacer ver al alumnado su vocación (Si la tiene)*" (CP\_281), o fines más amplios como: "*ser educador*" (CP\_152).

### 3.3. Saberes

Las valoraciones sobre los contenidos que debe integrar la formación inicial pedagógica se muestran en la Tabla 12.20.

Tabla 12.20  
*Saberes. Profesorado*

	Ítem	Valoración					$\bar{X}$	Med	$\sigma$	
		N	P	R	B	M				NC
J10	Destrezas de enseñanza en general (planificación, gestión del aula, evaluación...)	0	0	13 (4,4)	130 (44,1)	111 (37,6)	41 (13,9)	4,39	4,00	0,584
J11	Didáctica específica vinculada a la enseñanza de contenidos de la materia	0	3 (1,0)	23 (7,8)	113 (38,3)	113 (38,3)	43 (14,6)	4,33	4,00	0,691
J12	Práctica docente en contextos educativos reales	0	2 (0,7)	8 (2,7)	86 (29,2)	156 (52,9)	43 (14,6)	4,57	5,00	0,598
J13	Formación personal-emocional y ética profesional	0	2 (0,7)	23 (7,8)	109 (36,9)	118 (40,0)	43 (14,6)	4,36	4,00	0,680
J14	Investigación e innovación educativa	1 (0,3)	4 (1,4)	37 (12,5)	115 (39,0)	95 (32,2)	43 (14,6)	4,19	4,00	0,768

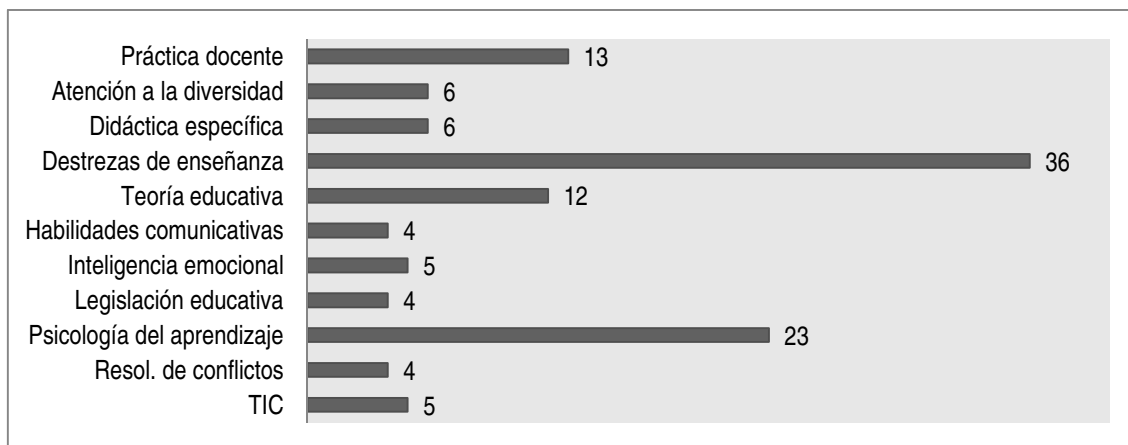
Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

El profesorado considera bastante y muy importante que la formación integre diversos saberes, considerando especialmente relevante los referidos a la "práctica docente en contextos educativos reales"; valorado como muy importante por más de la mitad del profesorado (53%); y a las "destrezas de enseñanza en general", no considerado por ninguno de ellos como nada o poco importante. La "didáctica específica" y "formación personal y ética" son propuestas consideradas bastantes y muy importantes por el 76%.

Difieren en mayor medida en considerar la importancia que tiene integrar saberes de "investigación e innovación educativa", valorados por el 71%.

En las preguntas abiertas encontramos 118 referencias a saberes (SABER), que presentamos en la Figura 12.3 atendiendo a los temas presentes en la categoría. Como puede observarse, realizan un mayor número de consideraciones sobre los contenidos relativos a la "psicología del aprendizaje y la adolescencia" (23 referencias), "teoría educativa" (12), la "didáctico-pedagógica" (36) y "práctica docente" (13).

Cabe destacar un número de referencias que aludían a "teoría educativa" y "práctica docente". Sobre la primera, consideran necesario un acercamiento o mayor profundización en dicho aspecto: "*Conocimiento profundo de las más importantes teorías pedagógicas*" (CP\_075), "*acercamiento a las teorías educativas*" (CP\_023). Sobre la segunda, demandan un mayor contenido "práctico": "*mucho más práctica*" (CP\_292).



**Figura 12.3. Temas "Saberes que debería integrar la formación inicial pedagógica". Profesorado**

Fuente: Elaboración propia

Sobre contenidos más específicos, entienden que deberían tener presencia las "tecnologías de la información y la comunicación en educación" (TIC), indicando que debería incluirse formación sobre su uso e integración de éstas: "*Formación en uso e integración de las TICs (PLE)*" (CP\_277). Destacan, además, la necesidad de "*formación sobre el manejo de situaciones conflictivas*" (CP\_052).

Sobre la "psicología del aprendizaje y la adolescencia" entienden que se debería incluir una formación dirigida a comprender la personalidad, pensamiento y desarrollo del alumnado del alumnado, y sobre cómo se aprende. Consideran que esta formación, junto a la pedagógica, es muy relevante cuando se ejerce en los primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria: "*Los profesores de secundaria deberían estar mejor preparados en Pedagogía y Psicología, en especial para los dos/tres primeros cursos de secundaria (los alumnos aún son niños)*" (CP\_211); "*Formación de Psicología evolutiva y neurociencia: cómo aprendemos*" (CP\_277). Una de las profesoras indica la relevancia de este contenido aludiendo a su experiencia:

*A lo largo de mis años de experiencia docente he podido comprobar que es fundamental saber adaptarse a las características y las circunstancias de los distintos grupos y alumnos. Los factores externos al centro educativo tienen cada vez más peso e influencia en el alumnado, y eso implica también una adaptación del profesorado.* (CP\_243).

Consideran necesaria formación sobre la legislación educativa, y entienden necesaria "*más formación sobre competencias clave*" (CP\_129). Además, demandan que el contenido debería ajustarse a la legislación vigente.

Varios profesores indican que sería necesaria formación sobre "inteligencia emocional", entendiendo que debe estar dirigida a su aplicación al aula: "*Inteligencia emocional del futuro profesor*" (CP\_002); "*Aprendizaje de cómo utilizar la inteligencia emocional aplicada a las clases*" (CP\_229).

Algunos de los profesores entienden necesaria una formación sobre las "habilidades comunicativas" enfocada al perfeccionamiento de las mismas: "*formación sobre uso saludable de*

la voz como instrumento fundamental de trabajo"(CP\_ 277), y a la enseñanza empleando una segunda lengua.

El mayor número de referencias estuvieron referidas a un contenido sobre "destrezas de enseñanza", indicando la necesidad de incluir aspectos relacionados con el conocimiento de los elementos implicados en el acto didáctico, y sobre destrezas de enseñanza como técnicas de evaluación, programación y herramientas metodológicas. Demandan, de forma especial, una formación actualizada sobre éstas: "Conocer de cerca las nuevas tendencias metodológicas y aplicarlas en un contexto real" (CP\_170).

Cabe indicar que uno de los profesores encuestados indicó la necesidad de "erradicar el conocimiento pedagógico" (CP\_250).

Sobre "didáctica específica", las referencias atienden a la necesidad de un conocimiento de los contenidos de la especialidad, de un dominio de la materia y de "las mejores prácticas docentes por especialidad" (CP\_ 067). Finalmente, demandan una mayor presencia de contenidos sobre "atención a la diversidad": "Conocimiento de las distintas necesidades específicas de apoyo educativo" (CP\_ 031).

### 3.4. Planificación

Las valoraciones del profesorado sobre las propuestas relativas a la planificación se muestran en la Tabla 12.21.

Tabla 12.21  
Planificación. Profesorado

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
K15	Partir de un análisis realista del perfil profesional y las características del puesto de trabajo	1 (0,3)	2 (0,7)	26 (8,8)	122 (41,4)	97 (32,9)	47 (15,9)	4,26	4,00	0,707
K16	Alto grado de coherencia entre sus componentes (objetivos, contenidos, metodologías, ...)	0	0	24 (8,1)	138 (46,8)	87 (29,5)	46 (15,6)	4,25	4,00	0,619
K17	Ser flexible, permitiendo atender a necesidades formativas que puedan surgir	0	0	15 (5,1)	122 (41,4)	114 (38,6)	44 (14,9)	4,39	4,00	0,600

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Los resultados muestran que el profesorado coincide en valorar la importancia de contemplar una planificación caracterizada por "partir de un análisis realista del perfil profesional y las características del puesto de trabajo", "alto grado de coherencia entre sus componentes" y "ser flexible, permitiendo atender a necesidades formativas que puedan surgir". Entre el 76% y el 80% del profesorado considera bastante y muy importantes las propuestas. Ningún profesor entendió poco o nada importantes las dos últimas (K16 y K17).

Relacionado con este elemento (PLANIF), en las preguntas abiertas del cuestionario dos profesores indican que la formación debería mostrar una consecución con posteriores etapas del desarrollo profesional: "Seguimiento y unión entre la formación inicial en el máster y las prácticas como funcionario" (CP\_148).

### 3.5. Metodologías

Las valoraciones del profesorado sobre las metodologías con las que debería desarrollarse la formación se muestran en la Tabla 12.22.

Tabla 12.22  
*Metodologías. Profesorado*

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
L19	Métodos activos (Construir conocimiento a partir de la iniciativa de los estudiantes)	0	2 (0,7)	24 (8,1)	109 (36,9)	114 (38,6)	46 (15,6)	4,35	4,00	0,685
L20	Aprendizajes profesionales situados en contextos reales (prácticas docentes en centros)	0	2 (0,7)	12 (4,1)	86 (29,2)	151 (51,2)	44 (14,9)	4,54	5,00	0,627

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Los resultados muestran que tanto los "métodos activos" como "aprendizajes profesionales situados en contextos reales" son considerados importantes por el profesorado. Cabe destacar que ninguno las valora como "nada" importantes, siendo especialmente valorada "aprendizajes profesionales situados en contextos reales", considerada muy importante por más del 50% del profesorado.

En las preguntas abiertas encontramos 36 referencias sobre procesos metodológicos (METOD) que indican la necesidad de una orientación metodológica práctica o basada en la experiencia: "*Orientación hacia una metodología eminentemente práctica*" (CP\_017); "*Enfoque práctico basado en situaciones reales. Metodología experimental y vivencial*" (CP\_118).

Siete referencias aluden al estudio de casos o supuestos prácticos sobre situaciones educativas reales: "*Mayor presencia de estudio de casos prácticos de situaciones que se pueden dar en el aula*" (CP\_091). Otro de los aspectos destacados (5 referencias) es el desarrollo de encuentros con profesionales, conferencias o mesas redondas con "*profesores de distintas edades y años de experiencia*" (CP\_091) o "*con miembros de la comunidad educativa*" (CP\_091). Señalan, además, la metodología por proyectos o los "*trabajos multidisciplinares*" (CP\_151).

### 3.6. Formadores: tipos y requisitos

Presentamos las valoraciones del profesorado sobre el "tipo de formadores" y los "requisitos" que sobre éstos consideran importantes en la Formación Inicial Pedagógica. Las relativas al primer aspecto se presentan en la Tabla 12.23.

Tabla 12.23  
*Tipos de formadores. Profesorado*

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
M21	Profesorado universitario y de Secundaria	0	2 (0,7)	15 (5,1)	96 (32,5)	138 (46,8)	44 (14,9)	4,47	5,00	0,647
M22	Otros profesionales en organismos educativos	55 (18,9)	37 (12,5)	64 (21,7)	54 (18,3)	30 (10,2)	55 (18,6)	2,86	3,00	1,336

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

El profesorado se muestra contundente con respecto a qué profesionales deberían impartir la formación. El 80% del profesorado considera bastante y muy importante que sea el "profesorado universitario y de Secundaria" y tan sólo el 0,7% poco o nada; el 28% considera importante que sean "otros profesionales de organismos educativos", y el 31% nada o poco.

Mostramos los resultados sobre los requisitos que consideran importantes que deberían los formadores en la Tabla 12.24.

Tabla 12.24  
*Requisitos formadores. Profesorado*

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
N23	Conocimiento de la disciplina en la que se especializa al futuro profesor de secundaria	2 (0,7)	5 (1,7)	26 (8,8)	101 (34,2)	118 (40,0)	43 (14,6)	4,30	4,00	0,796
N24	Formación pedagógica (pedagogía, didáctica, didácticas específicas de la materia)	2 (0,7)	5 (1,7)	36 (12,2)	100 (33,9)	107 (36,3)	45 (15,3)	4,22	4,00	0,824
N25	Experiencia docente	0	3 (1,0)	11 (3,7)	70 (23,7)	171 (58,0)	40 (13,6)	4,60	5,00	0,631
N26	Experiencia en la formación inicial de profesores de secundaria	6 (2,0)	12 (4,1)	40 (13,6)	108 (36,6)	83 (28,1)	46 (15,6)	4,00	4,00	0,952

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Como puede observarse, la "experiencia docente" es el requisito más valorado por el profesorado, coincidiendo la gran mayoría en considerarlo muy importante ( $SD= 0,631$ ). Cerca del 60% lo considera muy importante, y tan sólo 1% "poco" importante. El "conocimiento de la disciplina en la que se especializa al futuro profesor" y "formación pedagógica" son requisitos valorados de forma semejante, considerados importantes por más del 70%. Menos valorada, y de forma más diversa ( $SD= 0,952$ ), es la "experiencia en la formación inicial de profesores de Secundaria".

En las preguntas abiertas encontramos 30 referencias a los "agentes formadores" (AGE.FORM). Cabe destacar que, aunque la mayoría no hizo distinciones en cuanto al tipo de profesionales deberían intervenir (AGEN.FORM.TIPO), algunos indicaron que la formación debería prescindir del profesorado universitario, demandando una mayor presencia del profesorado de Secundaria: "eliminar al profesorado universitario de la formación inicial" (CP\_020); "el Máster deber ser impartido, tanto la parte teórica como la práctica, por profesores de Secundaria o Primaria" (CP\_142); "Mayor presencia del Profesorado de Educación Secundaria como docentes en la fase teórica, al ser los verdaderos conocedores de la realidad educativa y de su reflexión pedagógica" (CP\_241).

Sobre los requisitos, un mayor número de referencias (AGEN.FORM.REQUI) atendían a un profesional con experiencia docente y conocedor de "la realidad educativa de los centros docentes" (CP\_78). Otros demandan profesionales con una mejor formación, implicados, "motivantes" (CP\_231), creíbles, que compaginen la formación con la docencia en Secundaria, y que sean modelos docentes: "Mostrar el saber pedagógico: modelo el propio profesor" (CP\_281).

### 3.7. Evaluación

Los resultados sobre las condiciones en las que debería aplicarse la evaluación se muestran en la Tabla 12.25.



Tabla 12.25  
Evaluación. Profesorado

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
O27	Sea pertinente a las competencias y demandas del desempeño profesional	0	1 (0,3)	17 (5,8)	131 (44,4)	96 (32,5)	50 (16,9)	4,31	4,00	0,617
O28	Atienda niveles de logro considerados adecuados para las competencias	0	3 (1,0)	28 (9,5)	136 (46,1)	77 (26,1)	51 (17,3)	4,18	4,00	0,671
O29	Haga partícipes a los estudiantes (autoevaluación, coevaluación...)	2 (0,7)	9 (3,1)	30 (10,2)	126 (42,7)	81 (27,5)	47 (15,9)	4,11	4,00	0,810
O30	Favorezca el proceso de aprendizaje y la toma de decisiones para mejorar la enseñanza	1 (0,3)	0	11 (3,7)	120 (40,7)	117 (39,7)	46 (15,6)	4,41	4,00	0,617
O31	Responda a criterios consensuados por el profesorado	0	2 (0,7)	20 (6,8)	151 (51,2)	75 (25,4)	47 (15,9)	4,21	4,00	0,612
O32	Disponga de sistemas de control interno y externo garantizadores de su correcto desarrollo	1 (0,3)	5 (1,7)	39 (13,2)	128 (43,4)	75 (25,4)	47 (15,9)	4,09	4,00	0,755

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Como puede observarse, el conjunto de propuestas son consideradas como "bastante" importantes, valorando muy especialmente una evaluación que: "favorezca el proceso de aprendizaje y la toma de decisiones para mejorar la enseñanza" (80% del profesorado), "sea pertinente a las competencias y demandas del desempeño profesional" (77%), y "responda a criterios consensuados por el profesorado" (76%); aspectos, que ningún profesor considera "nada" importantes. En menor medida son valoradas una evaluación que "atienda niveles de logro considerados adecuados para las competencias", "haga partícipes a los estudiantes" y "disponga de sistemas de control interno y externo garantizadores de su correcto desarrollo", a pesar de ello, son consideradas importantes por aproximadamente el 70% del profesorado.

Las 10 referencias realizadas a este elemento en las preguntas abiertas estaban referidas a diversos elementos y procesos implicados en la evaluación (EVALUAC). Demandan una evaluación por competencias, realizada en situaciones reales, y en el momento: "Evaluación por competencias" (CP\_111); "Evaluación *in situ*" (CP\_). Por otro lado, atienden a la necesidad de evaluar la práctica: "Evaluación de la práctica" (CP\_082). Aluden a la necesidad de tener "tiempo suficiente para evaluar el proceso" (CP\_187). Otras referencias están referidas a la necesidad de establecer una evaluación más rigurosa en la promoción de los estudiantes, y dirigida a analizar la utilidad de la formación.

### 3.8. Prácticas Docentes

Los resultados de las valoraciones del profesorado a las propuestas deseables en las prácticas docentes se muestran en la Tabla 12.26.

El conjunto de propuestas es valorado de forma positiva. Más del 50% del profesorado considera "muy" importante "hacer partícipes en su diseño a profesores de secundaria" y "asignar la tutoría a profesores de igual especialidad que el estudiante de máster". Coinciden en

valorar también como importante "asegurar la coordinación de los tutores de prácticas universitarias y de Secundaria", "proporcionar formación específica para desempeñar las tareas de tutor de prácticas", "facilitar a profesorado de secundaria participar en proyectos de investigación universitarios" y "facilitar al estudiante de máster la participación en proyectos de innovación de los centros"; siendo valoradas como bastante y muy importantes por aproximadamente el 70% del profesorado. La "realización de seminarios de supervisión de prácticas" es valorada por un porcentaje más reducido (63%), destacando el que la considera "muy" importante (19,7%).

Tabla 12.26

*Prácticas Docentes. Profesorado*

	Ítem	Valoración					$\bar{X}$	Med	$\sigma$	
		N	P	R	B	M				NC
P33	Hacer partícipes en su diseño a profesores de secundaria	0	2 (0,7)	11 (3,7)	104 (35,3)	134 (45,5)	44 (14,9)	4,47	5,00	0,622
P34	Asignar la tutoría a profesores de igual especialidad que el estudiante de máster	0	4 (1,4)	29 (9,8)	66 (22,4)	153 (51,9)	43 (14,6)	4,46	5,00	0,759
P35	Asegurar la coordinación de los tutores de prácticas universitarias y de Secundaria	1 (0,3)	0	23 (7,8)	109 (36,9)	115 (39,0)	47 (15,9)	4,36	4,00	0,683
P36	Proporcionar formación específica para desempeñar las tareas de tutor de prácticas	1 (0,3)	8 (2,7)	24 (8,1)	122 (41,4)	95 (32,2)	45 (15,3)	4,21	4,00	0,774
P37	Facilitar a profesorado de secundaria participar en proyectos de investigación universitarios	0	3 (1,0)	30 (10,2)	107 (36,3)	107 (36,3)	48 (16,3)	4,29	4,00	0,723
P38	Facilitar al estudiante de máster la participación en proyectos de innovación de los centros	0	3 (1,0)	23 (7,8)	141 (47,8)	82 (27,8)	46 (15,6)	4,21	4,00	0,653
P39	Realizar seminarios de supervisión de prácticas	1 (0,3)	3 (1,0)	58 (19,7)	128 (43,4)	58 (19,7)	47 (15,9)	3,96	4,00	0,744

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Refiriéndose al periodo de "prácticas docentes" (PRÁCT) realizan 92 referencias en las preguntas abiertas. Mencionan diversas condiciones indicando la falta de tiempo que se le dedica, y lo que implicaría aumentar su duración en la consecución de una formación más completa. Se realizaron 17 referencias sobre este aspecto: "*Los alumnos del practicum conocen una realidad poco real por falta de tiempo. Es necesario que participen en un proceso formativo completo*" (CP\_011).

Otro aspecto al que se refirieron diez referencias, como se ha mostrado en la anterior cita, es la necesidad de una formación práctica desarrollada en centros distintos, que ponga en contacto a los futuros docentes con alumnado diverso y diversas realidades educativas: "*más prácticas en entornos distintos*" (CP\_043); "*Seleccionar grupos conflictivos para las prácticas de distintos niveles*" (CP\_228); "*Inmersión en aulas pero de varios centros opuestos (buenos y "malos")*" (CP\_067).

Once referencias aluden también a otras condiciones como una adecuada preparación de los agentes encargados de la tutorización, indicando que sería adecuado seleccionar profesionales reconocidos por sus buenas prácticas y que posean evaluaciones favorables por parte de los estudiantes del máster, o ser seleccionados por el equipo directivo el centro que acoge al estudiante: "*seleccionado por buenas prácticas (reconocimiento)*" (CP\_291); "*Los tutores docentes deberían haber sido valorados positivamente por los alumnos de años*

anteriores"(CP\_236); "tutores bien preparados pedagógicamente" (CP\_294); aludiendo también a una tutorización real: "ser tutorizado de verdad" (CP\_029).

Se demanda una mayor estabilidad de los formadores encargados de tutorizar las prácticas: "creación de equipos estables de profesores de Secundaria con experiencia, competencias e implicación para la tutorización de los alumnos del Máster" (CP\_181).

Otras consideraciones sobre la estructura académica de las prácticas docentes, aluden a que sean desarrolladas en un modelo integrado, iniciándose antes del comienzo del curso: "Contacto con la realidad de las aulas desde el principio (antes de cursar una sola asignatura del Máster)" (CP\_052); que el desarrollo de actividades lleven al estudiante a adquirir una mayor responsabilidad en el desarrollo de la práctica docente: "Estar un curso escolar solo y dar clase solo. Seguimiento por el coordinador en el centro educativo cada equis tiempo" (CP\_196).

Además de los elementos comentados hasta el momento, en las preguntas abiertas el profesorado realizó 17 referencias al "modelo estructural" (MOD.ESTR), indicando que debería estar integrada en las carreras. Las propuestas sobre cómo debe hacerse dicha integración son diversas. Algunos consideran que debería incluirse durante las carreras universitarias mediante la "asistencia y formación en los institutos" (CP\_007); otros, un itinerario formativo específico de profesor de secundaria en la enseñanza de la disciplina; integrar materias optativas orientadas a la Educación en las carreras universitarias; o que sea desarrollada en "centros educativos durante 3 años." (CP\_029).

Con siete referencias aluden al "clima" de la formación (CLIMA) indicando que debería caracterizarse por un "buen ambiente", la "comunicación", "colaboración", "predisposición". Otros elementos destacados atendían a que la formación sea "dirigida por docentes" (CP\_020) y la implicación de otros colectivos como "padres y alumnado" (CP\_071). Otra referencia indicó tomar como referencia otros sistemas que funcionen: "Si nos fijamos en otros sistemas educativos que funcionan. Analizar qué factores hacen que sea así, y tratar de caminar a esa realidad. Mejora de los profesores que forman a futuros profesores" (CP\_119).

### 3.9. Discusión de resultados y reflexiones

A partir de los resultados obtenidos en esta sección puede establecerse que, aunque conjunto de propuestas son consideradas importantes, cobran una relevancia especial las dirigidas a establecer una formación más ligada a la práctica, permitiéndonos aceptar nuestra hipótesis que indicaba que "el profesorado considera esenciales para la formación inicial pedagógica elementos favorecedores de una formación más práctica y realista" (Hipótesis 11). Los resultados se muestran coincidentes con los trabajos que han considerado que la formación inicial docente debería dirigirse a dotar de las herramientas necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de la trayectoria profesional, prestando mayor atención a cómo adquiere el profesorado el "conocimiento práctico" (e.g. Tardif, 2016; Vaillant & Marcelo, 2015). De forma concreta, en nuestra investigación, el profesorado considera como elementos deseables una formación que integre teoría y práctica docente, basada en el aprendizaje de saberes de la práctica docente; dirigida a que los estudiantes aprendan a cómo ayudar a su alumnado a aprender, afrontar situaciones críticas y adquirir herramientas para seguir aprendiendo; impartida por profesorado universitario y de Secundaria con experiencia docente; y que haga partícipes a los profesores en el diseño de las prácticas docentes.

## 4. Otras consideraciones aportadas al cuestionario

En este apartado mostramos otras aportaciones realizadas por el profesorado en la pregunta abierta de cuestionario "Otras consideraciones que desee hacer", y que estuvieron referidas a diversos aspectos como la importancia de la experiencia, práctica y la formación en el desarrollo profesional, y la mejora de la docencia (categoría ADQ): "*La experiencia, práctica y formación continua los considero clave de mejora de la docencia*" (CP\_025); "*Creo que la clave de la formación está en una formación inicial buena, pero sobre todo en una formación permanente, a lo largo de toda la vida profesional, centrada en las necesidades del alumnado*" (CP\_283).

Realizaron recomendaciones sobre líneas de indagación ligadas al estudio de las circunstancias en las que el profesorado aprende en sus primeros años de ejercicio profesional:

*Se debería profundizar en las carencias actuales, principalmente en la soledad con la que se encuentra el docente tras haber realizado las prácticas y enfrentarse con pocos apoyos a su práctica docente en los primeros años, donde el aprendizaje posterior se basa en gran parte en ensayo-error.* (CP\_076).

Consideraciones sobre los aspectos que definen la actuación del profesor (categoría CONCEP.PROF): "*Paedagogus: Esclavo que acompañaba a la escuela al niño*" (CP\_247).

*La clase política debe asesorarse con el profesor de enseñanza secundaria cuando haga una ley educativa nueva. El político debe ser garante, mediante sus actos y declaraciones, del respeto y valoración hacia la labor docente. El docente debe enseñar conocimientos. Para educar al alumno están los padres. Antes de acceder a la función docente los aspirantes deberíamos superar un examen psico-técnico serio y efectivo. Gracias a usted por plantear el cuestionario.* (CP\_097).

*La enseñanza es un entorno cambiante, cada año es nuevo, la sociedad cambia, y el docente tiene la obligación de ser flexible ante ese cambio, la educación debería ser un reflejo de la sociedad, pero no de lo que tenemos, sino de lo que queremos llegar a ser.* (CP\_168).

*A lo largo de mis años de experiencia docente he podido comprobar que es fundamental saber adaptarse a las características y las circunstancias de los distintos grupos y alumnos. Los factores externos al centro educativo tienen cada vez más peso e influencia en el alumnado y eso implica también una adaptación del profesorado. Por otra parte, no hay metodología perfecta ni nefasta, y he visto cómo teorías pedagógicas que se creían obsoletas y anticuadas vuelven al escenario educativo aunque solo sea para retomar sus valores positivos. Gracias por considerar que la aportación del profesorado es IMPORTANTE.* (CP\_243).

*No olvidar nunca que trabajamos con personas. Poner toda la ilusión, ganas y conocimiento en lo que haces. Conocer muy bien las características de los alumnos con los que trabajas. Somos unos privilegiados al tener todos los días la oportunidad de ser un ejemplo de comportamiento para las personas del futuro. ¡No la desperdiciemos!* (CP\_261).

Necesidad de más apoyo social e institucional: "*Como docente echo de menos más apoyo social, valorar más el trabajo docente e institucional, menos informes PISA, AGAEVE y más recursos como las TIC centrados en mejorar la preparación de nuestros alumnos, nuestro futuro*" (CP\_168).

# Capítulo 13.

## ¿Cómo valoran los futuros docentes el conocimiento pedagógico?

### Introducción

1. Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión
  - 1.1. Aspectos necesarios para ser profesor
  - 1.2. Descubrimiento de la importancia de poseer conocimiento pedagógico
  - 1.3. Factores influyentes al considerar necesario el conocimiento pedagógico
    - 1.3.1. Aportaciones de los estudiantes
  - 1.4. Evolución en la valoración del conocimiento pedagógico
  - 1.5. Discusión de resultados y reflexiones
2. Competencias docentes en el Máster de Formación de Profesorado
  - 2.1. Panorámica general comparada de la valoración de las competencias docentes
  - 2.2. Análisis descriptivo: importancia para el ejercicio y competencias trabajadas
    - 2.2.1. Realizar la evaluación inicial del proceso educativo
    - 2.2.2. Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje
    - 2.2.3. Desarrollar la enseñanza
    - 2.2.4. Orientar a alumnos y familias
    - 2.2.5. Participar en el centro
    - 2.2.6. Actualización e implicación en la profesión
    - 2.2.7. Investigar en el aula
    - 2.2.8. Innovar
    - 2.2.9. Desarrollo personal y ético de la profesión
    - 2.2.10. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje
  - 2.3. Discusión de resultados y reflexiones
3. Satisfacción con el Máster FPES
  - 3.1. Relación competencias trabajadas y satisfacción



## Introducción

Mostramos los resultados de la valoración de los estudiantes del Máster FPES de la Universidad de Granada hacia el conocimiento pedagógico, organizados en tres apartados:

1) El primero, presenta los derivados del análisis estadístico univariado y de contenido de la sección "Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente" (C1), dirigidos a dar respuesta a los objetivos de investigación "Averiguar el valor que conceden los estudiantes del Máster FPES al conocimiento pedagógico, para ser profesor" (Objetivo 3) y "Descubrir la incidencia de la formación inicial pedagógica en la valoración que los estudiantes del Máster FPES efectúan sobre el conocimiento pedagógico" (Objetivo 4).

2) El segundo, responde al objetivo "Determinar en qué medida se trabajaron en el Máster FPES las competencias docentes mejor valoradas por los profesores en ejercicio" (Objetivo 7). Fue abordado mediante dos procedimientos de análisis: bivariado, entre la importancia concedida por el profesorado a las competencias para el ejercicio de su profesión y el grado en que los estudiantes manifiestan haberlas trabajado en el Máster; y univariado, de la medida en que consideran los estudiantes que se han trabajado las competencias en el Máster; resultados que contrastamos con las consideraciones aportadas por Gest1 a este aspecto;

3) Un tercer apartado muestra los resultados sobre el grado de satisfacción de los estudiantes con el Máster FPES y su relación con la medida en que se trabajaron las competencias. Ello contribuye al objetivo "Presentar una propuesta apoyada en aportaciones de diferentes agentes que oriente la formación inicial pedagógica de los nuevos profesionales de la enseñanza secundaria" (Objetivo 9).

Los resultados de los análisis estadísticos univariados se presentan en tablas que recogen las frecuencias y porcentajes para cada opción de respuesta e ítem, y los estadísticos de tendencia central media ( $\bar{X}$ ), mediana ( $M_{ed}$ ) y desviación típica ( $\sigma$ ). Los bivariados, mediante gráficos radiales y tablas que presentan los estadísticos obtenidos en las pruebas de contraste U de *Mann-Whitney* y Z de *Kolomogorov-Smirnov*, y de correlación Spearman. Los resultados del análisis de la pregunta abierta de cuestionario "Otros factores" (C11) son representados mediante nube de palabras que recoge la frecuencia de palabras, y tabla de frecuencia de las categorías, cuyo significado ilustramos apoyándonos en ejemplos de unidades de registro.

# 1. Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión

Presentamos e interpretamos los estadísticos univariados para los bloques de contenido "Aspectos necesarios para ser profesor" (A), "Descubrimiento de su importancia" (B), "Factores influyentes en el reconocimiento de su importancia" (C) y "Evolución en la valoración" (D).

## 1.1. Aspectos necesarios para ser profesor

En la Tabla 13.1 mostramos los resultados de las respuestas sobre el grado de acuerdo acerca de la necesidad de diversos aspectos para ser profesor de enseñanza secundaria.

Tabla 13.1

*Aspectos considerados necesarios para ser profesor. Estudiantes*

	Ítem	Valoración					$\bar{X}$	Med	$\sigma$	
		N	P	R	B	M				NC
A1	Sólo dominar el contenido de la materia	54 (26,1)	41 (19,8)	45 (21,7)	52 (25,1)	14 (6,8)	1 (0,5)	2,67	3,00	1,291
A2	Integrar el conocimiento de la materia y el pedagógico	0	3 (1,4)	12 (5,8)	70 (33,8)	122 (58,9)	0	4,50	5,00	0,675
A3	Poseer cualidades naturales para comunicación y docencia	0	2 (1,0)	27 (13,0)	93 (44,9)	84 (40,6)	1 (0,5)	4,26	4,00	0,717

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica

Como puede observarse, los estudiantes coinciden en valorar fundamentalmente dos aspectos: "el conocimiento pedagógico como un elemento integrado al conocimiento de la materia" y "poseer cualidades naturales para la comunicación y la docencia". Entre el 85% y 90% manifiesta estar bastante y muy en desacuerdo en su necesidad para ser profesor. Cabe destacar que ningún estudiante los valoró como "nada" necesarios. De ellos, la integración del conocimiento de la materia y el pedagógico se presenta especialmente valorado; cerca del 60% lo consideraron "muy" necesario (Med=5,00) confirmando la hipótesis que establece: "la mayoría de los futuros docentes consideran necesario integrar conocimiento pedagógico y disciplinar para ser profesor" (Hipótesis 4).

Valoran de forma más variada y reducida la idea de que para ser profesor baste con "sólo dominar el contenido de la materia" ( $X= 2,67$ ;  $SD= 1,291$ ). En ello, el 31,9% se mostró de acuerdo, el 21,7% no se posicionó al respecto y el 45,9% se mostró en desacuerdo.

## 1.2. Descubrimiento de la importancia de poseer conocimiento pedagógico

Las respuestas obtenidas sobre el momento en que descubren la importancia de poseer conocimiento pedagógico se recogen en la Tabla 13.2.

Observando los resultados apreciamos que gran parte de los estudiantes (90,9%) manifiestan haber descubierto la importancia de poseer conocimiento pedagógico para ser profesor, afirmación que puede derivarse de las respuestas al ítem "Nunca, no lo considero necesario", para el que tan sólo el 2,4% se muestra de acuerdo.



No parece haber un momento especialmente coincidente en el que se ha producido tal descubrimiento. Los estudiantes muestran valoraciones diversas sobre los diversos momentos ( $SD > 1,00$ ). El 44,4% indicó que lo descubrió (bastante y mucho) "antes de iniciar los estudios universitarios", 53,6% "al finalizar los estudios universitarios" y 62,6% "durante el Máster FPES". Como puede observarse, existe un menor porcentaje de estudiantes que se muestran en desacuerdo al considerar que se produce "al finalizar los estudios universitarios" (24,2%) o "durante el Máster" (19,4%), siendo este último el que obtiene la media más elevada (3,64).

Tabla 13.2

*Descubrimiento de la importancia de poseer conocimiento pedagógico. Estudiantes*

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
B4	Antes de iniciar los estudios universitarios	27 (13,0)	34 (16,4)	53 (25,6)	52 (25,1)	40 (19,3)	1 (0,5)	3,21	3,00	1,297
B5	Al finalizar los estudios universitarios	18 (8,7)	32 (15,5)	45 (21,7)	70 (33,8)	41 (19,8)	1 (0,5)	3,41	4,00	1,217
B6	Durante el Máster FPES	20 (9,7)	20 (9,7)	37 (17,9)	67 (32,4)	63 (30,4)	0	3,64	4,00	1,272
B7	Nunca, no lo considero necesario	174 (84,1)	14 (6,8)	12 (5,8)	4 (1,9)	1 (0,5)	2 (1,0)	1,26	1,00	0,699

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica

### 1.3. Factores influyentes al considerar necesario el conocimiento pedagógico

A continuación mostramos los resultados obtenidos para "Factores que influyeron al considerar necesario el conocimiento pedagógico" (Tabla 13.3).

Tabla 13.3

*Factores influyentes al considerar necesario el conocimiento pedagógico. Estudiantes*

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
C9	Formación inicial pedagógica recibida	26 (12,6)	52 (25,1)	52 (25,1)	57 (27,5)	20 (9,7)	0	2,97	3,00	1,192
C10	Experiencias docentes previas a la docencia	37 (17,9)	21 (10,1)	32 (15,5)	66 (31,9)	51 (24,6)	0	3,35	4,00	1,416
C11	Otros factores	88 (42,5)	20 (9,7)	35 (16,9)	32 (15,5)	30 (14,5)	2 (1,0)	2,49	2,00	1,520

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

La información contenida en la Tabla 13.3 muestra una dispersión de las respuestas en cuanto al grado de acuerdo sobre la influencia de los factores, en el descubrimiento del valor del conocimiento pedagógico ( $SD > 1,00$ ). El factor que parece haber tenido mayor influencia para un porcentaje más elevado de estudiantes (56,4%) es "experiencias docentes previas al acceso a la profesión docente", aunque alrededor de un 40% no se posiciona al respecto y considera que influyó nada o poco en su descubrimiento. Cabe destacar que aproximadamente el 70% posee algún tipo de experiencia docente en ámbitos de la educación formal o no formal, lo que indica la influencia de dicho factor en gran parte de estos estudiantes. Consideramos que es un dato significativo para la investigación, al mostrar la influencia que parece tener el ejercicio docente en el reconocimiento de la importancia de poseer conocimiento pedagógico, confirmando nuestros hallazgos en otras variables (Martín-Romera y Molina Ruiz, en prensa).

Como puede apreciarse, la "formación inicial pedagógica recibida" parece no constituir un factor especialmente influyente, a pesar de ser el momento en el que un mayor número de

estudiantes descubren su importancia. Se trata de un factor que ha influido de forma "Regular" ( $X= 2,97$ ) en su descubrimiento, siendo considerado influyente por el 37%. En relación a estos resultados podemos aceptar la hipótesis de que "para la mayoría de los futuros docentes, la formación inicial pedagógica no constituye un factor influyente en considerar importante el conocimiento pedagógico" (Hipótesis 5).

El 46,9% de los estudiantes indicaron haber influido "otros factores", "Regular" (16,9%), "Bastante" y "Mucho" (30%). El 29% realizó aportaciones en este sentido, pasamos a presentarlas.

### 1.3.1. Aportaciones de los estudiantes

Presentamos los resultados del análisis de contenido del ítem C11 ("Otros factores"). Previa a éste, nos pareció oportuno realizar una búsqueda de las palabras más frecuentes a fin de explorar los aspectos que "a simple vista" predominan en las respuestas de los estudiantes. Lo realizamos sobre el conjunto de palabras, agrupadas con sinónimos, teniendo en cuenta las mil más frecuentes con una extensión mínima de cuatro letras y seleccionando las que no estaban vacías de contenido. La siguiente marca de nube (Figura 13.1) ofrece una visión global sobre los términos que predominan en dichas respuestas.



**Figura 13.1. Marca de nube "Otros factores influyentes". Estudiantes**

Fuente: Elaboración propia soportada por el software NVivo 11 Pro

Observamos que en el conjunto de respuestas predominan términos que hacen referencia a la formación (máster, universidad, docente, prácticas,...) y familia (madre, padres,...). Más concretamente, términos como "profesores" (14 referencias), "prácticas" (12), "conocimiento" (11), "experiencia" (10), "docente" (9), "máster" (9) parecen adquirir un papel predominante en las respuestas a otros factores de influencia en el reconocimiento de la importancia de poseer conocimiento pedagógico.

Una menor presencia presenta los términos "pedagógico" o "alumnos" (con 8 y 7 referencias respectivamente). Encontramos términos referidos a "formación", tales como "máster", "facultad", "diplomatura"; y relacionados con la actuación docente tales como "enseñar", "enseñanza", "docencia", "explicar".

Seguidamente, pasamos a exponer los resultados del análisis del contenido relativo a la categoría "Factores" (DESC.FACT), organizada en subcategorías, y haciendo alusión a sus correspondientes códigos y número de frecuencias (Tabla 13.4).

Los estudiantes señalaron 18 factores que organizamos atendiendo a cuatro fuentes de influencia (subcategorías): el ámbito personal (DES.FACT.pers), la formación escolar anterior (DES.FACT.fesc), la formación profesional para la docencia (DES.FACT.ffor) y la propia experiencia en la profesión (DES.FACT.fexp). Éstas se muestran coincidentes con las destacadas por Marcelo y Vaillant (2009) al describir las categorías de experiencias que influyen en las creencias y conocimientos que los profesores desarrollan sobre la docencia: personales, con el conocimiento formal sobre la enseñanza, y escolares experimentadas como alumno.

Tabla 13.4

*Otros factores influyentes en la valoración del conocimiento pedagógico. Estudiantes*

Código	Subcategoría	Factores	Ref.
DES. FACT.fper	Personales	Trato en situaciones generales de la vida	1
		Familiares y amigos profesionales de la enseñanza	4
		Cualquier persona que ha intentado explicar algo	1
		Los propios principios educativos	2
		Cualidades Humanas (empatía, etc.)	1
DES. FACT.fesc	Formación escolar anterior	Vocación y interés por la docencia	2
		Necesidades formativas sin cubrir durante sus estudios previos	1
		Compañeros de clase	1
		Experiencias en la formación previa (Secundaria, Universidad)	3
DES. FACT.ffor	Formación profesional para la docencia	Profesorado	15
		Formación inicial pedagógica recibida previa al acceso al Máster	5
		Prácticas docentes en centros educativos (Practicum)	14
DES. FACT.fexp	Propia experiencia en la profesión, en el aula y en el centro	Conversaciones con profesionales de la Educación	2
		Experiencias docentes previas al acceso a la docencia	5
		Demandas para el ejercicio profesional de la docencia	1
		Necesidades y demandas formativas de su alumnado	2
		Trato con alumnado y padres	1

Como puede observarse, los factores relacionados con la socialización en el **ámbito personal** están asociados con familiares y amigos que ejercen su labor como docentes, las propias convicciones, motivaciones e intereses hacia la profesión docente, y cualidades personales, tales como la empatía o los propios principios educativos. "Familia y amigos profesionales de la enseñanza" fue destacado no sólo como un aspecto influyente, sino también como un modo en que se adquiere el conocimiento pedagógico, aspecto que coincide con Tardif (2016) cuando identifica a la familia como una fuente de adquisición de los saberes docentes: "*Mi madre es profesora y adquirí mi primera formación pedagógica a través de ella*" (CUES. EST. 043).

Uno de los aspectos más referenciados en la **formación escolar previa** es el "profesorado". Hallamos hasta quince aportaciones indicando que las actuaciones del profesor en el aula han sido el factor que en mayor medida les ha influido en el hecho de comprender lo importante que es que éste posea conocimiento pedagógico. Interesa destacar que han sido tanto las buenas como las malas prácticas de sus profesores las que les han hecho concienciarse de ello. Así, consideran que influyó el haber tenido profesorado con escaso interés o preocupación por la materia y el aprendizaje de los estudiantes, o sin experiencia en el ámbito en el que están impartiendo docencia: "*Profesores de universidad nefastos, nada preocupados porque su alumnado comprenda y aprenda los contenidos que enseñan*" (CUES. EST. 099); "*Creo que el poco interés que he visto en muchos docentes, tanto de Secundaria o Bachillerato*

*como de enseñanzas universitarias;... profesores que imparten docencia sin tener experiencia en el campo que están impartiendo su actividad docente, etc.)" (CUES.EST.162).*

Varios son los aspectos en los que se apoyan para realizar tal afirmación concretando el escaso interés de los profesores y su falta de formación en el hecho de mantener los patrones tradicionales respecto al papel de profesor, solo que utilizando otros recursos, reduciendo su actuación docente en la mayoría de los casos a la simple lectura de diapositivas; también aluden a las deficiencias derivadas de no prestar un adecuado *feedback*, a la dejación de funciones alegando buscar aprendizaje activo y no prestando la necesaria orientación: "*La necesidad durante toda mi etapa de estudiante de una figura que me motivase, me ayudase y me entendiese y no sólo me "explicase" tal o tal fórmula*" (CUES. EST.028).

[...] *como por ejemplo (leer PowerPoint), no leer los trabajos que realizas y evaluarlos según el grosor de las páginas que presentas, descargarte el temario para que tú por tu cuenta te lo aprendas y te busques la vida, no estando los profesores en las horas de tutoría establecidas.* (CUES.EST.162).

Del mismo modo, parecen tener influencia las actuaciones del profesorado favorecedoras de la motivación y el aprendizaje. Especialmente destacado es el papel que cumple el saber transformar el conocimiento disciplinar en conocimiento educativo –lo que se ha denominado "transposición didáctica" (Chevallard, 1985)– en dicho reconocimiento, entendiendo que ha influido el haber tenido profesores que la ejercían con más o menos resultados: "*Cómo motiva el profesor cuando el alumnado lo requiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje; utilización de recurso didácticos facilitadores del proceso anterior; necesidad de metodología innovadora*" (CUES. EST. 144); "*Cuando he tenido profesores con los que no he logrado comprender algún contenido, y, posteriormente, con otros lo he logrado comprender rápidamente*" (CUES. EST. 121).

Junto al anterior, por número de referencias, encontramos los factores asociados a la **formación profesional para la docencia**. Dentro de ella, manifiestan que influyó el haber cursado alguna titulación universitaria ligada al campo de la Educación (Educación Ambiental, Magisterio) ("Formación inicial pedagógica recibida previa al acceso al Máster"). Encontramos catorce referencias a las "Prácticas Docentes" en centros educativos desarrolladas dentro del propio Máster FPES (CUES. EST. 001, 026, 123, 150, 195) o en estudios anteriores a éste (CUES. EST. 170). Aludiendo a ellas, algunos señalan la influencia que parecen haber tenido el desarrollo de tareas y funciones docentes relacionadas con las actividades en las que participan durante el periodo de formación práctica: "*Implicarse con el alumnado.- Conocer la realidad del Centro educativo*" (EST. 005); "*Saber contextualizar tus conocimientos y métodos al centro en el que impartes clase, los alumnos, etc.*" (EST. 140).

Finalmente, atienden a factores asociados a la propia **experiencia en la profesión**, especialmente la "previa al acceso a la docencia" y desarrollada en contextos de educación formal y no formal, tales como monitor *Scout* (EST. 097), "*de actividades en la naturaleza, profesor de natación*" (EST. 126) y "*en diversas áreas de la enseñanza en años previos a la realización del máster*" (EST. 134). Durante dicha experiencia parecen haber tenido influencia diversos aspectos provenientes de su "trato con el alumnado y familias": "*Necesidades de los alumnos de una formación académica más real, práctica y adaptada a ellos*" (CUES.EST.106); "*Trato con hijos y padres*" (CUES.EST.072).

## 1.4. Evolución en la valoración del conocimiento pedagógico

La información que presentamos en este apartado se deriva del análisis de las valoraciones de los estudiantes respecto a la evolución experimentada en la valoración del conocimiento pedagógico.

Si observamos los resultados (Tabla 13.5) los estadísticos muestran una dispersión en las respuestas ( $SD > 1,00$ ), indicando escaso acuerdo en cuanto a cómo ha evolucionado su valoración hacia el conocimiento pedagógico. Alrededor del 70% se muestra de acuerdo en que su valoración "se ha incrementado durante el máster y, especialmente, en las prácticas docentes", y el 62% con que "se mantiene positiva como antes de comenzar el Máster FPES". De forma coherente con las valoraciones anteriormente comentadas, alrededor del 80% se muestra en desacuerdo con que "no se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario para la docencia".

Tabla 13.5

*Evolución en la valoración del conocimiento pedagógico. Estudiantes*

	Ítem	Valoración					$\bar{X}$	$M_{ed}$	$\sigma$	
		N	P	R	B	M				NC
D12	Se ha incrementado durante el Máster y, especialmente, en las prácticas docentes	14 (6,8)	16 (7,7)	32 (15,5)	82 (39,6)	62 (30,0)	1 (0,5)	3,79	4,00	1,157
D13	No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario	135 (65,2)	33 (15,9)	25 (12,1)	7 (3,4)	6 (2,9)	1 (0,5)	1,62	1,00	1,018
D14	Se mantiene positiva como antes de comenzar los estudios de Máster	10 (4,8)	17 (8,2)	50 (24,2)	88 (42,5)	41 (19,8)	1 (0,5)	3,65	4,00	1,043

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media;  $M_{ed}$ = Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

## 1.5. Discusión de resultados y reflexiones

En los futuros docentes de Enseñanza Secundaria parecen convivir diversas concepciones sobre la formación necesaria para ser profesor, lo que coincide con lo mostrado en estudios recientes (Serrano, 2013; Serrano & Pontes, 2016). Así, además de considerar especialmente necesario integrar el conocimiento pedagógico con el de la materia para ser profesor, entienden bastante importante poseer cualidades naturales relacionadas con la comunicación y la docencia. Ello nos muestra ciertas contradicciones en las consideraciones de los estudiantes respecto a la importancia que conceden a poseer conocimiento pedagógico, manifestando que parece no ser necesaria una formación para ser profesor, siendo suficiente con poseer ciertas características innatas. Además, coincidiendo con los hallazgos de otros trabajos (e.g. Manso & Martín, 2014; Pontes, Ariza & Del Rey, 2010; Pontes & Serrano, 2008), existe un grupo de estudiantes que considera que basta con dominar la materia.

En su mayoría, los futuros docentes manifiestan haber descubierto la importancia de poseer conocimiento pedagógico para ser profesor. En relación a ello, en el estudio de Manso (2012) los estudiantes indicaron tras la realización del Máster comprendieron que ser profesor exige más que dominar los conocimientos disciplinares. Nuestros resultados avanzan en este sentido, mostrando que, aunque los estudiantes están en gran medida de acuerdo en considerar que la valoración del conocimiento pedagógico para ser profesor se produce "al finalizar los estudios universitarios" y "durante el Máster FPES", éste ha tenido poca influencia en su

reconocimiento, teniendo mayor peso factores que les ponen en contacto con la profesión docente, siendo "las experiencias docentes previas al ejercicio de la docencia" el factor más influyente. Así, estas experiencias, tales como la impartición de clases particulares, pueden haberse desarrollado durante los estudios universitarios o en momentos posteriores a su finalización. Además, las buenas y malas prácticas de sus profesores en su etapa como alumno y las Prácticas Docentes, son factores bastante destacados. En relación a ello, la mayoría de estudiantes manifestaron que su valoración hacia el conocimiento pedagógico se ha incrementando bastante durante el Máster FPES y, especialmente, en las Prácticas Docentes. Estos resultados permiten aceptar la hipótesis que establece: "*elementos vinculados a la práctica docente influyen en mayor medida en considerar importante el conocimiento pedagógico*" (Hipótesis 6).

Diversos trabajos (e.g. Bolívar, 2007a; Márquez, 2009; Manso & Martín, 2014) han mostrado que la formación inicial es un momento relevante para trabajar con los futuros docentes la identidad que tienen como docentes, e idóneo para precipitar el "choque con la realidad" de la práctica profesional y sus concepciones sobre la profesión. Tal como han mostrado nuestros resultados, las Prácticas Docentes se muestran como un elemento potencial para desarrollar estas acciones. Cabría entonces indagar sobre cuáles son las condiciones que favorecen dicho reconocimiento en la formación práctica a fin de derivar acciones de mejora a los programas de formación inicial pedagógica.

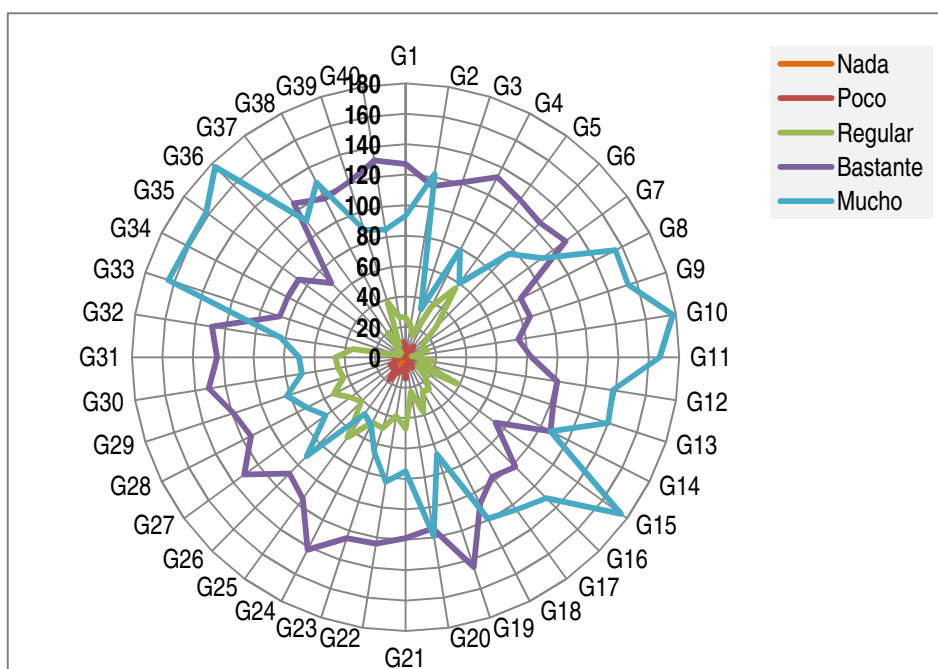
## **2. Competencias docentes en el Máster de Formación de Profesorado**

Presentamos los resultados de los descriptivos univariados y bivariados de las valoraciones de estudiantes y profesorado a las competencias docentes. Un primer apartado muestra una panorámica general y comparada. El segundo profundiza en dichas valoraciones, analizando la medida en que se han trabajado en el máster las competencias más valoradas por el profesorado.

### **2.1. Panorámica general comparada de la valoración de las competencias docentes**

Mediante gráficos radiales (Ver Figuras 13.2 y 13.3) mostramos las tendencias de las puntuaciones obtenidas por estudiantes y profesorado en cada competencia. Los ejes representan cada opción de respuesta con un color diferente. Para cada competencia, la frecuencia de respuesta se muestra en el radio correspondiente. A fin de facilitar un análisis general de las valoraciones, en los gráficos omitiremos la denominación completa de las competencias y las presentaremos a medida que se interpretan los resultados.

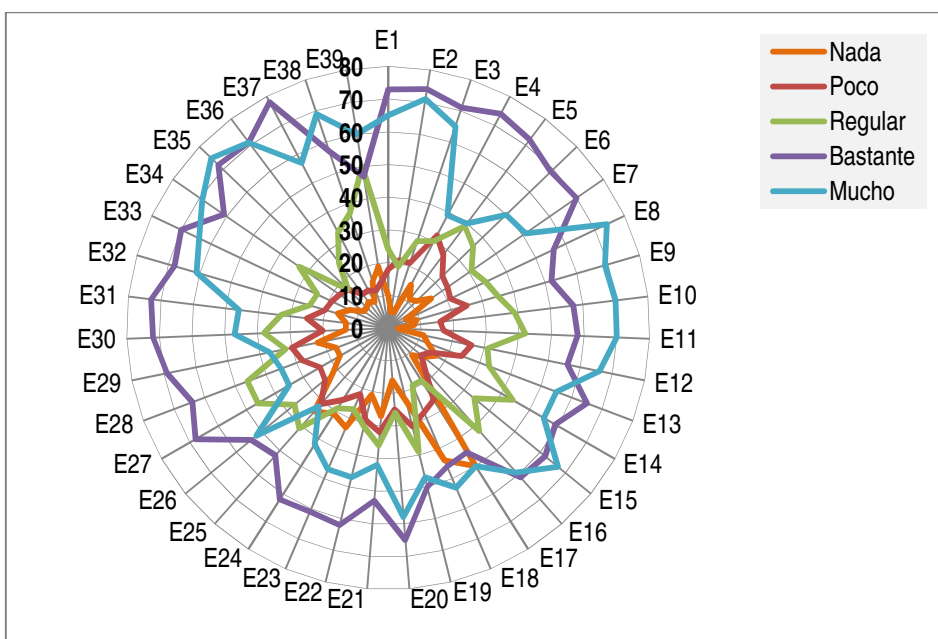
Como puede observarse en los gráficos, los resultados muestran tendencias diferentes en las respuestas de profesorado y estudiantes, indicando una valoración más homogénea y elevada por parte del profesorado.



**Figura 13.2. Gráfico radial Valoración competencias. Profesorado.**

Nota. "Realizar la evaluación inicial"= G1 a G3; "Planificar los procesos"= G4 a G9; "Desarrollar la enseñanza"= G10 a G16; "Orientar"= G17 y G18; "Participar en el centro"= G19 a G22; "Actualización e implicación" = G23 a G26; "Investigar" = G27 a G29; "Innovar"= G30 a G32; "Desarrollo personal y ético de la profesión"= G33 a G36; "Evaluar"= G37 a G40.

Fuente: Elaboración propia



**Figura 13.3. Gráfico radial de la medida en que se han trabajado las competencias. Estudiantes**

Nota. "Realizar evaluación inicial"= G1 a G3; "Planificar los procesos"= G4 a G9; "Desarrollar la enseñanza"= G10 a G16; "Orientar"= G17 y G18; "Participar en el centro"= G19 a G22; "Actualización e implicación"= G23 a G26; "Investigar"= G27 a G29; "Innovar"= G30 a G32; "Desarrollo personal y ético de la profesión"= G33 a G36; "Evaluar"= G37 a G40.

Fuente: Elaboración propia

El gráfico radial de las valoraciones del profesorado (Figura 13.2) muestra resultados elevados para los valores positivos de las opciones de respuesta ("Bastante" y "Mucho"). Entre

80 y 140 profesores consideraron muy importantes las competencias para el ejercicio docente. Tal como muestran las tendencias de respuestas, y como se describió en el Capítulo 12, son especialmente valoradas algunas competencias relativas a las funciones: "*Desarrollar la Enseñanza*", tales como "fomentar clima que facilite el aprendizaje, cooperación, convivencia y desarrollo afectivo" (G10), "aplicar estrategias que estimulen la motivación y el esfuerzo hacia el aprendizaje" (G11), y "ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas" (G15); en la función "*Desarrollo personal y ético de la profesión*", "mostrar equilibrio emocional en el transcurso de la actividad profesional" (G33) y "manifestar comportamiento coherente a los valores exigidos en la educación del alumnado" (G36); y en la función "*Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje*", la competencia "comunicar los resultados de aprendizaje con el propósito de orientar y ayudar al alumnado" (G38).

El gráfico radial de los estudiantes (Figura 13.3) indica una dispersión de la muestra en las diversas opciones de respuesta. Cabe destacar que entre 40 y 80 estudiantes indican que se han trabajado "Bastante" o "Mucho" las competencias. Encontramos las frecuencias más elevadas –para dichas opciones de respuesta– en las competencias relativas a las funciones: "*Realizar la evaluación inicial del proceso educativo*", competencia "conocer las características personales y motivaciones del alumnado" (E2); "*Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje*", competencia "plantear actividades que aseguren la adquisición de competencias, objetivos y contenidos"(E8); "*Desarrollar de la Enseñanza*", en "aplicar estrategias que estimulen la motivación y el esfuerzo hacia el aprendizaje" (E11); y, "*Desarrollo personal y ético de la profesión*", competencias "comprometerse con la profesión asumiendo su dimensión ética" (E35) y "manifestar comportamiento coherente a los valores exigidos en la educación del alumnado" (E36). Consideran que se han trabajado en menor medida las vinculadas al ámbito de actuación del centro y el contexto social, tales como las referidas a la función "*Orientar a alumnos y familias*": "desarrollar las funciones de tutoría y orientación coordinadas con el Dpto. de Orientación" (E17) y "transmitir a familias y profesorado información para tomar decisiones en la formación" (E18).

En la Tabla 13.6 mostramos una visión comparada de los valores medios de estudiantes y profesorado para las competencias, junto a los resultados obtenidos de la aplicación de las pruebas de análisis bivariado U de *Mann-Whitney* y *Kolmogorov-Smirnov*.

Los resultados muestran que en 33 de las 39 competencias puede rechazarse la hipótesis nula de igualdad de valores promedio, con un nivel de significación de 0,001, o una probabilidad de error de uno por cien; lo que indica diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones de los profesores y estudiantes. Para otras cinco competencias (E2, E5, E30-E32) las pruebas mostraron diferencias estadísticas a niveles de probabilidad inferiores ( $p > ,05$  ó  $,01$ ), y para una (E1. "Identificar factores familiares, escolares y comunitarios que afectan al proceso educativo") no mostró diferencias estadísticas.

Como puede observarse en la Tabla 13.6, las medias para el profesorado oscilan entre 3,72 (E25. "Participar en la formación de los compañeros") y 4,68 (E36. "Manifestar comportamiento coherente a los valores exigidos en la educación del alumnado"); mientras que en los estudiantes oscilan entre 3,09 (E25. "Participar en la formación de los compañeros") y 3,98 (E35 "Comprometerse con la profesión asumiendo su dimensión ética").



Tabla 13.6

*Estadísticos contraste U Mann-Whitney y Kolmogorov-Smirnov. Importancia de las competencias y medida en que se trabajan en el Máster*

ÍTEM	VALORES MEDIOS			ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE					
	Importancia (i)	Medida trabajada (t)	Diferencia (Dit)	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig.	Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig.
<b>I. REALIZAR LA EVALUACIÓN INICIAL DEL PROCESO EDUCATIVO</b>									
E1. Identificar factores familiares, escolares y comunitarios que inciden en el proceso educativo	4,15	3,87	0,28	21921,000	40066,000	-2,055	,040	1,322	<b>,061</b>
E2. Conocer las características personales y motivaciones del alumnado	4,36	3,97	0,39	20585,500	38730,500	-3,344	,001	1,479	<b>,025</b>
E3. Identificar el nivel de conocimientos y necesidades formativas del alumnado	4,41	3,89	0,52	18647,500	36792,500	-4,945	,000	2,342	,000
<b>II. PLANIFICAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b>									
E4. Diseñar el currículo de acuerdo a programaciones del centro y la evaluación inicial	4,11	3,47	0,64	17362,000	35507,000	-5,462	,000	2,469	,000
E5. Definir competencias específicas y transversales de la materia	3,9	3,54	0,36	20515,000	38660,000	-3,063	,002	1,617	<b>,011</b>
E6. Formular objetivos clarificando las competencias que el alumnado debe adquirir	4,19	3,64	0,55	18320,000	36465,000	-4,870	,000	2,409	,000
E7. Seleccionar y secuenciar contenidos adaptados a distintas situaciones educativas	4,34	3,62	0,72	16592,500	34737,500	-6,348	,000	3,074	,000
E8. Plantear actividades que aseguren el logro de competencias, objetivos y contenidos	4,51	3,9	0,61	17044,000	35189,000	-5,982	,000	2,609	,000
E9. Preparar recursos apropiados para la práctica educativa	4,54	3,77	0,77	15729,000	33874,000	-6,948	,000	3,140	,000
<b>III. DESARROLLAR LA ENSEÑANZA</b>									
E10. Fomentar clima que facilite el aprendizaje, cooperación, convivencia y desarrollo afectivo	4,66	3,87	0,79	14551,500	32696,500	-8,248	,000	3,338	,000
E11. Aplicar estrategias que estimulen la motivación y el esfuerzo hacia el aprendizaje	4,6	3,92	0,68	15552,000	33697,000	-7,407	,000	3,016	,000
E12. Adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado	4,44	3,74	0,7	17021,000	35166,000	-6,067	,000	2,904	,000
E13. Aplicar metodologías didácticas variadas adaptadas a diferentes situaciones educativas	4,47	3,66	<b>0,81**</b>	14965,000	33110,000	-7,531	,000	3,241	,000
E14. Aplicar varios tipos de agrupamiento de estudiantes dependiendo del momento, tarea, etc.	4,24	3,63	0,61	17814,000	35959,000	-5,111	,000	2,464	,000
E15. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas	4,64	3,82	<b>0,82**</b>	14476,500	32621,500	-8,211	,000	3,407	,000
E16. Articular recursos de forma flexible y coherente con la actividad de enseñanza-aprendizaje	4,41	3,74	0,67	16227,500	34372,500	-6,388	,000	2,944	,000
<b>IV. ORIENTAR A ALUMNOS Y FAMILIAS</b>									
E17. Desarrollar las funciones de tutoría y orientación coordinadas con el Dpto. de Orientación	4,3	3,1	<b>1,2**</b>	14195,500	32340,500	-7,952	,000	3,774	,000
E18. Transmitir a familias y profesorado información para tomar decisiones en la formación	4,32	3,19	<b>1,13**</b>	14866,000	33011,000	-7,504	,000	3,753	,000

<b>V. PARTICIPAR EN EL CENTRO</b>									
E19.Participar en la elaboración del proyecto educativo y actividades generales del centro	4,05	3,35	0,7	17680,500	35825,500	-5,330	,000	3,255	,000
E20.Trabajar en equipo con colegas del centro y entorno, compartiendo experiencias	4,33	3,65	0,68	17703,500	35848,500	-5,546	,000	2,573	,000
E21.Asumir, si es necesario, tareas de coordinación, organización y liderazgo en el centro	4	3,27	0,73	17095,500	35240,500	-5,550	,000	2,721	,000
E22.Realizar actividades culturales y de participación con el entorno	4,09	3,45	0,64	17943,500	36088,500	-4,941	,000	2,484	,000
<b>VI. ACTUALIZACIÓN E IMPLICACIÓN EN LA PROFESIÓN</b>									
E23.Establecer un programa personal de formación continua	3,95	3,35	0,6	19172,500	37317,500	-3,836	,000	2,480	,000
E24.Promover y desarrollar proyectos de formación colectivos en el centro	3,89	3,31	0,58	19233,500	37378,500	-3,884	,000	2,553	,000
E25.Participar en la formación de los compañeros	3,72	3,09	0,63	17592,500	35737,500	-4,791	,000	2,593	,000
E26.Desarrollar procesos de reflexión compartida para mejorar la práctica docente	4,09	3,47	0,62	17965,000	36110,000	-4,769	,000	2,423	,000
<b>VII. INVESTIGAR EN EL AULA</b>									
E27.Aplicar los principios, estrategias y técnicas de investigación educativa	3,97	3,42	0,55	17980,500	36125,500	-4,874	,000	2,393	,000
E28.Participar activamente en la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	3,96	3,38	0,58	17675,000	35820,000	-5,060	,000	2,243	,000
E29.Aplicar los resultados de investigación a los procesos de enseñanza-aprendizaje	4,07	3,36	0,71	16726,500	34871,500	-5,781	,000	2,480	,000
<b>VIII. INNOVAR</b>									
E30.Aplicar los principios, estrategias y técnicas de innovación educativa	4,03	3,63	0,4	19923,000	38068,000	-3,224	,001	1,742	<b>,005</b>
E31.Participar activamente en la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	4	3,6	0,4	19775,000	37920,000	-3,197	,001	1,662	<b>,008</b>
E32.Llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional	4,13	3,73	0,4	20905,000	39050,000	-2,576	,010	1,688	<b>,007</b>
<b>IX. DESARROLLO PERSONAL Y ÉTICO DE LA PROFESIÓN</b>									
E33.Mostrar equilibrio emocional en el transcurso de la actividad profesional	4,61	3,81	<b>0,8**</b>	14780,000	32925,000	-7,863	,000	3,149	,000
E34.Gestionar positivamente las relaciones interpersonales	4,57	3,86	0,71	15779,500	33924,500	-7,085	,000	2,898	,000
E35.Comprometerse con la profesión asumiendo su dimensión ética	4,59	3,98	0,61	16897,500	35042,500	-6,148	,000	2,486	,000
E36.Manifestar comportamiento coherente a los valores exigidos en la educación del alumnado	4,68	3,95	0,73	14435,000	32580,000	-7,989	,000	3,447	,000
<b>X. EVALUAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b>									
E37.Aplicar distintas técnicas y recursos para valorar el aprendizaje	4,36	3,85	0,51	18193,500	36338,500	-4,935	,000	2,207	,000
E38.Comunicar los resultados de aprendizaje con el propósito de orientar y ayudar al alumnado	4,47	3,81	0,66	17158,500	35303,500	-5,709	,000	3,146	,000
EE39 (G40*). Analizar críticamente el desempeño de la propia docencia utilizando indicadores de calidad	4,14	3,61	0,53	18873,000	37018,000	-4,153	,000	2,995	,000

Nota: \*= codificación del ítem en el cuestionario de profesorado; \*\* = diferencias más elevadas.

En los rangos promedio de la prueba U de *Mann-Whitney* (CD adjunto, Anexo 5.4.1) y la diferencia entre importancia concedida y medida en que se ha trabajado (representado en la tabla como "Dit"), se aprecia que en las competencias que presentan diferencias más elevadas (igual o superior a 0,80; nivel  $p < ,001$ ) están referidas a las funciones: "*Desarrollar la enseñanza*", para las competencias "aplicar metodologías didácticas variadas adaptadas a diferentes situaciones educativas" (E13) y "ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas" (E15); las dos competencias de la función "*Orientar a alumnado y familias*": "desarrollar las funciones de tutoría y orientación coordinadas con el Dpto. de Orientación"(E17) y "transmitir a familias y profesorado información para tomar decisiones en la formación" (E18); y de la función "*Desarrollo personal y ético de la profesión*": "mostrar equilibrio emocional en el transcurso de la actividad profesional" (E33).

Las diferencias menos significativas, que mostramos señaladas en negrita, (igual o inferiores a 0,40; nivel  $p > ,001$ ) se muestran en: la función "*Realizar la evaluación inicial del proceso educativo*" para la competencia "conocer las características personales y motivaciones del alumnado" (E2); "*Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje*" en la competencia "definir competencias específicas y transversales de la materia" (E5); y las tres competencias de la función "*Innovar*": "aplicar los principios, estrategias y técnicas de innovación educativa" (E30), "participar activamente en la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje" (E31) y "llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional" (E32).

Estos resultados permiten aceptar la hipótesis: "*existen diferencias estadísticamente significativas entre la importancia concedida a las competencias docentes y la medida en que se han trabajado en el Máster FPES*" (Hipótesis 10). Para profundizar en estos resultados se hace preciso analizar más detenidamente y de forma comparada las valoraciones de profesores y estudiantes a fin de determinar de forma más precisa la medida en que se están trabajando las competencias consideradas más importantes por el profesorado. Nos ocupamos de ello en el siguiente apartado.

## **2.2. Análisis descriptivo: importancia para el ejercicio y competencias trabajadas**

Pasamos a presentar los resultados de los análisis descriptivos de la medida en que se han trabajado las competencias en el Máster, contrastados con los obtenidos de la valoración del profesorado y de las consideraciones del gestor del Máster FPES a las competencias trabajadas. Cabe indicar que, a fin de atender a la muestra válida de estudiantes que contestó a esta sección del cuestionario (190 de 207; 8,2% de "no respuesta"), presentamos (junto al resto de estadísticos) el porcentaje el válido para cada opción de respuesta e ítem.

### **2.2.1. Realizar la evaluación inicial del proceso educativo**

Atendemos a una función docente que alude a tres competencias referidas al diagnóstico de los elementos implicados en el proceso educativo (Ver Tabla 13.7): la identificación de factores familiares, escolares y comunitarios; de características personales y motivaciones del alumnado; y su nivel de conocimientos y necesidades formativas.

Los estudiantes mostraron opiniones diversas en cuanto a la medida en que se han trabajado. Entre 65,7% y el 70% consideró que se ha hecho bastante y mucho, entre 9% y 13% regular, y aproximadamente el 12% nada o poco.

Tabla 13.7  
Realizar la evaluación inicial del proceso. Estudiantes y profesores

Ítem	Valoración						$\bar{X}$	M <sub>ed</sub>	$\sigma$	
	N	P	R	B	M	NC				
E1. Identificar factores familiares, escolares y comunitarios que afectan al proceso educativo	ESTU	10 (4,8) 5,3	18 (8,7) 9,5	24 (11,6) 12,6	73 (35,3) 38,4	65 (31,4) 34,2	17 (8,2)	3,87	4,00	1,145
	PROF	4 (1,4)	8 (2,7)	26 (8,8)	127 (43,1)	93 (31,5)	37 (12,5)			
E2. Conocer las características personales y motivaciones del alumnado	ESTU	5 (2,4) 2,6	21 (10,1) 11,1	19 (9,2) 10,0	74 (35,7) 38,9	71 (34,3) 37,4	17 (8,2)	3,97*	4,00	1,076
	PROF	0 (1,4)	4 (1,4)	21 (7,1)	114 (38,6)	122 (41,4)	34 (11,5)			
E3. Identificar el nivel de conocimientos y necesidades formativas del alumnado	ESTU	5 (2,4) 2,6	21 (10,1) 11,1	28 (13,5) 14,7	71 (34,3) 37,4	65 (31,4) 34,2	17 (8,2)	3,89**	4,00	1,079
	PROF	0 (0,3)	1 (0,3)	15 (5,1)	121 (41,0)	125 (42,4)	33 (11,2)			

Nota: ESTU= Estudiantes; PROF= Profesorado; N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; M<sub>ed</sub>= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica; \* = diferencia significativa a nivel  $p < 0,05$  con la importancia concedida por el profesorado; \*\*= diferencia significativa a nivel  $p < ,001$ .

Como podemos observar en la Tabla 13.7, son las competencias referidas al proceso diagnóstico de elementos sobre el alumnado y su aprendizaje (E2 y E3) las consideradas más importantes y mayormente trabajadas. En este sentido, Gest1 indica que en la competencia "identificar el nivel de conocimiento y necesidades formativas del alumnado" (E3), los estudiantes salen preparados; sin embargo, manifiesta que "conocer las características personales y motivaciones del alumnado" (E2) se trabaja poco en el máster, indicando que se desarrollará en mayor medida en el ejercicio de la profesión y desde la labor de tutor de grupo. En la práctica, dicha competencia consiste en recoger información de estas cuestiones a partir de las consideraciones del orientador y familias, y no tanto en diagnosticar:

*También, es verdad que es una competencia en la que se va a desarrollar más en condiciones de trabajos reales porque hay un orientador que debiera de contarle "este niño tiene estas características personales, este otro tiene estas otras...", más que tener una competencia para detectarlas, porque para detectarlas, más allá de las cuestiones de contenido, de las evaluaciones iniciales y como tutor con la información que puedas recoger, hablando con el niño o con los padres. (Gest1\_E2).*

Por otro lado, estudiantes y profesorado manifestaron valoraciones más reducidas, aunque más cercanas, sobre la importancia y medida en que se ha trabajado la competencia "identificar los factores familiares, escolares y comunitarios que afectan al proceso educativo" (E1). Al respecto, Gest1 indicó que se trata de una competencia que es especialmente trabajada en unas materias del Módulo Específico del Máster. Considera esencial que ésta sea trabajada en las Prácticas Docentes, pero advierte sobre ciertas condiciones que lo limitan, como es la falta de un conocimiento específico por parte del tutor de prácticas.

*La competencia "Identificar factores familiares, escolares y comunitarios que afectan al proceso educativo" se trabaja en el Máster a través de la asignatura de Sociología del módulo genérico, pero sólo ese poquito. Luego cuando entran al módulo específico, estas cuestiones generales se olvidan. ¿Debería trabajarse desde el punto de vista práctico? Pues a lo mejor debiera primar más ese proceso en la práctica. El problema es que el profesorado tutor de prácticas docentes no tiene sistematizado el conocimiento que posee, con lo cual en eso no va a entrar. (Gest1\_E2).*

## 2.2.2. Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje

En la Tabla 13.8 mostramos los estadísticos descriptivos univariados de las competencias dirigidas a diseñar y ordenar los elementos curriculares que forman parte de la programación

didáctica (competencias, contenidos, actividades, etc.), de acuerdo a las programaciones de centro y la evaluación inicial.

Tabla 13.8

Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estudiantes y profesores

Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$	
	N	P	R	B	M	NC				
E4 Diseñar el currículo de acuerdo a programaciones del centro y la evaluación inicial	ESTU	15 (7,2) 7,9	32 (15,5) 16,8	30 (14,5) 15,8	74 (35,7) 38,9	39 (18,8) 20,5	17 (8,2)	3,47**	4,00	1,216
	PROF	1 (0,3)	5 (1,7)	37 (12,5)	133 (45,1)	79 (26,8)	40 (13,6)	4,11	4,00	0,747
E5 Definir competencias específicas y transversales de la materia	ESTU	11 (5,3) 5,8	28 (13,5) 14,7	39 (18,8) 20,5	72 (34,8) 37,9	40 (19,3) 21,1	17 (8,2)	3,54*	4,00	1,148
	PROF	4 (1,4)	9 (3,1)	56 (19,0)	128 (43,4)	60 (20,3)	38 (12,9)	3,90	4,00	0,851
E6 Formular objetivos clarificando las competencias que el alumnado debe adquirir	ESTU	12 (5,8) 6,3	23 (11,1) 12,1	36 (17,4) 18,9	69 (33,3) 36,3	50 (24,2) 26,3	17 (8,2)	3,64**	4,00	1,177
	PROF	3 (1,0)	5 (1,7)	29 (9,8)	125 (42,4)	96 (32,5)	37 (12,5)	4,19	4,00	0,797
E7 Seleccionar y secuenciar contenidos adaptados a distintas situaciones educativas	ESTU	16 (7,7) 8,4	22 (10,6) 11,6	31 (15,0) 16,3	70 (33,8) 36,8	51 (24,6) 26,8	17 (8,2)	3,62**	4,00	1,232
	PROF	1 (0,3)	3 (1,0)	14 (4,7)	130 (44,1)	111 (37,6)	36 (12,2)	4,34	4,00	0,671
E8 Plantear actividades que aseguren adquisición de competencias, objetivos y contenidos	ESTU	6 (2,9) 3,2	21 (10,1) 11,1	33 (15,9) 17,4	56 (27,1) 29,5	74 (35,7) 38,9	17 (8,2)	3,90**	4,00	1,134
	PROF	1 (0,3)	4 (1,4)	12 (4,1)	85 (28,8)	155 (52,5)	38 (12,9)	4,51	5,00	0,697
E9 Preparar recursos apropiados para la práctica educativa	ESTU	9 (4,3) 4,7	25 (12,1) 13,2	35 (16,9) 18,4	52 (25,1) 27,4	69 (33,3) 36,3	17 (8,2)	3,77**	4,00	1,207
	PROF	0 (0,3)	1 (0,3)	15 (5,1)	86 (29,2)	154 (52,2)	39 (13,2)	4,54	5,00	0,625

Nota: ESTU= Estudiantes; PROF= Profesorado; N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica; \* = diferencia significativa a nivel  $p < ,05$ ; \*\* = diferencia significativa a nivel  $p < ,001$ .

Los resultados indican que entre el 50% y 60% de los estudiantes consideran que se han trabajado las competencias relativas a la planificación. Más del 60% manifiestan que se han trabajado bastante o mucho "plantear actividades que aseguren la adquisición de competencias, objetivos y contenidos" (E8) y "preparar recursos (metodológicos, de espacio,...) apropiados para la práctica educativa" (E9). Aunque las pruebas de contraste mostraron diferencias entre profesorado y estudiantes, cabe destacar que dichas competencias obtienen las medias más elevadas en los estudiantes para la función Planificar y son, a su vez, las consideradas más importantes por el profesorado.

Alrededor del 60% de los estudiantes manifiesta que se han trabajado bastante o mucho las competencias relativas a la "formulación de los objetivos" (E6) y "selección y secuenciación de contenidos" (E7), y un menor porcentaje (aprox. 50%) consideran las competencias "definir competencias específicas y transversales de la materia" (E5) y "diseñar el currículo de acuerdo a programaciones del centro y la evaluación inicial" (E4). Estas dos fueron, a su vez, las que obtuvieron valoraciones más reducidas por parte del profesorado.

Gest1 indica que el diseño del máster contempla las competencias relativas a "Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje" y que, por tanto, debería considerarse que sí se trabajan. Sin embargo, puesto que el máster abarca multitud de especialidades, no puede

asegurar que se trabajen en todas ellas, haciéndose en mayor medida en las que tienen desarrollada su didáctica específica, tales como Matemáticas o Ciencias Sociales. Creemos que esta situación podría explicar la dispersión de las respuestas de los estudiantes, mostrando para todas las competencias un valor de desviación típica superior a 1,00.

*En principio esto sí que se trabaja. Sé que en la especialidad de Matemáticas sí porque soy responsable de impartir la formulación de objetivos y su relación con las competencias. En otras especialidades se procura hacer, aunque esto es un mundo muy grande. Pero en el diseño del máster sí está contemplado que eso ocurra. O sea, que estas competencias referidas a "Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje", sí se trabajan en el Máster.*

*[...] en aquellas especialidades que tienen una didáctica específica potente profundizan más en eso, que aquellas en las que ni siquiera existe didáctica específica. Por ejemplo, en Economía o Informática no hay una didáctica específica. ¿Dónde existe? En Ciencias Experimentales, Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales, etc. (Gest1\_E2).*

### 2.2.3. Desarrollar la enseñanza

Los resultados de los estudiantes para la función relativa al desarrollo del acto educativo muestran valoraciones semejantes a las comentadas para la función "Planificar" (Tabla 13.9).

Tabla 13.9

*Desarrollar la enseñanza. Estudiantes y profesores*

Ítem		Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
E10 Fomentar clima que facilite el aprendizaje, cooperación, convivencia y desarrollo afectivo	ESTU	8 (3,9) 4,2	16 (7,7) 8,4	39 (18,8) 20,5	57 (27,5) 30,0	70 (33,8) 36,8	17 (8,2)	3,87**	4,00	1,131
	PROF	0	2 (0,7)	4 (1,4)	75 (25,4)	178 (60,3)	36 (12,2)	4,66	5,00	0,551
E11 Aplicar estrategias que estimulen la motivación y el esfuerzo hacia el aprendizaje	ESTU	3 (1,4) 1,6	17 (8,2) 8,9	42 (20,3) 22,1	58 (28,0) 30,5	70 (33,8) 36,8	17 (8,2)	3,92**	4,00	1,044
	PROF	0	0	10 (3,4)	83 (28,1)	167 (56,6)	35 (11,9)	4,60	5,00	0,563
E12 Adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado	ESTU	11 (5,3) 5,8	26 (12,6) 13,7	31 (15,0) 16,3	56 (27,1) 29,5	66 (31,9) 34,7	17 (8,2)	3,74**	4,00	1,232
	PROF	0	3 (1,0)	18 (6,1)	101 (34,2)	138 (46,8)	35 (11,9)	4,44	5,00	0,675
E13 Aplicar metodologías didácticas variadas adaptadas a diferentes situaciones educativas	ESTU	13 (6,3) 6,8	24 (11,6) 12,6	33 (15,9) 17,4	65 (31,4) 34,2	55 (26,6) 28,9	17 (8,2)	3,66**	4,00	1,214
	PROF	0	5 (1,7)	10 (3,4)	102 (34,6)	140 (47,5)	38 (12,9)	4,47	5,00	0,667
E14 Aplicar varios tipos de agrupamiento de estudiantes dependiendo del momento, tarea, etc.	ESTU	17 (8,2) 8,9	15 (7,2) 7,9	44 (21,3) 23,2	59 (28,5) 31,1	55 (26,6) 28,9	17 (8,2)	3,63**	4,00	1,231
	PROF	0	4 (1,4)	38 (12,9)	107 (36,3)	107 (36,3)	39 (13,2)	4,24	4,00	0,758
E15 Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas	ESTU	14 (6,8) 7,4	13 (6,3) 6,8	34 (16,4) 17,9	62 (30,0) 32,6	67 (32,4) 35,3	17 (8,2)	3,82**	4,00	1,201
	PROF	0	0	10 (3,4)	73 (24,7)	175 (59,3)	37 (12,5)	4,64	5,00	0,556
E16 Articular recursos de forma flexible y coherente con la actividad de enseñanza-aprendizaje	ESTU	11 (5,3) 5,8	17 (8,2) 8,9	42 (20,3) 22,1	61 (29,5) 32,1	59 (28,5) 31,1	17 (8,2)	3,74**	4,00	1,161
	PROF	1 (0,3)	3 (1,0)	18 (6,1)	102 (34,6)	131 (44,4)	40 (13,6)	4,41	5,00	0,709

En línea con la anterior función analizada, Gest1 manifiesta que las competencias están contempladas en el diseño del máster, para ser trabajadas tanto en los módulos teóricos como práctico; aunque advierte que su grado de desarrollo puede depender del formador encargado de las materias en las que se trabajan.

*El diseño teórico del máster si está preparado para eso, pero si hacemos una evaluación, grupo por grupo no sé si "cala". Hay más de treinta grupos en las especialidades. Entonces algunos darán más, otros darán menos, todo depende del profesor y del tutor que te toque. Porque estas competencias referidas a desarrollar la enseñanza se inician en la parte teórica del máster, pero complementan con la práctica, y los tutores no se eligen; son como las familias, que te tocan y ya está. (Gest1\_E2).*

## 2.2.4. Orientar a alumnos y familias

Recogemos las opiniones sobre las competencias dirigidas a la orientación de alumnado y familias (Tabla 13.10).

Tabla 13.10  
*Orientar a alumnos y familias. Estudiantes y profesores*

Ítem		Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
E17 Desarrollar las funciones de tutoría y orientación coordinadas con el Dpto. de Orientación	ESTU	50 (24,2) 26,3	26 (12,6) 13,7	19 (9,2) 10,0	45 (21,7) 23,7	50 (24,2) 26,3	17 (8,2)	3,10**	3,50	1,575
	PROF	2 (0,7)	8 (2,7)	26 (8,8)	97 (32,9)	124 (42,0)	38 (12,9)	4,30	4,00	0,833
E18 Transmitir a familias y profesorado información para tomar decisiones en la formación	ESTU	44 (21,3) 23,2	28 (13,5) 14,7	19 (9,2) 10,0	46 (22,2) 24,2	53 (25,6) 27,9	17 (8,2)	3,19**	4,00	1,552
	PROF	0	6 (2,0)	25 (8,5)	108 (36,6)	119 (40,3)	37 (12,5)	4,32	4,00	0,743

Nota: ESTU= Estudiantes; PROF= Profesorado; N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica; \*= diferencia significativa a nivel  $p < ,05$  con la importancia concedida por el profesorado; \*\*= diferencia significativa a nivel  $p < ,001$ .

Los resultados indican que existe diversidad de opinión acerca del grado en que se han trabajado en el máster, tal como puede observarse en los valores de desviación típica, mostrándose como los más elevados del conjunto de competencias ( $SD > 1,5$ ). Alrededor del 45% de los estudiantes manifiesta haberlas trabajado bastante o mucho, el 9% regular y el 35% nada o poco. Observamos que se trata de competencias consideradas bastante y muy importantes por el 75% del profesorado, destacando la competencia "transmitir a familias y profesorado información para tomar decisiones en la formación" (E18), donde no hubo ningún profesor que la considerase nada importante.

Los valores de las pruebas de contraste mostraron las diferencias más elevadas en los rangos promedio (CD adjunto, Anexo 5.4.1) y diferencias de medias del conjunto de competencias (Tabla 13.6). Como vemos, aunque se trata de funciones consideradas bastante importantes por el profesorado, no se trabajan en tanta medida, aspecto que fue destacado por Gest1. Entendiendo que la gran mayoría de los profesores ejercerán la función de tutor, considera la necesidad de crear alguna asignatura dirigida a trabajar estas competencias, y advierte de la dificultad para ello, al tratarse de competencias que, según su experiencia, se adquieren fundamentalmente en la práctica:

*[...] construir una asignatura como esta requiere algo que no es fácil porque no sólo es una cuestión de conocimiento teórico. Desde mi punto de vista, y desde mi experiencia como profesor y en equipos directivos más de veinte años, el problema de la transmisión de la información a las familias no es lo que tienes que transmitir sino cómo lo haces. Si les dices bien las cosas, las familias entienden casi todo. Entonces hay, dijéramos, palabras tabú que nunca puedes sacar, no puedes establecer comparaciones: "es que cuando tu hijo mayor estuvo aquí". No puedes comparar un niño con otro porque puedes provocar conflicto; y estas*

*cuestiones no se aprenden, sólo se pueden aprender en la práctica o con alguien que venga de la práctica y te lo cuente. (Gest1\_E2).*

## 2.2.5. Participar en el centro

Mostramos los descriptivos de las competencias relativas a "Participar en el centro" (Tabla 13.11), que tienen que ver con la implicación del profesorado en la planificación y actividades educativas que se desarrollan a nivel de centro y en colaboración con el entorno.

Como podemos observar, alrededor del 60% de los estudiantes consideran que han trabajado bastante y mucho las competencias "trabajar en equipo con colegas del centro y entorno, compartiendo experiencias" (E20) y "realizar actividades culturales y de participación con el entorno" (E22). Un menor porcentaje (aproximadamente el 45%) lo indica para "participar en la elaboración del proyecto educativo y actividades generales del centro" (E19) y "realizar actividades culturales y de participación con el entorno" (E21).

Tabla 13.11

*Participar en el centro. Estudiantes y profesores*

Ítem		Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
E19 Participar en la elaboración del proyecto educativo y actividades generales del centro	ESTU	23 (11,1) 12,1	31 (15,0) 16,3	39 (18,8) 20,5	50 (24,2) 26,3	47 (22,7) 24,7	17 (8,2)	3,35**	4,00	1,336
	PROF	1 (0,3)	7 (2,4)	38 (12,9)	145 (49,2)	67 (22,7)	37 (12,5)	4,05	4,00	0,742
E20 Trabajar en equipo con colegas del centro y entorno, compartiendo experiencias	ESTU	16 (7,7) 8,4	25 (12,1) 13,2	26 (12,6) 13,7	65 (31,4) 34,2	58 (28,0) 30,5	17 (8,2)	3,65**	4,00	1,270
	PROF	0	5 (1,7)	23 (7,8)	114 (38,6)	119 (40,3)	34 (11,5)	4,33	4,00	0,717
E21 Asumir, si es necesario, tareas de coordinación, organización y liderazgo en el centro	ESTU	27 (13,0) 14,2	32 (15,5) 16,8	36 (17,4) 18,9	53 (25,6) 27,9	42 (20,3) 22,1	17 (8,2)	3,27**	3,50	1,356
	PROF	0	14 (4,7)	47 (15,9)	119 (40,3)	75 (25,4)	40 (13,6)	4,00	4,00	0,837
E22 Realizar actividades culturales y de participación con el entorno	ESTU	21 (10,1) 11,1	29 (14,0) 15,3	31 (15,0) 16,3	62 (30,0) 32,6	47 (22,7) 24,7	17 (8,2)	3,45**	4,00	1,311
	PROF	3 (1,0)	6 (2,0)	39 (13,2)	124 (42,0)	83 (28,1)	40 (13,6)	4,09	4,00	0,820

Nota: ESTU= Estudiantes; PROF= Profesorado; N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica; \*= diferencia significativa a nivel  $p < ,05$  con la importancia concedida por el profesorado; \*\*= diferencia significativa a nivel  $p < ,001$ .

Gest1 considera que estas competencias se trabajan en menor medida indicando que están asociadas a una materia de libre disposición: "Ésta competencia se trabaja menos. Los estudiantes que eligen la asignatura optativa Organización en Centros, algo más, pero el que no la haya elegido, poco" (Gest1\_E2). Además, destaca que "tampoco se les prepara para ejercer funciones o responsabilidades por encima de... Es decir, si quieres liderar un proyecto de innovación en el centro, no te preparan para eso." (Gest1\_E2). Manifiesta que ciertas competencias asociadas al desarrollo de cargos de gestión y coordinación docente, como trabajar en equipo, es algo que no se enseña de forma adecuada en la formación inicial y que, en consecuencia, se aprende con la experiencia:

*Por ejemplo, si algún día eres director de departamento has aprendido por ensayo y error, porque ¿quién te ha enseñado a trabajar en equipo? No, eso no te lo enseñan aquí, por mucho que se hagan trabajos en equipos, porque el trabajo en equipo estamos viendo que es lo que es: dos arriman el hombro y cuatro no. Pero el trabajo cooperativo debiera ser otra cosa que tú sabes esto, tú sabes aquello, tú lo otro, y yo no sé esto, tú no sabes lo otro, ponemos lo que sabemos en común y elaboramos un documento, trabajo u otra*



cosa. Es lo mismo que ocurre cuando estás en un departamento, para construir una programación tú sabes lo de 1º porque estás en 1º, otro compañero sabe lo de 2º porque trabaja en ese curso, y el compañero de 3º sabe lo de 3º...., todo ello se pone en común y se elabora la programación de departamento. Así debiera de ser. (Gest1\_E2).

Atendiendo a los resultados de las pruebas de contraste se observan que las valoraciones del profesorado son superiores a la opinión de los estudiantes, sin embargo, la competencia considerada más importante por el profesorado es la más trabajada de las referidas a "Participar en el centro"; es el caso de "trabajar en equipo con colegas del centro y entorno, compartiendo experiencias". A excepción de ésta, cabe destacar que el resto se encuentran entre las menos valoradas por el profesorado del conjunto de competencias docentes.

## 2.2.6. Actualización e implicación en la profesión

Mostramos los resultados para las competencias referidas a "Actualización e implicación en la profesión" (Tabla 13.12), que atienden a la participación en la propia formación y la de los colegas de profesión.

Tabla 13.12

Actualización e implicación en la profesión. Estudiantes y profesorado

Ítem		Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
E23 Establecer un programa personal de formación continua	ESTU	33 (15,9) 17,4	22 (10,6) 11,6	27 (13,0) 14,2	61 (29,5) 32,1	47 (22,7) 24,7	17 (8,2)	3,35**	4,00	1,417
	PROF	3 (1,0)	10 (3,4)	49 (16,6)	125 (42,4)	66 (22,4)	42 (14,2)			
E24 Promover y desarrollar proyectos de formación colectivos en el centro	ESTU	31 (15,0) 16,3	26 (12,6) 13,7	29 (14,0) 15,3	62 (30,0) 32,6	42 (20,3) 22,1	17 (8,2)	3,31**	4,00	1,385
	PROF	3 (1,0)	11 (3,7)	48 (16,3)	142 (48,1)	50 (16,9)	41 (13,9)			
E25 Participar en la formación de los compañeros	ESTU	34 (16,4) 17,9	31 (15,0) 16,3	41 (19,8) 21,6	52 (25,1) 27,4	32 (15,5) 16,8	17 (8,2)	3,09**	3,00	1,352
	PROF	5 (1,7)	18 (6,1)	65 (22,0)	115 (39,0)	46 (15,6)	46 (15,6)			
E26 Desarrollar procesos de reflexión compartida para mejorar la práctica docente	ESTU	22 (10,6) 11,6	25 (12,1) 13,2	37 (17,9) 19,5	54 (26,1) 28,4	52 (25,1) 27,4	17 (8,2)	3,47**	4,00	1,328
	PROF	3 (1,0)	9 (3,1)	41 (13,9)	108 (36,6)	92 (31,2)	42 (14,2)			

Nota: ESTU= Estudiantes; PROF= Profesorado; N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica; \* = diferencia significativa a nivel  $p < ,05$  con la importancia concedida por el profesorado; \*\* = diferencia significativa a nivel  $p < ,001$ .

Tal como se observa, las valoraciones de los estudiantes se muestran muy repartidas en las opciones de respuesta ( $SD > 1,3$ ). Entre el 40% y 50% manifiestan que se han trabajado "Bastante" y "Mucho", entre el 13% y 20% regular, y entre 22% y 31% nada o poco.

Gest1 manifiesta que se trata de competencias que "no les corresponden al Máster, el Máster se ocupa de la formación inicial" y que no figuran en su diseño. Entiende que su desarrollo queda a expensas de las ideas que transmitan los formadores a los estudiantes sobre el desarrollo profesional del docente. Creemos que ello puede estar indicando la ausencia de criterios claros y consensuados acerca del perfil al que debe dirigirse la formación:

"Actualización e implicación en la profesión" como parte del diseño del Máster, no figura. ¿Qué ocurre? Queda a expensas de que el profesor esté pensando en esa idea y la transmita. O que el tutor cuando llegan los alumnos de prácticas docentes, les diga: "yo no sabía nada cuando llegué aquí y me tuve que formar y tal", transmitiéndoles la idea de que el proceso de formación es continuo en la medida en que evolucionan

*los alumnos, evoluciona la metodología, evoluciona la sociedad en la que estás dando clase, y evoluciona las tecnologías que puedes estar utilizando en el aula. (Gest1\_E2).*

Como puede observarse en los resultados obtenidos, alrededor del 50% de los estudiantes consideran que se han trabajado bastante o mucho las competencias "establecer un programa personal de formación continua", "promover y desarrollar proyectos de formación colectivos" (E23) y "desarrollar procesos de reflexión compartida para mejorar la práctica docente" (E24).

Consideramos que dichas competencias han podido trabajarse a través de diversos mecanismos del máster. La última (E26) en gran medida durante el periodo de Prácticas Docentes que prevé "*sesiones de asesoramiento que permitan al estudiante reflexionar sobre su periodo de prácticas*" supervisadas por el tutor el tutor académico, tal como queda reflejado en la Guía docente del Practicum en centros educativos (Gutiérrez Pérez, Moreno Verdejo, Gallardo Vigil & Sánchez Núñez, 2013, p.14).

La competencia "participar en la formación de los compañeros" (E25) fue trabajada "Regular" en el Máster, y el 40% de los estudiantes considera que se ha trabajado bastante y mucho. Sobre ello, creemos que diversos mecanismos que fueron destacados por los gestores en las entrevistas, tales como la realización de las Prácticas Docentes de forma compartida entre dos o más estudiantes, pueden haber favoreciendo que se hayan trabajado estas competencias en el Máster.

Las pruebas de contraste mostraron diferencias estadísticamente significativas entre la importancia asignada por el profesorado y la medida en que se han trabajado. Cabe destacar que se encuentran entre las consideradas menos importantes por el profesorado, con medias que oscilan entre 3,72 y 4,09, y entre las consideradas menos trabajadas por los estudiantes. Sobre estas funciones, Gest1 indicó que se trata de una función para la que no han sido formados los profesores y que, por tanto, no existe en el ejercicio de la profesión: "[...] *el Learning for life es algo que no nos enseñaron ni en el Grado, así que esa es una función que no existe. Después, te implicas, pero...*" (Gest1\_E2).

### **2.2.7. Investigar en el aula**

Presentamos los resultados de las competencias relativas a la participación en procesos de investigación y la aplicación de los resultados a la enseñanza y el aprendizaje (Tabla 13.13), mostrándose similares a los anteriormente comentados para la función "Actualización e implicación en la profesión".

Los descriptivos, que mostramos en la Tabla 13.13, indican que entre el 50% y 60% de los estudiantes indican que se han trabajado bastante o mucho, entre 15,5% y 22,2% regular y en torno al 20% y el 15% nada o poco.

Cabe destacar que las competencias de esta función: "aplicación de los principios" (E27), "aplicar resultados de investigación" (E29) y "participación en procesos de investigación educativa" (E28) tienen un espacio propio en varias materias del máster como "Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa" del módulo Específico y en "Trabajo Fin de Máster" del módulo de Practicum.

Gest1 manifiesta que se trata de competencias que se trabajan mucho en el máster pero que son poco asumidas por el alumnado procedente de algunas culturas académicas, que no encuentran tan familiares algunos procedimientos de investigación educativa. Creemos que ello podría explicar la dispersión en las respuestas de los estudiantes sobre la medida en que se ha trabajado ( $SD > 1,00$ ).

*Sí, esta competencia se trabaja mucho. El alumno no se la cree, pero se trabaja bastante. Sobre todo el alumno de Humanas [...], porque todo lo que sean técnicas cualitativas o técnicas de investigación*

cuantitativas o que no sean los análisis bibliográficos, que es a lo que están acostumbrados, no lo admiten bien. (Gest1\_E2).

Al igual que para la anterior función, observamos que existen diferencias estadísticamente significativas entre la importancia concedida para el ejercicio de la profesión y el grado en que se han trabajado. Se encuentran entre las competencias que obtienen una menor valoración por parte del profesorado aunque, en general, son consideradas bastante importantes para el ejercicio docente.

Tabla 13.13  
*Investigar en el aula. Estudiantes y Profesorado*

Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$	
	N	P	R	B	M	NC				
E27 Aplicar los principios, estrategias y técnicas de investigación educativa	ESTU	17 (8,2) 8,9	24 (11,6) 12,6	46 (22,2) 24,2	68 (32,9) 35,8	35 (16,9) 18,4	17 (8,2)	3,42**	4,00	1,187
	PROF	2 (0,7)	11 (3,7)	45 (15,3)	131 (44,4)	65 (22,0)	41 (13,9)			
E28 Participar activamente en investigación de procesos enseñanza-aprendizaje	ESTU	17 (8,2) 8,9	28 (13,5) 14,7	46 (22,2) 24,2	64 (30,9) 33,7	35 (16,9) 18,4	17 (8,2)	3,38**	4,00	1,201
	PROF	3 (1,0)	11 (3,7)	53 (18,0)	114 (38,6)	73 (24,7)	41 (13,9)			
E29 Aplicar resultados de investigación a los procesos de enseñanza-aprendizaje	ESTU	22 (10,6) 11,6	30 (14,5) 15,8	32 (15,5) 16,8	69 (33,3) 36,3	37 (17,9) 19,5	17 (8,2)	3,36**	4,00	1,281
	PROF	3 (1,0)	6 (2,0)	43 (14,6)	119 (40,3)	82 (27,8)	42 (14,2)			

Nota: ESTU= Estudiantes; PROF= Profesorado; N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica; \* = diferencia significativa a nivel  $p < ,05$  con la importancia concedida por el profesorado; \*\*= diferencia significativa a nivel  $p < ,001$ .

## 2.2.8. Innovar

La Tabla 13.14 recoge los resultados obtenidos para las competencias referidas a la participación en procesos de innovación y su aplicación en la enseñanza y el aprendizaje.

Tabla 13.14  
*Innovar. Estudiantes y profesorado*

Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$	
	N	P	R	B	M	NC				
E30 Aplicar los principios, estrategias y técnicas de innovación educativa	ESTU	13 (6,3) 6,8	20 (9,7) 10,5	38 (18,4) 20,0	72 (34,8) 37,9	47 (22,7) 24,7	17 (8,2)	3,63*	4,00	1,164
	PROF	3 (1,0)	4 (1,4)	45 (15,3)	131 (44,4)	69 (23,4)	43 (14,6)			
E31 Participar activamente en la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	ESTU	13 (6,3) 6,8	25 (12,1) 13,2	33 (15,9) 17,4	73 (35,3) 38,4	46 (22,2) 24,2	17 (8,2)	3,60*	4,00	1,185
	PROF	3 (1,0)	7 (2,4)	46 (15,6)	124 (42,0)	70 (23,7)	45 (15,3)			
E32 Llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional	ESTU	16 (7,7) 8,4	20 (9,7) 10,5	25 (12,1) 13,2	68 (32,9) 35,8	61 (29,5) 32,1	17 (8,2)	3,73*	4,00	1,251
	PROF	1 (0,3)	6 (2,0)	35 (11,9)	129 (43,7)	83 (28,1)	41 (13,9)			

Nota: ESTU= Estudiantes; PROF= Profesorado; N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica; \* = diferencia significativa a nivel  $p < ,01$ .

Según la valoración de aproximadamente el 60% de los estudiantes, las competencias relativas a "Innovar" se han trabajado "bastante" y "mucho". Entre el 12% y 15% consideran que se ha trabajado regular, y entre 16% y 18% nada o poco. Tal como indica Gest1 se trata de competencias que "tienen un reconocimiento explícito con cuatro créditos de una asignatura, dedicado sólo a la innovación en el área" (Gest1\_E2). Del mismo modo que referidas a la función "Investigar en el aula", estas competencias pueden ser trabajadas en diversas materias del máster.

Entre el 60% y 70% del profesorado las considera bastante y muy importantes para el ejercicio de la profesión, con medias que rondan el valor 4,00. En este sentido, observamos que las pruebas de contraste entre las valoraciones de éstos y estudiantes mostraron diferencias menos acusadas que para otras funciones. Así, los resultados nos muestran que las competencias valoradas como bastante importantes son consideradas como bastante trabajadas en el Máster, aspecto que se muestra de forma más evidente en la competencia "llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional" (E32).

## 2.2.9. Desarrollo personal y ético de la profesión

Mostramos los resultados para las competencias referidas a manifestar en el comportamiento las cualidades personales que exige la profesión y, asumir los derechos y deberes asociados, esto es, "Desarrollo personal y ético de la profesión" (Tabla 13.15).

Tabla 13.15

*Desarrollo personal y ético. Estudiantes y Profesorado*

Ítem		Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
E33 Mostrar equilibrio emocional en el transcurso de la actividad profesional	ESTU	13 (6,3) 6,8	19 (9,2) 10,0	24 (11,6) 12,6	70 (33,8) 36,8	64 (30,9) 33,7	17 (8,2)	3,81**	4,00	1,204
	PROF	0	2 (0,7)	4 (1,4)	87 (29,5)	164 (55,6)	38 (12,9)	4,61	5,00	0,564
E34 Gestionar positivamente las relaciones interpersonales	ESTU	9 (4,3) 4,7	18 (8,7) 9,5	33 (15,9) 17,4	61 (29,5) 32,1	69 (33,3) 36,3	17 (8,2)	3,86**	4,00	1,153
	PROF	2 (0,7)	1 (0,3)	7 (2,4)	87 (29,5)	161 (54,6)	37 (12,5)	4,57	5,00	0,646
E35 Comprometerse con la profesión asumiendo su dimensión ética	ESTU	9 (4,3) 4,7	17 (8,2) 8,9	17 (8,2) 8,9	72 (34,8) 37,9	75 (36,2) 39,5	17 (8,2)	3,98**	4,00	1,129
	PROF	2 (0,7)	1 (0,3)	4 (1,4)	87 (29,5)	162 (54,9)	39 (13,2)	4,59	5,00	0,627
E36 Manifestar comportamiento coherente a los valores exigidos en la educación del alumnado	ESTU	10 (4,8) 5,3	13 (6,3) 6,8	25 (12,1) 13,2	71 (34,3) 37,4	71 (34,3) 37,4	17 (8,2)	3,95**	4,00	1,121
	PROF	1 (0,3)	0	4 (1,4)	69 (23,4)	177 (60,0)	44 (14,6)	4,68	5,00	0,547

Nota: ESTU= Estudiantes; PROF= Profesorado; N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica; \*= diferencia significativa a nivel  $p < ,05$  con la importancia concedida por el profesorado; \*\*= diferencia significativa a nivel  $p < ,001$ .

Como puede observarse, entre el 62% y el 71% de los estudiantes consideran que han trabajado "Bastante" o "Mucho" las competencias, indicando que en mayor medida las relacionadas con el desarrollo ético: "comprometerse con la profesión asumiendo su dimensión ética" (E35) y "manifestar comportamiento coherente a los valores exigidos en la educación del alumnado" (E36). De igual modo, cabe destacar que las competencias relacionadas con el desarrollo personal (E33 y E34) se han trabajado bastante.

Cabe destacar los resultados obtenidos en la valoración del profesorado. Observamos valores de media cercanos a 5,00, y reducidos en la desviación típica (inferiores a 0,700), lo que nos indica que el profesorado coincide en considerarlas muy importantes para el ejercicio de la profesión. Como vemos, se trata de competencias que son consideradas importantes por aproximadamente el 80%.

Las pruebas de contraste mostraron diferencias entre la importancia concedida y la medida en que se han trabajado en el máster. Sin embargo, estas competencias que son de las más valoradas por el profesorado, se encuentran entre las que se han trabajado en mayor medida en el máster. Si atendemos a lo considerado por Gest1, estos resultados podrían estar indicando que se trata de una competencia bastante fomentada por los tutores profesionales en las Prácticas Docentes:

*Esta es una de las competencias que podrían adquirirse desde la práctica, pero estamos a expensas de que el tutor que te toque lo haga y... bueno... a la selección de tutores le pasa como a la del profesorado o la del alumnado, no vienen los más motivados sino los más necesitados, que no es lo mismo. (Gest1\_E2).*

## 2.2.10. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje

Atendemos a las competencias relativas a la función "Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje" cuyos resultados presentamos en la Tabla 13.16.

Encontramos que el 50% y 65% de estudiantes consideran que se han trabajado bastante o mucho las competencias. Observamos un mayor porcentaje (65,2%; 60,8%) que considera que se ha trabajado en mayor medida la competencia "aplicar distintas técnicas y recursos para evaluar el aprendizaje" (E37) y "comunicar los resultados de aprendizaje con el propósito de orientar y ayudar al alumnado" (E38). Estas fueron también consideradas como importantes por un mayor número de profesores.

Tabla 13.16

*Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estudiantes y Profesorado*

Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$	
	N	P	R	B	M	NC				
E37 Aplicar distintas técnicas y recursos para valorar el aprendizaje	ESTU	9 (4,3) 4,7	13 (6,3) 6,8	33 (15,9) 17,4	78 (37,7) 41,1	57 (27,5) 30,0	17 (8,2)	3,85**	4,00	1,075
	PROF	0	0	20 (6,8)	125 (42,4)	111 (37,6)	39 (13,2)			
E38 Comunicar los resultados de aprendizaje con el propósito de orientar y ayudar al alumnado	ESTU	15 (7,2) 7,9	12 (5,8) 6,3	37 (17,9) 19,5	57 (27,5) 30,0	69 (33,3) 36,3	17 (8,2)	3,81**	4,00	1,221
	PROF	0	0	9 (3,1)	117 (39,7)	129 (43,7)	40 (13,6)			
E39/ G40 Analizar críticamente el desempeño de la propia docencia utilizando indicadores de calidad	ESTU	19 (9,2) 10,0	14 (6,8) 7,4	50 (24,2) 26,3	47 (22,7) 24,7	60 (29,0) 31,6	17 (8,2)	3,61**	4,00	1,275
	PROF	1 (0,3)	10 (3,4)	27 (9,2)	131 (44,4)	85 (28,8)	41 (13,9)			

Nota: ESTU= Estudiantes; PROF= Profesorado; N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica; \* = diferencia significativa a nivel  $p < ,05$  con la importancia concedida por el profesorado; \*\* = diferencia significativa a nivel  $p < ,001$ .

El gestor manifiesta que se trabajan las competencias relacionadas con la evaluación en el proceso de instrucción en algunas materias del máster.

*El proceso de evaluación sí que se trabaja en la parte específica. Se habla de ella también en la materia Procesos y Contexto. La evaluación como parte de la metodología o del proceso de instrucción, por decirlo de alguna manera, se trabaja en el Máster. (Gest1\_E2).*

*En cuanto a "Aplicar distintas técnicas y recursos para valorar el aprendizaje", lo que son los instrumentos de evaluación sí se les da a conocer a los estudiantes. O la competencia "Comunicar los resultados de aprendizaje con el propósito de orientar y tal...", que es lo que decimos de evaluar como parte del proceso de instrucción, también. La competencia "Analizar críticamente el desempeño de la propia docencia utilizando indicadores de calidad", en teoría debería verse también. La evaluación, atañe a los alumnos y a las programaciones, que en realidad es cómo hago mi trabajo. Entonces, un indicador de ello debe de ser la propia programación. (Gest1\_E2).*

### 2.3. Discusión de resultados y reflexiones

Los resultados ponen de manifiesto que el grado en se han trabajado las competencias es variado, confirmándose nuestra hipótesis de que *"existe una elevada dispersión en la valoración de los estudiantes en cuanto a la medida en que se han trabajado las competencias docentes en el Máster FPES"* (Hipótesis 9). Ello podría derivarse de ciertas características que hacen del máster un programa complejo, tales como la cantidad de grupos y especialidades que abarca, el número de profesores encargados de impartir las materias, los contextos y profesionales con los que se desarrolla la formación práctica o las motivaciones con las que los estudiantes realizan el máster, aspectos que fueron indicados por el gestor actual del máster como elementos que pueden determinar qué competencias se trabajan en mayor o menor medida.

A pesar de la diversidad y las diferencias halladas entre las valoraciones de profesorado y estudiantes mediante las pruebas de contraste, los resultados ofrecidos por los estadísticos univariados muestran que existe cierta correspondencia entre la importancia que conceden a las competencias para ejercer las funciones y la medida en que se trabajaron en el Máster. Así, las consideradas más importantes por el profesorado fueron también las consideradas más trabajadas en el máster, a excepción de las relativas a "Orientar a alumnos y familias", tal como indica Gest1: *"[...] aquellas competencias que tengan que ver con actuaciones, digamos, de carácter profesional pero que no asociadas a la especialidad no se trabajan mucho. Por ejemplo, la labor de tutoría"* (Gest1\_E2).

De forma coincidente con lo indicado por el gestor y en otro estudio reciente (Serrano, 2013) los estudiantes indican que las competencias ligadas al desarrollo de la acción docente (evaluación inicial de conocimientos, planificación, desarrollo de la enseñanza) se encuentran entre las más trabajadas; destacando las dirigidas al "Desarrollo personal y ético de la profesión". En menor medida se trabajan las referidas a "Participar en el centro", "Actualizarse e implicarse en la profesión" e "Investigar en el aula". Nuestros resultados difieren de algunos de los mostrados en el estudio Buendía et al. (2011) donde los estudiantes, matriculados en máster de la Universidad de Granada durante el curso 2009/2010, indicaron que las competencias más desarrolladas se referían a aspectos como comprender la función educadora de la familia e influencia del entorno en la formación del alumnado, conocimientos en la aplicación y desarrollo proyectos de innovación, investigación y evaluación; y, entre las menos alcanzadas, relativas a la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cabría preguntarse si dicha diferencia en las competencias más trabajadas puede deberse a un cambio en la gestión del máster a lo largo de los últimos años y al desarrollo que se haya podido producir desde su inicio hasta el curso en que se recogieron los datos. Debe considerarse que estamos ante un programa de reciente implantación y que, tal como se analiza en un capítulo posterior (Capítulo 16), ha pasado por diversas etapas en su desarrollo.

### 3. Satisfacción con el Máster FPES

Entendimos necesario conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con el Máster por constituir un indicador que pueden orientar la mejora de los programas formativos. En el mismo sentido, a fin de recoger evidencias sobre los aspectos que pueden explicar la satisfacción de los estudiantes con el Máster, examinamos la relación entre ésta y la medida en que se han trabajado las competencias docentes en el Máster. Para ello, optamos por un análisis de correlación lineal simple dirigido a contrastar las relaciones entre pares de variables, aplicando el coeficiente por rangos ordenados de *Spearman*.

A continuación, presentamos los resultados del grado de satisfacción, y los derivados de los bivariados dirigidos a analizar la asociación entre la satisfacción y la medida que se han trabajado las competencias docentes en el Máster.

#### 3.1. Relación competencias trabajadas y satisfacción

El ítem "Indique el grado de satisfacción con el Máster de Profesorado" fue respondido por 176 estudiantes (85,0%) alcanzado una media de 2,74 y una mediana de 3,00 y dispersión en las respuestas ( $SD = 0,956$ ) (Ver Tabla 13.17).

Como puede observarse, de forma general los estudiantes indicaron estar medianamente satisfechos con el máster. Un tercio de los estudiantes que contestaron a esta cuestión (35,6%) manifestó estar poco o nada satisfecho, un 21% bastante y muy satisfecho, y el 41,5% medianamente satisfecho. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Marchesi y Díaz (2007) que muestran que cerca de la mitad de los estudiantes del CAP manifiestan estar satisfechos con la formación recibida.

Tabla 13.17

*Grado de satisfacción de los estudiantes con el Máster*

Ítem	Valoración						$\bar{X}$	M <sub>ed</sub>	$\sigma$
	N	P	R	B	M	NC			
Indique su grado de satisfacción con el Máster	20 (9,7) (11,4)*	46 (22,2) (26,1)*	73 (35,3) (41,5)*	34 (16,4) (19,3)*	3 (1,4) (1,7)*	31 (15,0)	2,74	3,00	0,956

Nota: \*= porcentaje válido calculado sobre 176 respuestas.

Relacionado con lo anterior, al analizar el contenido de la pregunta "¿En qué **mejoraría el Máster?** Sugiera medidas para mejorar el Máster", encontramos algunas aportaciones sobre la "satisfacción" de los estudiantes con el Máster (SATISMÁST). Algunos lo perciben como "poco útil" para su formación y "poco riguroso":

*En general el nivel de exigencia que pretenden implantar no es en absoluto acorde con los contenidos y la forma en que se imparten en el máster. Si no fuera obligatorio para las oposiciones, dudo mucho que siguieran teniendo alumnos, y es una auténtica pena. La reputación de la Universidad de Granada queda gravemente dañada. (CE\_102).*

*Y que conste que esto lo digo con todo el pesar de mi corazón, sin ánimo de ofensa: el máster ha sido un completo desastre. (CE\_103).*

*El máster es poco útil excepto por la necesidad de tener el título para ejercer la docencia. Ya que tenemos que invertir un año en el máster, al menos que sea útil. (CE\_194).*

*He de decir, con malas palabras que al menos hoy por hoy "el máster es un cachondeo que sólo vale para sacarnos el dinero." (CE\_029).*

Otra estudiante se muestra en mayor medida satisfecha:

*A pesar de todas las mejoras que haría, tengo que decir que he aprendido y que me hubiera gustado profundizar en temas que han sido de mi interés. Aunque no hayamos dedicado lo suficiente, gracias a haberlos tratado en clase, puedo buscar información por mi cuenta. (CE\_043).*

Los resultados del análisis de correlación mediante la aplicación el coeficiente rho Spearman –excluyendo los valores perdidos según pareja– se muestran en la Tabla 13.18. En ella, aportamos el estadístico de correlación entre el grado de satisfacción y cada competencia, y el grado de significación asociado, que fue ,000 para el conjunto de pares de variables, indicando que la probabilidad de no relación es prácticamente nula.

Tabla 13.18

*Correlación bivariada medida en que se han trabajado las competencias y grado satisfacción*

<b>Competencia</b>	<b>Satisfacción (sig.= ,000)</b>
E1 Identificar factores familiares, escolares y comunitarios que afectan al proceso educativo	,326**
E2 Conocer las características personales y motivaciones del alumnado	,281**
E3 Identificar el nivel de conocimientos y necesidades formativas del alumnado	,392**
E4 Diseñar el currículo de acuerdo a programaciones del centro y la evaluación inicial	,406**
E5 Definir competencias específicas y transversales de la materia	,406**
E6 Formular objetivos clarificando las competencias que el alumnado debe adquirir	,367**
E7 Seleccionar y secuenciar contenidos adaptados a distintas situaciones educativas	,405**
E8 Plantear actividades que aseguren la adquisición de competencias, objetivos y contenidos	,305**
E9 Preparar recursos (metodológicos, de espacio...) apropiados para la práctica educativa	,386**
E10 Fomentar clima que facilite el aprendizaje, cooperación, convivencia y desarrollo afectivo	,325**
E11 Aplicar estrategias que estimulen la motivación y el esfuerzo hacia el aprendizaje	,326**
E12 Adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado	,367**
E13 Aplicar metodologías didácticas variadas adaptadas a diferentes situaciones educativas	,392**
E14 Aplicar varios tipos de agrupamiento de estudiantes dependiendo del momento, tarea, etc.	,326**
E15 Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas	,386**
E16 Articular recursos de forma flexible y coherente con la actividad de enseñanza- aprendizaje	,367**
E17 Desarrollar las funciones de tutoría y orientación coordinadas con el Dpto. de Orientación	,339**
E18 Transmitir a familias y profesorado información para tomar decisiones en la formación	,330**
E19 Participar en la elaboración del proyecto educativo y actividades generales del centro	,350**
E20 Trabajar en equipo con colegas del centro y entorno, compartiendo experiencias	,361**
E21 Asumir, si es necesario, tareas de coordinación, organización y liderazgo en el centro	,397**
E22 Realizar actividades culturales y de participación con el entorno	,311**
E23 Establecer un programa personal de formación continua	,321**
E24 Promover y desarrollar proyectos de formación colectivos en el centro	,367**
E25 Participar en la formación de los compañeros	,346**
E26 Desarrollar procesos de reflexión compartida para mejorar la práctica docente	,349**
E27 Aplicar los principios, estrategias y técnicas de investigación educativa	,317**
E28 Participar activamente en la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	,328**
E29 Aplicar los resultados de investigación a los procesos de enseñanza-aprendizaje	,325**
E30 Aplicar los principios, estrategias y técnicas de innovación educativa	,374**
E31 Participar activamente en la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	,396**
E32 Llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional	,391**
E33 Mostrar equilibrio emocional en el transcurso de la actividad profesional	,356**
E34 Gestionar positivamente las relaciones interpersonales	,343**
E35 Comprometerse con la profesión asumiendo su dimensión ética	,311**
E36 Manifiestar comportamiento coherente a los valores exigidos en la educación del alumnado	,364**
E37 Aplicar distintas técnicas y recursos para valorar el aprendizaje	,375**
E38 Comunicar los resultados de aprendizaje con el propósito de orientar y ayudar al alumnado	,367**
E39 Analizar críticamente el desempeño de la propia docencia utilizando indicadores de calidad	,350**

Nota: \*\*= La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Los resultados muestran relaciones estadísticamente significativas entre todas las variables de la dimensión "Competencias docentes en el Máster de Formación de Profesorado" y "Grado de satisfacción con el Máster". La correlación fue significativa y positiva con un nivel de confianza del 99% ( $p < ,001$ ) indicando que los valores de las variables varían de forma



semejante. Como puede apreciarse en la Tabla 13.18, el coeficiente de correlación osciló entre  $r = ,28$  y  $r = ,40$  indicando una relación media o moderada entre las variables.

Los resultados muestran la existencia de relaciones moderadas entre el grado de satisfacción y la medida en que se han trabajado las competencias, o lo que es lo mismo, valores altos sobre la medida en que se han trabajado están asociados a valores altos en el grado de satisfacción general con el Máster. Así, el grado en que se han trabajado las competencias docentes determina de forma "moderada" la satisfacción general de los estudiantes con el máster o viceversa. Ello permite aceptar la hipótesis: "*la medida en que se han trabajado las competencias en el Máster FPES influye en el grado de satisfacción de los estudiantes con el mismo*" (Hipótesis 12). De igual modo, atendiendo al coeficiente de correlación obtenido, cabe considerar que otros factores pueden estar mediando con el grado de satisfacción, tales como las expectativas que estos hayan depositado en la formación, u otros relacionados con la forma en que se están poniendo en marcha los diversos elementos formativos. Profundizamos sobre esto en el Capítulo 18, al exponer las propuestas de los estudiantes a la mejora del Máster.



# Capítulo 14.

## Valoración del conocimiento pedagógico en las etapas del desarrollo profesional

### Introducción

#### 1. Aspectos caracterizadores en cada etapa del desempeño profesional

##### 1.1. Inicio de la carrera

##### 1.2. Estabilización

##### 1.3. Crecimiento profesional

##### 1.4. Madurez profesional

#### 2. Diferencias en la valoración según etapas del desempeño profesional

##### 2.1. Resultados de la prueba H de *Kruskal-Wallis*

##### 2.2. Resultados de las diferencias entre pares de etapas

#### 3. Diferencias en la valoración entre desempeño profesional y formación inicial

##### 3.1. Resultados de la prueba H de *Kruskal-Wallis*

##### 3.2. Resultados de las diferencias entre pares de etapas



## Introducción

Presentamos los resultados vinculados al objetivo de investigación dirigido a “Descubrir si existen coincidencias (caracterizadoras de las diferentes etapas profesionales) en el modo de valorar los profesores de Secundaria el *conocimiento pedagógico*”. El alcance de tal objetivo lo planteamos vinculado a la valoración que hacen los profesores del conocimiento pedagógico (sección C.1. del cuestionario) en las varias etapas profesionales y lo entendemos en un doble sentido; 1) aspectos que caracterizan cada etapa mostrando los resultados de los descriptivos univariados de frecuencia y tendencia central y, 2) comparación y diferencias, mostrando los resultados de los análisis bivariados dirigidos al estudio de las diferencias en la valoración del conocimiento pedagógico entre las fases y etapas establecidas.

También consideramos de interés conocer la posición de los estudiantes respecto al tema, que presentamos comparada a la de los profesores, mediante análisis bivariado para estudiar las diferencias entre dichas etapas y la fase "formación inicial", entendiendo que puede ofrecer importantes pistas que ayudarán a plantear programas formativos adaptados y realistas.

Para abordar estas tareas nos ubicamos en la lógica de las teorías del desarrollo de la carrera profesional docente, partiendo del supuesto de que la valoración o actitud hacia tal conocimiento puede estar relacionada con las diferentes fases del desarrollo profesional docente. Considerando las tres señaladas por Tedesco (1999): “elección de la carrera”, “formación inicial” y “desempeño profesional”, nos situamos en esta última, aludiendo a los diferentes momentos o etapas en los que, a su vez, suele aparecer articulada en las investigaciones sobre desarrollo de la carrera profesional docente:

- Inicio de la carrera (de 0 a 6 años de experiencia docente). En ella se encuentran los profesores en condición de noveles. Constituye una fase crítica del desarrollo profesional docente en la que el profesorado toma conciencia del contexto profesional, cuyo contacto le lleva a construir de forma gradual su identidad profesional (Tardif, 2016). Durante ésta, el profesorado juzga su formación inicial (disciplinar y pedagógica) a partir de los condicionantes de la práctica profesional.
- Estabilización (de 7 a 15 años de experiencia docente) caracterizada por el desarrollo de un compromiso con la profesión y el dominio progresivo de las destrezas de enseñanza. Es en ella donde se consolida un conocimiento pedagógico especializado (Imbernón, 2007) a través de la práctica profesional y mediante el análisis, reflexión e intervención en un contexto educativo determinado y específico.
- Crecimiento profesional (de 16 a 25 años de experiencia docente). Se encuentran diferentes tipos de profesorado (Huberman, 1989), los que se caracterizan por un mayor compromiso en la mejora de la capacidad docente y la innovación en la enseñanza; los que buscan la promoción profesional o los que reducen su compromiso o abandonan la profesión.
- Madurez profesional (de 26 años en adelante), en la que se alcanza el máximo desarrollo profesional, mediante el conocimiento más experimentado de las destrezas de enseñanza. Engloba los momentos de retirada de la profesión caracterizados por la contribución al desarrollo profesional de los compañeros mediante el asesoramiento en materia de enseñanza. En ella, algunos manifiestan resistencia a los cambios.

# 1. Aspectos caracterizadores en cada etapa del desempeño profesional

Se presentan los resultados descriptivos univariados de frecuencia y tendencia central de las valoraciones del profesorado por etapa del desempeño profesional atendiendo a cada bloque de contenido de la sección. En el análisis detallamos los porcentajes y valores de tendencia central más destacados, prestando especial atención a los ítems que acogen los porcentajes, frecuencias y medias más elevadas, y desviaciones típicas más reducidas, por ser los que aportarán información relevante para atender al objetivo de investigación. Para hacer un análisis más clarificador, en la interpretación de los resultados presentaremos los porcentajes agrupados por extremos (Nada-Poco; Regular; Bastante-Mucho).

## 1.1. Inicio de la carrera

En este apartado recogemos las valoraciones del profesorado que se encuentra en la etapa inicial del desempeño profesional (un total de 33). Los resultados son presentados en tablas que recogen la frecuencia y le porcentaje de cada opción de respuesta, y los valores de tendencia central (media, mediana y desviación típica) para cada ítem.

Los resultados indican valoraciones coincidentes entre el profesorado de la etapa. Éstas se muestran de forma más evidente en los siguientes ítems: A2 ("Integrar el conocimiento de contenido de la materia y el contenido pedagógico"), B9 ("Nunca, no lo considero necesario"), C13 ("Haberme enfrentado a realidades educativas diversas"), D18 ("Se va incrementando con el tiempo a medida que aumenta mi experiencia como docente"), E21 ("Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente"), y E25 ("La experiencia en la profesión (aprendizaje mediante ensayo-error)", que mostraron porcentajes acumulados superiores a 80% en las valoraciones que manifiestan acuerdo ("Bastante"- "Mucho") o desacuerdo ("Nada"- "Poco"), medias bajas o altas, y desviaciones típicas reducidas.

Tabla 14.1

*Aspectos necesarios y descubrimiento. Etapa Inicio de la carrera (0-6 años)*

Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$	
	N	P	R	B	M	NC				
<b>A. Aspectos necesarios para ser profesor</b>										
A2	Integrar el conocimiento de la materia y el pedagógico	0	0	1 (3,0)	7 (21,2)	32 (72,8)	1 (3,0)	4,72	5,00	0,523
<b>B. Descubrimiento de su importancia</b>										
B4	Antes de iniciar los estudios universitarios	12 (36,4)	9 (27,3)	5 (15,2)	3 (9,1)	3 (9,1)	1 (3,0)	2,25	2,00	1,320
B5	Al finalizar los estudios universitarios	9 (27,3)	7 (21,2)	5 (15,2)	8 (24,2)	3 (9,1)	1 (3,0)	2,66	2,50	1,382
B6	Durante la formación inicial pedagógica	4 (12,1)	8 (24,2)	2 (6,1)	14 (42,4)	4 (12,1)	1 (3,0)	3,19	4,00	1,306
B7	Durante mis tres primeros años de docencia	3 (9,1)	1 (3,0)	2 (6,1)	5 (15,2)	20 (60,6)	2 (6,1)	4,23	5,00	1,309
B8	Según iba aumentando mi experiencia docente	2 (6,1)	0	0	12 (36,4)	17 (51,5)	2 (6,1)	4,35	5,00	1,018
B9	Nunca, no lo considero necesario	28 (84,8)	1 (3,0)	0	0	1 (3,0)	3 (9,1)	1,17	1,00	0,747

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Atendiendo a la Tabla 14.1, observamos que la mayoría del profesorado (94%), y de forma muy coincidente ( $SD = 0,523$ ) se muestra de acuerdo en que para ser profesor es necesario "integrar el conocimiento disciplinar y pedagógico". Cabe destacar que ninguno de los profesores opinó lo contrario ("Nada"- "Poco") ( $X = 4,72$ ;  $SD = 0,523$ ), concordando con los resultados para el ítem "Nunca, no lo considero necesario", donde el 3% mostró acuerdo y el 87,8% desacuerdo.

No existen coincidencias determinantes en cuanto al **momento en que se descubre la importancia** de poseer conocimiento pedagógico. Tal como muestran los valores de desviación típica ( $> 1,00$ ) de algunos de los ítems (B4, B5, B6, B7), el profesorado manifestó valoraciones diversas. Las más elevadas se encuentran en los momentos situados en el ejercicio profesional ("durante sus tres primeros años de docencia" o "según iba aumentando la experiencia"); sin embargo, parece que no existe un momento especialmente determinante para el profesorado de la etapa, siendo valorados de forma semejante con 75,8% y el 87,9%, respectivamente.

Respecto a los momentos previos al acceso a la docencia, el profesorado muestra un mayor desacuerdo, y especialmente la medida en que han descubierto dicha importancia "antes de iniciar los estudios universitarios" y "al finalizar" dichos estudios (con valores de media de 2,25 y 2,66). Valorado de forma media es el descubrimiento "durante la formación inicial pedagógica" ( $X = 3,19$ ), donde el 54,5% se muestra de acuerdo, contestando un 42,4% contesta "Bastante".

En cuanto a los **factores influyentes** en el reconocimiento (Tabla 14.2), el profesorado coincide en mayor medida en que ha influido el "haberse enfrentado a realidades educativas diversas" (ítem C13;  $X = 4,32$ ;  $SD = 0,791$ ), estando de acuerdo el 75,8%. Tras dicho factor, en mayor medida parece haber influido la "cultura de los centros donde ha ejercido" con el 57,6% de acuerdo ( $X = 3,61$ ;  $SD = 1,022$ ), y "compañeros de profesión" con el 67,7% ( $X = 3,71$ ;  $SD = 1,346$ ). Otros factores son medianamente valorados como "situaciones críticas ocurridas en la profesión" ( $X = 3,48$ ), "experiencias docentes previas" ( $X = 3,32$ ) o "actuaciones de sus profesores de secundaria, favorecedoras de su aprendizaje" ( $X = 3,19$ ). Respecto a la "formación inicial pedagógica recibida" no existe un posicionamiento coincidente en cuanto a su influencia, alcanzando un valor promedio cercano a "Regular" ( $X = 2,91$ ); mostrándose el 39,4% en desacuerdo, el 42,4% de acuerdo, y el 15,2% ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Tabla 14.2

*Factores influyentes. Etapa Inicio de la carrera (0-6 años)*

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	$M_{ed}$	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
C10	Actuaciones de mis profesores que facilitaron mi aprendizaje	5 (15,2)	5 (15,2)	8 (24,2)	5 (15,2)	8 (24,2)	2 (6,1)	3,19	3,00	1,424
C11	La formación inicial pedagógica recibida (CAP, Máster)	5 (15,2)	8 (24,2)	5 (15,2)	13 (39,4)	1 (3,0)	1 (3,0)	2,91	3,00	1,201
C12	Experiencias docentes previas al acceso a la docencia	2 (6,1)	5 (15,2)	10 (30,3)	9 (27,3)	5 (15,2)	2 (6,1)	3,32	3,00	1,137
C13	Haberme enfrentado a realidades educativas diversas	0	0	6 (18,2)	9 (27,3)	16 (48,5)	2 (6,1)	4,32	5,00	0,791
C14	Situaciones o incidentes críticos ocurridos durante la profesión	4 (12,1)	0	10 (30,3)	11 (33,3)	6 (18,2)	2 (6,1)	3,48	4,00	1,208
C15	Cultura de los centros en los que he ejercido	2 (6,1)	1 (3,0)	9 (27,3)	14 (42,4)	5 (15,2)	2 (6,1)	3,61	4,00	1,022
C16	Compañeros de profesión	4 (12,1)	2 (6,1)	3 (9,1)	12 (36,4)	10 (30,3)	2 (6,1)	3,71	4,00	1,346

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media;  $M_{ed}$ = Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Otra de las coincidencias destacadas encontradas en esta fase está referida a la **evolución en la valoración** (Tabla 14.3). El 89,9% manifiesta estar de acuerdo que "se ha incrementado a medida que aumenta su experiencia" ( $X = 4,72$ ;  $SD = 0,523$ ). Tan sólo un 3%

considera que no ha cambiado su valoración y "sigue sin valorarlo" (ítem D19;  $X= 1,37$ ;  $SD= 0,928$ ). Finalmente, el profesorado se muestra menos coincidente sobre la medida en que su valoración "se mantiene positiva" ( $X= 3,66$ ;  $SD= 1,078$ ). Sin bien es cierto el 51,5% se muestra de acuerdo con ello, lo que vendría a indicar la presencia de los momentos previos al acceso a la profesión, como la formación inicial pedagógica, en el descubrimiento de la importancia del conocimiento pedagógico.

Tabla 14.3  
*Evolución en la valoración. Etapa Inicio de la carrera (0-6 años)*

Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$	
	N	P	R	B	M	NC				
D18	Se ha incrementado a medida que aumenta mi experiencia	0	0	1 (3,0)	12 (36,4)	18 (54,5)	2 (6,1)	4,55	5,00	0,568
D19	No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario	25 (75,8)	1 (3,0)	3 (9,1)	0	1 (3,0)	3 (9,1)	1,37	1,00	0,928
D20	Se mantiene positiva como antes de iniciarme en docencia	1 (3,0)	3 (9,1)	8 (24,2)	10 (30,3)	7 (21,2)	4 (12,1)	3,66	4,00	1,078

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

El profesorado coincide en que para adquirir dicho conocimiento la "reflexión sobre la práctica docente" ( $X= 4,42$ ;  $SD= 0,672$ ) y el aprendizaje mediante "ensayo y error" ( $X= 4,39$ ;  $SD= 0,715$ ) son especialmente importantes. El 84,9% y el 81,8%, respectivamente, las considera importantes (Ver Tabla 14.4). Cabe destacar que en dichas formas **de adquirir conocimiento pedagógico** no hubo ningún desacuerdo. Otra forma bastante valorada fue la "orientación de colegas experimentados" ( $X= 3,97$ ;  $SD= 0,875$ ), donde el 69,7% se mostró de acuerdo y sólo el 6% en desacuerdo. Para las formas relativas a la "formación", tanto inicial como permanente, se muestra una valoración más diversa. Entre ellas, destaca la "formación inicial" (ítem E23) con mayor porcentaje del profesorado que la valora de forma más positiva (57,6%), y menor que no se posiciona en cuanto a su importancia (18,2%).

Tabla 14.4  
*Formas de adquirir conocimiento pedagógico. Etapa Inicio de la carrera (0-6 años)*

Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$	
	N	P	R	B	M	NC				
E21	La experiencia en la profesión (mediante ensayo-error)	0	0	4 (12,1)	11 (33,3)	16 (48,5)	2 (6,1)	4,39	5,00	0,715
E22	Orientación de colegas experimentados	0	2 (6,1)	6 (18,2)	14 (42,4)	9 (27,3)	2 (6,1)	3,97	4,00	0,875
E23	Formación inicial reglada y sistemática	1 (3,0)	5 (15,2)	6 (18,2)	13 (39,4)	6 (18,2)	2 (6,1)	3,58	4,00	1,089
E24	Formación permanente (cursos, proyectos de investigación, etc.)	1 (3,0)	4 (12,1)	10 (30,3)	11 (33,3)	5 (15,2)	2 (6,1)	3,48	4,00	1,029
E25	Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente	0	0	3 (9,1)	12 (36,4)	16 (48,5)	2 (6,1)	4,42	5,00	0,672

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Con la finalidad de ilustrar los resultados obtenidos, las coincidencias caracterizadoras del modo de valorar el profesorado en esta etapa el conocimiento pedagógico se recogen en la Figura 14.1. Atiende a los ítems en los que existen mayores convergencias, presentados en el eje de abscisas, y los recuentos para las opciones de respuesta indicadas por el profesorado, en el eje de ordenadas.

Los resultados muestran que los profesores que se encuentran en la etapa inicial del desempeño profesional coinciden especialmente en que para ser profesores de Secundaria se precisa de la "integración del conocimiento de la materia y pedagógico".



En cuanto al momento en que se descubre, aunque no existen coincidencias determinantes, los situados en el ejercicio profesional son los más valorados –como sugiere Terigi (2011)–, y, especialmente, a medida que "va aumentando la experiencia en la profesión". Cabe destacar que entre los momentos previos al ejercicio, la "formación inicial pedagógica" es la más valorada, lo que parece indicar cierta tendencia en el descubrimiento de la importancia durante este momento de la trayectoria profesional. En este sentido, cabría preguntarse si la formación inicial pedagógica actual (el Máster FPES) cursada por algunos de los profesores de la etapa, posibilita el comienzo de la *configuración identitaria* a pesar de que su estructura académica, establecida en un modelo de tipo consecutivo, se ha destacado como poco favorecedora (Bolívar, 2007a).

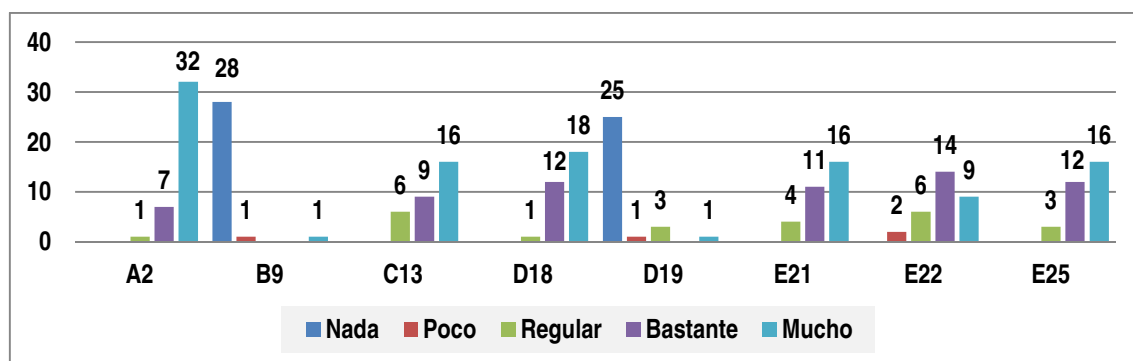


Figura 14.1. Coincidencias caracterizadoras en la etapa Inicio de la carrera (0-6 años)

Nota. A2= Integrar el conocimiento del contenido de la materia y el contenido pedagógico; B9= Nunca, no lo considero necesario; C13= Haberme enfrentado a realidades educativas diversas; D18= Se va incrementando con el tiempo a medida que aumenta mi experiencia como docente; D19= No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario para el desempeño de mi profesión; E21= La experiencia en la profesión (aprendizaje mediante ensayo-error); E22= Orientación de colegas experimentados; E25= Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente.

Fuente: Elaboración propia

La valoración positiva o reconocimiento de la importancia del conocimiento pedagógico se muestra especialmente influenciada por "haberse enfrentado a realidades educativas diversas". Se trata de una situación que puede experimentar gran parte del profesorado en sus primeros años por su situación de interinidad. Dicha situación conlleva, en muchos casos, una inestabilidad en la carrera docente que se deriva en continuos cambios centro, alumnos y localidad. Tardif (2016) considera que dicha situación afecta al aprendizaje de la profesión y, en consecuencia, a la adquisición de los saberes profesionales. Les lleva a considerar que están siempre empezando, y a vivir continuamente adaptaciones a la materia, el programa, los alumnos y la cultura del centro, y a experimentar necesidades formativas de tipo pedagógico, creemos que con la consecuente valoración del conocimiento pedagógico para el ejercicio de su profesión.

El profesorado se muestra especialmente coincidente en que su valoración se ha modificado, incrementándose a medida que aumentaba su experiencia docente.

Como formas de adquirir dicho conocimiento, coinciden en valorar especialmente la "reflexión sistemática sobre la práctica docente". También valoran el aprendizaje "mediante ensayo y error" derivado de la experiencia en la profesión, coincidiendo con lo establecido en algunos trabajos del campo (Bolívar, 2006; Bolívar & Bolívar Ruano, 2012; Tardif, 2016) que han indicado que el profesorado en su etapa de novel considera la experiencia como la principal fuente de aprendizaje profesional, argumentando que se encuentran mal preparados para atender a las demandas de la profesión. Al respecto, cabe destacar que en nuestros resultados la formación inicial es valorada por más de la mitad del profesorado que se encuentra en esta etapa educativa; hecho que consideramos importante ya que podría constituir un indicio de posibles cambios en las consideraciones que venían siendo habituales en el profesorado novel

sobre la potencialidad de la formación inicial para el aprendizaje profesional. Finalmente, coincidieron en valorar la "orientación de colegas experimentados", que ha sido definida como una de las fuentes de aprendizaje profesional que caracteriza los principios de la carrera docente (Tardif, 2016).

## 1.2. Estabilización

Analizamos las valoraciones del profesorado que posee entre 7 y 15 años de experiencia docente (57 profesores).

Las mayores coincidencias entre el profesorado de esta etapa se manifiestan en los ítems A2 ("Integrar el conocimiento de contenido de la materia y el contenido pedagógico"), B8 ("Según iba aumentando mi experiencia docente"), B9 ("Nunca, no lo considero necesario"), D18 ("Se va incrementando con el tiempo a medida que aumenta mi experiencia como docente"), E21 ("Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente"), E22 ("Orientación de colegas experimentados"), y E25 ("La experiencia en la profesión (aprendizaje mediante ensayo-error)", con porcentajes acumulados que oscilan entre 82,5% (ítem B9) y 65% (E22).

Tabla 14.5

*Aspectos necesarios y descubrimiento. Etapa Estabilización (7-15 años)*

Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$	
	N	P	R	B	M	NC				
<b>A. Aspectos necesarios para ser profesor</b>										
A2	Integrar el conocimiento de la materia y el pedagógico	0	0	0	21 (36,8)	33 (57,9)	3 (5,3)	4,61	5,00	0,492
<b>B. Descubrimiento de su importancia</b>										
B4	Antes de iniciar los estudios universitarios	18 (31,6)	12 (21,1)	5 (8,8)	12 (21,1)	4 (7,0)	6 (10,5)	2,45	2,00	1,390
B5	Al finalizar los estudios universitarios	11 (19,3)	5 (8,8)	15 (26,3)	16 (28,1)	4 (7,0)	6 (10,5)	2,94	3,00	1,271
B6	Durante la formación inicial pedagógica	8 (14,0)	8 (14,0)	9 (15,8)	18 (31,6)	7 (12,3)	7 (12,3)	3,16	3,50	1,315
B7	Durante mis tres primeros años de docencia	2 (3,5)	0	9 (15,8)	12 (21,1)	29 (50,9)	5 (8,8)	4,27	5,00	1,012
B8	Según iba aumentando mi experiencia docente	1 (1,8)	0	6 (10,5)	11 (19,3)	34 (59,6)	5 (8,8)	4,48	5,00	0,852
B9	Nunca, no lo considero necesario	46 (80,7)	1 (1,8)	2 (3,5)	0	1 (1,8)	7 (12,3)	1,18	1,00	0,691

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

La valoración con una mayor coincidencia entre el profesorado es la consideración de que para ser profesor es necesario "integrar el conocimiento disciplinar y pedagógico" ( $X= 4,61$ ;  $SD= 0,492$ ), valorada por el 94,7% de la etapa (Tabla 14.5). Cabe destacar que no existe ningún profesor en desacuerdo o en una posición intermedia ("Regular"). Este resultado queda sustentado por los obtenidos para el ítem B9 ("Nunca, no lo considero necesario") ( $X= 1,18$ ;  $SD= 0,691$ ) donde 80,7% responden "Nada".

Al igual que para la etapa Inicio de la carrera respecto al **descubrimiento de la importancia** de poseer conocimiento pedagógico, el profesorado muestra un menor acuerdo en los momentos previos al acceso a la profesión. El valor de media más reducido se obtiene en el momento "previo a los estudios universitarios" ( $X=2,45$ ;  $SD= 1,390$ ), donde el 52,7% manifiesta desacuerdo. La "finalización de los estudios universitarios" y la "formación inicial pedagógica" son algo más valorados, destacando esta última, donde el 53,9% se muestra "Bastante" o "Muy" de acuerdo ( $X= 3,16$ ;  $SD= 1,315$ ). Destaca una coincidencia considerable referida a que la

importancia se descubre "según iba aumentando la experiencia docente" ( $X= 4,48$ ;  $SD= 0,852$ ), aspecto considerado por el 78,9% (un 59,6% "Mucho"); y donde tan sólo el 1,8% se muestra en desacuerdo. Junto a éste, los "primeros años de profesión" son los momentos más valorados, aunque en éste existe una menor coincidencia ( $SD= 1,012$ ).

Si observamos los resultados relativos a los **factores influyentes** (Tabla 14.6), no existen coincidencias claras. Entre el conjunto, y por el valor de media obtenido, destacan el hecho de haberse "enfrentado a realidades educativas diversas" ( $X= 4,13$ ;  $SD= 1,075$ ) y las "situaciones críticas ocurridas en la profesión", valoradas ambas como muy influyentes por el 77,2%; y "compañeros de profesión" por el 61,4%.

Entre los que pueden situarse en momentos previos al acceso a la profesión, destacan las "buenas actuaciones de su profesorado de secundaria" ( $X= 3,58$ ;  $SD= 1,273$ ) valoradas como influyentes por el 59,6%. El factor menos valorado es la "formación inicial pedagógica" que alcanza un valor de media de 2,50 y que es considerado como poco o nada influyente por el 54,4%.

Tabla 14.6  
Factores influyentes. Etapa Estabilización (7-15 años)

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	$M_{ed}$	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
C10	Actuaciones de mis profesores que facilitaron mi aprendizaje	5 (8,8)	7 (12,3)	6 (10,5)	21 (36,8)	13 (22,8)	5 (8,8)	3,58	4,00	1,273
C11	La formación inicial pedagógica recibida (CAP, Máster)	9 (15,8)	22 (38,6)	10 (17,5)	8 (14,0)	3 (5,3)	5 (8,8)	2,50	2,00	1,129
C12	Experiencias docentes previas al acceso a la docencia	8 (14,0)	7 (12,3)	13 (22,8)	14 (24,6)	11 (19,3)	4 (7,0)	3,25	3,00	1,343
C13	Haberme enfrentado a realidades educativas diversas	2 (3,5)	4 (7,0)	3 (5,3)	20 (35,1)	24 (42,1)	4 (7,0)	4,13	4,00	1,075
C14	Situaciones o incidentes críticos ocurridos durante la profesión	3 (5,3)	2 (3,5)	4 (7,0)	21 (36,8)	23 (40,4)	4 (7,0)	4,11	4,00	1,086
C15	Cultura de los centros en los que he ejercido	2 (3,5)	5 (8,8)	5 (8,8)	26 (45,6)	15 (26,3)	4 (7,0)	3,89	4,00	1,050
C16	Compañeros de profesión	0	8 (14,0)	10 (17,5)	22 (38,6)	13 (22,8)	4 (7,0)	3,75	4,00	0,998

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media;  $M_{ed}$ = Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

En lo que se refiere a la **evolución en la valoración** (Ver Tabla 14.7), aunque el profesorado coincide en considerar que su valoración "se ha incrementado con la experiencia" ( $SD= 0,693$ ), afirmación que es compartida por el 80,8% y en la que tan sólo un profesor se muestra en desacuerdo; existen tres profesores que manifiestan que "no lo consideran necesario" (ítem D19;  $X= 1,44$ ;  $SD= 0,993$ ), y heterogeneidad en su acuerdo sobre si "se ha mantenido positiva como antes de iniciarse en la docencia" ( $SD= 1,331$ ), con un 40% que se muestra de acuerdo.

Tabla 14.7  
Evolución en la valoración. Etapa Estabilización (7-15 años)

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	$M_{ed}$	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
D18	Se ha incrementado a medida que aumenta mi experiencia	0	1 (1,8)	3 (5,3)	23 (40,4)	23 (40,4)	7 (12,3)	4,36	4,00	0,693
D19	No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario	39 (68,4)	5 (8,8)	3 (5,3)	1 (1,8)	2 (3,5)	7 (12,3)	1,44	1,00	0,993
D20	Se mantiene positiva como antes de iniciarme en docencia	6 (10,5)	5 (8,8)	11 (19,3)	13 (22,8)	12 (21,1)	10 (17,5)	3,43	4,00	1,331

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media;  $M_{ed}$ = Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Entre las **formas de adquisición** (Tabla 14.8) coinciden en valorar más especialmente la "orientación de colegas experimentados" ( $SD= 0,787$ ), siendo importante para el 65% del profesorado, y el aprendizaje mediante "ensayo y error" ( $SD= 0,796$ ) para el 70,2%.

Cabe destacar que un mayor número de profesores considera importante "la reflexión sistemática sobre la práctica" ( $X= 4,41$ ) y, aunque la valoración sobre ésta se muestra más heterogénea que las anteriores, más de la mitad del profesorado que la ha valorado la considera "muy" importante ( $Med= 5,00$ ). Una dispersión en la valoraciones se observa en "formación inicial" ( $SD= 1,126$ ), donde el 35,1% la considera importante, el 26,4% no y el 28,1% no se posiciona al respecto. Para el profesorado de esta etapa las "actividades de formación permanente" son consideradas más importantes ( $X= 3,46$ ;  $SD= 0,994$ ) que la formación inicial.

Tabla 14.8

Formas de adquirir conocimiento pedagógico. Etapa Estabilización (7-15 años)

Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
	N	P	R	B	M	NC			
E21 La experiencia en la profesión (mediante ensayo-error)	0	0	11 (19,3)	16 (28,1)	24 (42,1)	6 (10,5)	4,25	4,00	0,796
E22 Orientación de colegas experimentados	0	1 (1,8)	13 (22,8)	23 (40,4)	14 (24,6)	6 (10,5)	3,98	4,00	0,787
E23 Formación inicial reglada y sistemática	3 (5,3)	12 (21,1)	16 (28,1)	13 (22,8)	7 (12,3)	6 (10,5)	3,18	3,00	1,126
E24 Formación permanente (cursos, proyectos de investigación, etc.)	1 (1,8)	9 (15,8)	12 (21,1)	22 (38,6)	6 (10,5)	7 (12,3)	3,46	4,00	0,994
E25 Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente	0	2 (3,5)	6 (10,5)	12 (21,1)	31 (54,4)	6 (10,5)	4,41	5,00	0,853

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Las coincidencias caracterizadoras del modo de valorar el profesorado en la etapa Estabilización son recogidas en la Figura 14.2.

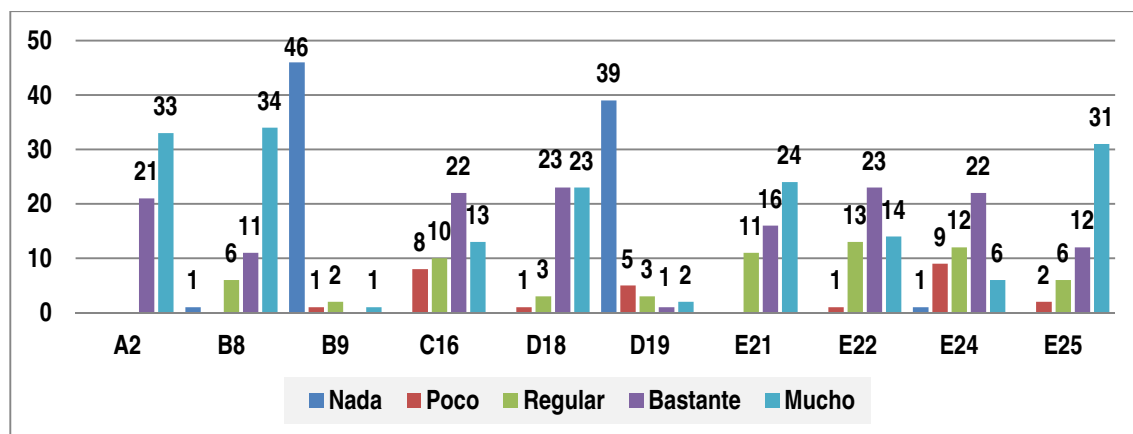


Figura 14.2. Coincidencias caracterizadoras en la etapa Estabilización (7-15 años)

Nota. A2= Integrar el conocimiento del contenido de la materia y el contenido pedagógico; B8= Según iba aumentando mi experiencia docente a lo largo de mi desempeño profesional; B9= Nunca, no lo considero necesario; C16= Compañeros de profesión; D18= Se va incrementando con el tiempo a medida que aumenta mi experiencia como docente; D19= No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario para el desempeño de mi profesión; E21= La experiencia en la profesión (aprendizaje mediante ensayo-error); E22= Orientación de colegas experimentados; E24= Actividades de formación permanente (cursos, proyectos de investigación e innovación...); E25= Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente.

Fuente: Elaboración propia

Las coincidencias en esta etapa mostraron semejanzas con la anterior. Los resultados indican que el profesorado se manifiesta especialmente de acuerdo en la necesidad de "integrar

los contenidos pedagógico y disciplinar" para ser profesor de Secundaria, y en el mismo sentido no existe ninguno que indique lo contrario ni que no se posicione al respecto.

Existen mayores coincidencias (respecto a la etapa anterior) en haber descubierto la importancia de poseer conocimiento pedagógico para ser profesor y que se ha hecho "a medida que aumentaba su experiencia docente".

Mostraron disparidad de valoraciones respecto a los factores. Para una gran parte del profesorado, los más influyentes son los relacionados con el ejercicio de la profesión, siendo también considerados algunos procedentes de la socialización escolar y, especialmente, las "actuaciones de sus profesores de Secundaria". En relación a ello, Tardif (2016) considera que gran parte de los saberes docentes proceden de la socialización como alumno, manteniéndose estables a través del tiempo y en el ejercicio docente. Con ello, podemos interpretar que, durante dicha socialización y de actuaciones docentes "eficaces", pueden haber adquirido saberes (ideas, esquemas, creencias, etc.) sobre lo que significa ser profesor, llegando a valorar el conocimiento pedagógico como aspecto constituyente.

Aunque para la mayoría su valoración "se ha incrementado a medida que aumenta la experiencia en la profesión", algunos manifiestan que no se ha modificado porque no lo consideran necesario.

El profesorado de esta etapa valora especialmente la "reflexión sistemática sobre la práctica docente", y el "aprendizaje a través de la experiencia"; sin embargo, las mayores coincidencias, aunque sus diferencias con el resto son mínimas, se muestran para la "orientación de colegas".

### 1.3. Crecimiento profesional

Pasamos a analizar los resultados de la valoración para el profesorado que posee entre 16 y 25 años de experiencia docente (92 profesores).

Si observamos los resultados, los ítems en los que el profesorado muestra una mayor coincidencia, –con desviaciones típicas inferiores a 0,800– son A2 ("Integrar el conocimiento de contenido de la materia y el contenido pedagógico"), D18 ("Se va incrementando con el tiempo a medida que aumenta mi experiencia como docente"), E21 ("Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente"), y E25 ("La experiencia en la profesión (aprendizaje mediante ensayo-error)"). Cabe destacar que estos ítems se encuentran entre los que presentan medias más elevadas, lo que significa que el profesorado que ha contestado a los ítems ha manifestado estar "Bastante" o "Muy" de acuerdo.

Tal como muestran los resultados de la Tabla 14.9, uno de los aspectos en los que se muestra más de acuerdo es la necesidad de "integrar el conocimiento disciplinar y pedagógico" para ser profesor ( $X= 4,56$ ;  $SD= 0,626$ ), considerado "Bastante" y "Muy" necesario por el 88%.

Los profesores no se muestran coincidentes en cuanto al **momento** en que descubrieron la importancia de poseer dicho conocimiento; aspecto que puede verse reflejado en los valores de desviación típica (cerca y superiores a 1,00). Un mayor número (70,7%) considera haberlo descubierto "durante los primeros años de docencia" ( $X= 4,27$ ) y "a medida que aumenta la experiencia" ( $X= 4,36$ ). Los momentos previos al acceso a la profesión son considerados más influyentes que en etapas anteriores. La valoración más baja se muestra en el "momento previo a los estudios universitarios" ( $X= 2,81$ ) donde el 41,3% manifiesta desacuerdo y el 33,7% acuerdo. Con valores promedio más elevados, y un menor número de profesorado en desacuerdo se encuentran "Al finalizar los estudios universitarios" ( $X=3,45$ ), y "Durante la formación inicial pedagógica" ( $X=3,45$ ).

Tabla 14.9

*Aspectos necesarios y descubrimiento. Etapa Crecimiento (16-25 años)*

Ítem	Valoración						$\bar{X}$	M <sub>ed</sub>	$\sigma$	
	N	P	R	B	M	NC				
<b>A. Aspectos necesarios para ser profesor</b>										
A2	Integrar el conocimiento de la materia y el pedagógico	0	1 (1,1)	3 (3,3)	28 (30,4)	53 (57,6)	7 (7,6)	4,56	5,00	0,626
<b>B. Descubrimiento de su importancia</b>										
B4	Antes de iniciar los estudios universitarios	20 (21,7)	18 (19,6)	8 (8,7)	19 (20,7)	12 (13,0)	15 (16,3)	2,81	3,00	1,460
B5	Al finalizar los estudios universitarios	7 (7,6)	9 (9,8)	20 (21,7)	20 (21,7)	18 (19,6)	18 (19,6)	3,45	4,00	1,251
B6	Durante la formación inicial pedagógica	4 (4,3)	11 (12,0)	15 (16,3)	23 (25,0)	19 (20,7)	20 (21,7)	3,58	4,00	1,196
B7	Durante mis tres primeros años de docencia	1 (1,1)	5 (5,4)	6 (6,5)	25 (27,2)	40 (43,5)	15 (16,3)	4,27	5,00	0,955
B8	Según iba aumentando mi experiencia docente	3 (3,3)	4 (4,3)	4 (4,3)	17 (18,5)	48 (52,2)	16 (17,4)	4,36	5,00	1,067
B9	Nunca, no lo considero necesario	55 (59,8)	3 (3,3)	2 (2,2)	3 (3,3)	2 (2,2)	27 (29,3)	1,37	1,00	0,977

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; M<sub>ed</sub>= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

En lo que se refiere a los **factores influyentes** (Tabla 14.10), las mayores coincidencias se muestran en el ítem "Cultura de los centros en los que he ejercido", estando el profesorado bastante de acuerdo en que ha influido en el reconocimiento de la importancia ( $X= 3,79$ ;  $SD= 0,897$ ). Al igual que en la etapa anterior, un mayor número de profesorado coincide en que han influido dos factores: el "haberse enfrentado a realidades educativas diversas" (81,6% en "Bastante" y "Mucho";  $X= 4,18$ ;  $SD= 0,965$ ) e "incidentes críticos acontecidos durante la profesión" (71,8%;  $X= 4,14$ ;  $SD= 0,971$ ). Otros factores son medianamente valorados como los "compañeros de profesión" ( $X= 3,70$ ), y "actuaciones de sus profesores de secundaria favorecedoras de su aprendizaje" ( $X= 3,33$ ). El grado de acuerdo en cuanto a la influencia de las "experiencias docentes previas al acceso a la docencia" muestra los valores más heterogéneos del conjunto de ítems ( $X= 2,92$ ;  $SD= 1,324$ ). Finalmente, la "formación inicial pedagógica" es el factor que obtiene la media más reducida y un mayor número de profesorado (34,8%) que considera que ha influido "Poco" o "Nada" en la valoración.

Tabla 14.10

*Factores influyentes. Etapa Crecimiento (16-25 años)*

Ítem	Valoración						$\bar{X}$	M <sub>ed</sub>	$\sigma$	
	N	P	R	B	M	NC				
C10	Actuaciones de mis profesores que facilitaron mi aprendizaje	11 (12,0)	11 (12,0)	12 (13,0)	31 (33,7)	14 (15,2)	13 (14,1)	3,33	4,00	1,308
C11	La formación inicial pedagógica recibida (CAP, Máster)	10 (10,9)	22 (23,9)	21 (22,8)	17 (18,5)	5 (5,4)	17 (18,5)	2,80	3,00	1,139
C12	Experiencias docentes previas al acceso a la docencia	15 (16,3)	16 (17,4)	13 (14,1)	24 (26,1)	8 (8,7)	16 (17,4)	2,92	3,00	1,324
C13	Haberme enfrentado a realidades educativas diversas	4 (4,3)	2 (2,2)	2 (2,2)	42 (45,7)	33 (35,9)	9 (9,8)	4,18	4,00	0,965
C14	Situaciones o incidentes críticos ocurridos durante la profesión	3 (3,3)	2 (2,2)	8 (8,7)	34 (37,0)	32 (34,8)	13 (14,1)	4,14	4,00	0,971
C15	Cultura de los centros en los que he ejercido	1 (1,1)	5 (5,4)	17 (18,5)	35 (38,0)	15 (16,3)	19 (20,7)	3,79	4,00	0,897
C16	Compañeros de profesión	2 (2,2)	11 (12,0)	12 (13,0)	30 (32,6)	18 (19,6)	19 (20,7)	3,70	4,00	1,089

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; M<sub>ed</sub>= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

En lo que muestra un mayor acuerdo el profesorado, y en consonancia con de etapas previas, es en la **evolución en la valoración** del conocimiento pedagógico, "incrementándose a medida que aumentaba su experiencia en la profesión"; aspecto que vemos reflejado en una media de 4,59 y una desviación típica de 0,523 (Tabla 14.11). Es en esta fase donde encontramos el mayor número de profesores, aunque reducido (5,6%), que manifiesta "no haber experimentado evolución en la valoración" del conocimiento pedagógico. El profesorado difiere en mayor medida en que su valoración "se mantiene positiva"; donde el 47,8% muestra acuerdo, el 9,8% desacuerdo, y el 18,5% no se posiciona al respecto.

Tabla 14.11  
Evolución en la valoración. Etapa Crecimiento (16-25 años)

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
D18	Se ha incrementado a medida que aumenta mi experiencia	0	1 (1,1)	1 (1,1)	29 (31,5)	51 (55,4)	10 (10,9)	4,59	5,00	0,587
D19	No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario	35 (38,0)	16 (17,4)	7 (7,6)	4 (4,3)	1 (1,1)	29 (31,5)	1,73	1,00	1,003
D20	Se mantiene positiva como antes de iniciarme en docencia	2 (2,2)	7 (7,6)	17 (18,5)	29 (31,5)	15 (16,3)	22 (23,9)	3,69	4,00	1,015

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Con respecto a las **formas de adquirir conocimiento pedagógico** (Tabla 14.12), el profesorado coincide en que "la reflexión sobre la práctica docente" ( $X= 4,43$ ;  $SD= 0,629$ ) y la experiencia mediante "ensayo y error" ( $X= 4,32$ ;  $SD= 0,735$ ) son especialmente importantes; estando de acuerdo el 84,8% y el 73%, respectivamente. Para esta última no hubo ningún profesor que se mostrase en desacuerdo. Otra forma bastante valorada por el profesorado es la "orientación de colegas experimentados" ( $X= 3,88$ ;  $SD= 0,877$ ), donde el 62% se mostró de acuerdo.

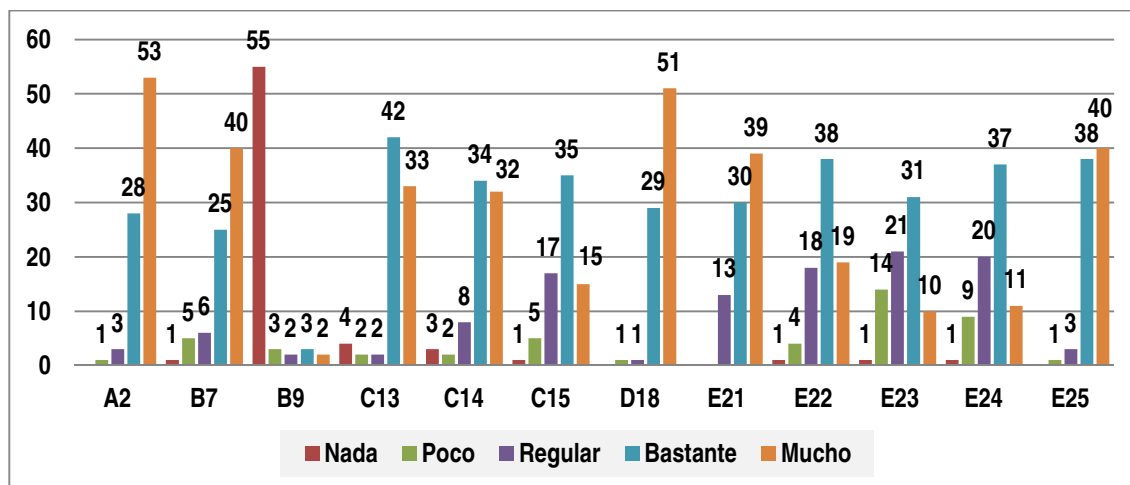
Para las formas relativas a la formación, tanto "inicial" como "permanente", se muestra una valoración más diversa. Aproximadamente el 30% y 40% del profesorado valora de forma positiva la formación inicial y permanente. Son estas formas las que obtienen valores de media más reducidos y de desviación típica más elevados. Destaca el porcentaje de profesorado que no se posiciona de forma clara en cuanto a su importancia, siendo del 22,8% y 21,7%, respectivamente.

Tabla 14.12  
Formas de adquirir conocimiento pedagógico. Etapa Crecimiento (16-25 años)

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
E21	La experiencia en la profesión (mediante ensayo-error)	0	0	13 (14,1)	30 (32,6)	39 (42,4)	10 (10,9)	4,32	4,00	0,735
E22	Orientación de colegas experimentados	1 (1,1)	4 (4,3)	18 (19,6)	38 (41,3)	19 (20,7)	12 (13,0)	3,88	4,00	0,877
E23	Formación inicial reglada y sistemática	1 (1,1)	14 (15,2)	21 (22,8)	31 (33,7)	10 (10,9)	15 (16,3)	3,45	4,00	0,981
E24	Formación permanente (cursos, proyectos de investigación, etc.)	1 (1,1)	9 (9,8)	20 (21,7)	37 (40,2)	11 (12,0)	14 (15,2)	3,62	4,00	0,915
E25	Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente	0	1 (1,1)	3 (3,3)	38 (41,3)	40 (43,5)	10 (10,9)	4,43	4,00	0,629

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

La Figura 14.3 muestra los ítems en los que existe un mayor acuerdo entre el profesorado de esta etapa.



**Figura 14.3. Coincidencias caracterizadoras en la etapa Crecimiento profesional (16-25 años)**

Nota. A2= Integrar el conocimiento del contenido de la materia y el contenido pedagógico; B7= Durante mis tres primeros años de docencia; B9= Nunca, no lo considero necesario; C13= Haberme enfrentado a realidades educativas diversas; C14= Situaciones o incidentes críticos ocurridos durante la profesión; C15= Cultura de los centros en los que he ejercido; D18= Se va incrementando con el tiempo a medida que aumenta mi experiencia como docente; E21= La experiencia en la profesión (aprendizaje mediante ensayo-error); E22= Orientación de colegas experimentados; E23= Formación inicial reglada y sistemática; E24= Actividades de formación permanente (cursos, proyectos de investigación e innovación...); E25= Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente.  
Fuente: Elaboración propia

Las valoraciones coincidentes entre el profesorado de esta etapa se presentaron de forma menos evidente que en las fases anteriores. A pesar de ello, parece existir una constante, entre las diferentes etapas, en cuanto a cuáles son los aspectos más valorados. Así, el profesorado de esta etapa coincide en que para ser profesor precisa de que se integren conocimiento disciplinar y pedagógico; en cambio, se presenta una mayor disparidad de opiniones respecto a no haber descubierto la importancia de poseer conocimiento pedagógico. Cabe destacar que en esta etapa aumenta el número de profesores que manifiestan no valorar el conocimiento pedagógico para ser profesor.

Aunque no existe coincidencias claras de los momentos en los que se ha descubierto la importancia del poseer conocimiento pedagógico, los más valorados se sitúan en el ejercicio profesional, y mostrándose mayor homogeneidad en un descubrimiento "durante los primeros años de ejercicio". Cabe destacar que entre los momentos previos al acceso a la profesión, "la formación inicial pedagógica" y "al finalizar los estudios universitarios" son momentos bastante valorados; sin embargo, destaca como más influyente el factor "las actuaciones de sus profesores".

Respecto al resto de factores, especialmente valorados en el descubrimiento de la importancia son "haberse enfrentado a realidades educativas diversas" e "incidentes críticos acaecidos durante la profesión"; sin embargo, las mayores coincidencias, aunque mínimas, se muestran en "la cultura de los centros en los que han ejercido" que parece haber influido bastante en dicho descubrimiento.

Coinciden en considerar que su valoración "se va incrementando con el tiempo" a medida que aumenta su experiencia como docente.

En esta etapa existe un relativo acuerdo en la importancia del conjunto de formas de adquirir el conocimiento pedagógico, existiendo un mayor consenso en la importancia de la "reflexión sistemática sobre la propia práctica docente" y la "experiencia en la profesión" (aprendizaje mediante ensayo-error).



## 1.4. Madurez profesional

El apartado recoge las valoraciones del profesorado que posee entre 26 y 41 años de experiencia docente: un total de 82 respuestas.

Los ítems en los que se muestra mayor homogeneidad en las valoraciones están referidos a la evolución de la valoración del conocimiento pedagógico, como D18 ("Se va incrementando con el tiempo a medida que aumenta mi experiencia como docente") y D19 ("No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario"), y las formas en que puede adquirirse, como el ítem E21 ("Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente"), E25 ("La experiencia en la profesión (aprendizaje mediante ensayo-error)") (Ver Tabla 14.13). Otros en los que puede apreciarse cierta homogeneidad son A2 ("Integrar el conocimiento de contenido de la materia y el contenido pedagógico"), B8 ("Según iba aumentando mi experiencia docente"), B9 ("Nunca, no lo considero necesario"), y E22 ("Orientación de colegas experimentados").

La Tabla 14.13, muestra que el 84,2% del profesorado está de acuerdo en la necesidad de "integra el conocimiento disciplinar y el pedagógico" para ser profesor ( $X= 44,6$ ;  $SD= 0,856$ ), aunque existe un menor acuerdo que en etapas anteriores. De igual manera, existe un mayor número de profesores que no lo consideran necesario, aunque éste no supera el 5%. Con unos resultados similares se presenta la valoración al momento "según iba aumentando la experiencia docente" ( $X= 4,49$ ;  $SD= 0,837$ ), considerado por el 76,8% (un 51,2% lo valora como "Mucho"); mostrando desacuerdo tan sólo el 2,4%. Junto a éste, los "primeros años de profesión" se encuentra entre los momentos más valorados ( $X= 4,11$ ), aunque las valoraciones sobre éste fueron más diversas ( $SD= 0,947$ ).

Tabla 14.13

Aspectos necesarios y descubrimiento. Etapa Madurez profesional (26-41 años)

Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$	
	N	P	R	B	M	NC				
<b>A. Aspectos necesarios para ser profesor</b>										
A2	Integrar el conocimiento de la materia y el pedagógico	1 (1,2)	3 (3,7)	3 (3,7)	20 (24,4)	49 (59,8)	6 (7,3)	4,49	5,00	0,856
<b>B. Descubrimiento de su importancia</b>										
B4	Antes de iniciar los estudios universitarios	26 (31,7)	17 (20,7)	7 (8,5)	7 (8,5)	6 (7,3)	19 (23,2)	2,21	2,00	1,346
B5	Al finalizar los estudios universitarios	19 (23,2)	12 (14,6)	13 (15,9)	10 (12,2)	9 (11,0)	19 (23,2)	2,65	3,00	1,427
B6	Durante la formación inicial pedagógica	13 (15,9)	9 (11,0)	16 (19,5)	16 (19,5)	7 (8,5)	21 (25,6)	2,92	3,00	1,320
B7	Durante mis tres primeros años de docencia	1 (1,2)	4 (4,9)	8 (9,8)	27 (32,9)	26 (31,7)	16 (19,5)	4,11	4,00	0,947
B8	Según iba aumentando mi experiencia docente	2 (2,4)	0	3 (3,7)	21 (25,6)	42 (51,2)	14 (17,1)	4,49	5,00	0,837
B9	Nunca, no lo considero necesario	48 (58,5)	1 (1,2)	0	2 (2,4)	2 (2,4)	29 (35,4)	1,28	1,00	0,948

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Respecto a los momentos previos al acceso a la profesión, los resultados muestran una mayor disparidad de valoraciones. Los anteriores a la formación inicial pedagógica son en menor medida valorados, tal como indican la media y porcentajes en valores de desacuerdo ("Antes de iniciar los estudios universitarios" ( $X= 2,21$ ;  $SD= 1,346$ ) y "Al finalizar los estudios universitarios" ( $X=2,65$ ;  $SD= 1,427$ ). Con una media más elevada se encuentra el momento "durante la formación inicial pedagógica" ( $X= 2,92$ ;  $SD= 1,320$ ) en el que no existe un posicionamiento claro; el 26,9% considera que no lo descubrió, el 28% manifiesta que si, y el 19,5% no se posiciona al respecto.

Si observamos los resultados relativos a los **factores influyentes** (Tabla 14.14), no existen coincidencias claras, aspecto que puede verse reflejado en los valores de desviación típica (cercanos o superiores a 1,00). En relación a las etapas anteriores, los factores parecen haber incluido de forma media en el descubrimiento, tal como muestran las medias que no superan en ningún caso el valor 4,00.

Tabla 14.14

*Factores influyentes. Etapa Madurez profesional (26-41 años)*

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
C10	Actuaciones de mis profesores que facilitaron mi aprendizaje	8 (9,8)	11 (13,4)	14 (17,1)	20 (24,4)	11 (13,4)	18 (22,0)	3,23	3,00	1,282
C11	La formación inicial pedagógica recibida (CAP, Máster)	10 (12,2)	20 (24,4)	17 (20,7)	11 (13,4)	2 (2,4)	22 (26,8)	2,58	2,50	1,078
C12	Experiencias docentes previas al acceso a la docencia	19 (23,2)	6 (7,3)	16 (19,5)	18 (22,0)	6 (7,3)	17 (20,7)	2,78	3,00	1,375
C13	Haberme enfrentado a realidades educativas diversas	6 (7,3)	3 (3,7)	3 (3,7)	36 (43,9)	26 (31,7)	8 (9,8)	3,99	4,00	1,141
C14	Situaciones o incidentes críticos ocurridos durante la profesión	5 (6,1)	10 (12,2)	8 (9,8)	23 (28,0)	19 (23,2)	17 (20,7)	3,63	4,00	1,269
C15	Cultura de los centros en los que he ejercido	3 (3,7)	9 (11,0)	12 (14,6)	34 (41,5)	9 (11,0)	15 (18,3)	3,55	4,00	1,034
C16	Compañeros de profesión	1 (1,2)	6 (7,3)	11 (13,4)	32 (39,0)	19 (23,2)	13 (15,9)	3,90	4,00	0,957

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

Del conjunto, atendiendo al valor de la media, destacan el "haberse enfrentado a realidades educativas diversas" ( $X= 3,99$ ;  $SD= 1,141$ ) considerado como influyente por el 75,6%, y los "compañeros de profesión" ( $X= 3,90$ ;  $SD= 0,957$ ) por el 62,2%. Entre los factores que pueden situarse en la socialización pre-profesional, destacan las "actuaciones de sus profesores de secundaria" ( $X= 3,23$ ;  $SD= 1,282$ ) que es valorado como influyente por el 37,8% del profesorado. La "formación inicial pedagógica" alcanza un valor de media de 2,58, y un mayor número de profesores se manifiesta en desacuerdo sobre su influencia (36,6%).

Es en lo referido a la **evolución de la valoración** (Tabla 14.15), donde se muestra el ítem con mayor coincidencia ("No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario"), mostrándose el 72,2% del profesorado en desacuerdo y tan sólo el 1,2% de acuerdo. Este resultado queda sustentado por los datos ya mostrados para el ítem B9 ("Nunca, no lo considero necesario"). Además, el profesorado coincide en considerar que "se ha incrementado con la experiencia" (ítem D18;  $X= 4,32$ ;  $SD= 0,720$ ), afirmación que es compartida por el 82,9%, y en la que tan sólo el 2,4% se muestran en desacuerdo. El profesorado difiere con respecto a si su valoración "se mantiene positiva" (ítem D20;  $X= 3,36$ ;  $SD= 1,256$ ), donde el 37,8% está de acuerdo, el 17,1% no se posiciona al respecto, y el 17% en desacuerdo.

Tabla 14.15

*Evolución en la valoración. Etapa Madurez profesional (26-41 años)*

	Ítem	Valoración						$\bar{X}$	Med	$\sigma$
		N	P	R	B	M	NC			
D18	Se ha incrementado a medida que aumenta mi experiencia	0	2 (2,4)	5 (6,1)	35 (42,7)	33 (40,2)	7 (8,5)	4,32	4,00	0,720
D19	No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario	52 (63,4)	8 (9,8)	2 (2,4)	1 (1,2)	0	19 (23,2)	1,24	1,00	0,588
D20	Se mantiene positiva como antes de iniciarme en docencia	7 (8,5)	7 (8,5)	14 (17,1)	20 (24,4)	11 (13,4)	23 (28,0)	3,36	4,00	1,256

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

La valoración de las **formas de adquirir conocimiento pedagógico** es similar a la obtenida para el resto de etapas (Tabla 14.16). Así, la más valorada y en la que existe una mayor coincidencia es la "reflexión sobre la práctica", que alcanza un valor de media de 4,38 y de desviación típica de 0,711, y es considerada importante por el 86,6% del profesorado. Tras ella, atendiendo a su media, se encuentra "la experiencia en la profesión" ( $X = 4,07$ ;  $SD = 0,699$ ), considerada importante por el 72,4%. De forma similar a ésta, la "orientación de colegas experimentados" (ítem E22;  $X = 3,96$ ;  $SD = 0,851$ ) es valorada por el 74,4%. Para las formas relativas a la formación, tanto "inicial" como "permanente", se muestra una valoración menos coincidente. Entre ellas, destaca las "actividades de formación permanente" (ítem E24) con un mayor porcentaje del profesorado que la valora de forma positiva (60,9%), y un menor número que no se posiciona en cuanto a su importancia (11%) ( $X = 3,65$ ;  $SD = 1,152$ ). La "formación inicial" es valorada como importante por el 40,2%.

Tabla 14.16

Formas de adquirir conocimiento pedagógico. Etapa Madurez profesional (26-41 años)

	Ítem	Valoración					$\bar{X}$	Med	$\sigma$	
		N	P	R	B	M				NC
E21	La experiencia en la profesión (mediante ensayo-error)	0	2 (2,4)	9 (11,0)	43 (52,4)	18 (22,0)	10 (12,2)	4,07	4,00	0,699
E22	Orientación de colegas experimentados	1 (1,2)	5 (6,1)	7 (8,5)	44 (53,7)	17 (20,7)	8 (9,8)	3,96	4,00	0,851
E23	Formación inicial reglada y sistemática	3 (3,7)	11 (13,4)	22 (26,8)	21 (25,6)	12 (14,6)	13 (15,9)	3,41	3,00	1,089
E24	Formación permanente (cursos, proyectos de investigación, etc.)	4 (4,9)	11 (13,4)	9 (11,0)	33 (40,2)	17 (20,7)	8 (9,8)	3,65	4,00	1,152
E25	Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente	1 (1,2)	0	4 (4,9)	35 (42,7)	36 (43,9)	6 (7,3)	4,38	4,00	0,711

Nota: N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho; NC= No contesta;  $\bar{X}$ = Media; Med= Mediana;  $\sigma$ = desviación típica.

La Figura 14.4 muestra los ítems en los que existe un mayor acuerdo entre el profesorado de esta etapa.

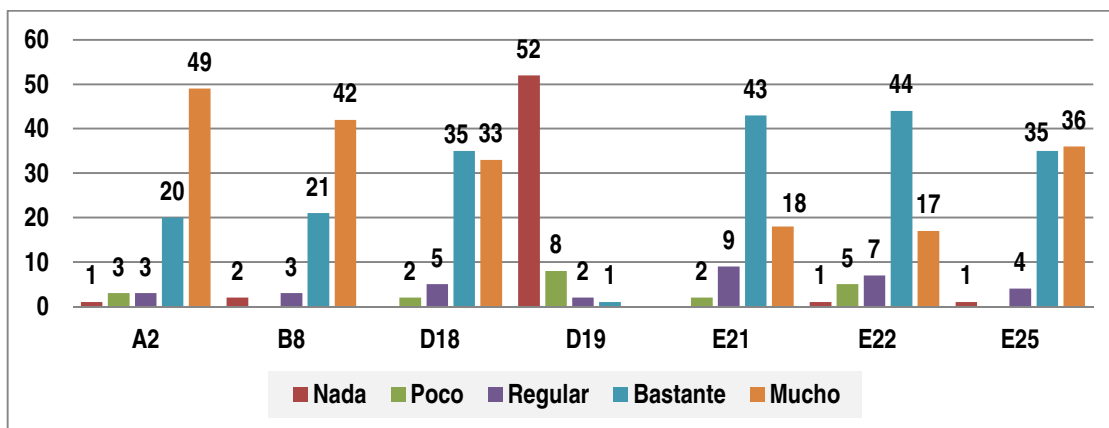


Figura 14.4. Coincidencias caracterizadoras en la etapa Madurez profesional (26-41 años)

Nota. A2= Integrar el conocimiento del contenido de la materia y el contenido pedagógico; B8= Según iba aumentando mi experiencia docente a lo largo de mi desempeño profesional; D18= Se va incrementando con el tiempo a medida que aumenta mi experiencia como docente; D19= No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario para el desempeño de mi profesión; E21= La experiencia en la profesión (aprendizaje mediante ensayo-error); E22= Orientación de colegas experimentados; E25= Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente.

Fuente: Elaboración propia

El profesorado manifiesta un claro acuerdo por la necesidad de "integrar el conocimiento del contenido de la materia y el pedagógico" para ser profesor de Secundaria, aunque se trata de

la etapa en la que existe un mayor número de profesores que se muestra en desacuerdo con ello.

Manifiestan un mayor acuerdo y valoración en que los momentos que más han influido son los situados en el ejercicio de la profesión, especialmente "a medida que aumenta la experiencia". En esta etapa es donde el profesorado considera haber descubierto en menor medida su importancia durante los momentos previos al ejercicio profesional. Esto podría explicarse por las propias características del profesorado con estos años de experiencia docente, que tal como se caracteriza en el estudio de Bolívar (1999) pudo haber estudiado la licenciatura por su motivación por el campo disciplinar, sin saber que lo que estaba haciendo iría enfocado a la profesión docente.

No existe coincidencia en cuanto a los factores, siendo los indicados por mayor número de profesorado el "haberse enfrentado a realidades diversas" y "compañeros de profesión", y por menor la "formación inicial pedagógica recibida".

Coinciden en que su valoración "se va incrementando con el tiempo" a medida que aumenta su experiencia como docente. En este sentido, existe un claro desacuerdo en cuanto a que su valoración sobre el conocimiento pedagógico no se ha modificado, aspecto que es especialmente coincidente en esta etapa.

Existen mayores coincidencias en valorar formas de adquisición no relacionadas con contextos formales de formación, como son la formación inicial o las actividades de formación permanente. Especialmente valoradas, por orden de relevancia son, la "reflexión", la "experiencia" y los "colegas de profesión experimentados", coincidiendo especialmente en la importancia de la experiencia en la profesión mediante ensayo y error. Entendemos que posiblemente por el momento en que pudo haber accedido el profesorado de esta etapa a la profesión, en sus primeros momentos haya recurrido especialmente a saberes adquiridos durante sus vivencias en la universidad, y derivados de la experiencia, tal como ha indicado Bolívar (1999), donde el profesorado manifiesta que su aprendizaje tiene carácter "autodidacta".

Los **resultados más destacables** de los resultados presentados acerca del análisis de las coincidencias caracterizadoras fueron los siguientes:

Aspectos caracterizadores y propios de la etapa **Inicio de la carrera** se muestran en el desacuerdo casi unánime con que no se ha descubierto la importancia de poseer conocimiento pedagógico, un descubrimiento motivado por haberse enfrentado a realidades educativas diversas, y una valoración que se ha incrementado a medida que aumenta su experiencia docente. En su adquisición coinciden en valorar la reflexión sistemática sobre la práctica docente, seguida de la experiencia en la profesión mediante "ensayo y error".

El profesorado que se encuentra en la etapa **Estabilización** se muestra especialmente sensible al considerar la necesidad de integrar el conocimiento disciplinar y pedagógico para ser profesor y, de igual modo, coincidentes en el desacuerdo con que no han descubierto la importancia de poseer conocimiento pedagógico, y en que su valoración se ha incrementado a medida que aumenta su experiencia docente. No muestra coincidencias claras en cuanto a los factores influyentes, estando conformes en mayor medida con que los compañeros de profesión han contribuido bastante. De acuerdo con ello, es la orientación de compañeros con experiencia una de las fuentes de aprendizaje más valoradas, junto a la experiencia en la profesión aprendiendo mediante "ensayo y error" y la reflexión sobre la práctica docente.

La etapa de **Crecimiento profesional** se caracteriza por integrar profesorado con diversidad de opiniones sobre el valor del conocimiento pedagógico. Aunque coinciden en valorar la necesidad de integrar este con el conocimiento de la disciplina, son diversas las opiniones sobre el momento en que se descubre su importancia, siendo los más valorados los

inicios en la profesión y según va aumentando su experiencia. En esta etapa existe una mayor consideración en que se produce en momentos previos al acceso a la profesión, y fundamentalmente durante los estudios universitarios disciplinares y pedagógicos. No existen factores considerados especialmente determinantes, existiendo una mayor coincidencia y valoración de la cultura de los centros, el haberse enfrentado a realidades educativas diversas y situaciones e incidentes críticos en la profesión. Se muestran coincidentes en que su valoración se ha incrementado con la experiencia en la profesión, y en que en la adquisición son muy importantes la reflexión sistemática sobre la práctica docente y el aprendizaje mediante "ensayo y error" a través de la experiencia. Se trata de la etapa en la que existen mayores coincidencias en que la formación (inicial y permanente) es bastante importante para adquirir conocimiento pedagógico.

Finalmente, en la etapa de **Madurez profesional** se muestran coincidentes en la necesidad de integrar conocimiento pedagógico y disciplinar y en que descubrieron la importancia de poseer conocimiento pedagógico a medida que iba aumentando su experiencia docente. De forma similar, están especialmente en desacuerdo en que su valoración no se ha modificado, y que ésta se ha incrementado a medida que aumenta su experiencia docente. No existen coincidencias claras en cuanto a la influencia de los diversos factores, siendo los compañeros de profesión en el que coincide más el profesorado de esta etapa. Éstos constituyen, además, una fuente especialmente valorada para su adquisición, junto a la experiencia en la profesión y la reflexión sistemática sobre la práctica docente.

## 2. Diferencias en la valoración según etapas del desempeño profesional

Presentamos los resultados del análisis de diferencias en la valoración del conocimiento pedagógico, tomando como grupos las etapas del desempeño profesional. El análisis de las diferencias estuvo soportado por las pruebas de contraste no paramétrico H de *Kruskal-Wallis* y U de *Mann-Whitney* atendiendo a un nivel de confianza del 95%. La prueba *Kruskal-Wallis* muestra si existen diferencias en las distribuciones en al menos dos de las fases comparadas. Con la finalidad de conocer en qué pares de fases se muestran las diferencias, realizamos un análisis dos a dos mediante la prueba U de *Mann-Whitney*. El sentido en que se dan las diferencias entre las etapas es analizado atendiendo a los rangos promedio alcanzados en cada etapa y los estadísticos de frecuencia en las opciones de respuesta.

### 2.1. Resultados de la prueba H de *Kruskal-Wallis*

En el siguiente gráfico radial (Figura 14.5) mostramos de forma simultánea las medias obtenidas en los ítems para cada etapa. Cada eje representa un valor (0; 0,5; 1; 1,5; 2;...). La media de las etapas en cada ítem se indica en el radio correspondiente.

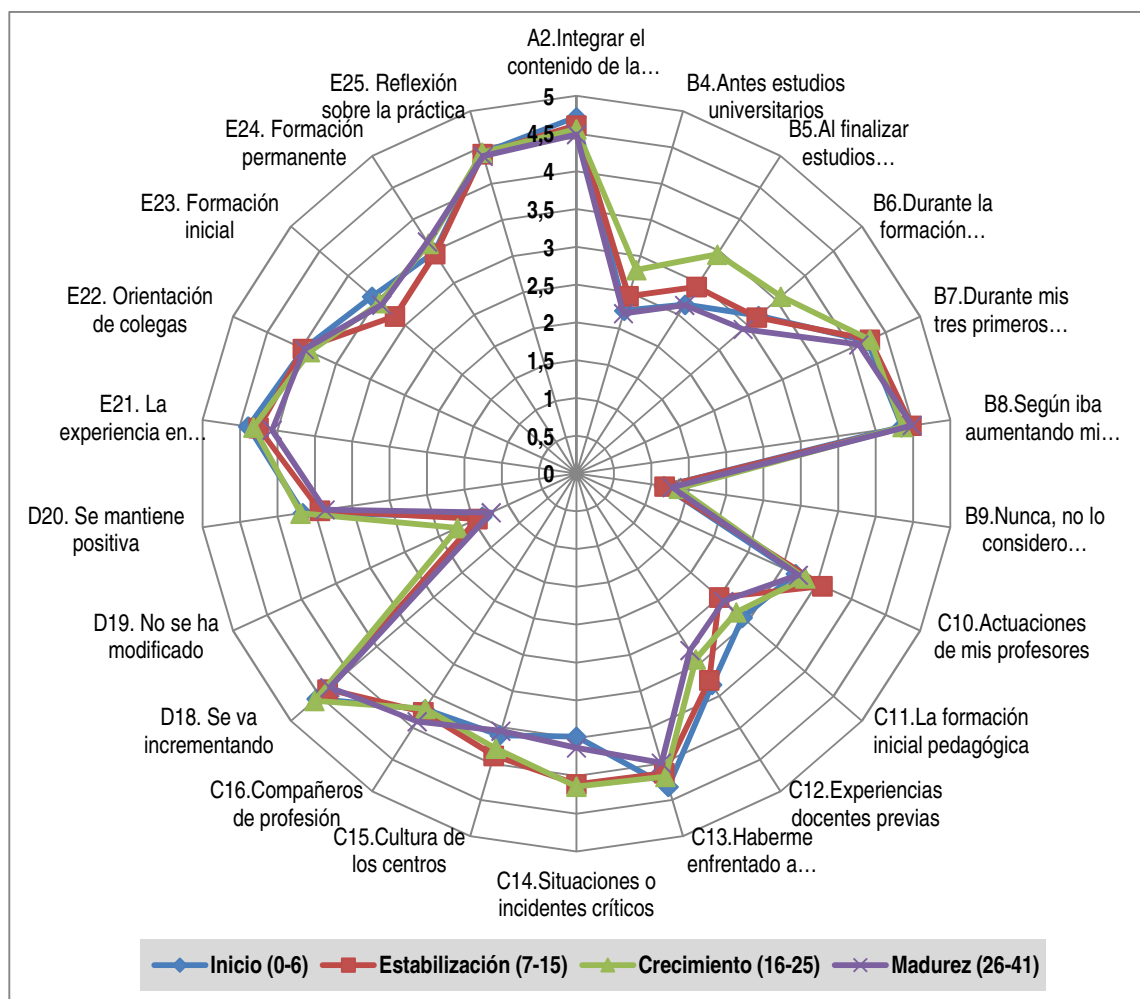


Figura 14.5. Gráfico radial medias valoración del conocimiento pedagógico por etapa desempeño  
Fuente: Elaboración propia

El gráfico muestra ciertas oscilaciones en algunos ítems referidos al momento en que se descubre su importancia: ítems B4 ("Antes de iniciar los estudios universitarios"), B5 ("Al finalizar los estudios universitarios"), B6 ("Durante la formación inicial pedagógica"); los factores que influyeron, en los ítems C11 ("La formación inicial pedagógica recibida"), C13 ("Haberme enfrentado a realidades educativas diversas"); y formas valoradas para su adquisición, en E21 ("La experiencia en la profesión") y E23 ("Formación inicial reglada y sistemática"). De dichos resultados puede interpretarse que la valoración del conocimiento pedagógico se manifiestan en diferentes momentos e influida por diversos factores de la trayectoria profesional para las diferentes etapas.

Por otro lado, cabe destacar otros ítems que se mostraron semejantes entre las etapas, tal como se ha visto reflejado en el análisis de los estadísticos univariados. Al respecto, observamos medias cercanas especialmente en A2 ("Integrar el conocimiento del contenido de la materia y el contenido pedagógico"), B7 ("Durante mis tres primeros años de docencia"), B8 ("Según iba aumentando mi experiencia docente a lo largo de mi desempeño profesional", B9 ("Nunca, no lo considero necesario"), D18 ("Se va incrementando con el tiempo a medida que aumenta mi experiencia como docente"), E22 ("Orientación de colegas experimentados"), y E25 ("Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente").

A continuación, presentamos en dos tablas los resultados obtenidos de la prueba H de *Kruskal-Wallis*. La primera (en CD adjunto, Anexo 5.5.1) muestra los resultados descriptivos para los cuatro grupos analizados, en la que se identifican los *n*'s y rangos promedio; la segunda (Tabla 14.17) si las diferencias encontradas en los rangos promedio de los grupos son estadísticamente significativas, mediante el estadístico H –chi-cuadrado–, grado de libertad y valor de significación asociado.

Si observamos los resultados de rangos promedio (Anexo 4.5.1) es posible identificar diferencias iniciales entre las etapas. Especialmente cercanos se mostraron en los ítems B8 ("Según iba aumentando mi experiencia docente a lo largo de mi desempeño profesional"), B9 ("Nunca, no lo considero necesario"), C16 ("Compañeros de profesión"), E22 ("Orientación de colegas experimentados"), E25 ("Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente"), con diferencias inferiores a 10 puntos.

Para los ítems B5 ("Al finalizar los estudios universitarios") y C14 ("Situaciones o incidentes críticos ocurridos durante la profesión") los rangos promedio entre algunas fases difirieren en más de 30 puntos; y en más de 20 para los ítems B4 ("Antes de iniciar los estudios universitarios"), B6 ("Durante la formación inicial pedagógica"), B7 ("Durante mis tres primeros años de docencia"), C11 ("La formación inicial pedagógica recibida"), C12 ("Experiencias docentes previas al acceso a la docencia"), C15 ("Cultura de los centros en los que he ejercido"), D18 ("Se ha incrementado con el tiempo a medida que aumenta mi experiencia como docente"), D19 ("No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario para el desempeño de mi profesión"), E21 ("La experiencia en la profesión") y E23 ("Formación inicial reglada y sistemática").

Para los ítems B5 ("Al finalizar los estudios universitarios"), B6 ("Durante la formación inicial pedagógica") y D19 ("No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario para el desempeño de mi profesión"), la etapa Crecimiento obtiene un mayor rango que el resto de etapas, lo que puede indicarnos que se trata de una etapa más temprana en el reconocimiento del valor del conocimiento pedagógico para algún profesorado de la etapa, y a su vez más tardía para otro.

En los ítems C10 ("Actuaciones de mis profesores de secundaria que facilitaron mi aprendizaje"), C14 ("Situaciones o incidentes críticos ocurridos durante la profesión") y C15 ("Cultura de los centros en los que he ejercido") el rango promedio del profesorado de la etapa Estabilización supera en 20 ó 30 al de la etapa Inicio de la carrera, y en más de 20 a Madurez.

En los ítems B7 ("Durante mis tres primeros años de docencia"), C11 ("La formación inicial pedagógica recibida"), C12 ("Experiencias docentes previas al acceso a la docencia") y E21 ("La experiencia en la profesión") el rango promedio de la etapa Inicio de la carrera supera en 20 puntos al obtenido en la etapa Madurez. Estos resultados parecen indicar un cambio, visiblemente más prematuro para los profesores noveles, en el momento en que se reconoce la importancia de poseer conocimiento pedagógico, manifestado en los primeros contactos con el ejercicio de la profesión.

En el ítem E23 ("Formación inicial reglada y sistemática") el rango de la etapa Inicio de la carrera supera en 20 al obtenido en la etapa Estabilización. Cabría preguntarse si dicha valoración podría estar asociada al hecho de que en dicha etapa existe profesorado que ha cursado el Máster FPES.

Finalmente, en los ítems B4 ("Antes de iniciar los estudios universitarios") y D18 ("Se ha incrementado con el tiempo a medida que aumenta mi experiencia como docente") el rango promedio obtenido en la etapa Crecimiento es superior a veinte puntos al obtenido en la etapa Madurez.

No obstante, para conocer si las diferencias de los rangos entre los grupos son significativas atendemos a los estadísticos obtenidos de la prueba H de *Kruskal-Wallis*, mostrado en la Tabla 14.17.

Tabla 14.17

*Estadísticos de contraste H Kruskal-Wallis. Valoración del conocimiento en función de las etapas*

	Ítem	H	gl	Sig.
A2	Integrar el conocimiento del contenido de la materia y el contenido pedagógico	1,820	3	,611
B4	Antes de iniciar los estudios universitarios	7,035	3	,071
B5	Al finalizar los estudios universitarios	13,704	3	,003
B6	Durante la formación inicial pedagógica	8,836	3	,032
B7	Durante mis tres primeros años de docencia	3,552	3	,314
B8	Según iba aumentando mi experiencia docente a lo largo de mi desempeño profesional	0,508	3	,917
B9	Nunca, no lo considero necesario	2,407	3	,492
C10	Actuaciones de mis profesores de secundaria que facilitaron mi aprendizaje	2,796	3	,424
C11	La formación inicial pedagógica recibida (CAP, Máster)	4,277	3	,243
C12	Experiencias docentes previas al acceso a la docencia (clases particulares, etc.)	5,018	3	,170
C13	Haberm enfrentado a realidades educativas diversas	1,952	3	,582
C14	Situaciones o incidentes críticos ocurridos durante la profesión	13,395	3	,004
C15	Cultura de los centros en los que he ejercido	4,888	3	,180
C16	Compañeros de profesión	1,170	3	,760
D18	Se ha incrementado con el tiempo a medida que aumenta mi experiencia como docente	7,730	3	,052
D19	No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario para el desempeño de mi profesión	14,161	3	,003
D20	Se mantiene positiva como antes de iniciarme en la docencia	2,122	3	,547
E21	La experiencia en la profesión (aprendizaje mediante ensayo-error)	6,713	3	,082
E22	Orientación de colegas experimentados	0,694	3	,875
E23	Formación inicial reglada y sistemática	3,430	3	,330
E24	Formación permanente (cursos, proyectos de investigación e innovación, etc.)	2,317	3	,509
E25	Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente	0,718	3	,869

Los resultados muestran diferencias entre los rangos promedio de las etapas en los ítems B5 ("Al finalizar los estudios universitarios"), B6 ("Durante la formación inicial pedagógica"), C14 ("Situaciones o incidentes críticos ocurridos durante la profesión") y D19 ("No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario para el desempeño de mi profesión"). En B5, C14 y D19 las diferencias fueron estadísticamente significativas, siendo el valor de significación asociado inferior a ,01, lo que significa que con un nivel de confianza del 99% puede rechazarse la



hipótesis nula de ausencia de diferencias significativas entre el grado de acuerdo manifestado por el profesorado que se encuentra en diversas etapas del desempeño profesional. B6 mostró un valor de significación asociado al estadístico H inferior a ,05. Atendiendo a este resultado la hipótesis nula puede ser rechazada con un nivel de confianza del 95%.

Como se puede observar en los resultados descritos, las diferencias se manifiestan en la medida en que el profesorado considera que reconoció la importancia del conocimiento pedagógico durante su socialización pre-profesional ("al finalizar los estudios universitarios", y "durante la formación inicial pedagógica"); la medida en que han influido en su descubrimiento "situaciones o incidentes críticos ocurridos durante la profesión"; y, que su valoración no se haya modificado persistiendo la idea de que "no es necesario poseer dicho conocimiento". Para el resto de consideraciones no se mostraron diferencias estadísticas. Cabe destacar los ítems con valores del estadístico H reducidos y significaciones cercanas a la unidad, por constituir evidencias de concordancia entre las etapas: "según aumenta la experiencia en la profesión" (ítem B8), la influencia en su descubrimiento de "compañeros de profesión" (ítem C16) y la valoración de éstos como formas adquisición de conocimiento pedagógico, junto a "la reflexión sistemática sobre la práctica docente" (ítems E22 y E25). Cabe indicar que las diferencias entre los rangos promedio de las etapas en dichos ítems no alcanzaron los 9 puntos.

## 2.2. Resultados de las diferencias entre pares de etapas

En este apartado mostramos los resultados obtenidos en la prueba U de *Mann-Whitney* para cada par de etapa atendiendo a los ítems que habían mostrado diferencias en H *Kruskal-Wallis*. En la Tabla 14.18 se muestran los estadísticos de prueba obtenidos, indicando en negrita los valores significativos.

Los resultados indican diferencias significativas entre varios pares de etapas en los ítems B5, C14 y D19, y entre un par en ítem B6. Ello nos lleva a confirmar nuestra hipótesis de la "*existencia de diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones aportadas por los docentes al conocimiento pedagógico en función de la etapa profesional en la que se encuentran*" (Hipótesis 1). Cabe destacar que, a pesar de ello, las diferencias no se encontraban asociadas a valores estadísticamente significativos ( $p > ,001$ ), indicando una mayor probabilidad de ausencia de diferencias entre las etapas en el modo de valorar el conocimiento pedagógico.

Cabe destacar que no se encontraron diferencias entre la etapa Inicio de la carrera y Madurez; así como que las etapas Madurez y Crecimiento existían diferencias en todos los ítems. Resultaron estadísticamente significativas (sig. < ,01; nivel de confianza del 99%) entre la etapa Crecimiento y Madurez en los ítems B5, B6 y D19 (alcanzando valores Z de -3,282, -2,887 y -3,363, respectivamente); entre Inicio de la carrera, y Crecimiento en B5 y C14; y entre aquélla y Estabilización en el ítem C14. Las diferencias se mostraron con un nivel de confianza menor (95%; sig. < ,05) entre Estabilización y Crecimiento en el ítem B5; Estabilización y Crecimiento con la etapa Madurez en C14; y entre Crecimiento con Inicio y Estabilización en D19.

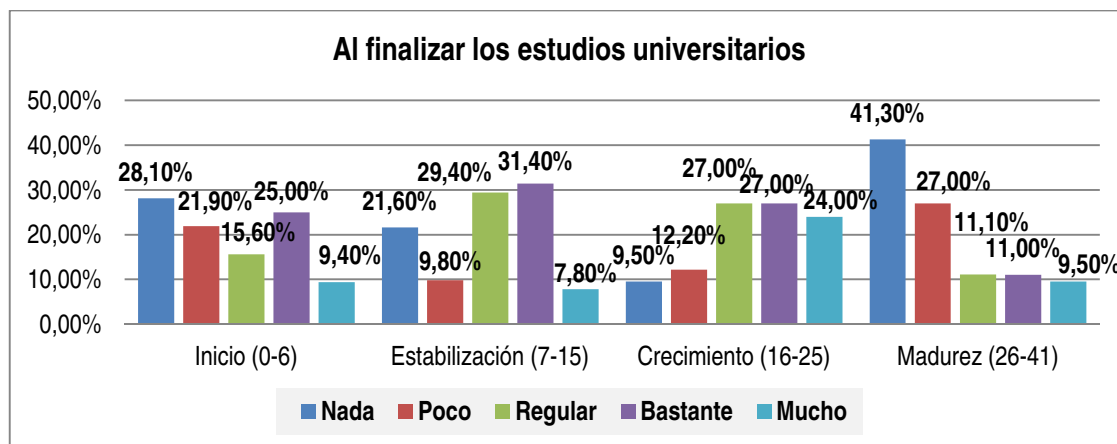
Tabla 14.18

*Estadísticos de contraste Mann-Whitney. Comparaciones dos a dos. Etapas del desempeño profesional*

Ítem	Grupo (Fases)	Estadísticos	Estabilización	Crecimiento	Madurez	
B5	Al finalizar los estudios universitarios	Inicio (0-6)	<i>U de Mann-Whitney</i>	720,000	805,000	1000,500
			<i>W de Wilcoxon</i>	1248,500	1333,000	3016,500
			<i>Z</i>	-,919	-2,671	-,061
			<i>Sig. asintónica (bilateral)</i>	,358	<b>,008</b>	,952
	Estabilización (7-15)	<i>U de Mann-Whitney</i>		1482,000	1403,000	
		<i>W de Wilcoxon</i>		2808,000	3419,000	
		<i>Z</i>		-2,094	-1,190	
		<i>Sig. asintónica (bilateral)</i>		<b>,036</b>	,234	
	Crecimiento (16-25)	<i>U de Mann-Whitney</i>			1587,500	
		<i>W de Wilcoxon</i>			3603,500	
		<i>Z</i>			-3,282	
		<i>Sig. asintónica (bilateral)</i>			<b>,001</b>	
B6	Durante la formación inicial pedagógica	Inicio (0-6)	<i>U de Mann-Whitney</i>	785,000	960,000	852,000
			<i>W de Wilcoxon</i>	2060,000	1488,000	2743,000
			<i>Z</i>	-,148	-1,400	-1,031
			<i>Sig. asintónica (bilateral)</i>	,885	,162	,302
	Estabilización (7-15)	<i>U de Mann-Whitney</i>		1479,000	1357,500	
		<i>W de Wilcoxon</i>		2754,000	3248,500	
		<i>Z</i>		-1,723	-1,020	
		<i>Sig. asintónica (bilateral)</i>		,085	,308	
	Crecimiento (16-25)	<i>U de Mann-Whitney</i>			1573,000	
		<i>W de Wilcoxon</i>			3464,000	
		<i>Z</i>			-2,887	
		<i>Sig. asintónica (bilateral)</i>			<b>,004</b>	
C14	Situaciones o incidentes críticos ocurridos durante la profesión	Inicio (0-6)	<i>U de Mann-Whitney</i>	539,500	804,000	912,500
			<i>W de Wilcoxon</i>	1035,500	1300,000	1408,500
			<i>Z</i>	-2,758	-2,969	-,772
			<i>Sig. asintónica (bilateral)</i>	<b>,006</b>	<b>,003</b>	,440
	Estabilización (7-15)	<i>U de Mann-Whitney</i>		2059,500	1340,500	
		<i>W de Wilcoxon</i>		5219,500	3485,500	
		<i>Z</i>		-,171	-2,178	
		<i>Sig. asintónica (bilateral)</i>		,864	<b>,029</b>	
	Crecimiento (16-25)	<i>U de Mann-Whitney</i>			2006,500	
		<i>W de Wilcoxon</i>			4151,500	
		<i>Z</i>			-2,385	
		<i>Sig. asintónica (bilateral)</i>			<b>,017</b>	
D19	No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario para el desempeño de mi profesión	Inicio (0-6)	<i>U de Mann-Whitney</i>	714,500	706,500	938,000
			<i>W de Wilcoxon</i>	1179,500	1171,500	2954,000
			<i>Z</i>	-,505	-2,303	-,088
			<i>Sig. asintónica (bilateral)</i>	,614	<b>,021</b>	,930
	Estabilización (7-15)	<i>U de Mann-Whitney</i>		1246,000	1484,500	
		<i>W de Wilcoxon</i>		2521,000	3500,500	
		<i>Z</i>		-2,254	-,758	
		<i>Sig. asintónica (bilateral)</i>		<b>,024</b>	,448	
	Crecimiento (16-25)	<i>U de Mann-Whitney</i>			1423,000	
		<i>W de Wilcoxon</i>			3439,000	
		<i>Z</i>			-3,363	
		<i>Sig. asintónica (bilateral)</i>			<b>,001</b>	

Una vez presentados los resultados más significativos derivados del análisis bivariado, nos dirigimos a interpretar las diferencias halladas en cada ítem apoyándonos en los datos obtenidos en las pruebas de contraste y en la distribución de respuestas de cada etapa –atendiendo al porcentaje válido de las opciones de respuesta– representadas en gráficas de barras.

Para el ítem "**Al finalizar los estudios universitarios**" (B5) la prueba indica diferencias entre la etapa Crecimiento y el resto, y de forma significativa con Inicio (sig.= ,008) y Madurez (sig.= ,001). Éstas dos muestran los mayores porcentajes de desacuerdo y resultados semejantes ( $Z = -0,061$ ; Sig.= ,952) (Tabla 14.18).



**Figura 14.6. Porcentajes de respuesta para cada etapa en el ítem B5**

Fuente: Elaboración propia

Si observamos la Figura 14.6, sólo en la etapa Crecimiento se alcanzan valores superiores al 50% al considerar que el descubrimiento del valor pedagógico se produce al finalizar los estudios universitarios ("Bastante-Mucho"). De las restantes etapas sólo una tercera parte se pronuncia en ese sentido (34,4% Inicio, 39,2% Estabilización, y 21,5% Madurez). Cabe destacar el elevado porcentaje de profesores situados en la etapa Madurez en mostrar su desacuerdo con que ese sea el momento ideal en que se produzca tal descubrimiento (68,3%). Es en la de Crecimiento donde se manifiesta más reducido dicha consideración (21,70%).

Atendiendo a los resultados obtenidos, podemos interpretar que en la etapa Crecimiento se manifiesta un mayor acuerdo que en el resto de etapas con que éste sea el momento de descubrimiento de la importancia de poseer conocimiento pedagógico para ser profesor. A pesar de ello, como se observa en las respuestas se trata de un momento que no es especialmente considerado por el profesorado de dicha etapa.

Para el ítem "**Durante la formación inicial pedagógica**" (B6), la prueba *Mann-Whitney* indica diferencias entre la etapa Crecimiento y la etapa Madurez (sig.= ,004). Del mismo modo que para el ítem B5, los rangos promedio más elevados y bajos se muestran en las etapas Crecimiento y Madurez, respectivamente (Ver Anexo 4.5.1).

Como podemos observar en la Figura 14.7 se obtienen valores cercanos y superiores al 50% en las etapas Inicio, Estabilización y Crecimiento al considerar que el descubrimiento durante la formación inicial pedagógica. Madurez presenta los porcentajes más reducidos en este sentido (37,7%). Desataca un reducido porcentaje en la etapa Crecimiento (20,9%), respecto al resto, con que no sea éste el momento en que se produce tal descubrimiento.

Atendiendo a estos resultados podemos interpretar que en la etapa Crecimiento parece haber un mayor acuerdo que en Madurez en que éste sea el momento en que acontece dicho descubrimiento. Cabe destacar que las etapas más noveles (Inicio y Estabilización) presentan convergencia en el grado de acuerdo manifestado, donde más de la mitad del profesorado manifiesta estar de acuerdo. Este hecho podría estar indicando que la formación inicial pedagógica se muestra como un momento cada vez más relevante en el descubrimiento del valor pedagógico, aspecto que consideramos importante de acuerdo a los retos que, en ese sentido, le han sido asignados recientemente al Máster FPES (Manso & Martín, 2014), debiendo

este contribuir al cambio de las concepciones poseen los futuros docentes sobre lo que significa ser profesor.

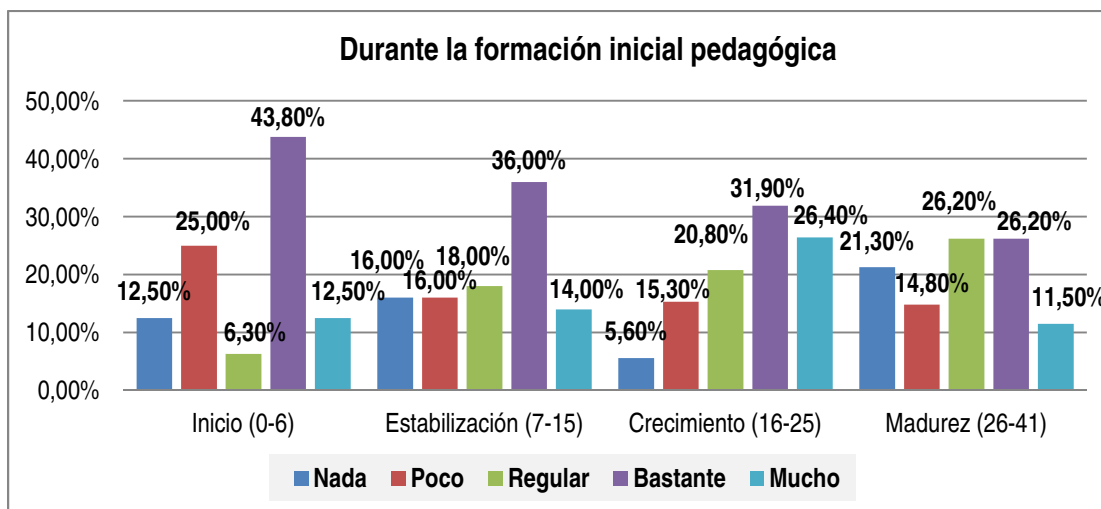


Figura 14.7. Porcentajes de respuesta para cada etapa en el ítem B6  
Fuente: Elaboración propia

Para el ítem "*Situaciones e incidentes críticos ocurridos durante la profesión*" (C14) (Figura 14.8) la prueba de contraste muestra diferencias entre la etapa Inicio de la carrera y las de Estabilización (sig.= ,006) y Crecimiento (sig.= ,003), y entre Estabilización y Crecimiento con la de Madurez (sig.= ,029; ,017, respectivamente). Los estadísticos mostraron cierta convergencia entre Estabilización y Crecimiento (Z= -0,171; Sig.= ,864).

Como observamos en la Figura 14.8, las etapas de Estabilización y Crecimiento obtienen porcentajes superiores al 80% en considerar que el descubrimiento del valor se ha visto influido por situaciones o incidentes críticos. En las otras dos (Inicio y Madurez) está de acuerdo cerca del 50%. Cabe destacar que en la de Inicio es donde se encuentra el mayor porcentaje de profesorado que no se posiciona al respecto (32,3%).

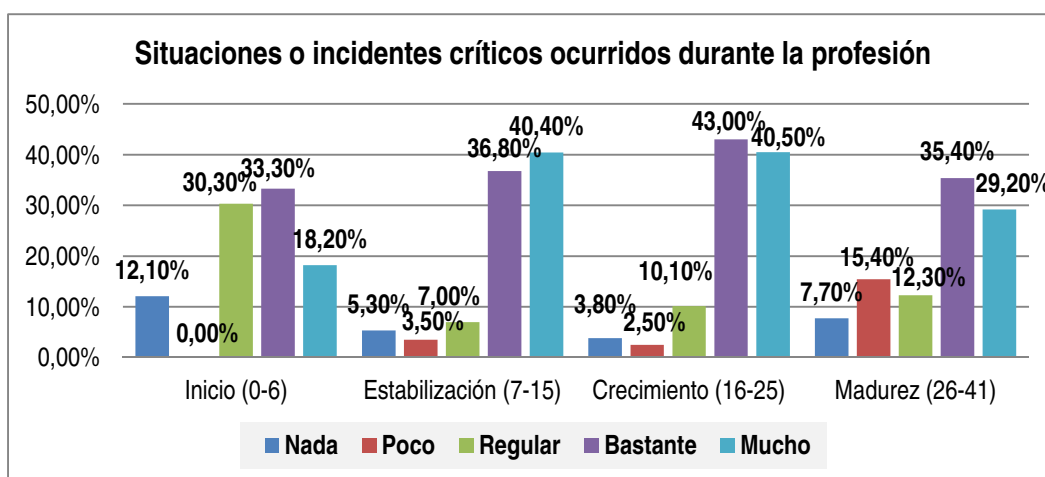


Figura 14.8. Porcentajes de respuesta para cada etapa en el ítem C14  
Fuente: Elaboración propia

Si atendemos a los resultados obtenidos, parece existir un mayor acuerdo en las etapas Estabilización y Crecimiento –que en las de Inicio y Madurez– en que en el descubrimiento de la importancia de poseer conocimiento pedagógico influyeron situaciones o incidentes críticos ocurridos durante la profesión. Cabe destacar que esta diferencia se muestra de forma más significativa en Inicio de la carrera. Creemos que por el momento en que accede el profesorado

de las etapas Estabilización y Crecimiento a la docencia (unas décadas atrás), coincidiendo con el correspondiente cambio en las demandas profesionales derivadas de cambios legislativos (introducción de la LOGSE), unida a la escasa formación pedagógica para hacerles frente, pudieron experimentar, en mayor medida, situaciones e incidentes críticos, y éstos, que se caracterizan por desencadenar cambios en "su imagen de «ser profesor»" (Monereo & Monte, 2011, p.11), pudieron favorecer dicho reconocimiento.

Para el ítem "**No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario para el desempeño de mi profesión**" (D19) la prueba indicaba diferencias de la etapa Crecimiento con el resto de etapas, mostrándose estadísticamente significativas con Madurez (sig.= ,001). Además, indicaron cierta convergencia entre Inicio y Madurez ( $Z = -0,088$ ; Sig.= ,930).

Si observamos la Figura 14.9, es la etapa de Crecimiento la que se posiciona, con un menor porcentaje, en mostrar su desacuerdo total (55,6%) con el hecho de que su valoración hacia el conocimiento pedagógico no se haya modificado, frente a los elevados porcentajes del resto de etapas. Del mismo modo, los mayores porcentajes en cuanto al acuerdo (7,9%) o neutralidad (11,1%) se muestran en dicha etapa.

Como observamos en los resultados entre el profesorado de 16 a 25 años de experiencia docente (Crecimiento) parece haber un mayor acuerdo que en el resto de etapas en que su valoración hacia el conocimiento pedagógico no se ha modificado, aunque, como puede observarse, ello se da en un porcentaje muy reducido. En este sentido, algunos trabajos que han analizado el impacto de los cambios educativos de las últimas décadas en la profesionalidad del docente (e.g. Esteve, 2003a; Imbernón, 2006) han señalado que el profesorado educado en anteriores generaciones ha sido uno de los colectivos más afectados. En relación a ello, en el estudio de Bolívar (2006a) los profesores manifiestan que algunos de sus compañeros, especialmente los que ejercían la docencia en Bachiller, no se identificaban con el cambio propuesto por la LOGSE, donde las funciones del profesorado de Secundaria pasaron a ser las propias del maestro de Educación Primaria (González Gallego, 2010).

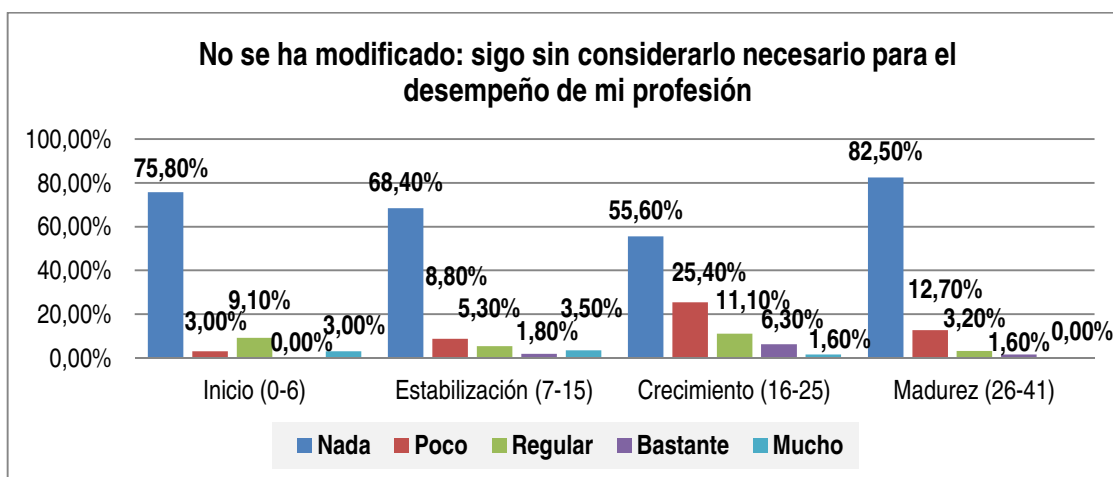


Figura 14.9. Porcentajes de respuesta para cada etapa en el ítem D19

Fuente: Elaboración propia

Resumiendo, de los resultados expuestos puede derivarse que existen algunas diferencias entre el conjunto de etapas, aunque no especialmente significativas, sobre el grado en que se ha descubierto su importancia en momentos previos al ejercicio de la profesión, siendo el profesorado de 16 a 25 años de experiencia docente (Crecimiento) el que se muestra más de acuerdo con ello. Además, los incidentes críticos son mayormente influyentes en dicha etapa y en la que se encuentra el profesorado que posee de 7 a 15 años de experiencia (Estabilización). Dichas diferencias podrían estar derivadas del momento en que se ha formado y las

circunstancias profesionales a las que han tenido que hacer frente, durante su desarrollo profesional.

### 3. Diferencias en la valoración entre desempeño profesional y formación inicial

Presentamos los resultados del análisis de diferencias en la valoración del conocimiento pedagógico entre las etapas del desempeño profesional (profesorado) y la formación inicial (estudiantes). Se detallan los obtenidos en la prueba H de *Kruskal-Wallis* que muestra las diferencias para el conjunto de etapas, y en la prueba U de *Mann-Whitney* para los pares. Para ello, atendemos a los rangos promedio obtenidos para cada ítem y estadísticos de prueba.

El análisis se realiza sobre el conjunto de ítems comunes a estudiantes y profesorado para la sección "Valor del conocimiento pedagógico en el ejercicio de la profesión", referidos a los bloques de contenido: A. "Aspectos necesarios para ser profesor"; B. "Descubrimiento de su importancia"; y C. "Factores influyentes".

#### 3.1. Resultados de la prueba H de *Kruskal-Wallis*

El gráfico radial (Figura 14.10) muestra los valores promedio obtenidos por las fases que componen las etapas del desarrollo profesional y formación inicial en cada ítem; éstos son presentados en el gráfico junto a la codificación asignada en cada cuestionario.

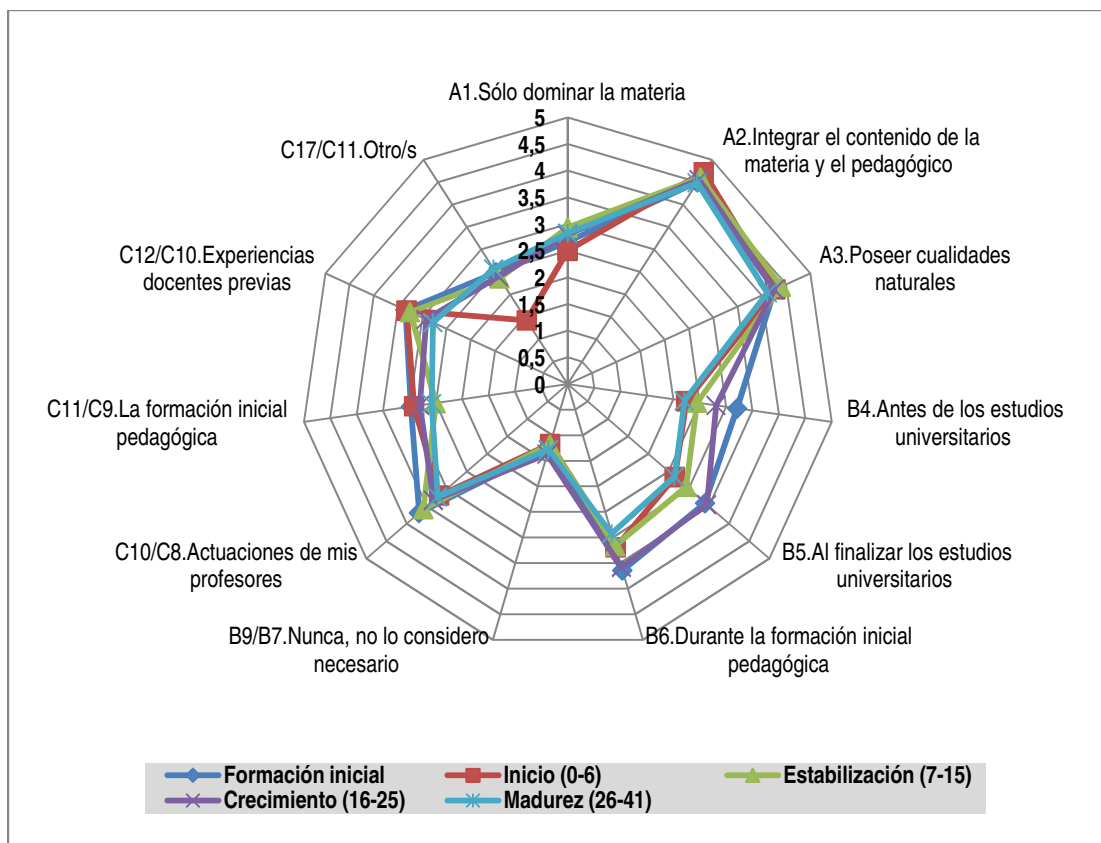


Figura 14.10. Gráfico radial de medias en la valoración por fase del desarrollo profesional  
Fuente: Elaboración propia

Se pueden observar diferencias, de hasta un punto, en las medias obtenidas entre Formación Inicial, Inicio y Estabilización en algunos ítems referidos al descubrimiento en momentos de socialización pre-profesional, tales como B4 ("Antes de iniciar los estudios universitarios"), B5 ("Al finalizar los estudios universitarios"), y factores que han influido en el descubrimiento del valor como C17 ("Otros factores"). Se aprecian diferencias menores (de 0,5 puntos) entre las etapas en A1 ("Sólo dominar el contenido de la materia de enseñanza"), C10 ("Actuaciones de mis profesores de secundaria que facilitaron mi aprendizaje") y C11 ("La formación inicial pedagógica recibida"); y los más cercanos en los ítems A2 ("Integrar el conocimiento del contenido de la materia y el contenido pedagógico"), A3 ("Poseer cualidades naturales para la comunicación y la docencia") y B9 ("Nunca, no lo considero necesario").

A continuación presentamos los resultados obtenidos en la prueba *Kruskal-Wallis*. En coherencia con lo anteriormente comentado, el análisis de los rangos promedio obtenidos por los grupos (Ver CD adjunto, Anexo 5.5.2) permite identificar cierta distancia en las puntuaciones en algunos ítems. Se manifiestan de forma acusada en los referidos al descubrimiento de la importancia antes del ejercicio de la docencia (B4, B5, B6) y otros factores influyentes (C17), con rangos que difieren hasta 80 puntos entre algunas fases; tal es el caso de las etapas Madurez (160,51) y Formación inicial (248,50) en el ítem B4 ("Antes de los estudios universitarios"). Diferencias menos elevadas – entre 40 y 50 puntos– se muestran en los aspectos necesarios para ser profesor (A1, A3) y factores influyentes situados en momentos previos acceso a la profesión (C10, C11, C12), y mostrándose más reducidas aún en los ítems A2 y B9.

Atendiendo a los rangos promedio, Formación Inicial obtiene la puntuación más elevada en los ítems B4 ("Antes de iniciar los estudios universitarios"), B6 ("Durante la formación inicial pedagógica"), C10 ("Actuaciones de mis profesores de secundaria que facilitaron mi aprendizaje"), C11 ("La formación inicial pedagógica recibida") y C12 ("Experiencias docentes previas al acceso a la docencia"). Del mismo modo, en los ítems B5 ("Al finalizar los estudios universitarios"), B9 ("Nunca, no lo considero necesario") y C17 ("Otro/s") la Formación Inicial se mantiene entre las etapas con las puntuaciones más elevadas. Dichos resultados podrían estar indicando que el reconocimiento de la importancia de poseer conocimiento pedagógico se produce cada vez en fases más tempranas del desarrollo profesional.

A fin de contrastar las diferencias comentadas atendemos a los estadísticos obtenidos en la prueba H de *Kruskal-Wallis* (Tabla 14.19). El valor de significación asociado al estadístico H fue inferior a ,05 en los ítems B4, B5, B6, C10, C11 y C12, indicando diferencias entre al menos dos de las etapas. Para los ítems B4, B5 y B6 indica diferencias estadísticamente significativas (sig. < ,01 ó < ,001).

Tabla 14.19

*Estadísticos de contraste. Valoración del conocimiento etapas desempeño profesional y Formación Inicial*

	Ítem	H	gl	Sig.
A1	Sólo dominar el contenido de la materia a enseñar	3,106	4	,540
A2	Integrar el conocimiento del contenido de la materia y el contenido pedagógico	3,378	4	,497
A3	Poseer cualidades naturales para la comunicación y la docencia	4,415	4	,353
B4	Antes de iniciar los estudios universitarios	37,734	4	,000
B5	Al finalizar los estudios universitarios	24,140	4	,000
B6	Durante la formación inicial pedagógica	19,717	4	,001
B9	Nunca, no lo considero necesario	3,541	4	,472
C10	Actuaciones de mis profesores de secundaria que facilitaron mi aprendizaje	9,564	4	,048
C11	La formación inicial pedagógica recibida (CAP, Máster)	10,130	4	,038
C12	Experiencias docentes previas al acceso a la docencia (clases particulares, etc.)	12,582	4	,014
C17	Otro/s	6,002	4	,199

Atendiendo a estos resultados de la prueba de contraste (Tabla 14.19) podemos rechazar con un nivel de confianza del 95% (sig. < ,05) la hipótesis nula de ausencia de diferencias entre

las diversas etapas respecto al grado en que influyeron los factores procedentes de la socialización pre-profesional: "Actuaciones de mis profesores de secundaria que facilitaron mi aprendizaje" (C10), "La formación inicial pedagógica" (C11) y "Experiencias docentes previas al acceso a la docencia" (C12). Del mismo modo, podemos rechazar con un nivel de confianza del 99% (sig. < 0,01) la hipótesis nula de ausencia de diferencias en cuanto a cuál es el momento de descubrimiento de su importancia, ítems: "Antes de iniciar los estudios universitarios" (B4), "Al finalizar los estudios universitarios" (B5) y "Durante la formación inicial pedagógica" (B6).

Cabe destacar que no se encontraron diferencias entre las etapas en el grado de acuerdo acerca de los aspectos necesarios para ser profesor (A1, A2, A3), en la ausencia de valoración del conocimiento pedagógico (B9), e influencia de otros factores (C17).

### 3.2. Resultados de las diferencias entre pares de etapas

Presentamos los resultados de la prueba U de *Mann-Whitney*. En la Tabla 14.20 mostramos los obtenidos en los contrastes entre Formación Inicial y el resto de etapas atendiendo a los estadísticos de prueba.

Tabla 14.20

*Estadísticos de contraste Mann-Whitney. Formación Inicial y etapas del Desempeño profesional*

Ítem	Estadísticos	Etapas del desempeño profesional			
		Inicio (0-6)	Estabilización (7-15)	Crecimiento (16-25)	Madurez (26-41)
B4 Antes de iniciar los estudios universitarios	<i>U de Mann-Whitney</i>	1973,500	3632,500	6654,000	3804,500
	<i>W de Wilcoxon</i>	2501,500	4958,500	9657,000	5823,500
	Z	-3,731	-3,486	-2,130	-5,068
	<i>Sig. asintónica (bilateral)</i>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,033</b>	<b>,000</b>
B5 Al finalizar los estudios universitarios	<i>U de Mann-Whitney</i>	2278,000	4178,500	7486,000	4491,000
	<i>W de Wilcoxon</i>	2806,000	5504,500	28807,000	6507,000
	Z	-2,893	-2,332	-,235	-3,793
	<i>Sig. asintónica (bilateral)</i>	<b>,004</b>	<b>,020</b>	,814	<b>,000</b>
B6 Durante la formación inicial pedagógica	<i>U de Mann-Whitney</i>	2646,000	4064,000	7123,500	4332,500
	<i>W de Wilcoxon</i>	3174,000	5339,000	9751,500	6223,500
	Z	-1,895	-2,435	-,577	-3,837
	<i>Sig. asintónica (bilateral)</i>	,058	<b>,015</b>	,564	<b>,000</b>
C10 Actuaciones de mis profesores de secundaria que	<i>U de Mann-Whitney</i>	2573,000	5275,000	7045,000	5309,000
	<i>W de Wilcoxon</i>	3069,000	6653,000	10205,000	7389,000
	Z	-1,846	-,231	-1,884	-2,493
	<i>Sig. asintónica (bilateral)</i>	,065	,817	,060	<b>,013</b>
C11 La formación inicial pedagógica recibida (CAP, Máster)	<i>U de Mann-Whitney</i>	3258,500	4160,000	7137,500	5075,500
	<i>W de Wilcoxon</i>	3786,500	5538,000	9987,500	6905,500
	Z	-,151	-2,604	-1,063	-2,218
	<i>Sig. asintónica (bilateral)</i>	,880	<b>,009</b>	,288	<b>,027</b>
C12 Experiencias docentes previas al acceso a la docencia (clases particulares, etc.)	<i>U de Mann-Whitney</i>	3029,000	5161,000	6403,500	5123,500
	<i>W de Wilcoxon</i>	3525,000	6592,000	9329,500	7268,500
	Z	-,517	-,683	-2,464	-2,981
	<i>Sig. asintónica (bilateral)</i>	,605	,495	<b>,014</b>	<b>,003</b>

Las diferencias se mostraron con las siguientes etapas: Inicio de la carrera en B4 y B5; Estabilización en B4, B5, B6 y C11; Crecimiento en B4 y C12; y Madurez en el total de ítems. En B4 se presentan de forma estadísticamente significativa (sig. < 0,001) con el conjunto de etapas. Otras estadísticamente significativas se dieron con la etapa Madurez en B5, B6 y C12, con Inicio en el ítem B5, y con Estabilización en C11.



Como puede observarse, entre las fases "Formación Inicial" y "Desempeño profesional" existen diferencias en cuanto a la valoración del conocimiento pedagógico en momentos previos al ejercicio de la profesión; presentando con la etapa Madurez el mayor número de diferencias, y con Inicio de la carrera y Crecimiento el menor.

A continuación, nos dirigimos a analizar las diferencias halladas en cada ítem apoyándonos en los datos obtenidos en dichas pruebas y en la distribución de respuestas – porcentajes válidos– de cada etapa representada mediante gráficas de barras.

Atendiendo al ítem "**Antes de iniciar los estudios universitarios**" (B4) el análisis de contraste indica diferencias entre Formación inicial y el conjunto de etapas; mostrándose de forma significativa con las etapas Inicio, Estabilización y Madurez (sig.= ,000).

Si observamos la distribución de las valoraciones (Figura 14.11) es la de Formación Inicial la que alcanza porcentajes más elevados (44,6%) al considerar que el descubrimiento del valor se produce antes de iniciar los estudios universitarios, y el porcentaje más reducido en desacuerdo (29,6%). El conjunto de etapas de "desarrollo profesional" muestran un mayor desacuerdo (con porcentajes acumulados entre 58,8% y 68,3%) en cuanto a que este sea el momento de descubrimiento; mostrando la Formación Inicial diferencias menos acusadas con el profesorado de la etapa Crecimiento (17 y 25 años de experiencia docente).

Atendiendo a lo expuesto puede derivarse que entre los estudiantes del máster existe un mayor acuerdo, que entre el profesorado de las diversas etapas, con que este sea el momento en que descubren la necesidad de poseer conocimiento pedagógico para ser profesor, aunque este momento no es especialmente considerado en ninguna de las etapas. Como adelantamos, en la Formación Inicial existe un colectivo de estudiantes que manifiesta motivación por la docencia (Martín-Romera & Molina Ruiz, en prensa), e influencia en su reconocimiento de factores procedentes de la socialización pre-profesional.

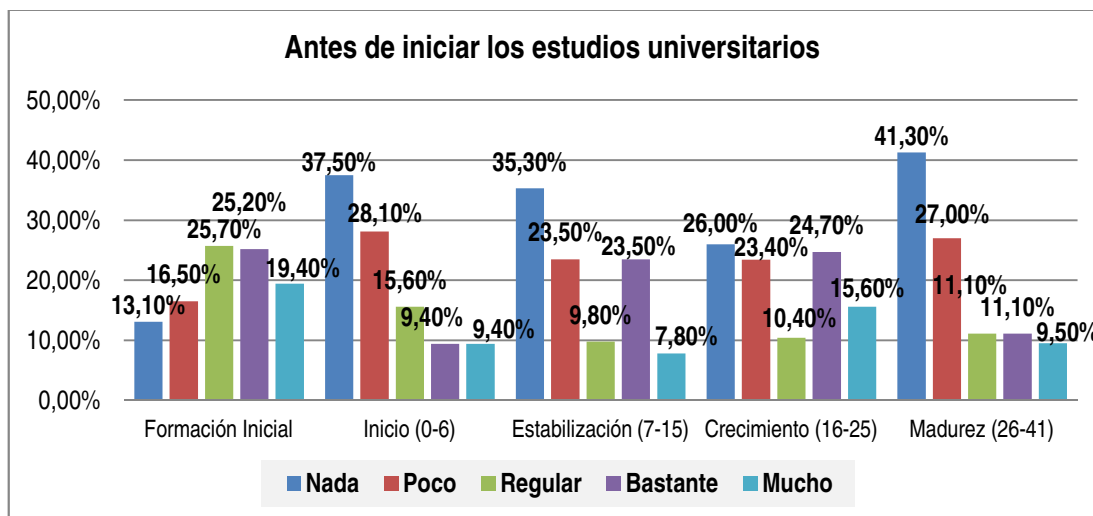


Figura 14.11. Porcentajes de respuestas dentro de cada fase ítem B4

Fuente: Elaboración propia

Para el ítem "**Al finalizar los estudios universitarios**" (B5) la prueba indicó diferencias entre Formación Inicial y las etapas Inicio, Estabilización y Madurez, mostrándose estadísticamente significativas con esta última; y cierta convergencia entre Formación Inicial y Crecimiento ( $Z = -0,235$ ;  $Sig. = ,814$ ), aspecto que puede verse reflejado en la distribución de respuestas (Figura 14.12) y rangos promedio (Ver Anexo 4.5.2). Si observamos la Figura 14.12, son las de Inicio, Estabilización y Madurez las que obtienen los porcentajes más elevados con respecto al desacuerdo con que dicho descubrimiento se haya producido al finalizar los estudios universitarios (50%, 31,4%, 49%, respectivamente).

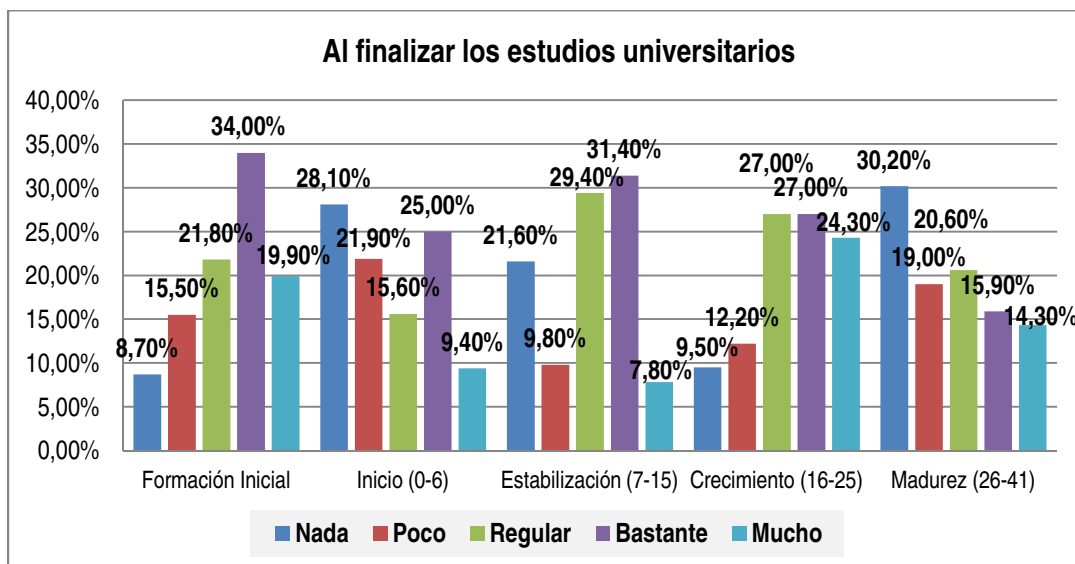


Figura 14.12. Porcentajes de respuestas dentro de cada fase ítem B5

Fuente: Elaboración propia

En el ítem "*Durante la formación inicial pedagógica*" (B6) las pruebas dos a dos mostraron diferencias entre Formación Inicial y las etapas Estabilización y Madurez, siendo significativas con ésta última.

Como se observa en la Figura 14.13, entre el 50% y 60% de los estudiantes en la Formación Inicial y del profesorado que se encuentra en sus primeros seis años de docencia (Inicio) y con una experiencia entre 7 y 15 años (Estabilización) y entre 16 y 25 años (Crecimiento), se muestra de acuerdo en que éste sea el momento en que manifestaron la necesidad de poseer conocimiento pedagógico. Es el profesorado que posee entre 26 y 41 años de experiencia docente (etapa Madurez) el que muestra un menor acuerdo con dicha afirmación (37,7%).

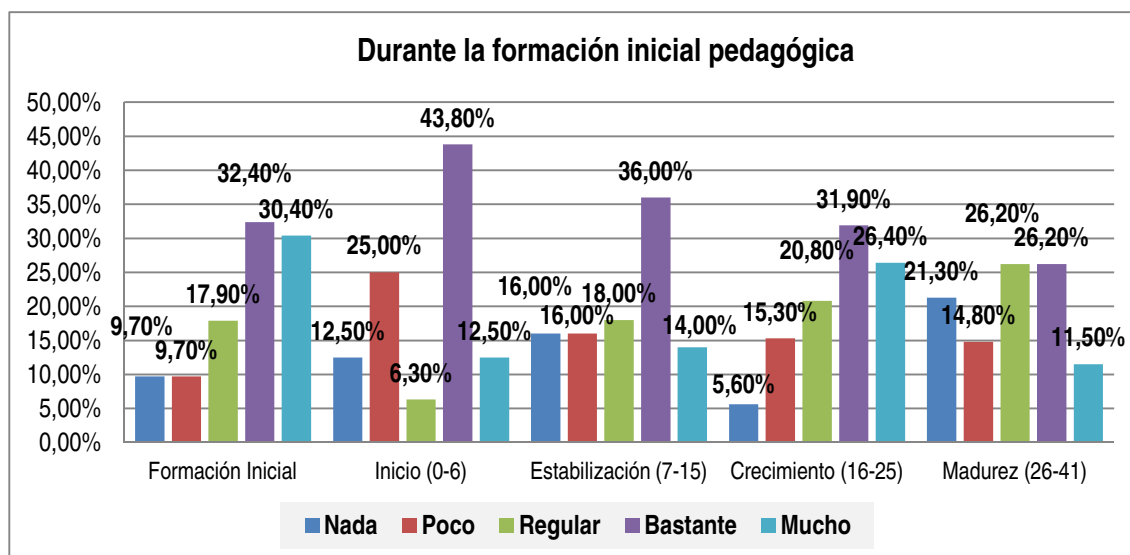


Figura 14.13. Porcentajes de respuestas dentro de cada fase ítem B6

Fuente: Elaboración propia

Atendiendo a los resultados podemos derivar que entre los estudiantes del Máster FPES existe un mayor acuerdo que en el profesorado con una experiencia docente entre los 26 y 41 años (Madurez) en que la formación inicial pedagógica sea el momento de descubrimiento de la importancia de poseer conocimiento pedagógico. Cabría advertir cierta influencia del actual

modelo formativo en las consideraciones de los futuros docentes sobre su imagen de ser profesor.

Para el ítem "**Actuaciones de mis profesores de secundaria que facilitaron mi aprendizaje**" (C10/C8) la prueba mostró diferencias entre Formación Inicial y la etapa Madurez, aunque éstas no fueron estadísticamente significativas ( $\text{sig.} = ,013$ ); cierta convergencia con Estabilización ( $Z = -0,231$ ;  $\text{Sig.} = ,817$ ); y diferencias más notables, aunque no estadísticas, con el resto de etapas. De acuerdo con estos resultados, los rangos promedio más elevados se mostraron en Formación Inicial y Estabilización (Ver Anexo 4.5.2), alcanzando al resto de etapas en 40 puntos aproximadamente.

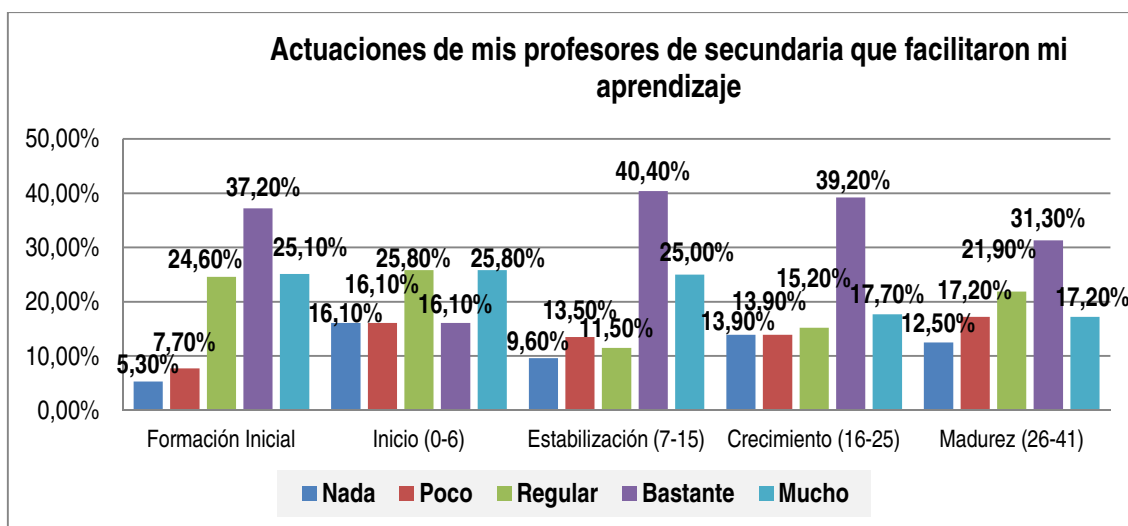


Figura 14.14 Porcentajes de respuestas dentro de cada fase ítem C10

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar en la Figura 14.14, los porcentajes en cuanto a la influencia de las actuaciones de los profesores en el descubrimiento del valor se muestran más elevados en Formación Inicial (62,3%) que en Madurez (48,5%). Del mismo modo los porcentajes de desacuerdo son más reducidos en aquella (13%) que en Madurez (29,7%).

Atendiendo a los resultados expuestos se interpreta que los estudiantes del Máster FPES (y de forma similar el profesorado de la etapa Estabilización) muestran un mayor acuerdo que el profesorado de la etapa Madurez, sobre que las actuaciones de sus profesores de secundaria constituye un factor que influyó en el reconocimiento de la importancia de poseer conocimiento pedagógico para ser profesor. Para Tardif (2016) los saberes adquiridos a través de la socialización escolar –que pueden ser de tipo cognitivo, ideas, esquemas, competencias– parecen tener influencia en las experiencias profesionales subsiguientes. Como se mostró, el "profesorado" (y sus "buenas" actuaciones) es uno de los factores más nombrados por los estudiantes cuando señalan factores que han influido en el reconocimiento de la importancia de poseer conocimiento pedagógico (Capítulo 13).

En cuanto el ítem "**La formación inicial pedagógica recibida**" (C11/C9) existían diferencias entre Formación Inicial y las etapas Estabilización y Madurez; y convergencia con Inicio de la carrera ( $Z = -0,151$ ;  $\text{Sig.} = ,880$ ). Son estas etapas las que obtienen un porcentaje más elevado el considerar bastante influyente la formación inicial pedagógica en el reconocimiento de la importancia de poseer conocimiento pedagógico (27,5% y 40,6%, respectivamente) (Figura 14.15). Cabe destacar en las tres restantes un número considerable de profesorado que no se posiciona en este sentido, y porcentajes más reducidos que muestran acuerdo.

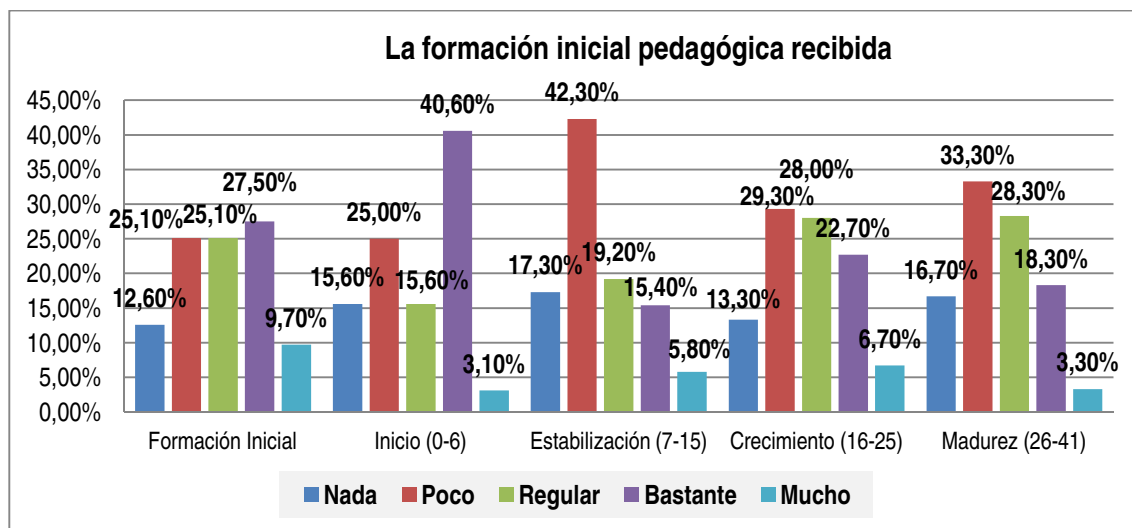


Figura 14.15. Porcentajes de respuestas dentro de cada fase ítem C11

Fuente: Elaboración propia

Si atendemos a los resultados, en la etapa Formación Inicial (y especialmente en Inicio) parece haber un mayor acuerdo en cuanto a la influencia de la formación inicial pedagógica en el descubrimiento de la necesidad de poseer conocimiento pedagógico. De acuerdo a ello, cabe destacar el papel que puede estar adoptando la formación actual (Máster FPES) en el cambio de las concepciones de los estudiantes sobre lo que significa ser profesor de esta etapa educativa. Al respecto, Manso y Martín (2014) consideran que el máster debe asumir el reto de lograr que los estudiantes acepten que en la actualidad el docente requiere de un conocimiento pedagógico amplio, no limitado a "saber enseñar" una disciplina.

Atendiendo al ítem "**Experiencia docentes previas al acceso a la docencia**" (C12/C10) el análisis muestra diferencias entre Formación Inicial y las etapas de Crecimiento y Madurez, siendo estadísticamente significativas con ésta (sig. = ,003). En estas etapas parece manifestarse un menor acuerdo en que influyeron experiencias docentes previas al acceso a la docencia, como evidencian los valores de rangos promedio (Ver Anexo 4.5.2), y los porcentajes de desacuerdo (40,8% y 38,4%, respectivamente) (Figura 14.16). Cabe destacar dentro de éstas, el porcentaje obtenido en la etapa Madurez en la opción "Nada" que alcanza un 29,20% de las respuestas de la etapa. Del mismo modo, los rangos promedio y porcentajes de acuerdo más elevados se muestran para la Formación Inicial.

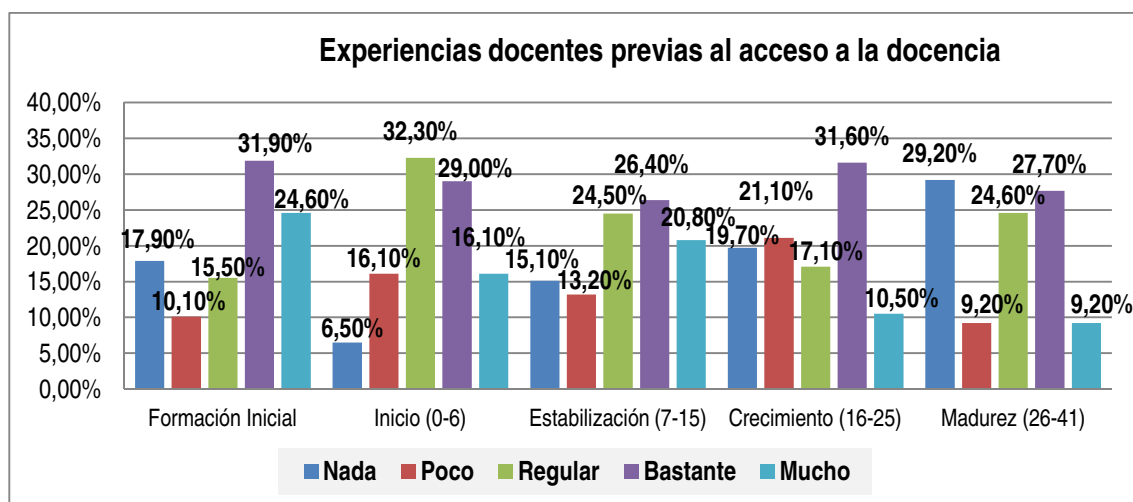


Figura 14.16. Porcentajes de respuestas dentro de cada fase ítem C12

Fuente: Elaboración propia

Como muestran los resultados, entre los estudiantes del Máster FPES existe mayor acuerdo, que entre el profesorado con experiencia docente entre 16 y 41 años (etapas Crecimiento y Madurez), en que las experiencias docentes previas al acceso a la docencia constituyen un factor de influencia en el descubrimiento de la importancia de poseer conocimiento pedagógico. En este sentido cabe destacar que, recientemente, se ha destacado una creciente expansión de la utilización de clases de refuerzo (o particulares) en España, superando el 60% de estudiantes de Educación Secundaria que recurren a ellas (Runte-Geidel, 2013). En las dos últimas décadas las clases particulares constituyen un ámbito laboral de nuestros licenciados, y graduados y en las que tienen muchos de ellos tienen sus primeras experiencias docentes.

En líneas generales, los resultados muestran que las fases Formación Inicial y Desempeño profesional se muestran coincidentes en considerar necesario el conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente, y especialmente en la necesidad de integrarlo con el disciplinar para ser profesor. Encontramos que es en la Formación Inicial donde se muestran un mayor grado de acuerdo en considerar que son los momentos y factores procedentes de la socialización pre-profesional los que influyeron en dichas valoraciones; sin embargo, cabe destacar que las mayores diferencias se presentan con la etapa de Madurez y las coincidencias con el resto de etapas, según se trate del descubrimiento durante los estudios universitarios (con Crecimiento), las actuaciones de sus profesores (Estabilización), la formación inicial pedagógica (Inicio de la carrera) o Experiencias docentes previas al acceso a la docencia (Inicio o Estabilización). Dichos resultados podrían estar indicando que el conocimiento pedagógico parece adquirir cada vez más relevancia en etapas iniciales del desarrollo profesional, todo ello favorecido, quizás, por tener mayores posibilidades de acercamiento a la práctica docente (mayor periodo de Prácticas Docentes, experiencias docentes previas, etc.).



# Capítulo 15.

## Importancia del conocimiento pedagógico desde la experiencia en la profesión

### Introducción

#### 1. Valoración del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión

##### 1.1. Aspectos considerados fundamentales en el ejercicio de la docencia

###### 1.1.1. Concepción de profesor

###### 1.1.2. Aspectos que capacitan para ejercer la profesión

###### 1.1.3. Otros aspectos necesarios: elementos en el proceso de hacerse profesor

##### 1.2. Conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión

###### 1.2.1. Conocimiento pedagógico: valoración, concepciones y utilidad percibida

###### 1.2.2. Valoración experimentada a lo largo de la trayectoria profesional

###### 1.2.3. Formas de adquirir conocimiento pedagógico

#### 2. Competencias para el ejercicio de las funciones docentes

##### 2.1. Funciones y competencias valoradas para el ejercicio de la profesión

##### 2.2. Formación para el desempeño de las competencias docentes

#### 3. Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica

#### 4. Otras consideraciones y sugerencias





## Introducción

Presentamos la valoración realizada por el profesorado de Educación Secundaria con larga experiencia docente (al menos, 15 años) sobre la necesidad e importancia que conceden al conocimiento pedagógico para el ejercicio de la docencia.

Los resultados se estructuran en cinco apartados que responden a las grandes dimensiones estudiadas: 1) "Valoración del conocimiento pedagógico"; 2) "Funciones y competencias docentes"; 3) "Elementos deseables en Programas de Formación Inicial Pedagógica"; y 4) "Otras consideraciones y sugerencias". Se muestran desde dos perspectivas: a) para el conjunto de profesores; b) en base a determinadas variables con posible influencia en la valoración: "formación inicial pedagógica previa", "nivel educativo" y "especialidad en la que ejerce docencia".

Presentamos los resultados sobre el significado y presencia/frecuencia de las categorías, que ilustramos empleando ejemplos de las unidades de registro, matrices y gráficos.

## 1. Valoración del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión

### 1.1. Aspectos considerados fundamentales en el ejercicio de la docencia

Al hablar de aspectos que consideran fundamentales para ejercer la docencia aludieron a: 1) qué entienden por ser profesor (CONCEP.PROF), atendiendo a cuál debe ser el marco de actuación que debe asumir en la profesión; 2) aspectos (conocimientos, habilidades y actitudes) que capacitan para ejercer la profesión (CAPAC); 3) y a otros aspectos, referidos a elementos que deben estar presentes en el proceso de convertirse en profesor (OTROS).

De forma ilustrativa, en la Figura 15.1 presentamos el número de referencias y profesores que aluden a las categorías.

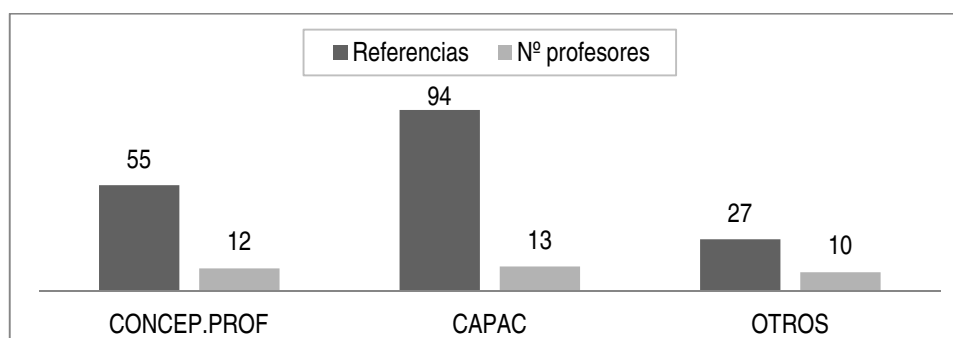


Figura 15.1. "Aspectos fundamentales para ejercer la docencia". Profesorado

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, las mayores frecuencias se encuentran en la categoría referida a conocimientos, habilidades y actitudes que capacitan para ejercer la profesión (CAPAC), a la que aluden todos los profesores. De ello, se puede derivar la importancia que adquieren tales aspectos en su profesión. Pasamos a comentar las consideraciones realizadas a dichos aspectos.

### 1.1.1. Concepción de profesor

Manifestaron diversas formas de concebir al profesor (CONCEP.PROF). Entienden que, en el acto educativo, el protagonismo debe estar en el alumnado y no en el profesor. Así, su labor no se centra en transmitir la materia sino en lograr que el alumnado aprenda. Cabe destacar que sobre ello, uno de los profesores indica que, en el contexto universitario, y especialmente en los estudiantes, aún está presente la idea de buen docente como aquel que sabe transmitir bien su materia:

*Hoy el profesor no debe de enseñar, debe de coordinar y facilitar el proceso de aprendizaje de sus alumnos, porque el protagonismo del proceso tiene que estar en el alumnado, no en el profesor. Hoy día el buen profesor no es el que enseña muy bien, es el que consigue que sus alumnos aprendan lo máximo posible. Yo eso lo noto, por ejemplo..., todavía no se entiende eso aquí en la facultad. Cuando se hacen las encuestas de evaluación docente, mis alumnos me valoran mejor si desarrollo clases magistrales que si son clases en las que coordino y les obligo a que sean los protagonistas. Sé que hay algunos que piensan: "qué bien se lo monta el profesor, le damos las clases nosotros". Esas lecturas se hacen, y se aprenden en las aulas [...] Esos conflictos todavía están ahí. (Prof4).*

Esta forma de concebir al profesor, centrado en la enseñanza de la disciplina, parece apreciarse en uno de los profesores entrevistados que, al hablar de la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, indica:

*Cuando iba a clase en la Facultad, me levantaba del asiento para recibir al catedrático cuando entraba al aula. Había un respeto. Ahora ya no hay nada de eso, hay falta de respeto, no puedes decir nada. Entonces, el alumno de secundaria si quiere estudia y si no quiere no estudia. Tengo alumnos con más de dieciocho años, [...] que no hacen nada, les doy un examen, ponen el nombre y lo devuelven. Las clases se las tiran dibujando, haciendo lo que les da la gana. No puedes decirles nada. Entonces, no son como los que yo tuve, los cuales tenían ansiedad de aprender. Esto es otro mundo, ciertamente.*

*E.- Y desde su experiencia, para hacer frente a esa situación ¿qué aspectos cree que deberían de trabajarse?*

*Prof9.- Pienso que debería de trabajarse en la familia. Si uno tiene una familia que te empuje... y no sólo eso, yo soy catedrático y mi mujer es médica y nos han salido buenos y malos estudiantes, ningún médico, ni matemático ni nada de eso. Entonces llega un momento que el alumno tiene que decidir si quiere trabajar o no. Pero si tienes una familia detrás que te diga, ayude, apoye.... te proporcione valores. Tu trabajo es estudiar, si no tienes nadie detrás o no le das la importancia, no sirve de nada. (Prof9).*

Dos de ellos, consideran al profesor como un educador, entendiendo que es necesario que este reconozca que su labor no es solo enseñar o saber enseñar la materia: "[...] y algunos profesores dicen: "es que yo no tengo por qué, vengo a dar mi clase y me voy, no soy ni psicólogo, ni orientador, para eso están estos profesionales". Bueno, pues entonces no te gusta tu trabajo, tu trabajo tiene muchos más aspectos" (Prof5).

Coincidiendo con lo indicado en un trabajo reciente (Manso & Martín, 2014), perciben que poco a poco el profesorado va superando la creencia de que su labor consiste en enseñar la materia, aceptando que debe atender otras tareas que implica la docencia, entendiendo que en la educación del alumnado influyen otros factores:

*Pues aquí mismo, en el centro, llevamos dos años haciendo cursos de inteligencia emocional, de habilidades sociales, porque ya empieza la gente a darse cuenta. Hay profesionales que lo entienden, sin embargo todavía hay muchas personas que dicen: "¿yo hablar con el padre de ese niño, porque ese niño no aprueba? ¿¿Qué dices!?! Yo le daré la información al tutor y que hable con él. A mí ¿¿qué me cuentas?! Yo no tengo que reunirme con esa persona, porque no es mi papel". Se niegan a realizar dicha función no*

porque les suponga una molestia recibir a las familias, sino porque tienen clarísimo que dentro de sus funciones no está atender a los padres. (Prof6).

### 1.1.2. Aspectos que capacitan para ejercer la profesión

Aluden a cuatro elementos (Ver Tabla 15.1): conocimiento disciplinar (CAPAC.DISCIP), conocimiento pedagógico (CAPAC.PEDAG), habilidades sociales y comunicativas (CAPAC.HABIL), y actitudes-valores (CAPAC.ACTITUD).

La Tabla 15.1 recoge referencias a cada elemento, mostrando el número de profesores que se han referido a ellos, clasificados según la variable "formación inicial pedagógica previa". Como puede observarse, los conocimientos disciplinar y pedagógico fueron indicados por un mayor número de profesores, coincidiendo con los resultados obtenidos por Weinstein (1989), donde los profesores de nivel Secundario destacaron dichos conocimientos al hablar de lo que caracteriza a un buen profesor.

Tabla 15.1

"Aspectos que capacitan para ejercer la profesión". Profesorado

Subcategoría	Formación inicial pedagógica							
	EGB (3 profesores)		CAP (7 profesores)		Sin formación previa (3 profesores)		Total (%) (13 profesores)	
	Ref.	N	Ref.	N	Ref.	N	Ref.	N (%)
CAPAC.DISCIP	6	3	10	6	3	2	19	11 (85%)
CAPAC.PEDAG	8	3	14	7	7	3	29	13 (100%)
CAPAC.HABIL	7	1	11	4	2	1	20	6 (46%)
CAPAC.ACTITUD	9	2	14	5	3	1	26	8 (61%)

Nota= EGB: Diplomatura en Educación General Básica; CAP: Curso de Aptitud Pedagógica.

Atendiendo a los profesores en función de la variable "formación inicial pedagógica previa" (Tabla 15.1), el conocimiento pedagógico (CAPAC.PEDAG) y las actitudes y valores (CAPAC.ACTITUD) fueron los elementos a los que se refieren en mayor medida. Por otro lado, cabe destacar que el profesorado con "formación CAP" y "sin formación previa" realiza un mayor número de referencias al conocimiento pedagógico, frecuencia que podría deberse a las necesidades formativas que hayan podido tener sobre este elemento en su ejercicio profesional.

A fin de mostrar la importancia asignada a cada aspecto, pasamos a describir las consideraciones del profesorado a las categorías.

Hallamos diecinueve referencias a la necesidad de poseer "conocimiento disciplinar" (CAPAC.DISCIP). Los profesores tienen opiniones diversas en cuanto al nivel de conocimiento que se precisa. Así, el profesorado diplomado en EGB manifiesta que, por lo general, los profesores disponen de un conocimiento muy superior al necesario para enseñar la materia, indicando que, con poco es suficiente. En cambio, identifican carencias en cuanto a los conocimientos psicopedagógicos:

[...] evidentemente si vas a explicar las fracciones y no sabes hacer una fracción, pues el resultado va a ser pobre, pero considero que todos los profesionales que estamos ahora mismo en la docencia, tenemos conocimientos muy superiores a los que necesitamos para desarrollar los contenidos de la materia, sin embargo nos falta muchísimo los psicopedagógicos. (Prof6).

Algunos con formación CAP o sin formación previa, manifiestan que se precisa de un conocimiento disciplinar que debe estar "por encima" de lo que saben los estudiantes, indicando que su carencia puede derivar en actuaciones docentes poco acertadas:

Te voy a contar una anécdota de un profesor de facultad corrigiendo exámenes de segundo de Bachiller de Selectividad. Para calcular la matriz inversa se puede hacer de varias formas, una de ellas por determinantes, otra de ellas por Gauss. Entonces, estaba sentado a mi lado y puso un cero a un estudiante porque no había calculado la determinante, y lo había hecho perfectamente por el método de Gauss [...]. El profesor no sabía que había otras formas de hacerlo. (Prof9).

Además, indican que sus profesores de referencia eran personas que sabían impartir de forma adecuada la materia porque poseían un conocimiento profundo sobre la misma:

*Los profesores que eran mis referentes, al menos en mi imaginario, era gente que sabía mucho de lo suyo. Tuve un profesor de Biología que enseñaba y explicaba muy bien porque te das cuenta de que sabía; es muy difícil enseñar lo que no se sabe o enseñar justo lo que sabes. Tienes que estar un par de niveles por encima del alumno, porque si no..., y en algunos momentos tenemos la sensación de que hay alumnos del mismo nivel, y con los debidos respetos, si bajamos de escalón. (Prof11).*

La mayoría del profesorado considera que un buen conocimiento disciplinar no es suficiente para ser profesor de una materia específica. Reconocen que es necesario "saber enseñarla", saber transmitirla, favorecer su aprendizaje, etc. En cuanto a si se precisa cualificación para "saber enseñar la materia", existen diversas opiniones. En su mayoría, entienden que se precisa "conocimiento pedagógico" (CAPAC.PEDAG) que les permita saber cómo enseñar la materia:

*Para ser profesor de Historia tienes que ser primero Licenciado en Historia pero, luego, tienes que buscarte esas herramientas que son con las que vas a manejar todos los días, no con un método más historicista o menos historicista [...]. Con lo que te vas a manejar es con los alumnos y las herramientas que necesitas no es saber mucha Historia, que se supone que la sabes, que para eso eres licenciado, sino cómo transmitirlo, cómo hacer que aprendan y que tengan ganas de saber más. Eso es lo fundamental. (Prof3).*

Algunos manifiestan que este conocimiento es tanto o más importante que el disciplinar cuando se trata de ser docente en Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, indicando que los verdaderos problemas a los que se enfrenta en su enseñanza, son compartidos por el profesorado y tienen que ver con el contenido pedagógico de carácter teórico:

*Desde mi punto de vista, en Secundaria, tanto obligatoria como postobligatoria (me refiero tanto a la ESO, Bachillerato, como a Ciclos Formativos) la formación pedagógica es mucho más importante incluso que la tecnológico-científica, es decir, los conocimientos de la propia materia. [...] De hecho, muchas veces, nos vemos abocados, por cuestiones de horario a dar otras materias. A lo mejor el profesor de Física y Química pues tiene que dar unas horas de Matemáticas o el de Matemáticas tiene que dar Tecnología. Y te lees el libro y ves los contenidos y dices "esto lo puedo explicar". Pero, ahora, ¿cuál es el problema que hay en la base de eso? Yo sé que tengo que explicar las ecuaciones, pero ¿cómo las explico?, ¿cuáles son los ejercicios adecuados?, ¿cuál es la secuenciación?, ¿cuál es el grado de dificultad que debo aplicar a la hora de hacer esos ejercicios? [...]. Y esas cuestiones pues son la base teórica-pedagógica que la mayoría de los casos no tenemos, pero no porque cambies de materia, sino porque incluso dentro de nuestra materia pues cada uno tenemos esos mismos problemas. [...]. (Prof6)*

Para uno de los profesores, saber enseñar o transmitir la materia es una cualidad innata, un don, o algo que va con el carácter personal, que no precisa de formación. Dichas opiniones podrían atender a la valoración que realiza acerca del conocimiento pedagógico, y sobre el que manifiesta no creer mucho:

*Quizás sea lo que te he dicho antes, si te gusta, sí.... Es que te puede gustar y puedes saber transmitir, y te puede gustar y no saber transmitir. Si no te gusta, no transmites. Entonces, hay profesores que tienen el don de transmitir y otros que no lo tienen, no lo sé.... (Prof9).*

Además de conocimientos disciplinar y pedagógico, señalan ciertas "habilidades sociales y comunicativas" (CAPAC.HABIL) que parecen ser apropiadas para ser profesor. Conciernen con lo establecido por Mañú y Goyarrola (2011), al considerar que el profesor, además de saber mucho de su materia debe ser experto en humanidad, entendiendo que existen ciertas cualidades sociales y comunicativas que son esenciales para establecer un clima favorecedor del aprendizaje: "Lo primero es la parte humana, porque una vez que tú tienes la situación, les puedes dar todo el contenido que quieras y te van a responder [...]" (Prof5).

*Los conceptos llegan, pero pueden llegar de muchísimas maneras, o pueden no llegar justo porque no se está dando de la manera correcta. Desde el momento en que tú entras a clase, y tus alumnos están ella, y cómo te presentas, y cómo.... Son muchas cosas, la verdad es que sí. Sí debería trabajar mucho más el factor social, la interrelación entre los grupos, entre las personas, trabajar las humanidades al fin y al cabo. (Prof2).*

Sobre ello, algunos aluden a la efectividad que tienen ciertas habilidades sociales en la enseñanza. El profesorado diplomado en EGB, indica que el buen hacer de los maestros en la docencia se caracteriza, principalmente, por lo que Nóvoa (2009) denomina "tacto pedagógico", que definen como la capacidad de "ganarse al alumnado" y conducirlo hacia el aprendizaje, tratándose de una habilidad que en ellos reconocen sus colegas profesores de Secundaria:

*[...] a mí me selecciona una persona que iba a ser director [...], me propuso porque él me decía: "os tengo envidia a los que venís de Magisterio" [...] "¿cómo os respetan los niños y como sabéis imponeros!, y os quieren". Eso es así, es que los niños se pierden, los niños y los adolescentes necesitan una guía, ¡ajo! pero con cariño. Respeto, exigencia y cariño...." (Prof5).*

Así, uno de los profesores de Secundaria reconoce dichas habilidades en un compañero de profesión:

*Y la verdad es que ese hombre me hizo ver las cosas de otra forma, porque él no sabía tantas matemáticas como yo pero, en cambio, manejaba a los niños con una habilidad que yo decía: "¿cómo puede ser?". Entonces, en aquel momento dije: "tengo que adquirir estas herramientas para poder...." (Prof12).*

Algunos profesores parecen aludir a ella como una cualidad que apenas alcanzan a definir, empleando términos tales como "empatía" o "autoridad moral" (Prof3, Prof11), e indican que la poseían los profesores que generaron en ellos atracción hacia el aprendizaje de las asignaturas, en su etapa como alumnos.

*[...] hay otra cualidad que no sé definir que es la que hace que digas: "pues este profesor me ha llegado, me ha tocado, me ha enseñado", pero no sé cómo se llama, ¿empatía? o no sé si capacidad de generar atracción. Porque en realidad, ¿cuándo te has interesado por una asignatura? Cuando piensas en quiénes han sido tus grandes profesores, ves que es gente que, por lo que sea, te ha enganchado. Y ¿qué les caracteriza? Pues no sé... (Prof11).*

Respecto a las "actitudes y valores" (CAPAC.ACTITUD) aluden a un conjunto de características personales y éticas. Coinciden con Sarramona (2012) al indicar que es difícil que un profesor llegue a desarrollar todas:

*Lo ideal sería ser empático, equilibrado, razonable, extrovertido. Todo eso se da poquísimas veces. Si no cojeas de un lado, cojeas de otro. Por ejemplo, yo soy bastante distante y frío con los chavales, a veces, por mi carácter, y a veces incluso intento evitarlo. (Prof1).*

Destacan que, ante todo, debe ser un profesional al que le guste la docencia, debiendo adquirir un compromiso firme con la misma:

*[...] no puedes ir a tu trabajo pensando: "son las ocho, a las tres he terminado, adiós muy buenas, y todos los meses tengo una paga". Si vas así a una enseñanza, más vale que te cambies de profesión, porque he visto compañeros que me lo han dicho así y han salido resoplando del trabajo y decían: "mira, ya hemos salido, ya nos falta un mes", y yo decía: "¡pobre persona!". Pienso que tienes que venir al aula a disfrutar, y tienes que disfrutar con tus alumnos para tú también disfrutarlo. (Prof5).*

Sobre ello, una de las profesoras diplomadas en EGB manifiesta que lo más relevante para ser profesor es la "vocación" (Prof5), considerando que determina que una persona se implique en mayor medida en la docencia y llegue a ser un buen profesor, y no tanto así poseer una preparación docente; consideraciones que otros profesores parecen no compartir:

*Pero luego te dicen: "es que esto de la docencia es vocacional", cosa que nunca he entendido. No sé qué es eso de la vocación, pero parece que con ello te están diciendo: "para ser docente hacen falta unas cualidades especiales y el que las tiene es bueno y el que no, es malo". Sin embargo, esas cualidades especiales no las sabemos detectar antes de que los profesores accedan a la profesión, sólo nos damos cuenta después. (Prof11).*

Por otro lado, aluden a ciertas características personales como ser flexibles, coherentes y razonables en sus actuaciones.

### 1.1.3. Otros aspectos necesarios: elementos en el proceso de hacerse profesor

Aluden a ciertos elementos que deben definir el proceso por el que debe pasar una persona debería para convertirse en profesor.

La mayoría del profesorado defiende, coincidiendo con Bolívar (2007), la necesidad de una profesionalización pedagógica del profesorado, esto es, una **formación que les capacite** para la profesión, indicando que, tal como está pesando y concebido actualmente el proceso de convertirse en profesor, se transmite la idea de que todo el mundo está capacitado para ello. Identifican una escasa atención a los aspectos pedagógicos, tanto por la importancia que se les da en la formación inicial como en los procesos de selección de profesores:

*Cuando el sistema pone el CAP como obligatorio y dice que esa es la formación pedagógica de sus profesores, lo que está diciendo es que ese es su criterio de selección. Es decir, quien no supere esa prueba no está capacitado para ser profesor. Y yo me pregunto: ¿quién ha suspendido el CAP en los últimos veinticinco años?, ¿o el Máster? Así, el sistema tiene un criterio de selección en el que todo el mundo vale, basta apuntarse, pagar, ir, hacer lo que te dicen, y punto. ¡¿No hay ni uno que hayamos dicho, "lo siento, tú para esto no vales, no tienes el perfil"?! Después, cuando estás trabajando, en todos los centros educativos, conoces a uno o dos que cualquiera se da cuenta que no valen para esto, que realmente no están capacitados para este trabajo. Y eso, ¿el sistema cómo no lo detecta? Un sistema de selección donde todo el mundo entra, [...] o sea, ¿la oposición en qué consiste?, "demuéstreme usted que sabe Filosofía" [...]* (Prof11).

Comenzando con la formación inicial, salvo algunas excepciones, consideran que cualquier persona que quiera ser profesor debe "pasar necesariamente por Ciencias de la Educación" (Prof3). Sin embargo, aludiendo a la formación actual, entienden que cursar la formación inicial no garantiza que el profesorado salga preparado. Cuestionan su utilidad en la profesionalización del profesorado, indicando que parece haber criterios poco consensuados en cuanto a cuál es el perfil para determinar que una persona está capacitada a nivel pedagógico, tratándose de una formación que es superada por todas las personas que deciden cursarlo:

*Un sistema donde la selección de conocimientos es la oposición, temas, temas y temas, pero la selección pedagógica es el CAP o Máster, y digo yo: ¿todo el mundo tenéis capacidad para esto? Si todo el mundo está capacitado, quite usted la prueba. Si lleva veinticinco años sin suspender a nadie, admita que todo el mundo vale y quite la prueba. Si me pone una prueba que dice: "esto va a dar el perfil del profesor", alguien tiene que aparecer por allí que no valga, y no que, por lo general, todo el mundo entra. Todo el mundo con su CAP debajo del brazo y cuando llevan tres meses en el centro educativo dices: "este hombre no tiene la habilidad mínima para..."* (Prof11).

En relación a ello, se muestran preocupados porque en los procesos de selección el criterio pedagógico esté ausente, quedando relegado al periodo de formación inicial. Para salvar dichas dificultades, algunos entienden deseable implementar procesos de selección alternativos (similares al desarrollado para Medicina), durante la fase de funcionariado en prácticas, regulados y dirigidos a evaluar la práctica docente con indicadores claros:

*Pienso que tenemos unos médicos muy bien formados porque pasan un proceso selectivo muy exigente, primero desde la Selectividad tienen unas notas altísimas, hacen una carrera dura en la que tienen que estudiar mucho y, luego, para conseguir ser médicos de carrera necesitan pasar un proceso selectivo, entran en una fase de prácticas que dura tres años y, después, pueden optar a.... O sea, si tenemos ese modelo que está funcionando, ¿por qué no lo podemos aplicar a Magisterio o a la enseñanza Secundaria? Y, además, no encarecería el sistema de formación porque es gente que va a cobrar menos por hacer el mismo trabajo. Lo único que habría que tener son unos elementos de juicio valorativos muy bien establecidos para saber, cuando termina la fase de prácticas, quién está capacitado para la docencia y quién no.* (Prof12).

Relacionado con lo anterior, manifiestan la facilidad con que en la práctica los propios profesores pueden valorar si una persona está capacitada para ser docente, incluso algunos llegan a afirmar que puede hacerlo con relativa rapidez: "[...] que en los quince primeros minutos, por decir un tiempo, ya se capta, luego le haces dos o tres preguntas directas y sabes si esa persona..., te puedes equivocar aunque es difícil [...]" (Prof5). Sin embargo, otros indican la

dificultad de definir los criterios que pueden permitir juzgar quién está capacitado para acceder con ciertas garantías a la docencia, considerando que es uno de los principales problemas que tiene la selección del profesorado:

*Creo que ahora mismo uno de los principales problemas que tiene el sistema educativo es la selección de profesorado y ¿no lo resuelven porque son muy torpes o sencillamente porque es un problema muy difícil? [...] es un problema muy difícil, por lo que decía antes: ¿quién define el perfil? (Prof11).*

En coherencia con lo establecido por Imbernón (2007) sobre el desarrollo profesional, manifiestan que la formación inicial "es el punto inicial de un aprendizaje que te lleva a desarrollarlo a lo largo de toda tu vida profesional" (Prof10), que introduce al docente en la carrera profesional y que debe ofrecer a los candidatos la oportunidad de comenzar a desarrollar las competencias docentes:

*No podemos pretender que haciendo un Máster (con componente teórico y componente práctico) que se consiga el diez, un perfecto docente, porque ni con toda una carrera profesional se consigue, pero sí ofrecerle unas posibilidades de que empiece a desarrollar esas competencias. (Prof10).*

Aludiendo al escaso impacto que a nivel de formación pedagógica tiene la formación inicial, algunos se muestran partidarios en que se realice "en servicio", sin pasar previamente por una formación inicial, aunque no niegan la importancia de ésta en el desarrollo profesional docente.

## 1.2. Conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión

Profundizamos en la valoración que realiza el profesorado sobre el conocimiento pedagógico. El primer apartado presenta cómo lo conciben y la utilidad que le conceden para el ejercicio de la profesión; el segundo, la evolución habida en el reconocimiento de su importancia; y, un tercero, las formas mediante las que dicen haberlo adquirido.

### 1.2.1. Conocimiento pedagógico: valoración, concepciones y utilidad percibida

Sobre la valoración que asignan al conocimiento pedagógico, además de lo destacado hasta el momento, doce de los trece profesores manifestaron que se trata de un elemento necesario, "fundamental" (Prof1, Prof3) o "importante" (Prof4, Prof8) para el ejercicio de su profesión.

Al valorarlo, manifiestan dos formas de entenderlo. Por un lado, aluden a él como el que proporciona en la formación inicial pedagógica y que es de tipo teórico (teoría educativa), lo que ha sido denominado por Tardif (2016) como "saberes pedagógicos". Por otro, atienden al que les capacita para desarrollar sus tareas docentes, aludiendo en su mayoría a las relativas al desarrollo de la enseñanza. Así mismo, las valoraciones fueron diversas en este sentido.

Durante el proceso de contacto con los entrevistados, uno de los profesores declaraba no creer en el conocimiento pedagógico proporcionado por la formación inicial pedagógica y de carácter teórico. Sin embargo, durante la entrevista, advertimos cierta valoración hacia un conocimiento pedagógico más ligado a la acción docente, al manifestar haber estado siempre preocupado por "saber transmitir" su materia.

*[...] no creo mucho en el conocimiento pedagógico en la preparación y actuación de futuros profesores. Estoy chapado a la antigua, y mi experiencia sobre el conocimiento pedagógico es que no me sirvió de mucho y aunque tuve que hacerlo obligatoriamente, fue una pérdida de tiempo. (Prof9).*

Esta situación fue evidenciada por varios de los profesores que valoran el conocimiento pedagógico de tipo teórico indicando que, por lo general, se presenta descontextualizado de la práctica docente, provocando un rechazo por parte del profesorado que lo percibe como poco útil para el ejercicio de la profesión:

*El problema para mí del conocimiento pedagógico es que a veces aparece demasiado descontextualizado y, sin que te molestes, los pedagogos usáis a veces un lenguaje que suena a vacío. A ver si entiendes la perspectiva, y suena a vacío porque está siempre descontextualizado de la práctica. Entonces, si se consigue encadenar las dos cosas, bien [...], pero si no, el problema del conocimiento pedagógico es que se ve fuera de contexto, porque a las personas a las que se está dirigiendo ni se lo creen ni han oído nunca hablar de él. (Gest1\_E1).*

Aludiendo a ello, algunos manifiestan cierto rechazo al conocimiento pedagógico cuando se refiere al adquirido en contextos de educación formal (formación inicial o actividades de educación permanente); otros, manifiestan la importancia que tiene poseer dicho conocimiento, considerando que les ha permitido fundamentar su acción docente, la cual había venido desarrollándose de una forma artesanal y/o intuitiva. En este sentido, destacan la riqueza que aporta poseer conocimiento sistematizado de la práctica docente. Cabe indicar que dichas consideraciones provienen de profesores que, en los inicios de la profesión, manifiestan haber echado en falta dicha formación, lo que les llevó a matricularse en carreras de Ciencias de la Educación:

*Recién llegado a la profesión, sí que es verdad que se echa de menos algo que para mí es básico en la formación, y son las herramientas que te da el ir a Ciencias de la Educación. Al menos, el anclaje teórico, es decir, "si esto lo voy a plantear de esta forma, ¿por qué será que lo planteo así?", porque muchas veces el que fue director de este centro me decía: "creo que lo estás haciendo bien, pero lo haces de manera intuitiva, sin saber por qué lo estás haciendo así". Entonces, el tener ese bagaje teórico en los primeros años le di muchísima importancia, y fue cuando me dediqué a leer, cuando me matriculé por libre en Pedagogía. (Prof3).*

*Yo creo que lo que me ayudó fue a tener un poso de informaciones que me ayudaron a sistematizar lo que yo estaba haciendo de una manera, no sé si anárquica, pero muy artesana, que era leer a Piaget por mi cuenta sin esto... [...] y que todo lo que cae en mis manos lo voy leyendo, pero que no tengo una sistematicidad para poder llegar a ello. (Prof7).*

De forma específica, aluden a la importancia que tiene poseer conocimiento pedagógico al permitirles comprender el contexto o el tipo de alumnado con el que van a trabajar; tomar decisiones adecuadas en la introducción de los diversos elementos curriculares como contenidos, metodologías, etc., adaptados a la edad de los estudiantes:

*Entonces, me sirve para marcar etapas, y esas etapas me determinan pues, sobre todo, la planificación del curso. Luego soy flexible, o sea soy capaz de salirme por arriba, por abajo, por... pero creo que me determinan muy bien cuáles van a ser mis expectativas de aprendizaje para los grupos. (Prof12).*

*El tema de la Pedagogía creo que es fundamental porque es que si no..., no todos los críos aprenden igual. En muchos casos te sirve para intentar enganchar con ellos y es complicado, y que además tienes a veintitantos –en este centro son veintitantos, en otros sitios son treinta–, y, perdóneme la expresión, cada uno es de su padre y de su madre. (Prof1).*

## **1.2.2. Valoración experimentada a lo largo de la trayectoria profesional**

La valoración experimentada por el profesorado a lo largo de la trayectoria profesional se manifiesta en un conjunto de categorías que atienden a la "Valoración", el "Momento" en que se produce tal descubrimiento (DESC.MOME), "Factores" que influyeron (DESC.FACT) y "Evolución" (DESC.EVOL) o cambio de la valoración tras el reconocimiento de la importancia.

En la Tabla 15.2 recogemos el modo en que quedan representadas para cada profesor. A la derecha mostramos dichas categorías; a la izquierda, las características que describen a los profesores, según las variables "formación inicial pedagógica previa", "nivel educativo" y "especialidad".

Puede apreciarse cierta relación entre las categorías "Momento" y "Factores influyentes". Así, el considerar importante el conocimiento pedagógico en momentos "previos al acceso al cuerpo de profesores" (antes o durante los estudios universitarios), se ve influido por "actuaciones de sus profesores" –tanto en etapa escolar básica como universitaria– y



"experiencias docentes previas" (impartición de clases particulares). Del mismo modo, "demandas de la práctica en la profesión" constituye un factor influyente para los profesores que descubren su importancia "durante los primeros años del ejercicio profesional". Los que lo hacen años después, se ven influidos por el "contacto con contextos de desarrollo profesional".

Tabla 15.2

Valoración del conocimiento pedagógico durante la trayectoria profesional. Profesorado

VARIABLES				CATEGORÍAS		
Formación previa	Nivel educativo	Especialidad	Prof.	Momento (DESC.MOME)	Factores (DESC.FACT)	Evolución (DESC.EVOL)
Diplomatura de E.G.B.	ESO (1 <sup>er</sup> ciclo)	Inglés	Prof5	Durante los estudios universitarios	Actuaciones de profesorado universitarios	Se ha incrementado
		Matemáticas	Prof6	Antes de los estudios universitarios	Actuaciones profesorado en la etapa escolar	Se ha incrementado
		Geografía e Historia	Prof4	Antes de iniciarse en docencia	Habilidades pedagógicas de sus colegas	Se ha incrementado
CAP	ESO	Francés	Prof8	Durante los estudios universitarios	Experiencias docentes previas	Se ha incrementado
		Geografía e Historia	Prof3	Durante los estudios universitarios	Actuaciones de profesorado en la etapa escolar	Se ha incrementado
	ESO y Bach.	Geografía e Historia	Prof1	Primeros años de docencia	Demandas de la práctica	Se ha incrementado
		Matemáticas	Prof7	Aprox. 3 <sup>o</sup> año de docencia	Participación en ICE	Se ha incrementado
			Prof12	Primeros años de docencia	Demandas de la práctica Compañeros	Se ha incrementado
	Filosofía	Prof11	Primeros años de docencia	Preocupación por su actuación docente	Se ha incrementado	
	FP	Asesoría y procesos de imagen personal	Prof2	Antes de iniciarse en docencia	La experiencia en la propia vida Experiencias docentes previas	Se mantiene positiva
Sin formación	ESO y FP	Administración y Gestión	Prof10	Tras los primeros años de docencia	Contacto con ámbito profesional (empresa) sobre el que forma	Se mantiene positiva
	ESO y Bach.	Matemáticas	Gest1	Aprox. 4 <sup>o</sup> año de docencia	Participación en Sociedad profesional Intervención como gestor en el Máster FPES	Se mantiene positiva
			Prof9	Durante los estudios básicos y universitarios	Actuaciones de profesorado en su etapa escolar y universitaria	-----

Comenzando con el profesorado formado en "**Diplomatura de Profesorado de E.G.B.**", encontramos tres profesionales que definen un interés temprano por la docencia, provocado por algunos de sus profesores en su etapa escolar. Cabe recordar que, con el cambio de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante LOGSE), pasaron a ejercer como profesorado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO).

Reconocen la importancia de poseer conocimiento pedagógico en el momento "previo al ejercicio de la profesión"; uno de ellos (Prof4) indica haber aceptado de forma rotunda su importancia cuando comienza a ejercer la docencia en Educación Secundaria, considerando que poseer formación pedagógica y una cultura profesional distinta a los catedráticos de secundaria y profesores de instituto que allí trabajaban, le permitía atender más adecuadamente a las demandas profesionales derivadas de la reforma:

*Lo valoré de forma rotunda cuando aprobé las oposiciones y me metí en el aula de instituto. Yo me llevaba al alumnado de calle y mis compañeros me decían: "pero, ¿qué le haces?, ¿cómo lo haces?". Claro, yo les decía: "porque soy maestro". De ahí para atrás, pues sí era consciente de que el conocimiento pedagógico era necesario, pero ahí fue un momento de una clarividencia total y absoluta, en mis inicios como profesor de instituto en 1992. Estamos hablando de hace veintitrés años. Por entonces, la LOGSE estaba empezando a ponerse en marcha, había catedráticos, profesores de instituto, y yo simplemente trabajaba de forma distinta, porque tenía una formación pedagógica que ellos no tenían y una cultura profesional distinta. (Prof4\_E1).*

En este sentido, realizando un análisis histórico sobre el valor que ha concedido el profesorado al conocimiento pedagógico, indica que la incorporación de los maestros diplomados en EGB a la docencia en Educación Secundaria ejerció cierta influencia en que el profesorado de Secundaria reconociera la necesidad de mejorar su preparación pedagógica, para atender a las demandas que les exigía el nuevo escenario educativo derivado de la implantación de la LOGSE –de un modelo centrado en la enseñanza de la disciplina a uno en el alumnado–. Dicho cambio lo experimentó al incorporarse como profesor en el primer ciclo de ESO:

*Pero luego, cuando llegó la hora de ponerse a trabajar, los profesores de secundaria huían de primero y segundo de la ESO porque sabían mucha Lengua, mucha Historia y muchas Matemáticas, pero no sabían sentar a los alumnos, y sí vieron que esos maestros que llegaron (que no eran licenciados en Matemáticas) daban mejor las Matemáticas que ellos. Entonces, ahí hubo, de alguna manera, una simbiosis, un proceso en el cual se vio..., y hubo mucha gente que empezó a decir: "no tenemos la preparación, los tiempos han cambiado". Ten en cuenta que ellos estaban acostumbrados, como profesores de Matemáticas, a trabajar con alumnado que iban voluntariamente al sistema educativo, y ahora se encuentran con que van a dar Matemáticas a alumnado que va obligatoriamente al sistema educativo. (Prof4).*

Indica que, actualmente, existen profesores que muestran sus reticencias hacia dicho cambio educativo, lo que coincide con lo destacado por el profesorado en el estudio de Bolívar (2006a) que alude de forma especial al profesorado que ejerce en Bachillerato:

*[...] hay quienes están todavía en contra de la LOGSE. Aquello fue una aberración y todavía.... De hecho hay un sindicato, APIA (Asociación de Profesores de Instituto). Podríamos decir que es el reducto conservador, que el lema que tienen es "dejarnos enseñar". No dicen "dejarnos educar", sino "dejarnos enseñar". Están anclados en unos parámetros del desarrollo del proceso educativo del siglo XIX. (Prof4).*

Prof5 y Prof6 manifiestan que la valoración "ha sido una constante vital" (Prof6). Para Prof6, su valoración parece incrementarse especialmente en los estudios de Magisterio, y para Prof5 durante sus estudios disciplinares complementarios y primeras experiencias docentes. Así, Prof6 manifiesta que dicha valoración no viene influida por sus familiares, sino que han sido las buenas y malas prácticas de sus profesores, tanto en la etapa escolar como en la universitaria, las que han influido en hecho de comprender lo importante que es poseer una formación pedagógica actualizada:

*Lo he tenido claro desde el principio, o sea, ya estando en Magisterio estudiando tenía claro que esos conocimientos eran claves para poder hacer mi trabajo. (Prof6).*

*Sí ha sido tal vez mi experiencia como alumno la que me ha llevado a formularme que, profesionalmente, puesto que me gustaba la docencia, tenía que cambiar muchos aspectos de los que veía que no me gustaban. [...] La verdad, no he entendido a los malos maestros y, además, es una figura que me ha molestado mucho. Ver una persona que no hace bien su trabajo pues me ha molestado mucho, por eso quería ser maestro y ser de los buenos. En esa etapa me daba cuenta de que había cuestiones metodológicas que no funcionaban y que había que transformar. (Prof6).*

Para Prof5 su valoración parece verse influida e incrementada por las primeras

experiencias docentes, que le hicieron reafirmar sus propias concepciones sobre la enseñanza, y por las buenas prácticas de un profesor universitario, durante sus estudios complementarios de licenciatura de Filología.

Al igual que los profesores anteriores, algunos de los que poseen "**formación de base disciplinar y Curso de Aptitud Pedagógica**" (Prof8, Prof3) reconocen haber descubierto la importancia en el momento "previo al ejercicio de la profesión" y, de forma específica, en el periodo de sus estudios de educación básica y/o universitaria.

Una de ellos (Prof8) manifiesta que comienza a ser consciente de su importancia en sus primeras experiencias docentes, impartiendo clases particulares, mientras estudiaba Filología Francesa. Indica que es ahí donde comenzó a percibir que el profesorado requería algo más para afrontar los problemas y demandas educativas de su alumnado:

*Era una experiencia que ya me iba enseñando un poco por dónde iban los tiros; cuando alguien no entendía las cosas, porqué no entendía, y cómo afrontar, digamos, los problemas puramente académicos. O sea, que aunque eran puramente académicos ya te ibas dando cuenta que había gente que funcionaba mejor de una manera o de otra; gente que con una explicación lo entendía si estaba concentrado, y otra gente que necesitaba un seguimiento porque parecía haberlo entendido y, al final, no era así [...]. (Prof8).*

Con el tiempo y con la experiencia fue percatándose de su importancia, reconociendo que en sus comienzos en la docencia carecía de la formación necesaria para proporcionar una enseñanza acorde con las edades de alumnado de primer ciclo de ESO:

*Recuerdo mi primer 1º de la ESO ¡angelitos míos!, porque llegué como si estuviera en 2º de Bachillerato. Entonces, no me enteraba de qué iba la película [...]. Ahora comprendo que esos niños funcionan de forma distinta a los de 4º, pero lo comprendo a base de la experiencia, no porque lo supiera. [...] yo recuerdo el nivel de exigencia que tenía con esos niños, ¡no se correspondía a su edad para nada! Entonces, la importancia pedagógica es toda. (Prof8).*

Prof3 cursa la licenciatura de Historia con la intención de ser profesor de instituto, en gran parte inspirado por actuaciones de sus profesores de BUP, que propiciaron su aprendizaje. Motivado por estos modelos docentes, descubre la importancia de poseer formación pedagógica cuando, al cursar sus estudios universitarios, la echa en falta. Durante los primeros años de docencia, aumenta su interés por adquirir formación pedagógica, comprendiendo que le permite racionalizar su actuación docente, lo que le lleva a matricularse en los estudios de Pedagogía:

*[...] cuando estás haciendo la licenciatura eso no se toca, porque das mucha Historia, mucha Geografía, Historia del Arte, pero en una facultad de letras no te enseñan, valga la redundancia, a enseñar. Es decir, no te dicen "esto, ¿cómo hay que transmitirlo?" Es cuando, si quieres dedicarte a esto, te das cuenta que son conocimientos que se te quedan cojos. (Prof3).*

Encontramos otro grupo de profesores con formación disciplinar y CAP (Prof1, Prof11 y Prof12) que reconocen su importancia "durante los primeros años de docencia", e influido por las necesidades formativas derivadas de la demandas de la práctica docente:

*Lo descubres cuando te pones ahí delante de veintitantos o de treinta alumnos y dices: "¡Uf!, cada uno de su padre y de su madre. Yo tengo que intentar darle respuesta a esto, que es muy complicado". (Prof1).*

*Lo descubro cuando empecé a trabajar, la verdad. Porque cuando hice las prácticas del CAP no tenía esa sensación. Pero cuando entré por primera vez a una clase y vi que había que conectar con los alumnos, me di cuenta que se necesitaban herramientas que uno, con una licenciatura o con un grado, no tiene. (Prof12).*

Prof12 manifiesta que reconocer una falta de habilidades pedagógicas en sus colegas de profesión, le ha hecho valorar más el conocimiento pedagógico:

*Lo he ido valorando más, no por mi experiencia, sino por la de mis compañeros. Sobre todo cuando era jefe de estudios, veía que el profesorado tenía pocas habilidades didácticas o pedagógicas. Controlan muy bien el contenido de Lengua, Sociales, Matemáticas, pero carecen de esa empatía para conectar con los alumnos, para comunicarle las cosas. Entonces, ya no era tanto en mí sino en los demás. (Prof12).*

Para Prof7 el reconocimiento parece situarse alrededor del tercer año de docencia, en torno a 1975, cuando comienza a colaborar como formador de profesores de Secundaria en un

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). En este momento, conoce ciertas teorías de planificación didáctica, que le ponen en contacto con un conocimiento pedagógico más racional o tecnológico, y en las que ve posibilidades para fundamentar la acción docente. Así, el acercamiento a ellas, le hace adquirir una lectura más racional del proceso de enseñanza, entendiendo que dicho conocimiento le permite justificar las acciones docentes, lo que le lleva a cursar Pedagogía:

*Nos llaman a profesores de Secundaria para que colaboremos en progresos de carácter didáctico, relacionados con la docencia, y participo por ejemplo en el tema de la programación didáctica, con mucha intensidad, manejando la Taxonomía de Bloom y todo esto. Eso de una manera, digamos, más artesana pero dentro del Instituto de Ciencias de la Educación de Córdoba. Entonces, de ahí surge el que sí hay una teoría, una serie de técnicas didácticas que nos pueden ayudar a los profesores a su desarrollo y que nos dan más fundamento a lo que hacemos. Y por ahí es por donde entra la idea de hacer Pedagogía. (Prof7).*

Para Prof2 la importancia concedida parece haber sido una constante: "ha sido siempre en mi vida". El hecho de llegar a los estudios superiores con cierta edad y siendo madre, considera que le ha dado cierta sabiduría, lo que le ha llevado a entender la importancia del conocimiento pedagógico. Recuerda haber tenido experiencias docentes previas al acceso a la docencia en Formación Profesional que le hicieron comenzar tomar conciencia de la importancia de la dimensión ética, de cuidado hacia el alumnado:

*Eso me hizo aprender mucho, y quiero hacer hincapié en lo que te he dicho antes: hay alumnos que, antes de empezar a aprender otro tipo de conocimientos, tienen que aprender que son merecedores del cariño y del afecto del resto de las personas y, más, de los que están a su lado y están tratando de educarlos. Y yo a eso le doy mucha importancia. (Prof2).*

Para el profesorado que accede a la docencia **"sin formación inicial pedagógica"** (Prof10, Gest1 y Prof9) el reconocimiento de la importancia se manifiesta en diversos momentos, influida por factores variados, y parece mantenerse positiva desde su descubrimiento.

Prof10 considera que, en los primeros años, en su trabajo con el alumnado creía que "la piedra filosofal eran los conocimientos", y manifiesta que cometió el error de tratar de "reproducir el mismo esquema por el cual había recibido esos conocimientos a nivel Universitario". La incorporación en los Ciclos Formativos de la Formación en Centros de Trabajo le acerca al mundo laboral donde trabajaría su alumnado y le hace ver que, además, de esos conocimientos, para la profesión son importantes otras competencias. Este incidente provoca un cambio en la dinámica del aula y en la forma de concebir el fenómeno pedagógico.

Finalmente, para Gest1 su reconocimiento se produce alrededor del cuarto año experiencia docente, e influido por su participación en una sociedad de profesores de Matemáticas, que le hace ser consciente de su falta de conocimiento sobre la enseñanza de la materia. Una descripción más detallada de éste se recoge en el Capítulo 16.

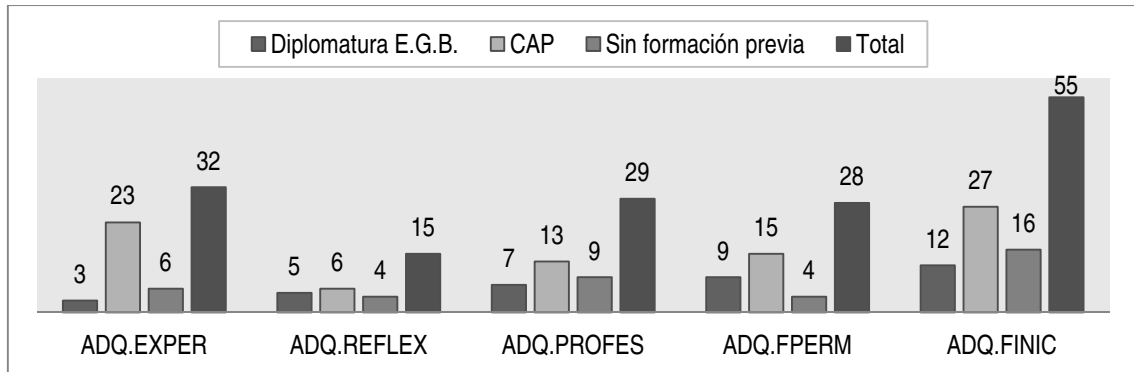
Prof9, aunque manifiesta que no cree en la formación pedagógica, entiende que siempre ha tenido claro que su papel como profesor es enseñar a personas, mostrándose especialmente preocupado por saber transmitir la materia, aspecto que dice haber aprendido de forma autodidacta y de observar a otros profesores durante la etapa de formación universitaria y de preparación de las oposiciones:

*Siempre he pensado que no explico para matemáticos, nunca en la vida, sino que explico para personas. Las matemáticas son muy agrias, pues tienes que hacerlo agradable. He conseguido romper la clase, bien con chistes, bien con... no sé cómo decírtelo. Tengo confianza con los alumnos, puedo hacerle una broma o dos bromas para que no me pierdan la intensidad, porque más de cuarenta minutos, y no seguidos, es imposible. Entonces, eso sí lo he observado, no me lo han dicho. Puede ser que ahora en la formación lo digáis, pero en aquella época no lo decían. (Prof9).*

Dicha preocupación parece haber estado influida por sus propias vivencias como alumno en la educación básica y universitaria, donde dice haber tenido profesores que no le han transmitido nada o con los que experimentó dificultades para aprender.

### 1.2.3. Formas de adquirir conocimiento pedagógico

Presentamos las consideraciones a las formas mediante las que manifiestan haber adquirido el conocimiento pedagógico y las valoraciones que realizan de las mismas. El número de referencias (Ver Figura 15.2) se muestran atendiendo a la variable "formación inicial pedagógica previa".



**Figura 15.2. "Formas de adquirir conocimiento pedagógico". Profesorado**

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Figura 15.2, el profesorado alude a su adquisición en contextos formales e informales: "la propia experiencia en la profesión" (ADQ.EXPER), "reflexión sobre la práctica" (ADQ.REFLEX), "profesionales de la enseñanza" (ADQ.PROFES), actividades de "formación permanente" (ADQ.FPERM), y la "formación inicial" (ADQ.FINIC). Las mayores frecuencias se encuentran en "formación inicial", referenciada en mayor medida por el profesorado con formación CAP y sin formación previa. Junto a esta, la experiencia y la formación permanente son los aspectos más referenciados por el profesorado con formación CAP. Pasamos a describir las consideraciones de los profesores.

Manifiestan que, casi todo el profesorado, aprende a través de la propia "experiencia" en la profesión (ADQ.EXPER), "en el día a día" (Prof6), "se aprende a dar clase dando clase" (Prof8). La experiencia mediante el "ensayo y error" es destacada como una de las principales fuentes para su aprendizaje que, ante ciertas carencias formativas de tipo pedagógico, les permite poner a prueba sus planteamientos y mejorar su acción como docente.

Algunos de ellos se definen como "autodidactas", en el sentido de haber aprendido en solitario y por intuición, en parte, por una falta de sistematización tanto interna como externa de la acción docente. Estos resultados se muestran congruentes con los obtenidos por Flores (2005) en el contexto portugués, donde los profesores manifiestan que su aprendizaje es especialmente individual, y basado en el "ensayo y error" debido a falta de apoyo u orientación por parte de los colegas.

*[...] trabajo en una empresa en la que en treinta y tres años jamás nadie me ha pedido explicaciones, jamás un jefe me ha dicho: "oye, ¿qué haces, cómo lo haces y por qué lo haces así y no de otro modo?", y no soy una excepción. Cuando miro a mi alrededor veo que aquí los profesores se jubilan después de trayectorias de treinta y tantos años, y nunca nadie les ha preguntado nada; hemos rellenado muchísimos papeles [...]. Hacemos programaciones, memorias finales, se supone que ahí reflejamos cosas que alguien se lee, pero que nadie lee. ¿Te imaginas que trabajases en este Hotel y que nunca nadie te dijese "usted, qué hace y cómo lo hace y por qué lo hace así?" Entonces, soy autodidacta. (Prof11).*

Relacionado con lo anterior, aunque reconocen que en muchos casos se han limitado a aprender por la mera experiencia, entienden que existen ciertos aspectos que son esenciales para su aprendizaje profesional que les permiten contrastar y justificar sus acciones. Así, cuando se trata de reafirmar sus planteamientos docentes, valoran la "retroalimentación que aportan la acción de otros colegas", las "actuaciones de sus profesores de su etapa escolar", la "opinión de

los propios estudiantes sobre su actuación" y la "autoformación mediante lecturas de temas pedagógicos":

*Bueno, ensayo y error [...]. Al final vas echando mano a todo o yo, al menos, lo intento. Lo que buscas es intentar hacerlo mejor, y a veces te das cuenta de que estás haciendo algo que puede estar equivocado, y ves que hay otros profesionales que hacen cosas que son interesantes e intentas tomar nota de ello. (Prof1).*

Relativa a la experiencia, los profesores consideran como fuente de su aprendizaje al alumnado en el sentido anteriormente comentado: como medio de reafirmación en sus actuaciones profesionales, como centro de la actividad profesional y del que surgen las principales preocupaciones profesionales, y que está especialmente presente en otra de las formas más valoradas: la "**reflexión**". (ADQ.REFLEX): "*Sobre todo con la experiencia con los alumnos. O sea, ir planteándome qué es lo que los alumnos necesitan [...] personalmente, me veo obligado a ellos [...]*" (Prof10).

En este sentido, la experiencia es considerada una modalidad de aprendizaje "rica" para uno mismo pero "pobre" para la formación, por tratarse de un conocimiento profesional que difícilmente puede transmitirse a los demás de forma natural, lo que requeriría de un proceso para sistematizarlo y organizarlo:

*Con la experiencia aprende casi todo el mundo. Todo no, casi todo. [...] Pero es una pena porque la transmisión de esa experiencia es muy difícil. O sea, uno aprende cosas para sí mismo, pero si se las tiene que explicar a alguien que está en formación, no sirve. Tiene que ser capaz de sintetizar todas esas ideas que ha ido aprendiendo para luego.... Entonces, me parece pobre en ese sentido. Es muy rica para uno mismo, pero pobre para los demás. (Prof12).*

En este sentido, se alude a la riqueza que aporta la "reflexión" y aplicación sistemática de los propios saberes para el logro de resultados deseables (Prof4). Aunque se trata de una modalidad que no fue nombrada por algunos, es considerada importante al permitirles aprender de la autoevaluación de la acción docente. Consideran importante tanto una reflexión individual como la conjunta con otros profesionales, aunque reconocen que en la docencia existen pocas oportunidades para el aprendizaje compartido, por tratarse "*de un trabajo muy solitario*" (Prof11). La reflexión conjunta la entienden en dos sentidos: desde un punto de vista informal, de intercambio y contraste de experiencias con los propios compañeros de la profesión; y formal, como medio de evaluación externa sobre su ejercicio, como ya se ha destacado:

*[...] pero no porque ese aprendizaje colaborativo se desarrolle en ámbitos formales en un centro educativo, no porque exista un departamento que agrupa a una serie de profesores y ese entorno formal propicie el que unos aprendan de otros. No. Donde se aprende es tomándose el café, entre clase y clase, en el día a día en el centro. Yo aprendo mucho de mis compañeros y se lo digo, y sé que hay compañeros míos que también que hacen cosas que yo hago, y me preguntan cómo lo hago y lo ponen en práctica, y luego hablamos y todo eso. (Prof10).*

Atendiendo a los "**profesionales de la enseñanza**" (ADQ.PROFES), aunque las "orientaciones de los compañeros" son vistas como un medio para la autoevaluación, parece tratarse de prácticas poco comunes al no ser de buen recibo para los compañeros, que temen que se juzgue su trabajo. Una de las profesoras explica la situación, opinando que dichas reacciones parecen estar relacionadas con la formación inicial pedagógica con la que acceden a la profesión:

*[...] en ese sentido siempre he sido muy atípica, porque siempre he ido a mis compañeros y les he dicho: "¿cómo haces esto?, ¿cómo pones un examen para un alumno que tiene...?" y la gente te lo suele decir, pero no todo el mundo lo hace. Creo que es por una cuestión de cerrarte en banda, de pensar: "¡vayan a juzgar mi trabajo!". Sin embargo, nunca he tenido problema [...], creo que en la profesión hay mucho de: "¡no vayan a pensar que yo no sé!", y creo que eso está en relación con la formación que recibimos, que es ninguna cuando entramos a la profesión. (Prof8).*

Algunos valoran de forma especial el aprendizaje que se deriva de la observación y la imitación de "profesionales o compañeros de profesión" caracterizados por sus buenas

actuaciones o prácticas docentes, entendiendo que esto tiene resultados inmediatos en la propia actuación docente:

*La de la imitación me parece la forma más efectiva, porque es inmediata. Si tú eres capaz de imitar a una persona bien, a una persona que comunica bien, que transmite bien, que se lleva bien con los alumnos, que lleva unas clases estupendas; si eres un gran imitador, vas a tener una respuesta inmediata y un resultado inmediato. [...] Lo que pasa es que la tienes que adaptar a ti mismo. Puedes imitar durante un mes, dos meses, pero eres tú mismo y no puedes estar imitando.... (Prof12).*

Manifiestan que muchos profesores no recurren a esta práctica por cuestiones que tienen que ver con el "estatus profesional":

*De los compañeros se aprende también mucho, sobre todo porque tienes que tener la capacidad, ¡que es difícil!, de querer hacer algo que ves que un compañero lo está haciendo bien. Tienes que decir: "dime cómo lo haces, quiero hacerlo", y en la profesión docente hay muchos catedráticos, entre comillas, de no el reconocer lo que otros están haciendo bien, sino el que no se vea que tú estás haciendo lo mismo que él, porque si no parece que él es más que tú. (Prof10).*

Algunos de los profesores que tuvieron en su etapa escolar y durante su formación complementaria se perciben también como modelos de buenas y malas actuaciones que han contribuido a modelar su identidad profesional y su conocimiento práctico:

*Creo que he aprendido más de mis profesores, de los que tuve en su momento, de esos pocos buenos profesores. Bueno, también he aprendido de los malos. He aprendido mucho de los malos en el siguiente sentido: cuando llega un profesor malo dices: "no quiero pasar por la vergüenza de esto, por ahí yo no puedo pasar". Entonces, he aprendido de los buenos y de los malos, y a los mediocres los olvidas por completo. Los buenos son el referente, es decir: "quisiera tener la capacidad de motivación de este profesor, o la capacidad de entusiasmo o explicar lo bien que explica", y de los malos: "jamás quisiera sufrir la humillación que supone este modo de trabajar." (Prof11).*

Indican que son asiduos a realizar "**actividades de formación permanente**" (ADQ.FPERM) como "cursos de formación" o "planes educativos", pero entienden que el hecho de realizarlas no garantiza haber adquirido la formación pretendida. Manifiestan que, en contadas ocasiones, estas actividades aportan una formación que responda a sus intereses o necesidades, esto es, una formación aplicada a su acción docente y aula ligada a la didáctica y la especialidad. Consideran que las temáticas de los cursos quedan marcadas por lo que denominan "modas" (competencias, igualdad). Es por ello que demandan de las autoridades competentes una reflexión acerca de la formación que se está aportando y cómo se ajusta a sus necesidades. Además, cuestionan la forma en que se están gestionando los recursos económicos dedicados a la formación permanente, que invierte en una capacitación de escaso interés, utilidad o finalidad pedagógica:

*Creo que hay muchos profesores que hacen cosas interesantes que son innovadoras que tienen que ver con otras formas de enseñar. A veces, comentas a la gente de la calle algunos cursos que has hecho y dice: "es curioso que haya pasta para esto". (Prof1).*

Es por ello, que en muchas ocasiones, lo que les lleva a realizarla es: "*cubrir el papeleo, el expediente, a quedar bien con la administración*" (Prof1), o intereses personales o profesionales como los retributivos u obtención de méritos para los sexenios. Uno de los profesores manifiesta que "*el modelo curso... Bueno, el CEP está fracasando estrepitosamente.*" (Prof7).

En relación a la formación permanente, algunos dicen haber cubierto sus necesidades formativas realizando diversas actividades vinculadas al desarrollo de grupos docentes, mediante la "investigación-acción" (Prof4) o proyectos conjuntos, y actividades de "autoformación", como "lecturas de pedagogía" o "búsqueda de bibliografía". Otros, no han recurrido a ellas aunque reconocen su importancia para el aprendizaje profesional:

*[...] nos hemos juntado varias personas que teníamos una afinidad en cuanto que nos preocupábamos por una materia determinada, con más o menos acierto, y nos hemos puesto a indagar y proponer soluciones, las hemos puesto en práctica, no con diseño experimental, pero bueno pensamos que esto puede dar resultado, pues vamos a aplicarlo y a ver qué tal sale la cosa. Y de esos contactos y grupos de trabajo,*

*posiblemente es de los que he sacado mejores rendimientos a la hora de conseguir esa formación permanente que echaba en falta. (Prof6).*

Algunos, además, cursaron estudios universitarios complementarios a fin de cubrir las necesidades formativas de tipo pedagógico surgidas a lo largo de su ejercicio profesional. Como ya se adelantó, manifiestan haber echado de menos en sus inicios un "anclaje teórico" que les permitiese fundamentar sus acciones docentes.

Relacionado con lo anterior, y respecto a la "**formación inicial**" (ADQ.FINIC), reconocen el papel que tiene en la adquisición de formación teórico-pedagógica o el aprendizaje de unos conocimientos básicos para el ejercicio de la profesión; aspecto defendido en diversos trabajos sobre el conocimiento profesional docente, como Imberón (2007), que la define como una etapa en la que el futuro profesor puede adquirir el conocimiento pedagógico que sirva de base para construir, durante el ejercicio, conocimiento especializado.

*Y tú te preguntarás: "¿quién te ha enseñado todas esas cosas?" Pues la práctica, la experiencia y la formación teórica que un día tuve que estuvo ahí y que sigue estando ahí, y que, bueno, con un papel pequeño antes, lo sigue jugando pequeña ahora, pero lo importante es que esa proporción ha estado siempre presente y he podido echar mano de ella. (Prof4).*

Entienden que antes de la llegada del Máster, la formación inicial pedagógica del profesorado "*era nula*" (Prof4); los que la cursaron (CAP o Diplomatura de EGB) manifiestan haber sido de poco provecho para el ejercicio de la profesión. Manifiestan que a la "formación inicial pedagógica" se le ha prestado poca atención. Uno de los profesores justifica esta opinión basándose en su propia experiencia como profesor en el CAP, accediendo a éste por méritos docentes y sin poseer ningún tipo de formación inicial pedagógica:

*Surgió la circunstancia de que la Universidad de Jaén pues requería profesorado de Secundaria para colaborar con la Universidad en la impartición de las clases teóricas del antiguo CAP. Entonces me presenté y entré en la Universidad de Jaén para impartir la parte teórica de los cursos del antiguo CAP, y yo sin tenerlo. Para ello, aporté cinco años de experiencia docente, que era lo que valoraba la universidad, y otros méritos. Habré estado ocho o nueve años impartiendo docencia de la parte teórica del antiguo CAP en la Universidad de Jaén [...]. (Prof10).*

Algunos comparan la formación inicial que recibieron con el proceso de aprender a conducir, modelo que consideran inadecuado al implicar un contacto con la práctica a posteriori:

*En Magisterio, en la Facultad ¿qué se enseña?, pues contenidos, como cuando uno se saca el carnet de conducir, aprendes todo y hasta que no te pones a conducir, no sabes. Pues con esa impresión terminé mi carrera, yo no sabía cómo... (Prof5).*

Dicho modelo parece haber motivado ciertas valoraciones hacia la formación, considerándola en exceso teórica y desvinculada de la realidad profesional, y que lleva a algunos a considerar que "*a conducir se aprende conduciendo*" (Prof11).

*[...] los primeros años yo trataba de defenderme de los niños, entre otras cosas porque la formación inicial que tuvimos era muy mala, totalmente descontextualizada del sistema educativo que había, no había ninguna relación con la escuela. Hoy día, afortunadamente, se ha cambiado bastante. Yo te puedo decir que hice magisterio a finales de los setenta y la Ley General de Educación no la vi por ningún lado, no la vi en clase jamás, no existió o yo no me enteré (Prof4).*

En relación a ello, encontramos hasta treinta referencias a las "características" (ADQ.FINIC.Character.) que debería tener la formación inicial para proporcionar un conocimiento pedagógico. Coinciden en destacar que sería deseable una formación de carácter profesionalizante, esto es, que incorpore acciones dirigidas a asegurar una formación que permita a los futuros docentes afrontar con garantías su labor docente.

De forma concreta, aluden a la necesidad de una formación que atienda a lo que el profesor hace, y más completa y extensa, entendiendo que en un año no da tiempo a formar en los conocimientos necesarios (Prof6). Plantean un desarrollo más racional de los contenidos teóricos y prácticos que permita la consolidación de los aprendizajes en los futuros docentes,



entendiendo que la formación está asentada en planteamientos muy generalistas:

[...] y cambiando también mucho el desarrollo, tanto de los aspectos teóricos como de los prácticos. Pienso que muchas veces en los Másteres nos vamos, tal vez un poco por la deformación profesional universitaria, a establecer unos contenidos de alto valor científico: "fulanito ha establecido tal teoría, menganito tal", tenemos que conocer todas las teorías, entender todos los fundamentos científicos de una materia, tenemos que conocerlos, y tal. Y resulta que empezamos con la generalidad para conocer ese ambiente científico, y al final pues no llegamos a asentar los conocimientos y sobre todo los aspectos básicos, que luego nos van a servir en el día a día. (Prof6).

Ésta constituye una de las razones por las que el profesorado demanda una formación "más práctica"; otra razón, atiende a que el verdadero aprendizaje de las competencias se realiza en el ejercicio de la profesión. Además, demandan una formación "más contextualizada" y una mayor inversión, entendiendo que la formación debería ser gratuita, con prácticas remuneradas, y donde los candidatos tomen total responsabilidad en el puesto de docente, favoreciendo una formación no sólo centrada en el aula sino en los diversos escenarios de actuación profesional:

[...] que la gente se vaya de la formación sin saber qué es un Claustro, o que no puedan entrar a un ETCP aunque no formen parte de él, o que no tengan una reunión de departamento.... Es que, eso es fundamental. Eso, de verdad, es vivir un centro desde dentro. (Prof3).

Otras características, relacionadas con la ratio o la modalidad presencial en la formación, se tratan en el Capítulo 16.

## 2. Competencias para el ejercicio de las funciones docentes

Presentamos las funciones y competencias consideradas más importantes para ejercer la profesión, y la formación necesaria para desempeñarlas.

### 2.1. Funciones y competencias valoradas para el ejercicio de la profesión

En un primer momento mostramos las **funciones docentes más valoradas** (Figura 15.3). A fin de atender a un conocimiento profesional que se derive de la propia experiencia docente, interesaba analizar las referencias realizadas de forma espontánea durante la entrevista. Recogimos sus consideraciones de forma inducida cuando, tras una pregunta general sobre qué funciones consideraban importantes, los entrevistados demandaron más concreción. En ese caso, les dimos a valorar el perfil de competencias elaborado para el cuestionario.

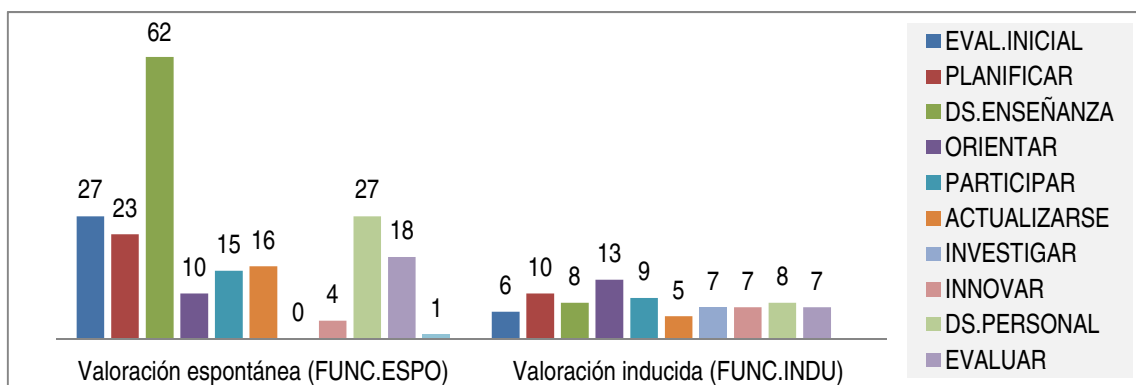


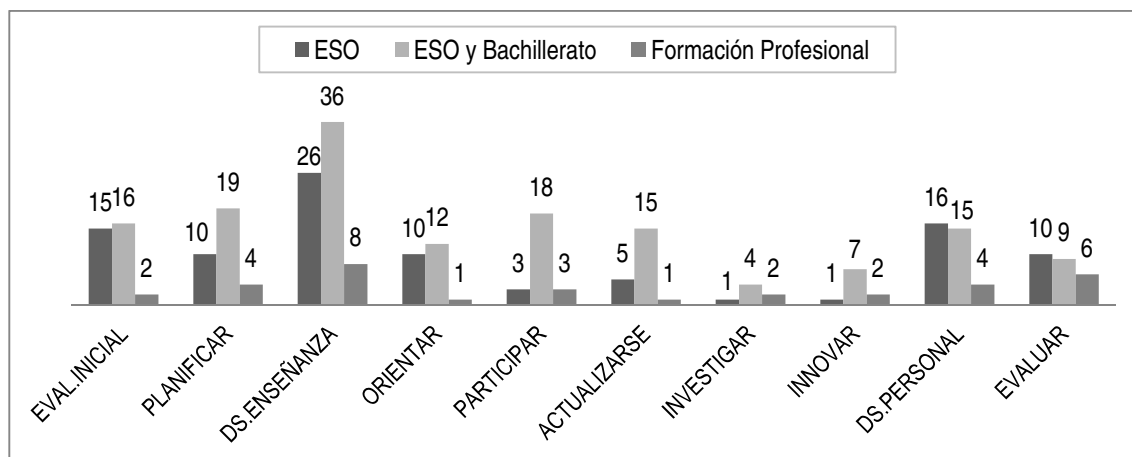
Figura 15.3. Funciones valoradas para el ejercicio de la profesión. Profesorado

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en la Figura 15.3, realizan consideraciones de forma espontánea para el conjunto de funciones, excepto para "Investigar en el aula" (INVESTIGAR). Destacan, por su frecuencia, "Realizar la evaluación inicial del proceso educativo" (EVAL.INICIAL), "Planificar los procesos de enseñanza aprendizaje" (PLANIFICAR), "Desarrollar la enseñanza" (DS. ENSEÑANZA) y "Desarrollo personal y ético de la profesión" (DS.PERSONAL). Como era de esperar, de forma inducida fueron consideradas el conjunto de funciones con una presencia más o menos homogénea.

De igual modo, presentamos la presencia y frecuencia de las funciones docentes consideradas importantes atendiendo a la variable "nivel educativo donde han ejercido la docencia" (Ver Figura 15.4), a fin de atender a posibles diferencias que puedan derivarse de las exigencias profesionales a las que se enfrenta el profesorado de cada nivel.

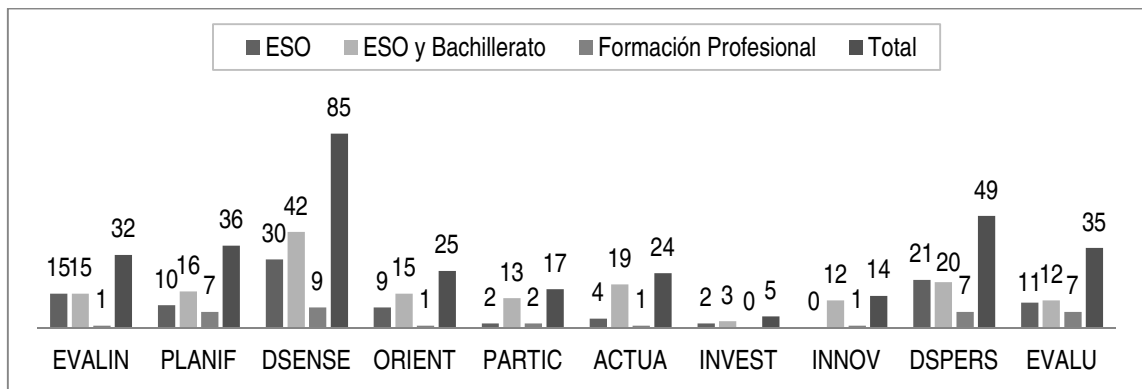
Al respecto, realizan consideraciones al conjunto de funciones, destacando el número de referencias a "Desarrollar la enseñanza" (DS.ENSEÑANZA) en todo los niveles. Cabe destacar un mayor número de referencias en "Desarrollo personal y ético de la profesión" (DS.PERSONAL) y "Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje" (EVALUAR) lo muestra el profesorado de ESO; en "Planificar", "Participar en el centro", "Actualizarse" e "Innovar" el profesorado con experiencia en ESO y Bachillerato, lo que podría derivarse de las circunstancias que le demanda el ejercer o haber ejercido en ambos niveles. Los profesores de Formación Profesional aluden al conjunto de funciones, en mayor medida a "Desarrollar la enseñanza" y "Evaluar". Cabe destacar el número reducido de referencias realizadas por éstos, por tratarse de sólo dos profesores que poseen experiencia en este nivel.



**Figura 15.4. Funciones para el ejercicio de la profesión docente por nivel educativo. Profesorado**  
Fuente: Elaboración propia

A continuación, mostramos el número de referencias a las **competencias más valoradas** para ejercer las funciones docentes, total y por nivel educativo (Figura 15.5). Las representamos empleando una abreviación de los códigos de las categorías (omitiendo "COMP").

Observamos una presencia llamativa de las competencias referidas a "Desarrollar la enseñanza" (DSENSE), seguida de "Desarrollo personal y ético" (DSPERS). Una presencia más reducida corresponde a "Realizar la evaluación inicial", "Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje"(PLANIF), "Orientar a alumnado y familias" (ORIENT), "Actualizarse" (ACTUA) y "Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje" (EVALU). Las que obtienen menor número de referencias son las relativas a "Participar en el centro" (PARTIC), "Investigar en el aula" (INVEST) e "Innovar" (INNOV).



**Figura 15.5. Competencias docentes valoradas para ejercer las funciones por nivel educativo. Profesorado**  
Fuente: Elaboración propia

Pasamos a analizar las consideraciones del profesorado sobre las competencias valoradas para el desempeño de dichas funciones docentes. Atenderemos a las que fueron valoradas de forma espontánea, aludiendo, en todo caso, a las valoradas de forma inducida si no han sido nombradas previamente.

### Realizar la evaluación inicial del proceso educativo

Encontramos 32 referencias de nueve profesores de los diversos niveles educativos a competencias docentes importantes para "realizar el diagnóstico de los factores que influyen en el proceso educativo" (COMP.EVALIN).

Coincidiendo con Pérez Gómez (2010) consideran importante "conocer el entorno del alumnado, especialmente la familia, para el desarrollo de su docencia", entendiendo que ello permite comprender cómo funcionan los alumnos en el día a día, cuáles son sus fortalezas y debilidades. Es tarea del profesor "identificar los factores familiares que están afectando a su aprendizaje", que algunos definen como una labor "humana" y como la competencia más relevante en el ejercicio de su profesión (Prof2, Prof5). Entienden que el entorno determina en gran medida la predisposición de los estudiantes al aprendizaje y que, por tanto, hay que asumir la tarea de conocer las circunstancias que rodean al alumnado:

*Para mí, son fundamentales las circunstancias personales de cada alumno en cada momento. Entonces, no le puedo pedir lo mismo a un niño que viene desayunado, que a uno que no viene desayunado. ¡Por las razones que sean!, unas veces porque no hay, otras porque los padres no están pendientes, y otras porque al adolescente se le ha metido en la cabeza que no desayuna porque está muy gorda, por ejemplo. (Prof8).*

Para el desempeño de esta función, identifican la importancia que tiene "poseer un conocimiento profundo sobre la psicología relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo evolutivo del alumnado". Entienden necesario poseer, de antemano, un conocimiento teórico sobre estas cuestiones, considerando que ello permitirá desarrollar otras funciones de forma más racional y fundamentada, tales como "Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje" o "Desarrollar la enseñanza":

*[...] qué factores inciden en el desarrollo de ese grupo y cómo canalizar las distintas características de ese grupo. Pues te estoy hablando desde el liderazgo emocional dentro del grupo, a los rechazos sociales que se producen y otras múltiples cuestiones que te influyen en la clase. (Prof6).*

Por otro lado, es importante "conocer de antemano las características del alumnado"; sin embargo, advertimos diferencias de matiz en la valoración que realizan en función del nivel educativo. Así, el profesorado de Formación Profesional destaca la importancia que tiene "conocer las características y motivaciones del alumnado" a fin de desarrollar una formación ajustada a sus intereses –profesionalizante– y no exclusivamente centrada en el conocimiento, tal como puede ocurrir en otros niveles educativos:

*[...] tenemos alumnos que han estado trabajando en otros ámbitos y dejaron de trabajar por distintos motivos y quieren reengancharse estudiar, entonces a ese grupo de alumnos, tu respuesta no puede ser un libro de texto que se hizo hace tres años y basado solamente en conocimientos. Los alumnos quieren una formación, quieren un aprendizaje que les sea válido para conseguir un trabajo. Entonces, lo que necesitan son conocimientos y necesitan también otras muchas cosas más, relacionadas con las competencias. (Prof10).*

Los que ejercen en ESO consideran que ha de "ser capaz de detectar que le interesa al alumnado de cara a realizar la reflexión necesaria para ajustar el contenido". Entienden que su desempeño requiere superar la visión de "déficit" que concibe al alumno como el responsable único de la desmotivación hacia el contenido que enseñan, asumiendo que éste tiene intereses y que la labor del profesorado es atender a ellos:

*Quando escucho a algunos compañeros decir: "al niño no le interesan nada". ¡Claro que le interesa!, no le interesa lo que le contamos nosotros, o a lo mejor no le interesa cómo se lo contamos. Todo el mundo tiene intereses. [...]. Pues claro que tenemos que ser capaces de detectar qué le interesa a nuestros alumnos, y eso no significa que yo negocie todo con el alumno, y que le diga: "este tema no te gusta, no lo damos". No, pero sí que saber qué le interesa para ver ese tema que hay que dar, porque le aporta otras muchas cosas al margen del tema, ver cómo lo hacemos, por ejemplo. (Prof3).*

Por otro lado, es muy relevante "saber con qué tipo de alumnado trabajamos y ver, primero, qué necesidades tienen, cómo aprenden, por qué aprenden así, y en función del estilo que tengan, cómo tengo yo que afrontar mi trabajo" (Prof3).

Otra de las competencias valoradas es "identificar el nivel de conocimientos y necesidades formativas del alumnado". Uno de ellos advierte diferencias en el desarrollo de la competencia en función de la materia de enseñanza:

*[...] a veces las evaluaciones iniciales son una prueba sencilla, no es... A mí lo que me interesa de mis alumnos no es si saben Filosofía, porque la primera vez que dan la materia no saben nada. El profesor de Matemáticas lo tiene muy claro, pone cuatro ecuaciones y dice: "pues no tienen ni idea". A mí lo que me interesa es si comprenden lo que leen y si son capaces de expresar alguna idea con coherencia y estructurarla bien, y eso lo ves fácilmente, y luego a partir de ahí pues a trabajar. (Prof11).*

De acuerdo a lo señalado por Sarramona (2012), observamos que el conjunto de competencias para el desarrollo de esta función son consideradas importantes por profesores de niveles obligatorio y postobligatorio; sin embargo, al hablar de ellas atendieron a tareas que, dicho autor, entiende que son críticas en cada nivel: el profesorado de ESO a la atención a la diversidad, y el de FP a una formación profesionalizadora. Ello podría estar indicando que las realizaciones específicas de cada competencia se derivan de las tareas que son críticas en cada nivel.

### **Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje**

Doce profesores realizaron 36 referencias sobre competencias deseables para el desempeño de esta función (COMP.PLANIF). Antes de proceder a describirlas, cabe indicar que en sus consideraciones aludían a diversos modos de abordar dicha función, coincidiendo con las tipologías de profesorado definidas por Mañú y Goyarrola, (2011): profesor ejecutor de planes, improvisador, y planificador.

Manifiestan que la función de planificación es, por lo general, desarrollada desde una visión técnica de ejecución de los planes elaborados por otros, generalmente las editoriales. Es por ello, que consideran que sería importante que el profesorado "planifique atendiendo a la realidad educativa a la que se enfrenta":

*En lugar de ser mediadores de los aprendizajes, lo que somos es un intermediario entre las editoriales y los alumnos. [...] ves la programación del Departamento, y la mayoría de las veces es que coges el disco de la editorial y que copias, que pegas y que esa es mi programación. Cuando en realidad deberíamos saber qué alumnado tenemos, qué necesidades tienen, tener muy claro qué es lo que necesito enseñar, hacerme mi secuencia de contenido y decir, "bueno, este año pues la metodología va a ser fundamentalmente con actividades de este tipo, porque estos alumnos de esta manera pueden funcionar mejor [...]", eso, pocos*

*profesores se dedican a ello. (Prof6).*

Se muestran a favor de una planificación que supere la mera obligación administrativa. En este sentido, consideran la importancia que tiene "plantear el diseño desde un marco abierto y flexible a fin de atender a las exigencias derivadas de la práctica educativa, las características de cada grupo y demandas del alumnado durante el proceso educativo":

*Y lógicamente cuando los alumnos te lo demandan, entiendo que nosotros tenemos que darle esa respuesta, cuando ellos te lo piden, sí ves que hay un cierto interés general. Pues en ese sentido, la planificación tiene que ser totalmente flexible. Bueno, está bien que haya ahí un marco, que yo sepa que con estos mimbres tengo que hacer sexto, pero que sexto no tiene que ser así. Eso me parece un error. (Prof1).*

Consideran que, para ser competente en esta función, el profesorado debe trabajar con todos los elementos curriculares implicados: "*con todos los parámetros que debemos tener en cuenta en el aula, o sea, el tomar decisiones en cuanto a seleccionar contenidos. Para cada objetivo, para cada competencia que deba alcanzar el alumno, con qué contenidos tienes que trabajar*" (Prof10).

Entienden la importancia de "diseñar las programaciones de aula en base al currículum oficial". Al respecto, las **competencias** que el alumno debe desarrollar constituyen el eje en que deben apoyarse el resto de decisiones curriculares y "*no aquel temario que teníamos que, si no llegábamos hasta el final, no cumplíamos*" (Prof10). Coincidiendo con lo indicado por Escamilla (2011), consideran que los contenidos son un medio (no un fin) para el desarrollo de las competencias, destacando la importancia de "desarrollar la referida a aprender a aprender" (Gest1, Prof1). Opinan que el tema de las competencias clave es una buena idea que está siendo mal aplicada:

*Los contenidos son una excusa, lo que pasa que sin contenidos no se puede enseñar. Quiero decir [...] yo tengo que enseñar algo, pero ese algo que enseño –que es lo que se olvida– es una excusa para desarrollar otras cosas; por eso lo de las competencias es como todo, una buena idea mal aplicada, mal llevada a cabo, quizás por nuestra torpeza, por el encasillamiento mental que tenemos de hacer las cosas como..., pero la idea era magnífica [...] (Prof11).*

El profesorado debe "*tener bien claro cuáles son las competencias que el alumno tiene que desarrollar y qué hacer para que el alumno, en clase durante el proceso educativo, trabaje con esas competencias*" (Prof10). Entienden que en el proceso de planificar por competencias, existe "*una labor de imaginación, de plantear, de diseñar actividades que respondan a esas competencias, que resulten también interesantes para el alumnado, que las perciba como actividades que son provechosas para su aprendizaje y luego, también, sean fácilmente también evaluables*" (Prof10). Destacan el papel que tiene el diseñar actividades para el aprendizaje en el ámbito no sólo formal, sino también no formal (museos, patrimonio,...) a fin de favorecer un aprendizaje más ligado a lo que supone adquirir competencias:

*Y son cosas que no están exactamente dentro de lo que es el currículo tradicional, pero está muy claro que si quiero enseñarte el arte árabe, ¡tienes que ir a la Alhambra por dios! Después habrá quien se lleve un saco y habrá quien se lleve una bolsita vacía de la Alhambra, pero por lo menos ya ha estado en la Alhambra. El que ellos vean, el que sea un aprendizaje mucho más..., pues creo que eso quizás ahí [...] la Consejería pues no lo entiende tanto como parte del aprendizaje digamos el normalizado, el reglado, y pienso que es más importante, a veces, porque es una forma de aprender a aprender. Como profesor te puedo contar lo importante que es, por ejemplo, para el árabe el agua, pero si lo ves en la Alhambra viendo caer el chorrito de la fuente, igual no te lo tengo que decir yo, igual lo entiendes tú. (Prof1).*

Acerca de la definición de los **objetivos**, se destaca que el profesorado debe ser capaz de saber "*hasta dónde se puede llegar y hasta dónde no se puede llegar*" (Gest1\_E1). En ello, destaca la importancia que tiene "conocer las relaciones que existen entre las características del alumnado y el contenido a introducir". Debe tener la capacidad de "*seleccionar bien los contenidos*" (Gest1\_E1) y con ello "ir tomando decisiones a lo largo del curso académico". Una vez seleccionados o conocidos los **contenidos** a impartir, debe centrarse en "reflexionar acerca

del conjunto de problemas que plantea la transposición didáctica del contenido en el diseño de los elementos curriculares". Ello coincide con Monereo (2010) al indicar que el profesorado debe reflexionar metacognitivamente sobre el contenido que pretende enseñar, para lograr la trasposición didáctica del cuerpo de conocimiento de la materia a la mente del alumnado. Así lo expone uno de los profesores al hablar de la reflexión que implica la planificación:

*[...] ¿qué tipo de ejercicios me van a dar más resultado?; ¿situaciones prácticas reales en las que la dificultad de la actividad va a ser muy simple porque en la vida cotidiana se me presentan situaciones complicadas? ¿voy a enfrentar a los alumnos a dificultades favoreciendo el desarrollo de procesos cognitivos que son más complejos que los que consigo con las situaciones reales?; y ¿con qué voy a alcanzar mejor mis objetivos de aprendizaje con los alumnos?, ¿con estas actividades teóricas o con esas actividades prácticas más cotidianas? [...]* (Prof6).

Relacionado con los **recursos** entienden que el profesorado deber "ser capaz de incorporar a la enseñanza los más adecuados para la consecución de las competencias del alumnado". Uno de los profesores lo explica de la siguiente forma:

*Con mis alumnos hacemos un uso intensivo de los equipos informáticos, los utilizamos como herramienta de trabajo, no como objeto de estudio. Sino si la competencia es el tener la capacidad para trabajar con esos recursos, tienes que incorporar eso en el aula. Es decir, como innovación tecnológica, el profesor tiene que estar también muy pendiente, pero no porque sea una moda, sino porque hayas visto que para atender a lo que quieres que el alumno alcance, es necesario que trabajen con eso, que hoy en día todavía se le llama innovaciones.* (Prof10).

## Desarrollar la enseñanza

Todos los profesores aludieron a competencias relevantes para implementar los procesos metodológicos y gestionar el aula (COMP.DESENSE), siendo la categoría más referenciada, con total de 85 referencias.

Coinciden en destacar que su labor en el desarrollo de la enseñanza consiste, no sólo en "ser capaz de transmitir los conocimientos a los estudiantes" sino, además, en "saber enseñarlos", en el sentido destacado por Bolívar (2006) de "saber elaborar estrategias de acción o enseñanza" (p. 163) al servicio del aprendizaje e interés de los estudiantes, y no centrada en la "charla magistral" o en el libro de texto: "Si te quieres dedicar a esto, es fundamental, porque no se trata de tener muchos conocimientos, sino de saber transmitirlos y, sobre todo, lo más importante no sólo se trata de enseñar, se trata de que aprendan" (Prof3).

Una de las competencias destacadas es la "capacidad de ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas". Relacionado con lo que Zabalza (2007) considera una dimensión importante, consideran que el profesorado debe "conocer cómo se transpone el conocimiento que tú tienes sobre una materia, cómo se convierte en conocimiento escolar" (Gest1\_E1). En relación a ello, una de las profesoras destaca la necesidad de estudiar el contenido "no en función de que te tienes que examinar, sino de que tienes que enseñarlos [...]" (Prof2). En este sentido, entienden que el desarrollo de la enseñanza implica no sólo dichas competencias sino, además, la "puesta en marcha procesos dirigidos a la consolidación de los aprendizajes en el alumnado":

*[...] gente que no se da cuenta o que no conoce todavía, aunque lo oigan y lo vean, que para que un aprendizaje se consolide, por muy bien que expliques una materia y por muy ordenado, muy claro, y pongas unos ejemplos muy ilustrativos, por mucho que llames la atención de los alumnos a la hora de saber esa materia, si luego no haces otras actividades que consoliden ese aprendizaje pues..., evidentemente, los alumnos van a pasar una clase maravillosa contigo, pero luego pasa el tiempo y pones una prueba general de tipo de diagnóstico que hace la Junta de Andalucía, en las que miden lo que ha quedado después de haber aprobado tu asignatura y los alumnos fracasan, y te preguntas: "¿ y por qué?"* (Prof6).

En concordancia con lo establecido por Esteve (2009) al indicar que el profesor se juega su éxito profesional en la tarea de gestión del grupo de aprendizaje, entienden muy importante la "gestión del aula", identificada (por algunos) como una tarea crítica y esencial en los primeros

días del curso académico, que va más allá de mantener la disciplina en el aula, y que consiste en "desarrollar un conjunto de estrategias dirigidas a crear las condiciones para que el alumno se implique en su aprendizaje". Destacan la importancia que tiene "crear un ambiente afectivo positivo donde el alumno se sienta cómodo" como condición previa a toda acción dirigida al aprendizaje:

*Muchas veces, veo que cuando la gente empieza a trabajar está muy preocupada por mantener la disciplina, pero para mí eso es lo de menos. Verás... es importante, pero no es... es lo de menos. Cuando los niños funcionan y se sienten bien y útiles, hay menos problemas de disciplina; cuando se sienten bien y siguen una clase, y les pides cosas que ellos pueden hacer [...] (Prof8)*

Relacionado con lo anterior, manifiestan la importancia de poseer "competencias profesionales en el entorno de la motivación, tenemos que motivar a nuestros alumnos, tenemos que ser capaces de venderles el producto de lo que nosotros ofrecemos" (Prof4). Encontramos un profesor que expresa su preocupación acerca de cómo conseguir motivar a su alumnado, lo que creemos que confirma la importancia que tiene el desarrollo de competencias docentes en este sentido:

*En Málaga, yo estaba en el Instituto a tres kilómetros de la playa, y la Delegada nos decía: "si los alumnos no están motivados, los cogéis y os los lleváis a la playa, que vean el mar, y los estáis motivando viendo el mar". ¡Cosas absurdas!*

*E.- ¿Y funcionaba?*

*Prof9.- No, no puedes dejar tu clase, irte dos o tres horas andando a la playa y luego volver, ¡no puedes! Pero desde un sitio teórico, tipo Delegada, está muy bien. Coge a tus alumnos te los llevas a la playa, los motivas y que luego vengan, y los que estén desmotivados, ¿qué haces con ellos?, ¿cómo los motivas? (Prof9).*

Relacionado con lo anterior, coinciden en destacar la capacidad del profesor para "hacerse con el grupo" o "saber liderar una clase": "Competencias profesionales relacionadas con liderazgo, tenemos que ser conscientes de que tenemos que liderar una clase" (Prof4). Identifican ciertas actuaciones de éxito en este sentido, y que son reconocidas y asignadas especialmente al profesorado diplomado en EGB, tales como "el liderazgo en el aula" y "habilidades sociales" como la empatía o la aproximación a los estudiantes, ser ejemplo o "liderazgo emocional". Los profesores diplomados en EGB manifiesta que "ser capaz de crear relaciones asimétricas entre profesorado y alumnado" es una competencia necesaria para conseguir gestionar el grupo y el aula:

*[...] pero es que eso es desde un principio del curso. Desde el principio del curso tienes que irte creando, cultivando el grupo de clase, porque cuando los quince primeros días marques unas pautas de actuación, luego te va a resultar fácil y vas a obtener alguna cosilla que otra. Pero primero como personas, somos personas, tenemos que estar aquí a gusto, nadie se va a reír de nadie, todo eso se va a evitar. Entonces creas..., siempre controlando, si ves que ha ocurrido algo con un niño y lo van a ridiculizar, castiga en el sentido, sube la voz.... Luego, es muy importante los gestos y las formas, la dinámica de la clase. (Prof5).*

Coinciden con Gil de la Serna y Escaño (2010) al considerar que ha de "quedar claro quién manda; el buen profesor combina adecuadamente la autoridad y el afecto. La motivación del alumno necesita un guía claro y un apoyo seguro" (p. 140). Algunos profesores creen que el lograr dicha tarea es una cuestión de "autoridad" (Prof1, Prof11).

Para ellos, tiene que tener la "capacidad de ir enganchando a todo el alumnado desarrollando estrategias para dar respuesta a la diversidad". La atención a la diversidad es considerada un aspecto fundamental en la docencia en Secundaria, especialmente por las características evolutivas y de desarrollo del alumnado; sin embargo, entienden que las circunstancias que rodean al trabajo, como ratios profesorado-alumnado elevadas, no permiten, en muchos casos, su desarrollo:

*[...] la atención a la diversidad para mí es fundamental, pero no se puede hacer con más de diez niños, digan lo que digan los números y quien los ponga [...], en este centro he tenido clases con ocho alumnos y cada uno necesitaba una atención individualizada y eso era casi imposible, algunas veces, porque te pasabas la*

*hora entera para empezar. Porque son diversidades..., mucha diversidad, que no es ya cultural, es de ritmo de aprendizaje, es de interés, es de orden de cabeza, de orden personal, de circunstancias personales..., ¡tantas cosas influyen! (Prof8).*

Entienden la necesidad de "desarrollar la enseñanza siendo capaz de aplicar diferentes metodologías y en diferentes contextos", exigencia que se deriva de una enseñanza basada en competencias. Como adelantamos, el profesorado con experiencia en ESO asigna especial importancia al desarrollo de metodologías dirigidas a favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes, tales como la investigación en el aula o metodologías activas. El profesorado de Formación Profesional atiende a metodologías dirigidas al desarrollo de competencias profesionales, implementando las que favorecen el aprendizaje en contextos reales.

*[...] que ellos aprendan a trabajar por sí mismos, el que se equivoquen eso es importante, aprendizaje por error ¿no?, y eso va con la motivación. Si le dices al alumno: "vamos a hacer un trabajo sobre esto" y cada uno dice lo que quiera y lo controlas todo, delimitas el tiempo, "ya sabéis que tenéis dos días para presentar el trabajo", se investiga en el aula y se investiga fuera, depende de lo que sea, depende de los cursos [...], siempre en Secundaria he trabajado mucho, pero fuera de casa, es decir: "aquí os doy las pautas, yo os ayudo, y vosotros lo tenéis que hacer porque tenéis que ser autónomos y tenéis que recurrir a vuestras propias..." (Prof5).*

Consideran ciertas competencias dirigidas a la "articulación de recursos para la acción educativa". Destacan la importancia que tiene el disponer de los recursos didácticos adecuados para el desarrollo de la enseñanza, y el uso que se haga de estos. Entienden que "ya no es sólo la cantidad y calidad de recursos, de materiales que tengas, que es también muy importante, sino el cómo lo hagas llegar a los niños" (Prof1). De forma específica destacan el uso de "Tecnologías de la Educación", indicando que el profesorado debe "ser capaz de provechar su potencialidad", en coherencia con Engel, Coll y Bustos (2010), pensando que mejoran las condiciones del acto didáctico y favorecen el desarrollo de dinámicas de aprendizaje que otros medios más tradicionales no permiten. En este sentido, la competencia consiste en "integrar recursos coherentes con la actividad de aprendizaje", entendiendo que estos deben de ser cercanos al alumnado y cuya incorporación debe implicar "dirigir la enseñanza a regular la forma en que el alumnado se comporta con las nuevas tecnologías":

*Me he puesto a reflexionar y me pregunto: ¿para qué sirve un diccionario ya en papel? ¡Verás! esto no quiere decir que no..., pero es que creo que ya para los alumnos..., para mí sí, a mí me encanta abrir un diccionario y mojarme el dedo al pasar las hojas, pero para ellos es algo tan extraño, que yo ¿qué quiero?, ¿que sepan pasar las hojas y estén tremendamente aburridos, o que en mi clase de francés si tienen alguna duda de vocabulario o tienen que buscar alguna expresión, sean capaces de sacar el móvil, buscarlo y guardar el móvil? Eso es lo que tenemos que conseguir, tenemos que volver a regular la manera de comportarse con las nuevas tecnologías. (Prof8).*

## **Orientar a alumnos y familias**

Nueve profesores de los diversos niveles educativos realizaron 25 aportaciones sobre competencias relativas a esta función (COMP.ORIENT). Cabe indicar, que coincidiendo con lo establecido en varios trabajos (e.g. Castilla, 2005; Escaño, 2010; Sarramona, 2012), es considerada una de las funciones más relevantes en el ejercicio docente. Algunos de ellos llegan a entenderla como una función esencial, creyendo que "sin ser profesor tutor, también hay también una labor de tutoría y de relaciones con la familia" (Prof6) de la que tiene que responder el profesorado. Como se adelantó, declaran que algunos compañeros se muestran reticentes a asumirla, entendiendo que responsabilidad de otros profesionales (orientadores, tutores de grupo, etc.):

*[...] pues todavía tenemos disquisiciones acerca de si un profesor tiene que recibir a una familia que esté preocupada por el aprendizaje de sus hijos sin ser tutor del grupo clase [...], independientemente de la formación que desempeñes, como profesores, simplemente de nuestras materias, tenemos la obligación, tanto moral como legal, de atender a las familias y de explicarles qué es lo que está pasando con su hijo. (Prof6).*



Esta función no se reduce a la aplicación de orientaciones sobre el futuro académico de los estudiantes, la mera gestión administrativa o transmisión de los resultados de aprendizaje del alumnado; además, se trata de una labor "dirigida a la toma de decisiones sobre la formación del alumnado" que requiere de diagnósticos más ajustados e intervenciones individualizadas sobre objetivos concretos, debiendo "ser planteada como una labor de colaboración entre profesorado, orientador y familia":

*Este año, por ejemplo, ha salido una legislación nueva de que hay que orientar a los chavales, y volvemos siempre a lo mismo, la cosa es que tiene que estar reflejado en un papel. ¡Vale! Tendrá que haber un papel, pero si tú vas a ver a los profesores, a la orientadora, a hablar de tu hijo y de tu hija, lo importante es que te lleves una idea clara de qué pensamos nosotros sobre las capacidades de tu hija, si trabaja, si no trabaja. (Prof1).*

Sobre ello, entienden que el trabajo con las familias y el orientador es fundamental al permitir la toma de decisiones fundamentadas acerca de la orientación del alumnado, desde una comprensión de su situación personal; sin embargo, ciertas circunstancias como la ratio profesorado-alumnado, o el tiempo del que dispone la familia impiden una colaboración más estrecha en este sentido. En su relación con las familias, consideran especialmente importante "que el profesorado posea las habilidades sociales necesarias para comunicarse de forma adecuada con ellas".

Crean que es labor de tutor, y no tanto del orientador, ejercer la orientación profesional del alumnado sobre ciertas cuestiones de su futuro académico y profesional, entendiendo que el cargo permite un contacto más cercano. Algunos manifiestan que la labor de tutoría y orientación debe dirigirse, no sólo al desarrollo académico y profesional sino también a la dimensión personal, entendiendo que la labor del docente es fundamentalmente la de educar al alumnado, comprometido con su desarrollo, considerando esencial la "*competencia profesional de ser padres*." (Prof6, Prof8):

*[...] que es verdad que los profesores no estamos obligados a hacer el papel ni de padre, ni de psicólogo, ni de orientador, pero que, aunque no estemos obligados, en esa relación personal que se establece con los alumnos, pues tenemos la necesidad de atender al alumno y de atenderlo bien. (Prof6).*

Cabe indicar que esta función parece tener un menor peso en FP (de Grado Medio y Superior), sobre ello, el profesorado con experiencia en dicho nivel manifiesta que se desarrollada de forma diferente a ESO, existiendo menor contacto con las familias:

*Los padres de Grado Medio, sí, pero aparecen muy poco. Nosotros seguimos haciendo lo de la recepción de padres a principio de curso, se pone una fecha, y pero aparecen muy pocos padres, y los que aparecen suelen ser de Grado Medio, algunos de Grado Superior también, pero no es lo mismo que el contacto de las familias con los niños hasta la ESO, o incluso Bachillerato. Esto ya es distinto. (Prof2).*

### **Participar en el centro**

Esta función (COMP.PARTIC) recibe 17 referencias de diez profesores de los diversos niveles educativos. Aunque definen la profesión docente en Secundaria como "*un trabajo muy solitario*" (Prof11), consideran que la labor en el centro debe ser colegial, destacando que el profesorado debería "trabajar en equipo con los colegas del centro compartiendo objetivos y trabajando juntos": "*Porque en un centro, un equipo educativo lo forman muchas personas y todas las personas tienen que tener el mismo objetivo, y cada una tendrá que aportar su parte, más o menos. Entonces, tienen que trabajar en equipo*" (Prof12).

Manifiestan que el desarrollo de esta función "*pasa porque sintamos que el centro es de todos*" (Prof1). Uno de los profesores alude a su experiencia como director para referirse a la importancia de esta competencia, manifestando que el implicarse es una decisión personal y que en ella influye la situación de inestabilidad del profesorado y la motivación hacia la profesión docente:

*Eso ya es muy personal y depende de la implicación. Por ejemplo, en el caso de la directora y mío, este es nuestro centro, lo parimos. Entonces, quiero que esté lo mejor posible para todos, que esté bien, bonito, que funcione, que los niños aprendan, que estén a gusto, que... Aunque a veces pueda parecer que soy un ogro, o un poco agrio [...], lo que siento es lo que hay detrás de eso. Mucha gente pues no, simplemente pues igual podrías trabajar en una oficina. El problema de esto es que aquí los papeles son bichos vivos, que piensan, que sienten, y eso es un problema. Obviamente tiene que ver un poco con porqué decido yo trabajar en esto. (Prof1).*

El profesorado con experiencia en ESO y Bachillerato, consideran que este trabajo, de cara a la planificación conjunta, por lo general consiste en acordar unos contenidos y, después, cada uno desarrollar su labor de forma independiente:

*[...] existe coordinación en los departamentos y en los Institutos. Sobre todo, últimamente, los departamentos se reúnen, se coordinan y, bueno, tampoco es una guerra de que uno explique unas cosas y el otro las contrarias y tal, pero como Filosofía es un programa y un tema muy abierto pues normalmente llegamos a acuerdos de contenidos y luego cada uno tira por su lado. (Prof11).*

En FP la coordinación es propiciada por la propia estructura en la asignación docente, al compartirse docencia con otros docentes:

*Qué ejemplo le das a los alumnos si, por ejemplo, nosotras que doblamos (lo llamamos así cuando damos dos profesoras juntas), no somos capaces de estar al unísono en clase. ¡Pues apaga y vámonos! ¿Es difícil? Pues a veces es difícil, otras veces es muy fácil. Yo he dado muchas horas de clase con otras compañeras en todos los centros en los que he estado. (Prof2).*

Otros manifiestan que se trabaja en grupo cuando existen afinidades a ideas conjuntas, pero cuando no es así, la relación consiste en el respeto por el trabajo del otro. Entienden que la afinidad personal no debería determinar el trabajo en equipo entre el profesorado, debiendo primar la profesionalidad:

*Eso como en cualquier profesión supongo, ¿no? si todos tenemos las mismas ideas más o menos, pero si no lo mejor es decir: "nos respetamos, pero no podemos estar juntos". Que eso tendría que ser aparte, porque la profesionalidad es diferente, lo que pasa es que hay gente que mezcla, y que no puede decir: "bueno aquí somos profesionales y tenemos que hacer esta planificación, y vamos a ver lo mejor...". No lo mejor para el maestro, lo mejor para el alumnado. (Prof2).*

La competencia en este sentido sería "saber estar día a día trabajando con compañeros que no son como tú, que piensan también distinto a ti y, bueno, saber manejar la situación" (Prof10).

Cuando se les pregunta por la competencia "Trabajar en equipo con colegas del centro y entorno, compartiendo experiencias" indican que es escasamente realizable. Destacan que se trata de una profesión en la que existe cierta reticencia a compartir experiencias, tanto positivas como negativas, existiendo cierto temor a los colegas evalúen su actuación docente:

*[...] esta profesión tiene psicológicamente una historia y es que cuando sale algo bien te atribuyes tú los méritos: "¡Jo, qué bien me ha salido esto!" y cuando sale algo mal, le estás dando vueltas durante días y además es como reconocer un fracaso: "no sé dar clase". Entonces eso está ahí, entre nosotros. Lo mismo que reconocer que no puedes gestionar la disciplina de una clase, por ejemplo, eso lo tenemos ahí todos y eso no lo reconoce casi nadie. Entonces, colaboramos muy poco, porque es un trabajo que, a pesar de todo, es muy solitario. Cuando cierras la puerta de tu clase, al final estas ahí muy solo [...]. (Prof8).*

## **Actualización e implicación en la profesión**

Esta función (COMP.ACTUA) ha recibido un total de 24 referencias por ocho profesores de los diversos niveles. Opinan que se trata de una función que tiene una escasa presencia en la función docente puesto que no han sido formados para ello: "el *Learning for life* es algo que no nos enseñaron ni en el Grado, así que esa es una función que no existe. Después, te implicas, pero..." (Gest1\_E1).

Consideran importantes varias competencias para su ejercicio. Una de ellas, referida a la necesidad de "tener la inquietud por formarse de forma permanente y reciclarse en los

conocimientos propios de la especialidad" o "estar pendiente de adquirir conocimientos nuevos" (Gest1\_E1), competencia indicada por Consejería de Educación (2013) en la Guía sobre Buenas Prácticas Docentes para el desarrollo de las competencias básicas del alumnado. Además, coinciden con Castilla (2005), al indicar que el profesorado debe "preocuparse por actualizar sus conocimientos pedagógicos para el desarrollo de sus funciones docentes" y, especialmente, sobre la legislación educativa que regula su ejercicio:

*De hecho observamos, y yo ahora más desde la jefatura de estudios, pues profesores que además llevan muchos años ejerciendo la profesión, digamos, presentan unas programaciones que dejan muchísimo que desear, por no decir otra cuestión. Sobre todo, yo creo que es porque no están por la labor de reciclarse y de ponerse al día, pero ni siquiera con las leyes que van saliendo nuevas, ni siquiera para citarlas como tales. (Prof2).*

Esta competencia cobra una relevancia especial en el profesorado de FP que debe de estar continuamente formándose en nuevas técnicas y herramientas propias de la familia profesional en la que ejercen:

*En mi familia profesional, nosotros hacemos cursos de reciclaje todos los años, como mínimo un par de ellos. Y para el profesorado de prácticas es muy importante porque están saliendo constantemente nuevas técnicas, aunque cuando ya las conoces dices: "pues si es lo mismo, disfrazado de", pero no importa, es lo que hay en el mercado y tienes que saberlo, y saberlo enseñar. Nueva aparatología, nuevo de todo. (Prof2).*

Otra competencia que creen importante es "comprometerse con la profesión y su mejora". La carrera docente debe ser abordada como una "maratón" y "no es una prueba de velocidad, no son los cien metros lisos" (Prof4), entendiendo que el profesorado, sobre todo novel, debe "asumir que el cambio y la mejora en educación son procesos lentos y abandonar expectativas heroicas". Se trata de una competencia relevante para desarrollar una carrera profesional con equilibrio, evitando frustraciones y el síndrome del "profesor quemado":

*Y si te quemas en los primeros diez años de ejercicio ¿qué van a ser los treinta siguientes? Con eso hay que tener mucho cuidado [...] No puedes salir de meta para recorrer cuarenta y un quilómetros como si fueses a recorrer diez mil metros. Entonces, todas esas cosas hay que tenerlas presentes, y hay que tenerlas en cuenta a la hora de hacer el enfoque profesional uno mismo y cuando estás formando a los demás. (Prof4).*

Uno de los profesores destaca la importancia de "desarrollar procesos de formación compartidos", sobre todo cuando se trata de responder a necesidades que van surgiendo en el centro. Considera que las autoridades competentes deberían apoyar estos procesos, indicando la importancia que tiene disponer de una plantilla estable de profesorado:

*[...] pienso que la Consejería debería cambiar un poco el tema y plantear proyectos más reales. Más que, a veces, el... Se nota también por nuestra parte que tendemos a proyectos que son la cosa fácil, más que a cosas que sean realmente prácticas y que les puedas dar utilidad. Alguna vez hemos hecho cosas que han sido prácticas como, por ejemplo, formación para cubrir las ausencias de los profesores con guardias. El problema es que, cuando cambia la plantilla de profesorado en el centro, es complicado retomar los proyectos [...]. Así que el tema de la continuidad del profesorado a la hora de llevar a cabo proyectos, y a la formación, aquí es importante. (Prof1).*

Aunque entienden que el desarrollo profesional es favorecido por la "puesta en marcha de procesos de reflexión compartida con otros colegas o formación conjunta", estos procesos no tienen un funcionamiento real o efectivo en la práctica. Advierten de la escasa cultura los centros en su implementación:

*Somos muy individualistas y sobre todo a lo mejor muy pudorosos, es decir, de preguntar "¿esto cómo lo haces?" [...] seguimos muy anclados en el "yo me lo guiso yo me lo como" igual como consecuencia de lo que te digo, o sea, si esto es un sistema donde cada uno ha aprendido por su cuenta, pues cada uno cree que tiene la mejor posibilidad dentro de sus capacidades, pero no estoy seguro de eso. (Prof11).*

### **Investigar en el aula e Innovar**

Presentamos integradas estas dos funciones (COMP.INVEST y COMP.INNOV) que han recibido un total de 19 referencias. Cabe indicar ausencia de aportaciones del profesorado de FP y

espontáneas a las competencias referidas a "Investigar en el aula" (COMP.INVEST). Al preguntar sobre ésta, indican que el profesorado debe "ser capaz de emplear la investigación en acción en el ejercicio profesional" (Prof4).

Uno de ellos manifiesta que "para que el profesor de instituto [...] se convierta en un investigador estamos lejísimos" (Gest1\_E1). Sobre ello, indican que la investigación no se desarrolla por el temor de los profesores a los resultados que puedan derivarse, sobre todo cuando se trata de resultados académicos acerca de la materia que se imparte y si estos son publicados. Ello parece repercutir en una menor implicación en este tipo de funciones:

*Investigación poquísima, nula, aquí no se investiga, se tiene miedo o le tenemos [...] miedo a los datos [...]. O sea, en el centro donde trabajo hay un estudio que se hace todos los años sobre la Selectividad, que es interesantísimo porque tienes datos por centros, por sexos, barrios, asignaturas, por diferencia entre el expediente y la nota de Selectividad. Un estudio completísimo y amplísimo. Durante muchos años se guardaba en un cajón, cuando alguien lo sacaba en un claustro los profesores decían que "¿a qué venía eso?, que era comparar". Claro, somos el mismo centro, los mismos alumnos, pero resulta que el Latín está arriba, Historia está en una posición media y Filosofía en una baja. Entonces, Filosofía llama la atención ¿no?, y sacar los datos de este estudio se tomaba como una especie de agresión [...]" (Prof11).*

A pesar de ello, entienden que el profesorado debe "conocer las técnicas de investigación básicas y en gestión de la información"; aspectos para los que reconocen no estar preparados, o no disponer del tiempo, los recursos o la experiencia necesaria; y ser capaz de "analizar los datos de cara a aplicarlos a los procesos de enseñanza-aprendizaje".

Para desarrollar la función de "Innovar" (COMP.INNOV) opinan, de acuerdo a Tejada (2007), que la competencia no consiste simplemente en "introducir algo llamativo o novedoso en la práctica educativa", sino que implica "reflexionar sobre la propia práctica docente aplicando las herramientas adecuadas para mejorar los procesos educativos". Para ello, coinciden con Darling-Hammond (2006) en que el profesorado debe "desarrollar la inquietud de ir mejorando su práctica docente progresivamente":

*Y respecto a la innovación, lo que tiene que tener sobre todo son instrumentos para reflexionar sobre su práctica docente porque, si no, acabamos convirtiendo la innovación en una especie de "voy inventarme algo muy chulo que hacer en clase", cuando bien podría ser reflexionar sobre la práctica docente y cambiar aquellos elementos que no funcionan. (Gest1\_E1).*

Además de un conocimiento sobre los procesos de innovación, destacan la importancia que tiene "que el profesorado se implique con la mejora"; sin embargo, de nuevo, señalan ciertas condiciones que no la favorecen como la falta de medios, la propia iniciativa del profesorado, o la propia organización educativa de los centros:

*Tiene que ver con la con la implicación y cómo te integras en tu profesión. Y ahí a veces nos faltan ganas y medios; los medios para que tuviésemos que innovar más en otras cosas; y las ganas, porque cuesta y es complicado el hacer las cosas. (Prof1).*

## **Desarrollo personal y ético de la profesión**

Doce profesores realizaron 49 aportaciones acerca de las competencias deseables para el desempeño de esta función (COMP.DSPERS), siendo la segunda más referenciada. Al preguntar por ella, la definen como "fundamental" (Prof12; Prof10), refiriéndose especialmente a que el profesor debe tener un mínimo de ética profesional. De esta forma lo expresa uno de los entrevistados:

*Yo asumo que un profesional debe intentar desarrollar esta competencia y debe de tener un mínimo de ética profesional. Si no, no lo considero ni siquiera docente. Un compromiso mínimo tiene que tener y luego se puede desarrollar más, se puede mejorar o empeorar, pero.... (Prof12).*

En relación al "desarrollo personal", y en coherencia con diversos trabajos que han destacado la necesidad de que el profesorado sea emocionalmente competente (Reñe, 2010; Sarramona, 2012), creen importante que el profesorado "manifieste un equilibrio emocional",

aludiendo de forma específica a la necesidad de que posea unas condiciones psicológicas idóneas:

*El tema, a veces, de la propia autoestima a nivel de... La directora del centro dice, y yo la entiendo muy bien, que tú no puedes meterte ahí con "los leones" cuando a poquito que te levante un poco la voz, te vienes a bajo. [...] Aquí tuvimos un año un profesor que estaba, literalmente, como un rebaño de cabras. A veces te planteas ¿cómo funciona esto? Curiosamente en aquella época era interino, creo que estaba suspendido. ¿Cómo puedes permitir que se entre a la docencia en esas condiciones? (Prof1).*

Otro de los aspectos que se han venido destacando a lo largo de algunas funciones es la capacidad de "gestionar positivamente las relaciones interpersonales con el conjunto de agentes educativos", destacando especialmente en el desarrollo de la gestión de conflictos "tener sentido común":

*En segundo lugar, tendrían que ser gente coherente, tener sentido común y ser flexible. Es decir, en las situaciones en las que te encuentras en el día a día hay muchas situaciones que el ser coherente, razonable, el tener un poquito de sentido común te va a hacer que seas capaz de retomar cualquier conflicto [...]. No te hace falta ser un mediador, lo que te hace falta es tener sentido común. Y a veces se tiene tan poco que lo que empieza por ser un pequeño enfrentamiento acaba por ser una bola de nieve inmensa. (Prof1).*

Coincidiendo con lo indicado por Escudero (2009) consideran importante desarrollar una "ética del cuidado" en el sentido de "humanizar y personalizar las relaciones con el alumnado", destacando la importancia de que estén basadas en el respeto:

*Aquí tengo treinta alumnos, a Pepito, Antonio, ..., yo el primer día de clase no empiezo "tal, tal, tal", a decir los apellidos, sino que digo: "¿Manolo?", y empiezo ya con un acercamiento, pero acercamiento con respeto. Respeto en el sentido de ¿cómo le decimos? ¿Le decimos de usted o de tú, señor, doña,...? yo les digo: "me puedes llamar como quieras, pero con respeto". A partir de ahí, yo respeto y ellos respetan. (Prof5).*

Sobre el "desarrollo ético de la profesión", el profesorado debe "tener un comportamiento ético con los diversos agentes y escenarios de la actividad profesional". Coinciden con Marqués (2011) en destacar la necesidad de un comportamiento ético con sus compañeros y en la relación con su alumnado, siendo coherente en su comportamiento y actuaciones docentes:

*El que tenga un comportamiento ético con los compañeros de trabajo, que el profesor tenga esa ética con respecto a los alumnos, el profesor tiene que ser consistente en los compromisos que consigue de sus alumnos. Si un profesor plantea en un inicio de curso que el alumno haciendo éstas cosas puede superar la asignatura, no puede hacer luego otra cosa, no puede tomar luego otra decisión que no sea esa. El profesor delante de sus alumnos tiene que tener ese comportamiento ético. (Prof10).*

Por otro lado, y atendiendo a nivel de ESO, coinciden con Escudero (2009) al indicar que debe "ser capaz de relativizar los objetivos de aprendizaje, y qué es lo importante que al alumnado aprenda", valorando cuáles son los que lo capacitan para obtener la titulación de Graduado en ESO. Cabe destacar que este aspecto fue señalado por profesores de Matemáticas, explicando que en las especialidades de Ciencias el profesorado posee ciertas concepciones sobre el aprendizaje como un proceso lineal y rígido, que han sido aprendidas de las actuaciones de sus profesores universitarios:

*En las carreras de Matemáticas y en las Científicas los profesores son muy estrictos en el cumplimiento de programaciones, planificaciones y muy lineales. Entonces, ellos creen, por su experiencia y por ejemplos que han ido viendo, que se aprende así, se aprende de forma lineal, que todo el mundo aprende y quien no aprende es porque es más torpe. (Prof12).*

Además, entienden la necesidad de "manifestar comportamiento coherente a los valores exigidos en la educación del alumnado": "[...] que si le exijo que no coma chicle, yo no puedo entrar comiendo chicle, por ejemplo" (Prof5).

Por la etapa y momento que le ha tocado vivir al profesorado, entienden que la transmisión de valores es una misión que debe ser asumida no sólo por los profesionales de la educación, sino por la sociedad y todos los organismos que la integran. Al respecto, varios profesores realizan algunas reflexiones, destacando que su acción parece ir "a contracorriente"

de los valores que transmiten otros estamentos sociales (i.e., medios de comunicación), y que no tiene sentido que los centros educativos desarrollen acciones en este sentido, si no son asumidas también por aquéllos:

*Entonces, la educación o el sistema educativo de un país, es el país entero, es la tribu entera, como decía Marina. Es la familia, es toda la sociedad, desde los mensajes que transmitimos a los modelos que ofrecemos, y el centro educativo es una parte. Cuando la gente me dice: "es que tiene que ser la educación" ¡Vamos! como que en mis clases digo: "mirad, el medio ambiente no hay que respetarlo, hay que ser competitivo, las niñas tienes que estar monísimas y ser sumisas, y que te miren el WhatsApp cuando quieran, y tú como chico tienes que ser un tío duro con los demás", eso ¡jamás! [...] Pero ¡claro! luego el alumno sale a la sociedad y le da unos mensajes y unos ejemplos, y luego tienes la familia que le da unos mensajes y unos ejemplos, y eso o somos todos o no funciona nada. (Prof8).*

## **Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Esta función (COMP.EVALU) recibe 35 referencias de doce profesores, que atienden a diversos elementos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En líneas generales, aluden a un conjunto de competencias dirigidas al desarrollo de prácticas de evaluación más auténticas y formativas.

Entienden que esta función conlleva "*establecer criterios e instrumentos de evaluación adecuados, tanto del alumno como de la unidad didáctica que está exponiendo*" (Gest1\_E1). En este sentido, algunos de ellos expresan que la evaluación final no puede constituir una tarea que implique la aplicación de los instrumentos proporcionados por las editoriales, sin atender al contenido que se debe evaluar:

*[...] te puedo decir que en los treinta y siete años nunca he repetido un examen, ni he repetido una explicación en la clase. Sin embargo, veo que hay compañeros que llegan, copian, y cambian el formato de los modelos de exámenes que nos ofrecen las editoriales: "esta pregunta la quito, esta no me gusta". Pero es que ponemos el examen de la editorial que, muchas veces, ni tiene que ver con los contenidos que has trabajado realmente en clase. (Prof6).*

Piensan que el profesorado "debería emplear técnicas y criterios variados para evaluar el aprendizaje" y no sólo basarse en el examen. Para ellos, la evaluación final de los aprendizajes debe integrar la valoración de los productos y procesos. Así, el profesorado debe "ser capaz de establecer la nota, no sólo en base a los trabajos académico realizados", sino también, tal como establece Davini (2008), a "otros aspectos tales como el esfuerzo realizado". Algunos profesores, con experiencia en ESO y Bachillerato, manifiestan la dificultad que les supone el incluir en sus evaluaciones dichos aspectos:

*[...] tenemos que cambiar. Creo que hay muchos profesores que simplemente usa las notas de los exámenes. Y, entiendo, que la nota del examen es algo demasiado frío y puntual, y en parte ahí no estamos cambiando. Tendríamos que usar más cosas a la hora de evaluar. Lo que pasa es que a veces son difícilmente cuantificables. Es decir, a ver ¿cómo te lo diría? Yo sé cuando el alumno trabaja pero, claro, ¿cómo cuantifico lo que trabaja? Que igual hay alumnos, que por su capacidad, en media hora puede hacer un trabajo perfecto, y para otros no queda tan perfecto, queda bien, pero le ha llevado dos horas realizarlo. ¿Cómo cuantifico eso? Es muy difícil cuantificarlo. No quiere decir que eso yo no lo sepa, creo que al final la experiencia si nos da el... sé cuando mis alumnos trabajan más o trabajan menos. (Prof1).*

Aunque indican que no precisan hacer un examen para saber que los estudiantes han alcanzado los objetivos, y que se pueden emplear métodos menos formalizados como la observación de sus realizaciones, seguimiento de sus trabajos, etc.; dicha práctica parece ser más común en ESO y FP y no tanto en Bachillerato, tal como manifiesta uno de los profesores en la siguiente cita:

*[...] en la ESO ya he logrado prescindir de los exámenes y en Bachillerato me gustaría pero no he logrado aún quitarme la mochila del examen, porque quizá ahí tenemos esa idea errónea de que la nota es más importante, de que la Selectividad..., el contenido..., pero.... (Prof11).*

De acuerdo a lo establecido en diversos trabajos (Davini, 2008; Mas & Tejada, 2013; Monereo & Castelló, 2009) manifiestan la influencia que tiene la evaluación en la forma en que el

alumnado aprende y el profesorado enseña; así, entienden que debe ser capaz "integrar la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje como un medio para alcanzar los objetivos pretendidos". Declaran que se trata de una competencia muy dejada entre el profesorado, en parte, por falta de formación en estos aspectos, aludiendo de forma específica a trabajar por competencias:

*[...] la evaluación no es sólo decirles: "pues tú has sacado un cinco o un diez, y vas muy bien" o "has sacado un uno, y vas muy mal", sino que es, como dice la teoría, un proceso que interviene en la enseñanza y en el aprendizaje, y que tiene que servir precisamente para poder intervenir en el proceso y modificarlo, de manera que al final consigamos los objetivos que queremos. Y esa labor pues también la tenemos muy dejada y también falta mucha formación, porque también hablo con muchos compañeros y, por ejemplo, ahora que tenemos que basarnos sobre todo en la ESO en el aprendizaje de competencias, es que ni sabemos lo que son las competencias, ni cómo se trabajan, entonces es muy difícil trabajar de una manera cuando no conoces ni siquiera el fundamento de los conceptos que hay detrás de esa nueva metodología que tendríamos que aplicar. (Prof6).*

Los profesores que manifiestan aplicar en su práctica diaria una evaluación continua, consideran importante "dar a conocer al alumnado las condiciones en las que se va a desarrollar la evaluación entendiendo que ello favorece su implicación en el aprendizaje". Consideran que se debe "favorecer el desarrollo de prácticas de evaluación más auténticas" si lo que se quiere es trabajar más allá de los contenidos teóricos y dirigirse al desarrollo de competencias en el alumnado:

*Entonces no necesito ponerle un examen para saber que ese alumno ha alcanzado los objetivos, sería querer comprobar una cosa que ya sé. Entonces, eso se lo digo a los alumnos, y de esa forma ¿qué consigo? No hay otro elemento mejor de motivarlos para el trabajo diario. Con ello, consigo que los alumnos trabajen diariamente. Mi alumnado percibe que con su trabajo diario puede librarse de ese escollo que supone un examen teórico y, diariamente, no solamente vamos trabajando los conocimientos sino también esas competencias que también están en el currículo [...] (Prof10)*

Se destaca que el profesorado debe no sólo "comunicar los resultados de aprendizaje" sino también "orientar al alumnado y familias a fin de favorecer la mejora", entendiendo que es tarea de todos los profesores y no sólo del tutor del grupo:

*[...] si yo soy el técnico en la materia y un alumno tiene un problema de aprendizaje y la familia me pregunta ¿qué pueden hacer?, pues como profesional debo responder. Al igual que cuando estoy enfermo voy al médico, y pregunto que qué puedo hacer. "Sí, ya usted me ha dicho que tengo una gripe y, ahora ¿qué hago para curarme de la gripe?". Pues es normal que la familia, si le dices; "pues su hijo no sabe matemáticas", te pueda decir: "y ¿qué hago para que las aprenda?". Por lo tanto, tendré que entrevistarme con la familia y trasmitirle la información que yo como profesional puedo aportar. (Prof6).*

Cuando se les pregunta por la competencia "implicar al alumnado en la evaluación con estrategias de autoevaluación y coevaluación" la consideran importante, entendiendo que se trata de una estrategia para "darles un poco de control y de responsabilidad, y de que ellos sean conscientes de lo que hacen y cómo lo hacen. Y a veces sí lo son y otras veces no" (Prof1).

Destacan la importancia que tiene "analizar críticamente el desempeño de la propia docencia" indicando que la evaluación no debe basarse exclusivamente en los logros de los estudiantes, siendo necesario que el profesorado sea más reflexivo con respecto a su docencia y su impacto en el logro de los objetivos, asumiendo que los resultados no sólo dependen del alumnado y sus características; aspecto escasamente reconocido por el profesorado:

*Difícilmente te vas a encontrar un profesor que te diga: "en el diseño que he programado para clase me he equivocado, he puesto actividades con un nivel demasiado profundo, o no había conexión entre unas actividades u otras, o me ha faltado poner actividades de refuerzo, o me ha faltado poner actividades de desarrollo, o he dedicado demasiado tiempo a dar explicaciones orales y me ha faltado profundizar en la práctica". Casi nadie cae en esos detalles, sin embargo, todos saben perfectamente que: "es que tengo cinco alumnos con necesidades educativas especiales, que tengo tres absentistas, cinco que no atienden en clase porque ya no les importa la materia y cuatro que en casa no trabajan". (Prof6).*

Consideran importante que el profesorado sea capaz de "analizar críticamente el

desempeño de la propia práctica docente utilizando indicadores de calidad". Entienden que un criterio debe ser la propia programación, al representar lo que el profesorado hace. La evaluación de la programación es entendida también como un proceso continuo de reorientación de los elementos curriculares para la mejora del desarrollo de la enseñanza:

[...] en cuanto a la planificación docente, el tener esa atención para tratar de modificar, casi sobre la marcha, aquellas cosas que ves que no te están resultando tan eficaces, el poder reorientar durante el curso académico, darte cuenta, reconocer que hay algunas cosas que tal vez no funcionan. (Prof10).

Cabe destacar que uno de los profesores alude al propio alumnado como criterio para evaluar la calidad de su enseñanza. Lo expresa así al hablar de la introducción de métodos de evaluación del aprendizaje, como son las rúbricas:

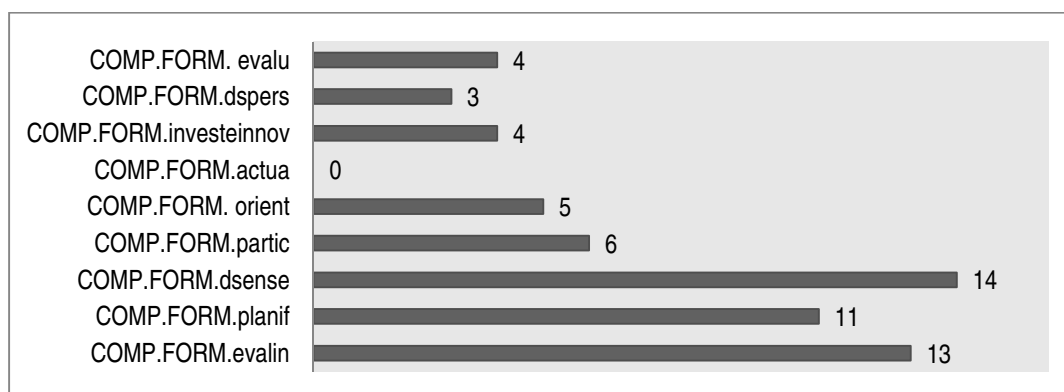
Prefiero seguir el método que tengo, me va bien, los alumnos se enteran. A mí lo que me convence es cuando vienen los alumnos que ya están estudiando una carrera a darme las gracias de lo que les he enseñado, y qué les ha servido. Para perder el tiempo, para hacer otras cositas, no lo veo útil, entonces estoy un poco chapado a la antigua. (Prof9)

Entienden evaluar la propia docencia pasa por "ser capaz de analizar su propio desempeño docente de forma sistemática y continua". Cabe destacar que este aspecto fue indicado de forma recurrente por el profesorado diplomado en EGB:

Luego, otra competencia muy importante, tanto en formación inicial como permanente, es la capacidad de autoevaluación. Esa necesidad de que tú terminas una clase y te vas pensando en lo que has hecho, "cómo, qué", "esto lo he hecho bien, esto lo he hecho mal". Eso, realizado de forma sistematizada, es fundamental, es importantísimo. (Prof4).

## 2.2. Formación para el desempeño de las competencias docentes

Atendemos a las consideraciones sobre la necesidad de formación específica para el desarrollo de las competencias docentes. Como presenta la Figura 15.6, el profesorado hace referencia a la necesidad de formación específica para el conjunto de funciones docentes, excepto "Actualización e implicación en la profesión" (COMP.FORM.actua), aludiendo en mayor medida a "Realizar de la evaluación inicial del proceso educativo" (COMP.FORM.evalin) "Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje" (COMP.FORM.planif) y "Desarrollar la enseñanza" (COMP.FORM.dsense).



**Figura 15.6. Formación para el desempeño de las competencias docentes. Profesorado**

Fuente: Elaboración propia

Encontramos trece aportaciones a "Realizar la evaluación inicial" (COMP.FORM.evalin) referidas a la necesidad de formación específica sobre las características de los estudiantes, indicando que ésta ha sido adquirida fundamentalmente de la experiencia y el contacto con los estudiantes. Consideran importante una formación relacionada con la psicología del aprendizaje,



de cara a desarrollar la evaluación inicial necesaria para abordar otras funciones docentes como la "Planificar" o "Desarrollar la enseñanza".

Sobre "Planificar los procesos de enseñanza aprendizaje" (COMP.FORM.planif) atienden a formación sobre los documentos normativos y su elaboración, y una "base teórico-pedagógica" que les permita tomar decisiones justificadas sobre la planificación de los diversos elementos curriculares.

Para ellos, "Desarrollar la enseñanza" (COMP.FORM.dsense) requiere de un conocimiento del alumnado que pueda ser aplicado a la gestión de las actividades y la dinámica del aula. Consideran necesario adquirir herramientas básicas sobre cómo se transmite la materia, "*cómo hacer que aprendan, cómo hacer que tengas ganas de saber más, eso es lo fundamental*" (Prof8), los diversos aspectos que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para atender a la diversidad del alumnado y hacer real una enseñanza individualizada:

*Este alumno, con el que yo he estado todo el año y ha trabajado, y ahora empieza el curso y no sabe nada de lo del año pasado, ¿qué ha ocurrido aquí? No te has dado cuenta de que en el proceso ha habido algún elemento que no has aplicado y que, por tanto, no ha permitido consolidar los aprendizajes, y esa formación no la tenemos en la mayoría de los casos.* (Prof6).

Algunos manifiestan la necesidad de insistir, en una formación inicial, en las relativas a "Realizar la evaluación inicial" y "Desarrollar la enseñanza", indicando que las referidas a otras funciones pueden ir adquiriéndose con la experiencia:

*Creo que orientar a alumnado y las familias, hacer las evaluaciones, formarse, innovar,... me parece que son cuestiones como mucho más asumibles y que uno puede llevar a cabo, a lo mejor, sin necesidad de tanta preparación. Si la tienes, mejor, pero si no creo que la propia experiencia te va diciendo por dónde.... Pero ese tema de detección de necesidades del alumnado, y sobre todo de temas de dificultades de aprendizaje, de estilos de aprendizaje,... habría que insistir mucho en la formación inicial, porque es fundamental. Saber a qué o con qué tipo de alumnado trabajamos y ver, primero, qué necesidades tienen, cómo aprenden, por qué aprenden así, y en función del estilo que tenga, cómo tengo que afrontar mi trabajo.* (Prof8).

Sobre "Participar en el centro" (COMP.FORM.partic) demandan formación acerca de los agentes que intervienen en el centro (i.e., familias) entendiendo que ello favorecerá el desarrollo de acciones ajustadas a sus características. Además, consideran necesario formarse los procesos que ocurren en los órganos de decisión y documentos de centro, y demandan más formación sobre temas burocráticos y administrativos a fin de atender a los cargos de gestión y coordinación docente que sean asumidos. Además, aluden a la necesidad de formar para el trabajo en equipo, de forma que los futuros docentes asuman que en la profesión no siempre se darán las condiciones idóneas para participar con los compañeros:

*[...] con unas personas trabajas un poquito mejor porque vas al unísono absolutamente y con otras pues cuesta un poquito más, pero tienes que hacerlo. No todo el mundo lo hace, desgraciadamente. Entonces, quizás dentro del cómo se enseña al enseñante, en eso sí habría que hacer mucho hincapié.* (Prof2).

Entendiendo que muchos profesores asumen la función de tutor durante su carrera, creen necesaria formación para "Orientar a alumnado y familias" (COMP.FORM.orient), esto es:

*Es muy importante ver cómo se lleva una tutoría, luego tú llegas y eres tutor, seguro. La familia es muy importante, la relación con ellas para que funcione bien un centro y una tutoría, es muy importante, y también tendrían que aprender temas de absentismo, por ejemplo, resolución de conflictos,...* (Prof8).

Además, destacan la importancia que tiene el estar formado para afrontar los conflictos con el conjunto de agentes educativos, y especialmente con el alumnado.

Indican la necesidad de iniciar a los futuros docentes en las funciones "Investigación e innovación" (COMP.FORM.investeinnov). Entienden que el profesorado debiera tener una formación mínima "*en técnicas de investigación básicas y en gestión de recursos bibliográficos*" e "*instrumentos para reflexionar sobre su práctica docente*" (Gest1\_E1). Dichos aspectos fueron

destacados por los profesores que intervienen en el Máster FPES (Prof12 y Gest1), por lo que sus consideraciones pueden estar influidas por su experiencia en dicho título.

Sobre "Desarrollo personal y ético de la profesión" (COMP.FORM.dspers), en coherencia con lo que se ha mostrado para algunas funciones como "Participar" u "Orientar", indican la necesidad de formar a los futuros docentes en cuanto a las responsabilidades sociales que asumirán como profesores:

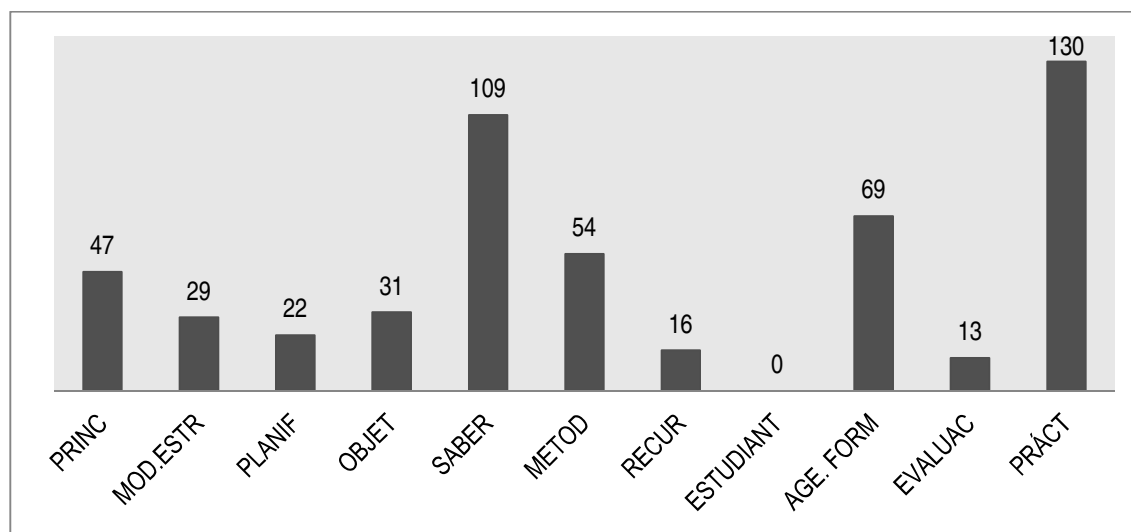
*Desde el punto de vista actitudinal, aunque no sé si eso está un poco en contradicción con la idea de competencia, aunque yo entiendo que sí que es coherente con la funcionalidad de la formación el hecho de que se considere la captación de la responsabilidad profesional que un profesor tiene que realizar. Y esos son los términos para mí: profesional, es decir, que ocupa un puesto dentro de lo que significa la actuación social, lo que ha previsto la sociedad; desempeño; y responsabilidad, en el sentido de reconocer cuáles son los compromisos que contrae en el momento de desempeñar esa tarea de profesor. (Prof7).*

"Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje" (COMP.FORM.eval) requiere de una formación específica sobre el tipo de herramientas y posibilidades de aplicación. Además, destacan que, en la formación inicial, deben aprender a autoevaluar la propia acción docente. Coincidiendo con los resultados del estudio de Zapatero, González y Campos (2012), aluden a algunas necesidades formativas, como evaluar por competencias, que indican que se va cubriendo:

*Hay un grupo de gente que ha tenido menos formación ahí, pero hay otro grupo que viene ya muy formada en esas historias. Ahí sí que se ha machacado, en planificar, evaluar, evaluar distintas cosas, llevar un registro de tal o cual manera,.... Entonces, en eso creo que la gente no está mal formada. Ahora, con respecto a evaluar con competencias si hay un vacío que se está cubriendo, pero no creo que ahí haya ningún problema. (Prof8).*

### 3. Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica

Presentamos los elementos que consideran deseables en la Formación Inicial Pedagógica. Realizan 520 aportaciones a diez elementos (Figura 15.7): "Principios formativos" (PRINC), "Modelo estructural" (MOD.ESTR), la "Planificación" (PLANIF), "Objetivos" (OBJET), "Saberes" (SABER), "Procesos metodológicos" (METHOD), "Recursos ambientales y materiales" (RECUR), "Agentes formadores" (AGE.FORM), "Evaluación" (EVALUAC), y "Prácticas docentes" (PRÁCT). No realizaron aportaciones a "Estudiantes" (ESTUDIANT).



**Figura 15.7. "Elementos deseables de la Formación". Profesorado**  
Fuente: Elaboración propia

Especialmente referenciados fueron "Principios", "Saberes", "Procesos metodológicos", "Agentes formadores" y "Prácticas".

Uno de los profesores no realizó aportaciones. Al preguntarle por elementos deseables, manifestó que la formación no sirve para nada si no se tiene don para dar clases:

*E.- Y a parte de lo que le aportaron estas prácticas, y desde la experiencia que ha tendido con el CAP y como profesor de secundaria, que son muchísimos años, ¿qué aspectos cree que sería interesante cuidar desde la formación inicial?*

*Prof9.- No lo sé. Me explico: si tienes el don de dar clase lo tienes, si no lo tienes, no lo tienes, por muchos títulos que tengas y muchas prácticas y muchas teorías que te den. (Prof9).*

## Principios formativos

Diez profesores realizaron 47 referencias sobre los principios formativos (PRINC), siendo una de las categorías más referenciadas.

Las propuestas se centran en destacar la necesidad de una formación que favorezca la vinculación entre la teoría y práctica docente, tal como se ha destacado en diversos trabajos (e.g. Estebaranz, 2012; Korthagen et al., 2001). Entienden que debe favorecer "la relación entre el conocimiento teórico y práctico, buscar caminos que encajen, o sea que hagan que se unan" (Gest1\_E1). Realizan diversas propuestas, entendiendo que la formación debería integrar conocimiento teórico que forme parte del conocimiento profesional. Para ello, algunos consideran deseable incorporar la experiencia y buenas prácticas docentes a la formación:

*La formación inicial debería recoger toda la experiencia que tienen algunos y todas esas buenas prácticas docentes que tienen otros y transmitirla a los alumnos. Pero eso es muy difícil, sobre todo en este clima de desconexión entre la Primaria, la Secundaria y la Universidad. (Prof12).*

Como puede observarse en la cita anterior, para favorecer dicha integración entienden deseable "buenas relaciones entre los diversos agentes afectados e implicados en la formación", siendo uno de los aspectos más destacados (12 referencias). Aluden al principio indicado en Korthagen, Loughran y Russell (2006) considerando que las relaciones deben ser asumidas por los propios agentes, y entienden que podría ampliarse su marco actuación e implicación en los contextos donde ejercen sus colegas, lo que requeriría de relaciones más estrechas, no sólo entre la Universidad y los centros de Secundaria, sino entre aquélla y otros organismos educativos como Delegación. Así lo indica un profesor que interviene en el Máster FPES:

*Que la escuela de Posgrado y la Delegación de Educación tuvieran unas relaciones muy fluidas, de un lado, y en los dos sentidos. O sea, que no sólo que nuestros alumnos pudieran ir a las prácticas o los profesores de Secundaria vengan aquí y den unas clases, sino que nosotros como profesores de Universidad pudiéramos ir y apoyar en las clases de Secundaria [...] (Prof12).*

Otro aspecto bastante indicado (10 referencias) está referido a una formación que incluya los procesos metodológicos y prácticas sobre las que se pretende formar a los futuros docentes, aspecto indicado también en Korthagen, Loughran y Russell (2006). Relacionado con lo anterior, entienden que debe de estar presente "el principio de la participación y de la actividad en el proceso de aprendizaje" (Prof4), mediante el desarrollo de metodologías activas, como una forma de que los futuros docentes comprendan que el foco de la acción del profesorado es conseguir que los estudiantes aprendan.

Además, de acuerdo a lo indicado en varios trabajos (e.g. McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008) entienden necesaria una formación orientada a la adquisición de competencias profesionales, enfrentando a los estudiantes a situaciones de aprendizaje auténticas:

*[...] creo que se debe dar desde el máster un enfoque de aprendizaje de competencias, por eso a mis alumnos les dije "quiero ver profesores, no quiero ver a alumnos" [...], "no quiero alumnos, quiero profesionales". "Que si vosotros me vais a preparar un plan de intervención y vais a exponerlo, quiero ver a*

*profesionales que van a vender su plan de intervención a una asociación que quieren que los contrate".  
Alumnos calientasillas, no. (Prof4).*

## Modelo estructural

Once profesores realizaron 29 referencias al modelo en que debe estructurarse la formación (MOD. ESTR). Entienden que a la hora de valorar cuál es la forma y momento más adecuados, deben considerarse los impedimentos que a nivel económico y funcional pueden surgir. De forma general, entienden que, sea cual sea el modelo, debería adoptarse aquel que suponga una mejora para la formación de los futuros docentes. A pesar de ello, no existe unanimidad en cuanto a cuál es el modelo deseable. Encontramos profesores que se muestran más partidarios de un modelo tipo "PriR" (Profesor Interno y Residente), entendiendo que podría asegurar la selección de los mejores candidatos para la docencia, aunque ello exigiría establecer criterios de evaluación adecuados: *"tener unos elementos de juicios valorativos muy bien establecidos para saber quién, cuando termina la fase de prácticas, está capacitado y quién no"* (Prof12).

Lo entienden deseable porque permite atender y definir las competencias docentes desde la práctica y contribuir, así, a concretar algo que dicen no estar muy definido por el profesorado de Secundaria: su perfil profesional. Además, consideran que podría romper con la idea de la formación inicial pedagógica como un trámite burocrático:

*[...] ya tenemos el sistema (el MIR dos años), pero ¿le vamos a decir a alguien que no? Porque si no le vamos a decir a nadie que no, pregúntele usted directamente si sabe Matemáticas y el que más Matemáticas sepa, que sea el primero, y el que menos el último. Me extraña mucho que ningún candidato salga suspenso en ese tema. (Prof11).*

Los que no son partidarios de dicho modelo, indican como inconveniente falta de entidad y de preparación adecuada por parte profesorado para impartir dicha formación, lo que podría derivar en una formación basada en prácticas artesanas:

*[...] no rechazo el modelo MIR cuando dicen que arranque desde la formación, pero lo que pasa es que, en estos momentos, no existe entidad por parte de los profesores para que pueda hacerse cargo de ello tal y como lo está haciendo el colectivo de médicos. Quien se hace cargo del MIR no es la Universidad, es el Servicio Andaluz de Salud que está formado por los médicos, que aquí no hay. (Prof7).*

Otros se decantan por un modelo integrado indicando que, ello, se muestra como una vía de atracción de los candidatos con interés por la docencia, evitando que sea elegida de forma arbitraria o "por probar". Este modelo es percibido como positivo para la consolidación de los conocimientos que se van adquiriendo, considerando que se precisa de tiempo para formarse pedagógicamente. Algunos lo plantean como un itinerario conformado por materias de contenido pedagógico y de carácter obligatorio, cursadas a partir del segundo año de carrera. Cabe destacar que esta propuesta es realizada por profesorado que inició la formación disciplinar (e.g. Licenciatura de Matemáticas) con la idea de ser profesor de Secundaria, manifestando haber echado en falta formación pedagógica durante sus estudios universitarios:

*Uno no puede ser graduado en lo que sea, y cuando de repente dice: "ah, pues yo me voy a dedicar a esto", es cuando a lo mejor tiene que ir y hacer este Máster. "No, ¡mire usted!, es que si tiene claro que hace matemáticas para dar clase de Matemáticas, pues dentro de sus troncales, aunque sea lo básico, tendrá una Pedagogía una y dos, una Didáctica de las Matemáticas, una Didáctica General, y una Psicología de la Educación, como mínimo eso". Es decir, que tengas una formación muy básica. (Prof3).*

Algunos no muestran un acuerdo total con los planteamientos del modelo integrado, indicando que corre el riesgo que las materias pedagógicas se convirtieran en *"marías que las escogiera gente "me voy a coger esto para pagarme y quitarme de en medio"* (Prof4). Otros entienden que el desarrollo de un itinerario pedagógico puede suponer que la gran mayoría de estudiantes lo elijan (ya que la mayoría está pensando en hacerse profesor) y no tengan la oportunidad de acceder a otros ámbitos de la disciplina que está cursando, implicando un empobrecimiento de los estudios disciplinares:

*Por ejemplo, en Historia ese itinerario se convertiría en el núcleo de la carrera, porque la mayoría de la gente lo cursaría, cuando una carrera de Historia debe de ser algo con unas expectativas mucho más amplias, no reducirlo solamente a la docencia. (Prof10).*

En coherencia con lo obtenido en varios estudios (Martín et al., 2010; Manso, 2012), algunos de los profesores valoran de forma positiva un modelo simultáneo tipo Máster, considerando que ha supuesto una mejora con respecto al programa anterior (CAP). Coincidiendo con Estebaranz (2012), entienden que el planteamiento del modelo es adecuado, sin embargo, consideran que su efectividad se hará visible con el tiempo y advierten que puede seguir los mismos "derroteros" del CAP. Sobre ello, uno de los profesores coincide con Viñao (2013), al indicar que se ha convertido "en un antiguo CAP [...], ha copiado tanto en la parte teórica de la universidad, sobre todo en los módulos específicos, ha copiado lo que se hacía antes y lo que es el Practicum, aunque se ha mejorado, pero sigue siendo también como otro CAP" (Prof10).

En su mayoría, están de acuerdo en que se precisa de una formación pedagógica más extensa. Entienden que una mejora puede provenir de la ampliación del Máster FPES a dos años, considerando que es un cambio que está por venir:

*Pienso que como formación es poco y que el Máster, dentro de ese proceso de formación inicial, debería ser más completo. Pretender hacer a un profesor tan sólo durante un año.... Antes ya he enunciado un poquito por encima distintos aspectos que deberíamos dominar, y desde mi punto de vista, es imposible, no dominar, sino tener unos conocimientos indispensables para ir con ciertas garantías a hacer un buen trabajo. (Prof6).*

Dichas opiniones, además, parecen estar influidas por el momento en que se realizaron las entrevistas, al hablarse del modelo de formación universitaria "3+2".

### **Planificación del plan de estudios**

La planificación del plan de estudios (PLANIF) recibió 22 referencias por parte de siete profesores. Consideran deseable una planificación que favorezca la construcción de conocimiento práctico.

En coherencia con lo indicado por Bolívar (2007) varios son los profesores que hacen referencia a que el diseño de la formación no puede responder a una estructura "teoría" y después "práctica":

*[...] si tú me dices: "el CAP en vez de durar tres meses, dura seis, y te voy a contar muchas cosas que te van a hacer bien", hombre, no te voy a decir que no me va a servir para nada. No digo eso, pero esa es la clase teórica de conducir, vale, y ahora coge el coche a ver si se te cala o no se te cala, si entras pasado en esa curva o te quedas corto. (Prof11).*

Aluden a ciertas condiciones que pueden favorecer una planificación que responda a dicha integración. Por un lado, entienden que la selección de los contenidos de la formación debe partir de un análisis de las necesidades formativas del profesorado, aspecto que ha sido defendido en algunos trabajos recientes como los desarrollados por González-Sanmamed (2009) o Valdés, Bolívar y Moreno (2015):

*[...] tomar en consideración lo que es la idiosincrasia del funcionamiento profesional del profesor. Y esto quizás tendría varios campos: uno sería quizás muy práctico, conozcamos lo que detectan como necesidades formativas inmediatas, por ejemplo, el manejo del Seneca o de programas de utilización, eso es muy real, no es una cosa de gran complejidad, pero mostraría que nos estamos acercando a lo que es su desempeño; después, el léxico, empleo de la terminología y de las acciones que están poniendo en marcha; posteriormente, entremos a ver cuáles son sus responsabilidades inmediatas y dónde se plantean sus problemas. Creo que ahí tenemos un campo de actuación que... (Prof7).*

En este sentido, uno de los profesores manifiesta que sería ideal que los resultados derivados de investigaciones, como la que presentamos en este trabajo, se tomaran en cuenta en el diseño de la formación inicial. Considera que en su diseño deberían primar criterios

relacionados con establecer una formación que responda a la realidad de la profesión, y no tanto con el reparto de poderes a nivel departamental, que son los que prevalecen:

*Si el diseño, algo tan fundamental, depende del reparto de poderes entre los departamentos universitarios, pues, al final, buscando ese consenso de no molestar a nadie, tal vez, el diseño que se consigue no responde a la realidad. Los departamentos de específicas aquí no pintan nada, sí los de Ciencias de la Educación, Psicología, Sociología,... Aquí los de una facultad de Ciencias pues no pintan nada, una facultad de Empresariales o de.... Pero, ¡claro! ¿Quién le quita ese poder? ¿Quién le quita esa carga docente? (Prof10).*

En relación a cómo establecer su diseño, los profesores que intervienen en la coordinación y formación del máster, indican que la valoración y adquisición de un conocimiento pedagógico pasa por establecer una estructura de las materias coherente con las características de los estudiantes. Entienden que la "parte pedagógica" –como denominan al Módulo Genérico– más alejada de lo que ellos conocen, debería incluirse en otro momento de la formación o buscar elementos que favorezcan una mayor aceptación de este contenido, proponiendo incluir un periodo de prácticas docentes al inicio de la formación:

*Entonces, si le pones primero el módulo generalista desconectado de lo que ellos saben, no llegan a entenderlo. Está demasiado alejado de lo que ellos están habituados a escuchar en Matemáticas, y supongo que en Física, Biología,... Entonces hay que buscar alguna forma de ir engancharlo. Si no, te cuentan una cosa de pedagogía y dices "¡vale!", de orientación familiar, "¡vale!", de sociología, "¡vale!", pero te entra por aquí y te sale por aquí. Hasta que no le ves una aplicación no dices "¡ay!, si hubiera prestado más atención en aquel momento". Es como cuando... "Si hubiera prestado más atención en las clases de inglés, ahora no me costaría tanto sacarme el B2 o el C1". Pues para eso necesitas motivar a la gente. No le puedes poner lo que menos conectados están al principio. (Prof12).*

## Objetivos

Nueve profesores realizaron 31 aportaciones sobre los objetivos a los que debería dirigirse la formación inicial pedagógica (OBJET), atendiendo a diferentes niveles de concreción y que, en líneas generales, se dirigen a crear ideas sobre la profesión y a proporcionar una formación de base para seguir aprendiendo a lo largo de la misma.

Por un lado, entienden que la formación debería dirigirse sobre todo a desarrollar "una mentalidad inicial docente, porque la verdad es que luego la experiencia a lo largo de los años es la madre de lo que es la formación" (Prof4). En este sentido, la formación debe atender a las creencias que sobre la profesión tienen los futuros docentes, dirigiéndose a que "reconozcan que la enseñanza es una profesión y, por tanto, requiere de un aprendizaje de competencias", abandonando la idea de que cualquiera puede ser profesor:

*Y creo que la formación inicial en eso tiene un papel fundamental, porque te puede enseñar una serie de competencias, estrategias, técnicas, teorías, conocimientos, etcétera, que te hagan ver que para ser profesor hay que saber y que esto no lo hace cualquiera. (Gest1\_E1).*

Bajo la idea de que todas las personas no sirven para ser profesor, y aludiendo a cómo está configurado el sistema para llegar a ser profesor en nuestro país, creen que la formación debería "servir para que los futuros candidatos a la docencia se autoevalúen en relación a la profesión, analizando su orientación profesional y si poseen las cualidades necesarias para ejercerla"; y destacan el papel de la formación práctica en el logro de este objetivo.

Relacionado con ello, aluden a un conjunto de objetivos como "comenzar a construir la identidad docente" favoreciendo el desarrollo de un compromiso con la profesión, tal como se ha indicado en algunos trabajos (Bolívar, 2007; Manso & Martín, 2014). Sin embargo, difieren en cuanto al modelo de profesor al que debe enfocarse dicho objetivo. Algunos profesores formados en CAP o sin formación inicial indican que se ha de "preparar a la gente, no para enseñar sino para hacer que el alumnado aprenda" (Prof3); el profesorado diplomado en EGB, que debe "dirigirse a que no sólo asuman la tarea de enseñantes, sino también de "educadores", con responsabilidad en los diversos ámbitos de actuación profesional" (orientación, tutoría,...).

Un profesor vinculado al Máster indica que la formación debería "plantear objetivos viables", y que uno de ellos no debería ser capacitar a los futuros profesores en materia de orientación, aunque no descarta que llegue a realizarse en un futuro. Así lo explica:

*[...] debería hacer cosas que se puedan alcanzar. Por ejemplo, un objetivo no debería ser la orientación en Matemáticas. ¿Por qué no? Pues porque no se puede hacer en la formación inicial ahora mismo, a lo mejor a la larga.... No se puede hacer, es costoso y, además, hay elementos en los centros educativos que pueden suplir esa carencia y que pueden ayudar a que la persona cuando esté en la fase profesional se pueda apoyar, que son los orientadores. (Prof12).*

Otro grupo de propuestas atienden a "proporcionar un capacitación que le permita seguir aprendiendo a lo largo de la vida", y demandan una formación que proporcione las herramientas necesarias para ello y la inquietud para seguir aprendiendo a lo largo de la trayectoria profesional:

*Está muy bien que me digas que la adolescencia es una etapa de cambio, están reafirmando su personalidad, ¡vale! pero si sólo me cuentas un poco eso y no me das estrategias para saber cómo enfrentarme a eso,.... Es como "lo de la caña y el pescado": "no me des el pescado, enséñame a pescarlo", enséñame cómo enfoco eso, esas características, esos cambios, estrategias,...., pero que de verdad funcionen, que me permitan..., que a veces irá bien a veces irá mal pero, por lo menos, me va a dar una base de partida. (Prof1).*

En este sentido, destacan que para los profesores de Ciencias se hace preciso transformar las creencias que tienen sobre el conocimiento pedagógico cuando entran en la formación, haciéndoles ver que su naturaleza es distinta y que no existen "recetas" para ejercer la profesión:

*[...] no hay ideas mejores e ideas peores. Esa es otra de las cosas que a los alumnos de Ciencias hay que enseñarles. En Ciencias hay una forma de hacer las cosas y esa es la correcta [...]. Y en Educación no hay una forma correcta que te va a dar la solución y otra forma incorrecta que no te la va a dar. Eso es muy difícil enseñar esto a los alumnos del máster, de matemáticas. Creen que la formación generalista les va a proporcionar esas recetas y cuando terminan y no se las ha dado, se sienten defraudados. (Prof12).*

La formación debe "proyectar sobre los futuros docentes una visión de la carrera profesional docente más realista", para que sean conscientes que los cambios en educación son lentos y requieren tiempo, lo que previene de posibles etapas críticas en la profesión:

*[...] deben ser conscientes los docentes que nuestra carrera, desde el punto de vista atlético, es una maratón. No es una prueba de velocidad, no son los cien metros lisos. Digo esto porque, muchas veces, hay profesionales que cuando llegan a la docencia piensan "todos los que llevan aquí veinte años son unos carcas que no saben de nada, aquí los jóvenes, los nuevos somos los "chachiguays", los que nos sabemos estas cuestiones". (Prof4).*

Indican que muchos profesores noveles llegan a la docencia con expectativas muy altas por cambiar la educación, y sus fracasos les lleva a sufrir "malestar docente" en etapas muy tempranas.

De forma más específica, y atendiendo a la dimensión técnica de la formación, destacan un conjunto de objetivos dirigidos a aprender "*herramientas que un profesor pone en marcha cuando desarrolla su tarea, como es el aspecto evaluativo, planificación de la actuación, trabajo colectivo [...]*" (Prof7). En este sentido, destacan que la formación debería de dirigirse a introducir al futuro docente en el conocimiento del tipo de alumnado con el que va a trabajar, y en convertir el conocimiento de la disciplina en conocimiento escolar.

Por otro lado, consideran importante formar a los futuros docentes para saber "*controlar los distintos factores que inciden en un proceso de enseñanza-aprendizaje*" (Prof6):

*No nos damos cuenta de que hay distintos estilos a la hora de dar una clase, que yo puedo estar durante mucho tiempo exponiendo unos contenidos, o que puedo ser realmente un mero guía de unos aprendizajes que lleven de forma autónoma a los alumnos y, evidentemente, mi papel es muy distinto si tomo un camino u el otro. No controlamos esos procesos, ni se nos enseñan bien en la formación inicial, digamos la influencia que tiene en el aprendizaje el que transmita una información durante un tiempo determinado, el que*

*programe distintas actividades para el inicio de los aprendizajes, para el desarrollo de los aprendizajes y para su consolidación; que lo haga de una manera transmisora, o que sean los propios alumnos los que busquen esos aprendizajes. Ahí hay muchas cuestiones que se escapan en la formación inicial, y en la permanente también. (Prof6).*

## Saberes

Doce profesores aluden a los saberes (SABER), siendo el segundo elemento más referenciado (109). En su mayoría, indican la necesidad de un componente "teórico y uno práctico". El primero, es considerado "*la base de cualquier formación*" (Prof4), siendo imprescindible para fundamentar la acción docente. Indican que este debe complementarse con un componente práctico.

Aluden, además, a los tipos de contenido que deben estar presentes. Coincidiendo con estudios que han analizado las necesidades formativas del profesorado (Bolívar, 1999; 2006a), creen imprescindibles los relacionados con "didáctica específica" (10 referencias) y "psicología educativa" (21 referencias). En relación a ello, opinan que la formación "*tiene que ir mucho con el material que está tratando, que tiene en sus manos [...]*" (Prof8), y que debe atender a formar para desarrollar la enseñanza. También, entienden imprescindibles contenidos relativos a las "destrezas de enseñanza" (26 referencias) que quedan definidos en aspectos como "didáctica", "metodología", "planificación", "evaluar competencias", o la "gestión del aula":

*No se trata de que todos seamos pedagogos, ¡ojalá! Pero al menos lo básico, el tronco, las herramientas con las que te vas a manejar, que es cómo enseñar tu materia, cómo se comportan los alumnos de esas edades y por qué, qué se le puede explicar y qué no. (Prof3).*

Aunque algunos de ellos consideran necesario un contenido pedagógico relacionado a "teoría educativa", creen más importante una formación ligada a la "práctica docente", y con los aspectos destacados anteriormente.

Consideran que deberían estar presentes otros contenidos tales "orientación y tutoría" (7 referencias), "legislación educativa"(8), "sociología de la educación" (5), "organización educativa" (5), "investigación e innovación educativa" (5), y "responsabilidades profesionales y éticas de la profesión" (9).

Así, sobre la "orientación y tutoría" indican adecuado trabajar aspectos tales como la relación con las familias en las acciones de tutoría, y la dimensión de la orientación educativa a nivel de centro.

En cuanto a la "legislación educativa", varios son los que destacan la necesidad de conocer la normativa con la que trabajarán, constituyendo la base que fundamenta la función docente. Manifiestan que debería trabajarse la importancia de la legislación y de un hábito en su uso, aludiendo a la necesidad de que los profesores actualicen sus conocimientos sobre esta materia:

*Ten en cuenta una cosa, para hacer bien el trabajo en Educación es necesario conocer la legislación. Porque hoy día nos encontramos con que hay profesores de Educación Secundaria que trabajan con planteamientos legislativos de la Ley General de Educación. La Ley General de Educación era para una sociedad de hace cincuenta años. [...] Entonces, ¿qué pasa? que tenemos profesores que están trabajando en 2015 con planteamientos de hace veinticinco, treinta, cuarenta años. Entonces, ¿es necesario que desde la Universidad se haga partícipe a los futuros docentes?, en una dosis adecuada. No te estoy diciendo que tengan que dominar la legislación, pero sobre todo que sean conscientes de su necesidad y que tengan el hábito de su utilización. (Prof4).*

Sobre "sociología de la educación" destacan la importancia de conocer "*el papel de las relaciones entre el centro educativo y el entorno social, las familias, el municipio, etcétera*" (Gest1\_E1), y cómo influye el contexto en la personalidad y rendimiento educativo del alumnado. Consideran que es un contenido que debe ser tratado no sólo desde el punto de vista teórico sino también práctico.



En cuanto a "organización educativa", es necesario conocer los diversos órganos de gestión y coordinación, así como la documentación del centro. Sobre esta, creen que es un contenido que, preferentemente, debe tratarse en la práctica, entendiendo que el manejo de documentos favorece conocerlos y aplicarlos:

*Es que cuando entiendes la convivencia de una determinada forma y aplicas un determinado protocolo, lo haces usando ese documento que has aprobado previamente. Es decir, son documentos muy fundamentales, que no se pueden quedar ahí y ya está. [...] y tienes que manejarlos, verlos, ver cómo se elaboran, cómo se reforman, quién los aprueba y qué dicen. Pero, claro, si llegas el primer día como llegué yo que me soltaron un documento muy grande: "toma, el plan de centro", y tú te preguntas: "¿esto qué es?" (Prof3).*

Sobre "investigación e innovación educativa", cabe destacar que tan sólo dos profesores que intervienen en el Máster (Gest1, Prof12) indicaron la necesidad de trabajar estos contenidos.

Las "responsabilidades profesionales y éticas de la profesión docente" se consideran elementos fundamentales, entendiendo que ponen en contacto a los futuros docentes con la profesión. Uno de los profesores destaca la dificultad para atender a este tipo de formación:

*Y, ahora, ¿quién enseña eso?, ¿clases de autoridad moral? "Departamento de Autoridad Moral del Profesorado", eso ¿cómo se hace Ana? ¡Menudo problema tenéis vosotros! (Risas) ¡menudo problema! Clases de Autoridad Moral, "voy a enseñarle a usted a tener autoridad moral delante de sus alumnos". (Prof11).*

### Procesos metodológicos

A este elemento (METOD) se refirieron en 54 ocasiones once profesores. Algunos consideran que no existen procesos que sean mejores o peores, o recetas en cuanto a cuál es el mejor método para la formación; indicando que sería deseable variedad metodológica.

Manifiestan cierta predilección por "métodos ligados al aprendizaje profesional en contextos reales" favorecedores de la integración teoría-práctica. Consideran imprescindibles las "Prácticas docentes", declarando que es donde más se aprende y entendiendo que constituye un elemento esencial para el aprendizaje de competencias, para aplicar u observar lo visto en la formación teórica, o conocer el contexto en que van a trabajar. No niegan la necesidad de desarrollar otros procesos metodológicos dirigidos a la adquisición de conocimiento teórico o práctico, tales como la lección magistral o las simulaciones prácticas:

*La mejor forma de aprendizaje es con la práctica. La mejor forma, digamos, de adquirir competencias docentes es con la práctica. Es importante lo que un programa formativo universitario te pueda ofrecer, a modo de teoría, pero si no existe esa formación práctica eso de ponerte delante de los alumnos, ponerte delante de unos objetivos, diseñar unas actividades y ponerlas en práctica, el ver cómo puedes mejorar eso que has estado haciendo el clase.... Sin eso, lo veo muy difícil, por muchas horas que tengas de formación teórica en la Universidad, por muchas simulaciones prácticas que puedas hacer dentro de un aula universitaria. (Prof10).*

Algunos consideran que deberían desarrollarse "metodologías que propicien cambios en las concepciones, que sobre la enseñanza, tienen los estudiantes"; así, entienden que las activas y participativas pueden propiciar varios aspectos: un cambio de mentalidad en cuanto al papel que deben adquirir en el proceso de enseñanza-aprendizaje (centrado en el aprendizaje), y la profesionalización, mediante el desarrollo de competencias. Uno de los profesores que interviene en el Máster indica haber trabajado del siguiente modo:

*Y el planteamiento que les hice fue: "aquí quiero profesores, tengo quince plazas de oposiciones que voy a adjudicar al final del cuatrimestre", "aquí cuando vengáis a trabajar, quiero profesores". "Seréis médicos,... aquí vais a trabajar como profesores". Porque sobre todo hay que trabajar la mentalidad y las competencias docentes. El que supieran más o menos de la materia que yo impartía, pues bueno..., porque a algunos les preguntaba: "¿por qué te has matriculado en esto?" y contestaban: "pues por el título, esto es una tontería para venir a pasar el tiempo". (Prof4).*

Algunos de ellos, coinciden en destacar la necesidad de procesos metodológicos desarrollados o basados en la práctica indicando que: *"hay cuestiones que no se aprenden, sólo se pueden aprender en la práctica o con alguien que venga de la práctica y te lo cuente"* (Gest1\_E2).

Los profesores implicados en el Máster consideran deseables el desarrollo de "procesos metodológicos dirigidos a conectar el conocimiento teórico-pedagógico con la práctica", entendiendo que ello favorece que dicho contenido sea mayormente aceptado por los futuros docentes:

*[...] para este tipo de alumnado, el profesorado debe convertir el conocimiento teórico en un conocimiento que pueda llevar a la práctica. Si no, va a tener el rechazo de ese alumnado a ese conocimiento teórico, y hasta que se den cuenta que parte de ese conocimiento pedagógico les puede ser útil, has quemado en el camino al 50%, que seguirán viendo la Pedagogía y a los pedagogos como una parte abstracta e innecesaria del sistema de conocimiento educativo. ¿Por qué? Porque no le ven aplicación en la práctica. [...] Hay que convertir el conocimiento teórico en conocimiento práctico de la profesión docente, porque esto es un máster profesionalizante. (Gest1\_E1).*

Algunos de los profesores consideran que la lección magistral no es un mal método para la formación de profesores, indicando que, bien concebido, es efectivo para el aprendizaje: *"[...] lo tradicional tiene sus defectos, pero también es verdad que si el profesor tiene muy bien estructurados los contenidos y los transmite muy bien, hay un ahorro de energía en el aprendizaje enorme"* (Prof6). Sin embargo, profesores más cercanos al Máster FPES indican que este método provoca cierto rechazo en los futuros docentes, sobre todo, si es empleado para el contenido que se muestra más alejado a lo que ellos conocen, tal como teoría pedagógica. Lo ilustramos atendiendo a la experiencia de un profesor en el CAP:

*Recuerdo aquel mes de Noviembre yendo al Carmen de la Victoria, con ese frío, a que tres profesores a trescientas personas sentadas empezaran a hablarnos "que si Vigotsky, que si Piaget". La gente allí con unas caras de sueño y diciendo: "bueno, esto ¿por qué?, ¿para qué?" Sin verle ningún sentido, todo corriendo, y sin ver ninguna aplicación práctica de ello. (Prof3).*

Consideran más efectivos técnicas y actividades como juegos de rol (cuando la ratio-profesor-estudiantes lo permite), aprendizajes profesionales en contextos reales, desarrolladas desde el comienzo de la formación, o actividades como acercar "buenas prácticas" mediante visitas de profesionales al aula, modelado o análisis de videos de la acción docente. Entre ellas, algunos profesores vinculados al Máster (Gest1, Prof12, Prof7) coinciden en valorar el modelado como un método que está dando muy buenos resultados, especialmente por favorecer un acercamiento más vivencial y práctico al aprendizaje de los aspectos técnicos de la enseñanza:

*Desde el punto de vista técnico, ahora sé que se está haciendo algo bastante interesante y, desde luego, los alumnos salen muy satisfechos [...] cuando a ellos mismos se les somete al problema del tratamiento en grupo. Entonces, consideran que lo que están recibiendo no es un mensaje teórico sino que es una herramienta con la que pueden apreciar mejor fenómenos, hasta sus propias conductas. Este sería un ejemplo de cómo la formación genérica puede abordar una formación técnica de una manera precisa, y es mirándolo desde la perspectiva de su propia realidad. (Prof7).*

Otra de las técnicas que está dando buenos resultados en la formación inicial pedagógica es la "reflexión sobre la actuación docente en el aula, mediante el visionado de videos".

Uno de estos profesores indica estar promoviendo en el máster *"la utilización de herramientas que promuevan la puesta en cuestión de la forma de ver un fenómeno, en concreto la enseñanza de las Matemáticas"* (Prof7), aplicando el tema del humor *"para situar un problema pedagógico"*. Se trata de una forma de proporcionar recursos a los futuros docentes para que aprecien que la situación de desconcierto en la enseñanza es algo natural, y que forma parte del aprendizaje profesional. En la puesta en práctica de estas herramientas, manifiesta haber aprendido que es importante proponer metodológicas que no ponga en tela de juicio la autoestima de los estudiantes, en cuanto al conocimiento disciplinar que poseen. Así lo explica:

*[...] lo que ocurre es que en este proceso, el comienzo fue matemático puro y la primera lectura es apreciar*

*que "no sabéis tantas matemáticas como creéis saber". Mi expectativa era que su ansia de conocimiento matemático les llevara a la necesidad de apreciar el significado de los contenidos matemáticos de una manera más profunda. Lo que conseguí fue todo lo contrario, un rechazo absoluto, era un negar sus cualidades, y eso trajo consigo bastantes conflictos. Por tanto, eso es un elemento que voy evitando. Elementos rompedores, pero que no pongan en tela de juicio su autoestima porque entiendo que un elemento que a mí me parece interesante, el tema de los ciclos vitales del profesor, sigue siendo..., que hay una cierta dominancia de aspectos de autoestima en los procesos de formación inicial, especialmente ya en Postgrado, cuando ellos se sienten que han logrado un estatus [...]. (Prof7).*

## Recursos ambientales y materiales

Seis profesores realizan 16 referencias a los recursos ambientales y materiales (RECUR) en los que debería desarrollarse y de los que debería disponer la formación.

Consideran que la formación práctica debe desarrollarse en los "institutos" (Prof1). Manifiestan la importancia de que exista un referente universitario en el desarrollo de la formación, indicando que "sin una base teórica, después la práctica docente no puedes llevarla a cabo" (Prof3). En relación a ello, manifiestan que "hay una serie de departamentos que lo podrían impartir muy bien, porque saben lo que tienen que impartir y transmitir a esos futuros profesores" (Prof10), que localizan en la Facultad de Psicología o Ciencias de la Educación, e indican que los departamentos asociados a las especialidades no son necesarios para la formación, puesto que los estudiantes ya poseen conocimiento disciplinar, y ésta debe dirigirse a proporcionar conocimiento pedagógico. De forma específica, uno de los profesores, destaca la importancia que tienen los departamentos de didácticas específicas, en el desarrollo de un conocimiento didáctico del contenido en los futuros docentes:

*La Universidad de Granada tiene la suerte de contar con muchas didácticas específicas muy bien trabajadas y desarrolladas, pero en otras universidades eso no se hace, por lo tanto, la formación inicial también se desvirtúa en el sentido de que en lugar de trabajar cómo traspones el conocimiento teórico al conocimiento escolar, pues lo único que haces es dar más conocimiento teórico o versiones light de didácticas específicas. ¿Por qué? porque no existe en esas universidades una didáctica específica desarrollada o bien desarrollada. (Gest1\_E1).*

En cuanto al uso de los recursos ambientales, entienden que sería deseable mayor autonomía por parte del profesor universitario en cuanto a la organización del espacio del aula como del desarrollo de la docencia en otros contextos fuera del edificio universitario:

*A ver, no puede ser que esta facultad tenga las mesas puestas en fila o que dejes las mesas puestas en círculos y te llamen la atención, como me ha pasado a mí. O que venga el inspector, y si no estás en clase, te sancione porque estás con tus alumnos por ahí. Eso ha pasado en esta facultad, a mí no, por suerte. (Prof12).*

A fin de evitar rechazos de los futuros docentes hacia la formación inicial consideran que la formación proporcionada en la universidad debe "propiciar que los futuros docentes se formen en materiales que están siendo usados en los centros de secundaria". Uno de los profesores indica que, a pesar de disponer de algunos de estos recursos, no se hace uso de ellos:

*[...] pero es que en la Universidad no se utiliza la pizarra digital, y están en las aulas. Y se produce el choque cuando el estudiante llega a hacer las prácticas a los centros [...] y se da cuenta que allí sí se usan. Entonces es cuando piensan: "lo que me están enseñando en la Universidad no sirve para nada, porque no están al día". (Gest1\_E1).*

## Agentes formadores

Once profesores realizaron un total de 69 referencias a las propuestas sobre los agentes que deben intervenir (AGE.FORM), 31 al tipo de profesionales y 38 a los requisitos deseables en ellos.

Sobre el **tipo de formadores** (AGE.FORM.TIPO) varios indican la necesidad de las figuras de profesor universitario y de Secundaria (Prof12; Prof3). El primero, debe estar presente para favorecer la formación en contenido pedagógico de tipo teórico. El segundo, por el contacto

que tienen con la práctica docente y la realidad educativa en la que se está formando. Entienden que el porcentaje de profesores universitarios y de secundaria debe ser equilibrado:

*A mí no se me ocurrirá decir, como dicen muchos compañeros, "estos pedagogos que no sé qué, que no han pisado un aula en su vida, y se permiten decirnos...". Pues son fundamentales. Si no hubiera un Gimeno y un Esteve, esto sería un desastre. Pero es verdad, que hay que escuchar también al profesorado de Secundaria, al que entra todos los días a una clase con treinta alumnos, pues tiene que contarte cómo lo vive él y si lo ve complicado, si no, qué carencias se ve él, qué cree que le falta a esto para mejorarlo. Es decir, creo que tenemos que escuchar un poco a todos los sectores, y que es verdad que en la formación de los nuevos profesores tiene poco peso la parte que se le encarga al profesorado de Secundaria en ejercicio. (Prof3).*

De forma específica, muestran opiniones diversas en cuanto a si los profesores universitarios de departamentos de Ciencias de la Educación son los profesionales más adecuados para impartir la formación. Algunos, indican que deberían intervenir "psicólogos, gente que estuviese especializada en temas de adolescencia, de cambios..., Pedagogos, obviamente" (Prof1). Otros cuestionan si éstos son los más adecuados para "enseñar a enseñar", sugiriendo que los conocimientos que poseen están alejados de la práctica:

*La idea es: se trataría de enseñar a enseñar, ¿no? yo quiero enseñar Filosofía y alguien me tiene que enseñar a enseñar Filosofía, pero ¿quién es el que sabe eso?, ¿el pedagogo? Que con los debidos respetos normalmente son teóricos que elaboran teorías preciosas.... Mira, es que hay cosas que no se pueden enseñar [...] (Prof11).*

Consideran que es necesario dar mayor protagonismo en la formación a "profesionales de Secundaria en ejercicio" puesto que "en ninguno de los estamentos que se encarga de esa formación, salvo en la de tutores de prácticas, está presente el profesional que ejerce la profesión" (Prof7). Entienden que ello contribuiría a definir la profesión y a acercarla a la formación inicial pedagógica. Algunos manifiestan que, por las características que tiene este profesional –carente de conocimiento práctico–, debería tener protagonismo en "la parte teórica" no como profesor, sino interviniendo a través de visitas transmitiendo sus prácticas. Otros, indican que deberían formar parte "del equipo de coordinación (a lo mejor no todos), pero de cada especialidad tendría que haber una persona" (Prof12).

Indican que una figura que puede ser muy útil es la de "profesor asociado", permitiendo desarrollar una formación complementaria a la proporcionada por los profesores universitarios. Uno de los profesores, que actúan como formador en el máster, justifica así la relevancia de la intervención de este profesional:

*Si me preguntas teoría de grandes pedagogos y todas esas cuestiones, probablemente no sepa mucha. Por eso lo bueno de la compatibilización en la formación universitaria, de profesorado académicamente formado de forma científica y disciplinar que transmita a los alumnos lo que es el desarrollo de teorías de investigación y todo eso, y luego los otros que vengan de la calle con un chip currante. (Prof4).*

Uno de los profesores indica que sería ideal que intervengan profesores universitarios que hubiesen sido profesores de Secundaria, aunque para ellos "es un requisito muy difícil, hay muy poca gente que tenga una carrera profesional universitaria que haya sido profesor en otros niveles educativos" (Prof12). Cabe destacar que el profesor que propone esta medida cumple este perfil.

Destacan otros estamentos y profesionales que deberían intervenir como los "Centros de Profesores" (Prof1), el "Servicio de Inspección" y "Orientadores educativos". Sobre el Servicio de Inspección, indican que pueden intervenir (e intervienen) desde la figura de profesor asociado y que su participación es importante porque complementa la formación teórica en dos sentidos: incidiendo en los temas legislativos y la importancia que cobran en el ejercicio de la profesión, y aportando información relevante desde su experiencia como asesores. Este aspecto lo vemos reflejado en uno de los entrevistados que cumple con este perfil (Prof4).

*Los inspectores, supongo, que lo que hacen es incidir sobre el sistema educativo, fundamentalmente hablarán de lo que es la normativa, cómo está estructurado nuestro sistema educativo, y los aspectos*

legislativos más importantes a la hora de desempeñar el trabajo; aunque también deben tener una información importante como asesores, aunque es una función que se ha quedado un poco en entredicho y que cada vez la ejercen menos. En teoría, deberían ser los inspectores los auténticos expertos en Educación [...]. (Prof6).

Crean que los "orientadores educativos" deberían tener una labor importante en la formación de los futuros docentes en lo que respecta a la dimensión orientadora de un centro, por la importancia que esta tiene en su buen funcionamiento:

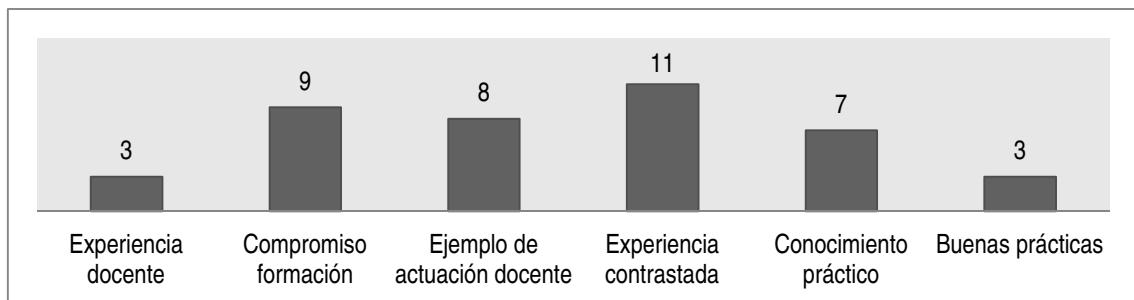
*La gente de orientación tendrá que estar y habrá que enseñarle a los futuros docentes: "mira, estas misiones o funciones que tiene el departamento de orientación, es importantísimo que sepas determinadas cosas de los alumnos, qué es una Necesidad Educativa de Apoyo Específico, qué es un TDAH,...", es fundamental.* (Prof3).

Manifiestan que la asignación de la docencia, debería "basarse en algún tipo de criterio que permita seleccionar al profesorado". Sobre los **requisitos** que deberían cumplir los formadores (AGE.FORM.REQUI) cabe destacar la reflexión de uno de los profesores, al considerar que antes de definir el perfil deseable del formador debería establecerse el del profesional que se quiere formar:

*[...] no me gustaría estar en el pellejo del que tiene la responsabilidad de montar un Máster, porque la teoría está muy clara: "tiene usted que seleccionar a un profesorado que seleccione a un buen profesor", pero no sabemos bien qué es un buen profesor, ni a quién pongo yo ahí para que forme.* (Prof11).

En la Figura 15.8 mostramos los requisitos que indican junto al número de referencias.

Como se observa, aluden a aspectos ligados al ámbito de lo actitudinal como el "compromiso con la formación", "ser ejemplo de actuación docente", o "interés por ser buen docente", y "experiencia docente", la "formación" o el "reconocimiento profesional".



**Figura 15.8. "Requisitos agentes formadores". Profesorado**

Fuente: Elaboración propia

Consideran que los formadores deben tener "*experiencia docente*". La idea que subyace a este criterio es que, para formar con cierto fundamento, se debe conocer la realidad de la profesión. Son variadas las opiniones al respecto, desde los que entienden que debe considerarse como criterio "ser conocedor de Educación Secundaria y con experiencia docente en ese nivel", a los que consideran que debe "haber pasado por todos los niveles educativos":

*Quizás sería alguien que tenga un perfil y un currículo que haya pasado por todo, por las distintas etapas de la enseñanza. [...] ¡Vamos a ver! a este centro llegan Inspectores de todo tipo, y se nota el que ha pasado por Primaria, por Secundaria.... Todo eso se ve, y una persona que no ha pasado por todas las etapas y está de pronto ahí, no sabe lo que está diciendo, no lo sabe.* (Prof5).

Además, destacan la importancia que tiene un profesional "*comprometido*", que "crea" o que muestre interés hacia la formación, entendiendo que son los que más se implican en el desarrollo de una docencia que responda a las preocupaciones y circunstancias de la práctica:

*[...] debieran dar clase en el Máster de Secundaria aquellos profesores que crean en la formación inicial de profesorado de Secundaria, porque ese va a ser el que trate de buscar la conexión entre el conocimiento teórico y el conocimiento profesional o el conocimiento práctico, que haga una selección de contenidos, y de ejemplificaciones,....* (Gest1\_E1).

Realizan seis referencias a que el formador sea "*ejemplo de actuación docente*", aludiendo especialmente a las prácticas que los futuros docentes desarrollarán en el ejercicio de la profesión:

*Entonces, el profesor del Máster dice: "os vais a encontrar esto, tal, tal, tal. Fijaos cómo lo estoy haciendo yo, no me estoy comportando como vuestros profesores del Grado, lo estoy haciendo de otra forma". ¿Por qué? Porque si quiero fomentar la planificación, tengo que planificar, si quiero fomentar la innovación, tengo que innovar. No puedo descubrir todo, porque en el periodo del máster pues..., pero en pequeñas facetas tiene que ser ejemplo. (Prof12).*

En este sentido, entienden el "interés por la propia mejora profesional" como una característica que debería estar presente en los formadores, por la posible influencia que puede tener en formar profesionales más comprometidos con la enseñanza y su mejora.

Indican que es necesario que existan "profesionales con formación y experticia sobre las materias que se imparten en la formación": "*experiencia contrastada en su campo de conocimiento*", aludiendo tanto a expertos en el campo de Ciencias de la Educación o de otros ámbitos implicados, como el Servicio de Inspección. Uno manifiesta que los profesores procedentes de los departamentos de las especialidades (ej. Física, Matemáticas) no están preparados pedagógicamente para impartir la formación:

*El profesorado de departamentos de especialidad no conoce las competencias que se piden en Enseñanza Secundaria, los recursos que se utilizan, los contenidos, la forma de evaluar en secundaria, no se evalúa o no se deben de evaluar conocimientos, se evalúan otras muchas cosas más. Eso un profesor universitario de Psicología, de Didáctica, si lo conoce, pero de departamentos de especialidad no lo conoce. (Prof10).*

Además, en este sentido, destacan que sería deseable un profesional que posea un conocimiento actualizado y amplio sobre las "buenas prácticas" en Educación Secundaria. Indican que una actitud partidista en este sentido no es adecuada, considerando esencial que los formadores contextualicen las buenas prácticas, a fin de evitar frustraciones o sentimientos indeseables tras su puesta en práctica:

*[...] lo que si tienen es que estar al menos actualizados en cuanto a buenas prácticas, y para mí es muy importante que no sean..., en el sentido de: "ahora están las Comunidades de Aprendizaje, todo lo que no sean las Comunidades de Aprendizaje..., todo el mundo tenemos que ser Comunidades de Aprendizaje". [...] Que tú conozcas todas las prácticas, que conozcas todas las metodologías, todas las herramientas, que estés familiarizado, que seas capaz de explicarlas, pero huir un poco de las modas. (Prof3).*

En coherencia con lo comentado en otros elementos, consideran deseable que los formadores sean "capaces de convertir el conocimiento teórico en un tipo de conocimiento que los estudiantes puedan llevar a la práctica". Tal como se muestra en la siguiente cita, el propio profesorado manifiesta cierto rechazo hacia los formadores que no disponen de "*conocimiento práctico*" sobre la docencia:

*[...] por muy estudioso que seas del tema, tienes que tener una experiencia ¿no? Es decir, a nadie se nos ocurriría coger y decir, "pues como hay un médico que se sabe toda la teoría de todo, le va a dar clase a los cirujanos", ¿Perdona?! Es que para mí es fundamental, "como hay una persona que se sabe todas las normas de tráfico, pero no ha cogido un coche en la vida, va a dar las clases a los que van a empezar" No, eso no lo concibo. (Prof8).*

Finalmente, entienden que debería intervenir profesionales reconocidos por sus "*buenas prácticas*", "*gente que haya innovado, que haya llevado a cabo proyectos que hayan funcionado bien*" (Prof1).

## Evaluación

La evaluación (EVAUAC) recibe 13 referencias por parte de seis profesores. Manifiestan que formación inicial debería caracterizarse por "ser más exigente en la evaluación de los diversos agentes implicados". Por un lado, en las consideraciones del profesorado se advierte cierta necesidad de que exista una "evaluación más exigente en la promoción de los estudiantes". Defienden, como ya se adelantó, que todo el mundo no "vale" para ser docente y, por tanto,

sería necesario que la formación trabajase por realizar dicha distinción. En ese sentido, aluden a algunos aspectos que han de ser evaluados en los futuros docentes, debiendo ser no sólo técnicos sino también actitudinales, tales como la motivación hacia la docencia o la dimensión ética. Proponen una "evaluación que permita juzgar en la práctica su actuación docente", atendiendo a aspectos como el dominio de la materia, saber explicar la materia, su actitud en el aula y en las relaciones con el alumnado, saber motivar al alumnado, la gestión del aula y el clima que genera, así como su intervención en el tratamiento de conflictos:

*¿Cómo evalúas ese Máster? [...] Pues estando en clase y a su lado, si no, ¿cómo lo evalúas? Tampoco puedes hacerlo en tres días, tienes que dar más margen, de ahí de que sea necesario más tiempo de prácticas. Entonces, ¿qué puedes evaluar? Su actitud en clase de seguridad..., los primeros días se sienten inseguros, pero eso tienes que ir viendo la evolución, ¿no? De saber tratar a los alumnos, de saber moverse en clase. [...] Y, lógicamente, que se sabe lo que está explicando o tratando de explicar. (Prof2).*

Consideran fundamental "evaluar la docencia de los formadores universitarios", aunque indican que, para ello, deben establecerse más indicadores que los empleados actualmente: "limitarnos a ese indicador del cuestionario del alumnado nada más, no me parece acertado. Hay que evaluar la docencia, eso es fundamental" (Gest1\_E1).

Finalmente, indican que la evaluación debería "atender a los coordinadores" comprobando si cumplen con sus objetivos.

### Prácticas docentes

Se trata del elemento más referenciado por el profesorado, con 130 referencias sobre diez componentes (Figura 15.9): "Principios y supuestos teóricos" (PRÁCT.PRINC), "Estructura académica y temporal" (PRÁCT.ESTR), "Objetivos" (PRÁCT.OBJET), "Contenidos" (PRÁCT.SABER), "Agentes formadores" (PRÁCT.AGENT) "Actividades" (PRÁCT.ACTIVID), "Recursos" (PRÁCT.RECUR), y "Evaluación" (PRÁCT.EVALUAC). En su caso, no hicieron referencia a "Coordinación" (PRÁCT.COORD), como sí lo han hecho otros agentes.

Como puede observarse, la "estructura académica y temporal" (PRÁCT.ESTR), los "agentes formadores" (PRÁCT.AGENT) y "actividades" (PRÁCT.ACTIVID) son los aspectos más comentados por el profesorado con 19, 47 y 19 referencias, respectivamente.

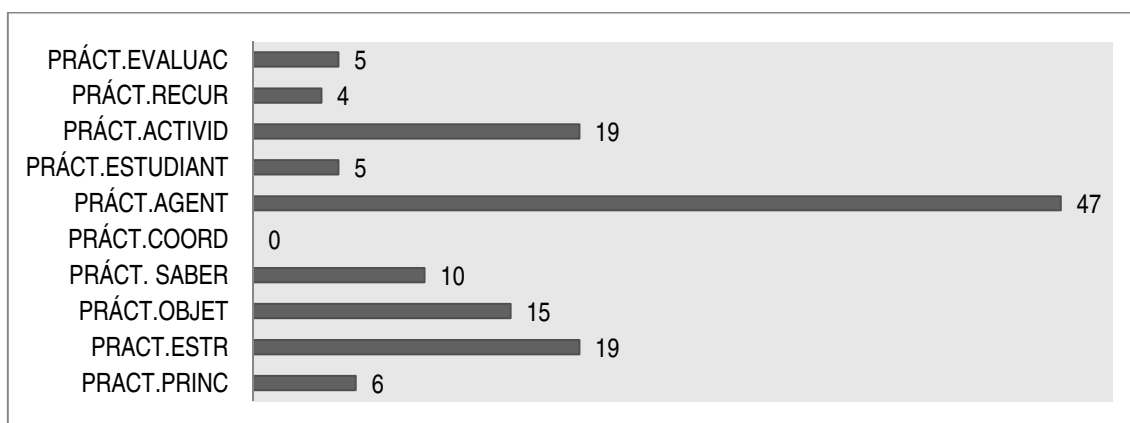


Figura 15.9. "Prácticas docentes". Profesorado

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los "principios formativos" (PRÁCT.PRINC) sobre los que debería establecerse este elemento indican dos aspectos: "las prácticas docentes deben estar basadas en relaciones adecuadas entre la Facultad y los centros", y "favorecer la integración teoría y práctica", entendiendo que se debería buscar la "estructura académica y temporal" (PRÁCT.ESTR) que lo favorezca:

*Bien sea porque las prácticas empiezan desde el principio o porque se haga una supervisión de las prácticas, de tal manera que [...] una de las personas que trabaje en ello sea el que imparte ese contenido pedagógico, y enseñe a los estudiantes a reconocerlo en las experiencias que está teniendo en el aula. (Gest1\_E1).*

Además de estas consideraciones, manifiestan que sería deseable un modelo en alternancia, combinando materias teóricas con prácticas en el contexto real; de acuerdo a lo destacado en algunos trabajos (e.g. García-Carmona, 2013; Zabalza, 2011):

*Desde luego, desde mi punto de vista, las prácticas deberían ser mucho más largas y aprender del modelo que tienen en la Facultad de Medicina, en el que son muy continuas y, además, en cada materia se hacen prácticas y están supervisadas en el desempeño diario y en la clínica por los profesionales expertos en la materia. (Prof6).*

Sobre ello, realizan diversas consideraciones acerca de cuáles serían los modelos de supervisión deseables. Desde la universidad, un modelo ideal sería el desarrollo de seminarios de prácticas realizados en grupo. Desde los centros, proponen un modelo basado en grupos de trabajo conformados por profesores de Secundaria y coordinados por un profesor universitario, con una vinculación y colaboración estable en el tiempo.

Consideran que se le debería dedicar más tiempo a las prácticas docentes. Algunos, consideran deseable uno o dos años, entendiendo que podría permitir a los futuros docentes experimentar todos los momentos y actividades que forman parte de un centro, que se desarrollan a lo largo del curso escolar, y formarse en diversos centros y niveles de Educación Secundaria. Cabe indicar que éste fue uno de los aspectos más destacados: "establecer una prácticas que permitan a los futuros docentes vivir un centro en todas sus dimensiones". Indican que el aumento de tiempo conlleva algunos problemas de tipo económico y organizativo, y requiere de una mayor inversión económica:

*Esto al final es dinero. Es decirle a un candidato: "vas a tener un destino durante un año y, por supuesto, no vas a cobrar como un profesor, porque no tienes ni la misma responsabilidad, ni vas a ser tutor, ni... Ahora, vas a cumplir el horario de tu tutor. Si tiene 25 horas de permanencia, pues vas a estar en el centro 25 horas, y si hay una reunión de departamento..." [...]. (Prof3).*

Indican varios "**objetivos**" a los que debería dirigirse (PRÁCT.OBJET). Destacan que podría contribuir a la construcción de la identidad docente y para trabajar las creencias que poseen sobre la profesión docente, indicando que se trata de un contexto idóneo para que los estudiantes reconozcan que una cosa es saber la materia y otra enseñarla, aspecto indicado en Márquez (2009) en su estudio referido al CAP, y en el desarrollado por Martínez de la Hidalga y Villardón-Gallego (2015) donde los estudiantes señalan este periodo como elemento influyente en la adquisición de una visión más amplia de la labor docente. Otros profesores, indican que puede "contribuir a trabajar las creencias que sobre la enseñanza poseen los estudiantes, provenientes de su experiencia como alumnos":

*[...] el alumno en prácticas debe tener bien claro es que en su clase no puede reproducir el mismo tipo de enseñanza que ha conocido en la Universidad, tratarlos de impartir esos conocimientos de igual forma en un aula de secundaria. Eso no lo puede hacer y le costará mucho trabajo. (Prof10).*

Relacionado con lo ya comentado, debería poner al estudiante "en condiciones de afrontar todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se pueden dar", en cuanto a niveles educativos, zonas geográficas, etc. De forma concreta, consideran que deben contribuir a que los estudiantes vivan lo que hace un docente dentro del aula y el resto de funciones docentes: "pueda tener experiencia docente con lo que diariamente se hace, con lo que realmente se hace dentro del aula" (Prof10); conocer los procesos que ocurren dentro de un centro, y qué tipos de documentos, qué finalidades tienen esos documentos, la importancia de estos: "¿Por qué, dentro de tus prácticas, de tu CAP, uno de los objetivos no es que tú conozcas los documentos, sino que los conozcas, los manejes, los revises, plantees propuestas de reforma y te empapes de ese documento?" (Prof3).



Atendiendo a los "**contenidos**" (PRÁCT.SABER), los profesores destacan ciertos aspectos que consideran que son adquiridos en la práctica, relacionados con el desarrollo ético de la profesión, el desarrollo de la enseñanza, organización y funcionamiento de los centros, órganos de coordinación y gestión, y la orientación. Por otro lado, destacan contenidos relativos a los varios niveles educativos de Educación Secundaria.

Atendiendo a los "**agentes formadores**" (PRÁCT.AGENT) manifiestan que deberían ser seleccionados los centros y tutores profesionales que intervienen, a fin de asegurar una buena formación práctica, entendiendo que sería necesario identificar a los que pueden tener una buena colaboración con el máster.

Son varias las consideraciones que realizan en cuanto a cuáles deben ser los requisitos profesionales que definen a los buenos tutores, si se precisa formación u orientación para ejercer como tutor de prácticas, así como a las responsabilidades o funciones que consideran que deberían desempeñar. Sobre los "requisitos", el tutor profesional que debe poseer conocimiento sistematizado sobre la experiencia, entendiendo que se debería favorecer un aprendizaje más racional y menos artesanal de la profesión docente. Uno de los profesores parece manifestar no haber participado como tutor profesional por carecer de dicho conocimiento:

*Nunca he cogido alumnos del Máster porque no he creído tener nada que enseñar, y mis compañeros me dicen: "es una especie de falsa modestia, tú sabes que lo haces bien, que eres un profesor competente y apañado". Bueno, puede ser..., pero me lo he planteado y pienso que ahora me traigo aquí a dos estudiantes que acaban de terminar la carrera y han hecho el Máster ¿y qué les digo? Les puedo decir: "mirar una clase, mira dos, yo lo hago así, yo lo hago del otro modo", pero no me siento.... ¿cómo decirte? con autoridad pedagógica como para enseñar a otro. (Prof11).*

Definen a los "buenos tutores profesionales" como personas con un compromiso ético elevado, con buenas relaciones con sus estudiantes y profesionales de referencia para otros profesores: "[...] son gente que, éticamente, poseen un nivel de compromiso elevadísimo, con las ideas muy claras, que se organizan bien, sin problemas con los alumnos, que son ejemplo de sus compañeros, son referentes" (Prof12).

Entienden que los tutores profesionales deben tener experiencia docente, algo que consideran fundamental y que parecen asociar al desarrollo de prácticas que consideran efectivas, tales como la realización de sesiones de reflexión con el estudiante, tras su intervención en el aula.

Difieren en si la elección de la labor de tutor debe ser voluntaria. Uno, lo considera positivo, entendiendo que la elección de ser tutor es por motivación y ganas de enseñar. Otros, manifiestan que no hay que olvidar la compensación que, a nivel de promoción profesional, supone participar como tutor profesional, lo que indicaría que no todos lo hacen porque poseen dicha motivación por enseñar a los futuros docentes.

Otro de los aspectos tratados dentro de esta categoría fue la "formación de tutores de prácticas". Sobre si sería deseable una formación específica para desempeñar la labor de tutor de prácticas, tanto académica como profesional, tienen opiniones diversas. Algunos se muestran partidarios de una formación, indicando que ser tutor es una función que tiene unas características concretas y diferenciadas de la labor de docente:

*Lo mismo que para ser director de un centro tengo que superar un curso y tener una formación, unas reuniones periódicas, unas..., pues lo mismo. La persona tutora del Practicum tiene que tener una formación concreta y tiene, además, que pasar una supervisión periódica, porque yo conozco casos que digo: "pero, bueno, ¡vamos a ver! ¿Cómo se hace esto?, ¿cómo están haciendo esto?" (Prof8).*

Consideran que el mero interés por formar a futuros docentes no debe ser sinónimo de buena preparación para ser tutor profesional. Sobre los aspectos en los que podría versar la formación destacan:

*[...] el profesor también debería saber, no sólo cómo dirigirse a la clase cuando tiene personas que están*

*observando o personas extrañas que están dentro de la clase, sino también qué actividades sería aconsejable que realice con esos prácticos para que sea más rentable la actividad. (Prof6).*

En este sentido, el tutor debería ser capaz de implantar un programa de formación que favorezca el aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo mediante el diseño de un sistema para observar en el aula los diversos elementos que influyen en el acto educativo.

De forma general, y atendiendo a los dos tutores, uno de los profesores cree que ambos precisan de una formación manifestando que son "*profesores artesanos, ¡puros y duros!*" (Prof7), indicando que ninguno de los dos colectivos tienen definido y asumido un perfil profesional. Manifiesta que existe un problema con la formación de tutores relacionado con el modelo que viene siendo habitual, que es de tipo jerárquico:

*El modelo formativo, que es lo que tenemos hasta ahora como modelo dominante, es un modelo jerárquico, en el que está muy claro el que manda y o el que tiene los conocimientos expertos, y el que tiene el conocimiento no experto. Y ese modelo es muy difícil de encajar con personas que tienen ya un reconocimiento social en los dos ámbitos. ¿Vas a formar al tutor de prácticas?, ¿por qué?, ¿de qué lo vas a formar si es profesor con una experiencia de quince, veinte o treinta años?, ¿quién eres tú para decirle que no tiene formación? [...] (Prof7).*

Esta situación parece manifestarse en uno de los profesores que interviene como formador en el Máster FPES, que considera que los tutores académicos no precisan de formación específica, indicando que parece ser suficiente con las orientaciones proporcionadas por los órganos responsables de la coordinación:

*E.- Tú, que participas en las prácticas docentes, ¿te hubiese gustado recibir algún tipo de formación de cara a desempeñar tu labor como supervisor?*

*Depende de quién me la hubiera dado. Si es alguien que sabe más que yo, sí (Bromea). No saber más que yo..., no lo sé. La verdad es que tenemos unas orientaciones bastante claras. Estos años, los dos coordinadores y la escuela de posgrado han ido revisando el máster y han creado unos documentos muy útiles. Entonces, en ese sentido no me he sentido perdido en ningún momento. Y, además, si vas a los centros y te reúnes con los tutores ellos te dicen lo que tienes que hacer: "¡ay!, pues mira y si hiciéramos esto y si tal...", "¡ah!, este alumno falla en esto". [...] Los tutores de prácticas de los centros lo tienen muy claro, saben lo que tienen que enseñar a los prácticos [...]. (Prof12).*

Algunos no entienden que tenga que exigirse formación a los tutores profesionales para tutorizar, indicando que es una formación que no es demandada ni incluso para ser profesor en general. Otros, consideran que no se precisa, si se tienen claras cuáles son las funciones de un profesor en el aula, considerando que la tarea del futuro docente es hacer lo mismo que hace el tutor profesional, y la del tutor, compartir su tarea diaria con el estudiante; y que una formación puede desvirtuar la experiencia del alumno en el centro:

*Entonces, si el profesor que tutoriza tiene bien claro cómo se trabaja dentro del aula, lo que hace falta es hacer que el alumno en prácticas haga lo mismo que él. Se trata de compartir con el alumno lo que día a día vas haciendo y que lo hagáis los dos a la vez, conjuntamente, y dándole responsabilidades al alumno de prácticas, las que tienes tú como profesor. No se puede conseguir una experiencia docente si no tomas decisiones basadas en lo que el día a día se hace. (Prof10).*

En relación a las "responsabilidades y funciones que debería ejercer el tutor" entienden necesario que el tutor posea unas instrucciones claras sobre su labor y el papel de los estudiantes de prácticas, y de un procedimiento que cumpla ciertas condiciones estandarizadas, a fin de prevenir que se produzca dejación de funciones entre los tutores, y experiencias formativas que no aseguren las mismas condiciones de aprendizaje a todos los estudiantes:

*De manera que un alumno en prácticas reciba la misma formación independientemente del profesor que lo atienda, y que no dependa de "me ha tocado un buen maestro, pues me enseña cosas", "me ha tocado uno más malo, pues aprendo menos". (Prof6).*

En este sentido, consideran que una de las funciones del tutor académico consiste en establecer relaciones periódicas con los profesionales, al menos al inicio y al final del periodo de prácticas docentes. Explican que la ausencia de contacto está provocando cierto malestar en los

profesionales de los centros.

Sobre las responsabilidades del tutor profesional destacan que debe conocer si existe algún procedimiento para la formación e "*intentar implantar un modelo que sea eficaz para el alumno que viene en prácticas pueda aprender [...]*" (Prof6), establecido sobre un conjunto de actividades que el estudiante puede desarrollar en el aula:

*[...] el tutor tiene que conseguir que ese alumno se vea miembro de ese grupo, como un profesor más, o sea, el tutor tiene que esforzarse para que en el centro a ese alumno no se le vea como un estudiante del Máster, sino como un profesor en prácticas [...]* (Prof10).

Consideran que debería "compensarse la labor ejercida por los tutores", indicando que la mejor forma de hacerlo es reconociendo el trabajo bien hecho mediante una vinculación más estable y segura en el tiempo con la Universidad:

*[...] el mejor reconocimiento es que la Universidad reconozca pues que estás haciendo un buen trabajo y que eso se mantenga en el tiempo, y no estar a expensas de si vas a tener alumnos el próximo año, saber que tienes una colaboración con la Universidad, que te sientes partícipe y formas parte de ella. Ese es un buen reconocimiento.* (Prof10).

Entienden que la compensación no debe ser económica porque tiene el riesgo de que algunos profesores se impliquen como tutores y, más adelante, descuiden sus funciones. Al respecto, proponen una alternativa a evitar esta situación: regalar cheques de formación o actividades de ocio para canjear en la universidad, asegurando que la colaboración no se realiza por la compensación económica.

Sobre los "**estudiantes**" (PRÁCT.ESTUDIANT) indican que una de sus obligaciones es cumplir con el mismo horario y las mismas tareas que el tutor profesional, entendiendo que ello favorece "*que se vea como un profesor más*" (Prof10) y vivan un centro.

De acuerdo a lo indicado anteriormente, las "**actividades**" que deberían realizarse (PRÁCT.ACTIVIDAD) deben estar centradas no sólo en la actuación del aula sino en todos los ámbitos de actuación profesional del docente; que no sea sólo "*dar cuatro clasecillas de un tema que te has preparado estupendamente, y ya está. Eso no tiene sentido*" (Prof3). De forma específica, destacan la importancia de establecer una progresión en el desarrollo de las actividades, hasta que el estudiante se enfrente solo a la tarea docente. Relacionado con ello, aunque destacan que es importante un periodo de observación durante los primeros días, consideran que el mayor tiempo debe emplearse a intervenir en el aula. Desatacan otras actividades deseables como la reflexión conjunta entre el tutor y el estudiante sobre la intervención didáctica de éste el aula.

Sobre los "**recursos**" (PRÁCT.RECUR), sería deseable el desarrollo de procesos que permitan seleccionar a los mejores centros educativos, declarando que deberían seleccionarse los que se caractericen por tener buenas prácticas. Además, sugieren que la formación debería desarrollarse en diferentes tipos de centro, y situados en contextos diversos.

Sobre la "**evaluación**" (PRÁCT.EVALUAC) indican varios aspectos. Uno de ellos, relacionado con la necesidad de que exista una supervisión o evaluación del tutor profesional:

*Entonces, cualquiera profesor dice: "yo me apunto y me dan prácticos". ¡No!, ahí pienso que habría que hacer una labor de "¿tú quieres ser tutor de prácticas?, pues te damos unas pautas y comprobamos que lo estás haciendo bien". Que, ya te digo, hay muchos que cogen practicum y son... ¡en fin!* (Prof8).

Sobre la evaluación de los estudiantes, uno de los profesores, aludiendo a su experiencia como tutor, destaca la importancia de incluir el componente ético entendiendo que es un elemento central en la promoción:

*En veinte años sí tuve que suspender a un alumno del Máster, porque delante de sus alumnos [...] pues no tuvo un comportamiento ético. Entonces eso no es un elemento más, evaluable, que si es negativo se pueda compensar con otras cosas, otro de los componentes que se van a evaluar y haga nota media, eso es que es fundamental. Eso no es una nota más que tengas en cuenta.* (Prof10).

## 4. Otras consideraciones y sugerencias

Recogemos otras consideraciones realizadas por el profesorado, referidas a los aspectos que suponen un "valor añadido" (VALMAST) para el Máster FPES. Realizaron 16 referencias al respecto.

Aunque no todos creen que el Máster FPES haya supuesto mejora con respecto al modelo anterior, entre los aspectos positivos destacan las "prácticas docentes" y la interdisciplinariedad que está fomentando entre los diversos departamentos que intervienen. Este último aspecto ha sido destacado por dos de los profesores que intervienen en la gestión y coordinación del Máster (Gest1 y Prof12):

*[...] en el módulo específico están implicados muchos departamentos. Eso también es interesante. El departamento de didáctica de la matemática forma el núcleo. Pero no se ha dejado de lado a los departamentos de Matemáticas, porque pueden aportar otras cosas en temas específicos que no se dan en la carrera y que son interesantes en Secundaria, tales como temas de tecnología, historia, ese tipo de cosas.... (Prof12).*

Uno de los profesores entiende positivo que en el máster convivan profesorado puramente universitario y asociado, considerando que ambas visiones son distintas y complementarias:

*[...] es que son dos visiones distintas de la formación universitaria, que son complementarias. Con mis alumnos yo no trabajo teoría, yo no sé teoría de lo que estudian. Con mis alumnos trabajo todo lo que son prácticas profesionales, no utilizo bibliografía, yo utilizo legislación [...]. (Prof4).*

Sobre las "prácticas docentes", ha supuesto una ampliación de tiempo con respecto al programa CAP, aunque indican que debería ser más amplio aún. Otro de los aspectos destacados es la mejora que ha supuesto en cuanto a la implicación de los estudiantes en dicho periodo y el cumplimiento de sus funciones, como es la asistencia a las prácticas y el desarrollo de las tareas que implica:

*[...] la fase práctica en los institutos pues se está mejorando con respecto a lo que era antes, porque uno de los problemas que yo tenía con los alumnos que venían antes del CAP a hacer las prácticas, era que se quejaban de que sus amigos en tal instituto no tenían que hacer las tareas que ellos realizaban en este centro. Entonces, me tenía que poner serio y decirles: "mi compromiso con la Universidad implica que tú tienes que hacer una serie de actividades, eso requiere tiempo, requiere que vengas aquí". Se enfadaban porque tenían que venir o porque tenían que hacer cosas, cuando sus amigos en tal instituto asistían sólo dos horas a observar en clase, o habían dado una clase y ya está [...] hoy ya no ocurre eso. (Prof10).*

# Capítulo 16.

## Percepciones y valoraciones de los gestores sobre el conocimiento pedagógico

### Introducción

#### 1. Valoración del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión

##### 1.1. Aspectos considerados fundamentales en el ejercicio de la docencia

###### 1.1.1. Concepción de profesor

###### 1.1.2. Aspectos que capacitan para ejercer la profesión

###### 1.1.3. Otros aspectos necesarios: elementos en el proceso de hacerse profesor

##### 1.2. Conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión

###### 1.2.1. Conocimiento pedagógico: valoración, concepciones y utilidad percibida

###### 1.2.2. Valoración experimentada a lo largo de la trayectoria profesional

###### 1.2.3. Formas de adquirir el conocimiento pedagógico

#### 2. Competencias para el ejercicio de las funciones docentes

#### 3. Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica

#### 4. Otras consideraciones y sugerencias

##### 4.1. Valor añadido

##### 4.2. Gestión del Máster



## Introducción

Presentamos las manifestaciones realizadas por los gestores respecto al conocimiento pedagógico, organizadas –para ganar en claridad– en las mismas dimensiones que configuran la entrevista: 1) Valoración del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente; 2) Competencias docentes en el ejercicio de la profesión; 3) Elementos deseables en la formación inicial pedagógica; 4) Otras consideraciones y sugerencias.

Abordamos el análisis de la valoración interesando profundizar en la comprensión de la temática comparando dos profesionales con trayectorias profesionales y formativas diferentes: uno, con formación en Matemáticas, larga experiencia docente (25 años) como profesor de enseñanza secundaria y actual gestor del Máster FPES de la Universidad de Granada (Gest1), otro, como profesor universitario en el ámbito de Ciencias de la Educación (Gest2). Cabe destacar que ambos han ejercido cargos intermedios en dicho programa desde la implantación del máster (curso 2009/2010), tales como coordinador de Prácticas.

Presentamos e interpretamos la información ofrecida atendiendo al significado y la presencia de las categorías y subcategorías mediante ejemplos de las unidades de registro, matrices y gráficos.

## 1. Valoración del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión

### 1.1. Aspectos considerados fundamentales en el ejercicio de la docencia

Al hablar de los aspectos que entienden fundamentales en el ejercicio de la docencia en Educación Secundaria, al igual que otros agentes, indicaron qué entienden por ser profesor (CONCEP.PROF), refiriéndose a cuál debe ser el marco de actuación que debe asumir el profesorado; a los conocimientos, habilidades y actitudes que capacitan para la profesión (CAPAC); y a otros aspectos, referidos a elementos que deben estar presentes en el proceso de convertirse en profesor (OTROS). En la Figura 16.1 mostramos el número de referencias de cada aspecto para cada gestor.

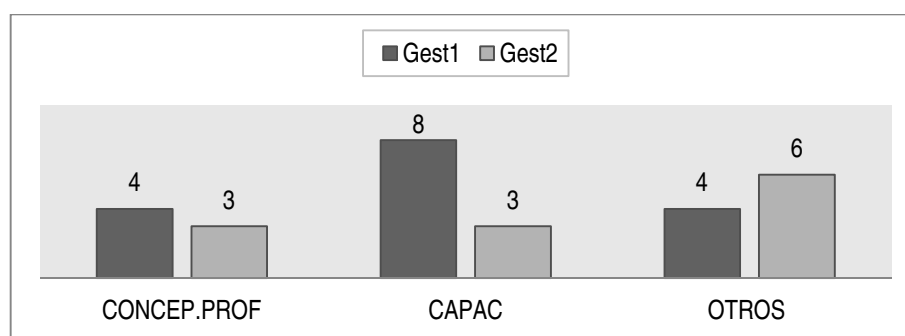


Figura 16.1. "Aspectos fundamentales para ejercer la docencia". Gestores  
Fuente: Elaboración propia

Las mayores referencias las encontramos para los conocimientos, habilidades y actitudes que capacitan a los profesores para ejercer la profesión (CAPAC), entendemos que por la relación que tiene la temática central de la investigación.

### 1.1.1. Concepción de profesor

En relación a la concepción sobre el profesor (CONCEP.PROF) aluden a cuál debe ser el marco que debe asumir, considerando que no ha quedar limitado al aula y, menos aún, a la enseñanza de una disciplina, manifestando un rechazo explícito a lo que denominan "*modelo de enseñanza del siglo XIX*" (Gest1\_E1), consistente en la mera transmisión de información.

El Gest2 sitúa la acción del docente en diversos ámbitos de actuación y concibe al profesor no sólo interviniendo en el aula –diagnosticando situaciones problemáticas, planificando y desarrollando la enseñanza, y aplicando metodologías y técnicas de evaluación variadas ajustadas a las situaciones de enseñanza–, sino como un profesional miembro de un colectivo con el que debe convivir y negociar contenido educativo, estar en contacto con la sociedad y las familias, siendo interlocutor entre éstas, y donde la reflexión crítica y compartida es un elemento esencial para la consecución de las funciones asignadas. En sus consideraciones parece manifestarse una visión extendida del profesionalismo, tal como es definida por Hargreaves y Goodson (1996), que considera la acción del docente más allá del ámbito del aula, atendiendo a demandas profesionales relacionadas con el trabajo en equipo, la colaboración, la implicación en la formación de los compañeros, etc.: "[...] *la profesión de maestro, de profesor, a distintos niveles, también en la Universidad, no es una tarea que se pueda pilotar solo, es una tarea para hacerla coordinada con un colectivo donde permanentemente estés trabajando coordinadamente, discutiendo, planificando [...]*" (Gest2).

Asumiendo dicha perspectiva, el Gest1, coincidiendo con Esteve (2003a), añade que la esencia de la acción docente es el alumnado y su desarrollo educativo:

*Claro, es que tu trabajo es con alumnos, el alumno es la fuente del problema. Es decir, si yo tengo un conflicto o un problema que me incita a la reflexión, el problema me surge de mi relación con el alumno. Hay otros profesores que son más disciplinados con los papeles, yo es que soy menos disciplinado con los papeles, a mí no me crea un conflicto saber o no saber hacer una programación, ya me las apañaré cuando me llegue la hora, pero con el alumno sí, porque me siento un poco responsable de él y porque en el fondo soy responsable de él. Esto me ha ocasionado muchos conflictos profesionales, no conflictos personales, que he tenido que solventar por medio de la reflexión [...]*. (Gest1\_E1).

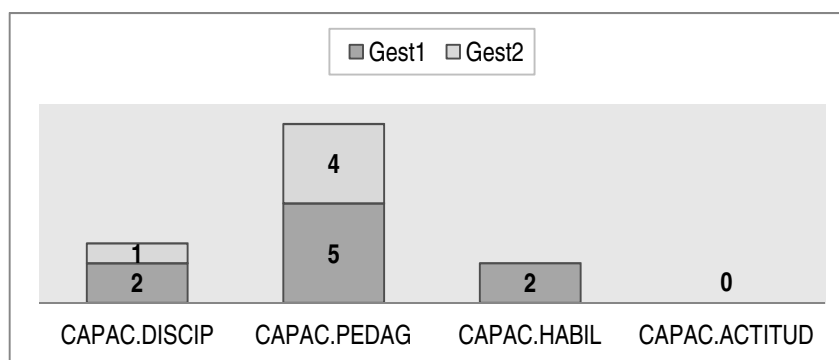
Se trata de una función a asumir desde un sentimiento de responsabilidad con el aprendizaje del alumnado y a través de la reflexión conjunta con otros profesionales. Atiende a una concepción de la profesión que supera la visión técnica de la enseñanza, descrita en diversos trabajos (Vicente, 2002), y en la que el contexto adquiere mayor importancia. Manifiesta una visión más crítica de la enseñanza, donde el conocimiento se concibe en constante construcción y cambio, la tarea educativa es analizada desde una dimensión ética, y el compromiso con el desarrollo del alumno y la capacidad reflexiva en grupo, son los factores importantes para avanzar en su conocimiento profesional; aspectos destacados por Imberñón (2001) al definir la profesión docente a la luz de las demandas de la educación del futuro.

### 1.1.2. Aspectos que capacitan para ejercer la profesión

Al hablar de aspectos fundamentales para ejercer la docencia atendieron a diversos elementos que capacitan al profesorado (CAPAC): conocimiento disciplinar (CAPAC.DISCIP), conocimiento pedagógico (CAPAC.PEDAG), habilidades sociales y comunicativas (CAPAC.HABIL). En su caso, no hicieron referencia a actitudes y/o valores (CAPAC.ACTITUD) como sí lo han hecho otros agentes.



En la Figura 16.2 se puede observar el número de referencias que realizaron a dichos aspectos, refiriéndose en mayor medida a "conocimiento pedagógico".



**Figura 16.2. "Aspectos que capacitan para ejercer la profesión". Gestores**

Fuente: Elaboración propia

Aunque ambos señalan la capacitación en conocimiento pedagógico (CAPAC.PEDAG) como elemento necesario para ser profesor, creemos advertir que no lo hacen con el mismo peso. Uno, de entrada lo entiende "fundamental", manifestando que *"no se puede ser profesor sin tener una capacitación en temas pedagógicos [...]"* (Gest2); el otro, destaca, en primer lugar, el conocimiento disciplinar como fundamental y el conocimiento pedagógico como un complemento, al aludir a los conocimientos implicados en las tareas de enseñanza y gestión del aula:

*Entonces, claro, si tú vas a enseñar matemáticas y no sabes matemáticas, ya puedes saber toda la pedagogía del mundo que no te sirve para nada. Creo que está bien que haya primero una formación de contenidos y después una formación inicial dirigida específicamente a eso.* (Gest1\_E1).

Dicha valoración ha sido destacada por Porlán (2003) al hablar de los "obstáculos insalvables" a los que se enfrenta la posibilidad de establecer un modelo de formación integrado en nuestro país, indicando que se trata de una creencia generalizada el hecho de considerar que lo sustancial en la formación es el conocimiento disciplinar:

*Esto no quiere decir que se niegue la necesidad de una formación teórica y práctica más vinculada a la dimensión educativa, sino que ésta se concibe más como un añadido externo al núcleo epistemológico básico, que como un elemento constituyente y sustantivo del mismo que, al interaccionar con la dimensión disciplinar, provoca la emergencia de un conocimiento genuino y específico de la profesión: «el conocimiento práctico docente»* (p. 24).

Atendiendo a la capacitación en contenido disciplinar (CAPAC.DISCIP) para enseñar, Gest1 coincide con las consideraciones de Martín Vegas (2010) cuando indica que el profesor precisa de dominar la materia para desarrollar de forma adecuada su didáctica.

No obstante, cabe decir que, además de una capacitación en dichos conocimientos, Gest1 manifiesta que la experiencia en diferentes puestos de gestión y coordinación docente le ha enseñado que existen ciertas habilidades sociales y comunicativas (CAPAC.HABIL) que son más apropiadas para ser profesor y que no todas las personas las poseen:

*[...] después de haber trabajado con muchos compañeros como jefe de estudios y director, –que es como peor ves a los compañeros–, en el sentido de que tienes la responsabilidad de si un profesor en su aula está montando un lío memorable, tienes que actuar. Todo el mundo no sirve, porque sus habilidades sociales y comunicativas no sirven para eso.* (Gest1\_E1).

Éstas se encuentran entre las características reconocidas por los sistemas que tienen incorporado procesos de selección de los candidatos a la docencia, y que son reseñadas por Estebaranz (2012, p.160): *"Alto nivel de desarrollo cognitivo; capacidad de establecer relaciones interpersonales; capacidad de comunicación; voluntad de aprender y motivación para enseñar"*.

### 1.1.3. Otros aspectos necesarios: elementos en el proceso de hacerse profesor

Hallamos otros aspectos que consideran necesarios para ser profesor (OTROS) aludiendo a un conjunto de elementos relativos al proceso de formación a seguir.

Los gestores manifiestan que el carácter profesionalizador, eminentemente disciplinar, del modelo de formación inicial que ha predominado en nuestro país, sigue presente en la sociedad, el ámbito de la formación de profesores, y los propios aspirantes a la profesión. En coherencia con lo que han mostrado estudios previos (e.g. Manso & Martín, 2014; Pontes, Ariza & Del Rey, 2010; Pontes & Serrano, 2008), manifiestan que existe un número considerable de aspirantes que no entienden necesaria una formación inicial pedagógica:

*Pero todavía ese espíritu de formación exenta de contenido pedagógico, pienso que sigue vivo en la sociedad, en la mente de los propios estudiantes que cursan y aspiran a ser profesores en un futuro. Posiblemente, no en el cien por cien, pero en una gran mayoría. Y sigue también vivo, incluso, en el ámbito de los que son los formadores. Que en eso queda mucho por evolucionar. (Gest2).*

Sobre ello, y en coherencia con lo considerado en González Sanmamed (2009) y Bolívar (2007a), declaran que en la actualidad no tiene sentido mantener en el imaginario social la creencia de que cualquiera puede enseñar y sin ningún tipo de formación, y creen necesario evolucionar en cuanto al reconocimiento, por parte de la sociedad y el propio profesorado, de una profesionalización pedagógica del profesorado de Secundaria, entendiendo que para ser profesor y adquirir las competencias necesarias se precisa de una **formación inicial específica**.

*[...] es una profesión que requiere del aprendizaje de competencias. Eso de que el carnicero sepa de Educación más que yo, como decía Valdano respecto al fútbol, no tiene sentido. Cualquiera que haya estudiado algo, por poco que sea, no se puede dedicar a la enseñanza. Y esto ocurre hasta el punto de que estudiantes de segundo de Bachillerato dan clases particulares a alumnos de ESO. Es decir, ¿cualquiera puede enseñar? (Gest1\_E1).*

Atendiendo a la cita anterior, puede interpretarse que en dichas creencias subyace la idea de que para ser profesor es suficiente con lo que Imbernón (2007) denomina "conocimiento pedagógico vulgar" definido como aquel que parece formar parte de la estructura social y patrimonio cultural, que se transmite, y se adquiere en el seno de la familia y mediante la socialización escolar que nos lleva a ser conocedores de ciertas formas de enseñanza que nos permite opinar, en la edad adulta, sobre el fenómeno educativo. Diversos trabajos (e.g. Marcelo & Vaillant, 2009; Vaillant & Marcelo, 2015) han mostrado que dicho conocimiento lleva, en último término, a influir en la minusvaloración de la profesión y la formación que se precisa para ejercerla.

Aunque reconocen la importancia que tiene la formación inicial pedagógica actual (Máster FPES) en el proceso de construcción de la identidad y en el cambio de concepciones sobre la profesión en los candidatos a la docencia, consideran que cursarla permite obtener la titulación necesaria para acceder al cuerpo de profesorado, sin embargo no garantiza la capacitación necesaria para ejercer la profesión. Es por ello, que consideran que se precisan **sistemas de selección alternativos** que, tras ésta, permitan evaluar la capacidad de los candidatos a la docencia.

En base a ello, y considerando que los procesos de concurso-oposición no evalúan la capacidad pedagógica (centrándose en la disciplinar), entienden que dichos sistemas de selección podrían ser implementados en diferentes fases del desarrollo profesional –formación inicial pedagógica y la fase de funcionariado en prácticas–; y estar basados en sistemas de autoevaluación ("sirvo yo para") y evaluación ("está capacitado para") de la profesionalidad de los candidatos:

*Las oposiciones miden lo que tú sabes de matemáticas y de los temas que te has estudiado, pero si no sirves para dar clase y pasas las oposiciones: cincuenta años que te quedas ahí, y una generación detrás de otra. ¡Es que estás trabajando con criaturas! [...] A mí me bastaría con que la fase de prácticas, una vez que*

*apruebas las oposiciones, sirviera realmente como evaluación de tu propia práctica docente, y sólo conozco a una persona que le hayan suspendido las prácticas porque no entregó la memoria a tiempo y no porque lo haya hecho ni mal ni bien [...]. (Gest1\_E1).*

Para los gestores, de acuerdo a lo destacado en trabajos como el de Marcelo (2002), convertirse en un profesor es un **proceso** que no se agota en la formación inicial, sino que requiere de un aprendizaje de competencias que se desarrollan y actualizan a lo largo de la trayectoria profesional.

*[...] yo no voy a plantear que un profesor sale formado después de la formación inicial, eso no puede ser verdad. Porque desde mi punto de vista un profesor se desarrolla, no es una cosa que ya puedas crear y ya está, y ya lo tienes hecho. (Gest1\_E1).*

Entienden la necesidad de **profesionalizar** ciertas funciones de gestión y coordinación docente que el profesorado desempeñará, probablemente, a lo largo de su trayectoria profesional:

*O sea que eso no se improvisa, ni estamos hablando ya de una etapa artesanal donde el secretario se a la artesanía a ver cómo hacen de secretarios otros profesionales, sino que todo eso está reglado, hay normativa, hay leyes, y es una competencia que también está servida, y sería muy interesante que todos los profesores pasaran en algún momento por algún puesto de gestión para asumir eso. Pero, claro, eso exige también algún tipo de formación, tanto de director como de jefe de estudios, capacidad para hacer horarios y negociar esos horarios con los profesores..... (Gest2).*

## 1.2. Conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión

Profundizamos en la valoración que realizan los gestores al conocimiento pedagógico; analizamos, A) cómo lo conciben y su utilidad percibida; B) la evolución habida en su valoración; y, C) formas mediante las que se adquiere dicho conocimiento.

### 1.2.1. Conocimiento pedagógico: valoración, concepciones y utilidad percibida

Como se ha visto anteriormente, los gestores reconocen la importancia de poseer conocimiento pedagógico para el ejercicio de la docencia en Educación Secundaria, manifestando que no sólo es necesario, sino que "*es fundamental [...]*" (Gest2). Aunque ambos lo perciben como un conocimiento que integra el conjunto de disciplinas de Ciencias de la Educación y que afectan y definen la función docente, manifiestan diversas formas de concebirlo, que bien pueden derivarse de la formación que sobre dicho conocimiento han adquirido.

Gest2 lo hace en el marco de la función docente, quedando definido por un conjunto de competencias específicas relacionadas con diversos ámbitos de actuación del profesorado. Así, queda definido por "temas relacionados con la comunicación humana tanto en su dimensión individual como grupal", "intervenir en situaciones problemáticas", "diagnóstico", "evaluación en todos los sentidos", "planificar", "dimensión profesional como miembro de un colectivo" y "de contacto con la sociedad".

Gest1 lo define como un conocimiento independiente del didáctico, cuyo contenido queda definido e integrado por saberes sobre Psicología del Aprendizaje y la Adolescencia, Sociología de la Educación, Didáctica General y Teoría de la Educación, coincidiendo con lo que Tribó (2008) denomina "bloque psico-socio-pedagógico". Cabe destacar que esta visión concuerda con la forma en que es concebida la estructura curricular del Máster, donde el Módulo Genérico es comúnmente conocido como "la parte pedagógica". Es por ello que entendemos que su concepción pueda derivarse de los conocimientos que le ha aportado su cargo como gestor:

*Y ¡claro!, hay aspectos que sí considero importantes dentro del conocimiento pedagógico, no del conocimiento de didáctica específica; por ejemplo, conocer a los adolescentes. Yo que he enseñando en casi todos los niveles universitarios, pues no es lo mismo enseñar a adolescentes que a alumnos*

*universitarios, el perfil no es el mismo. Luego, hay que conocerlo de antemano. Es importante conocer el papel de las relaciones entre el centro educativo y el entorno social, las familias, el municipio, etcétera. (Gest1\_E1).*

La importancia que asigna Gest1 al conocimiento pedagógico responde a la utilidad que ha tenido para el ejercicio de su profesión como docente en Educación Secundaria, aportándole beneficios a nivel profesional y personal. Desde el punto de vista profesional le ha permitido comprender el contexto en el que se va a desarrollar la actividad profesional y, especialmente, las características del alumnado. Considera que dicha comprensión ayuda a relativizar los problemas a los que hay que enfrentarse en el desarrollo de la profesión, abordándolos desde posiciones más individualizadas y contextualizadas:

*Primero relativizas los problemas, lo cual en el tipo de modelo que hay ahora –Educación Secundaria Obligatoria–, no es poco. Es decir, cuando algunos de los profesores no entendemos que los alumnos no son como son porque hayan nacido de esa manera, sino que hay un cierto entorno que condiciona sus comportamientos, –no digo de todos, pero sí de muchos–, la forma de abordarlo es distinta. Te planteas que hay que buscar soluciones para esa persona en concreto, individualizas o tratas de individualizar las soluciones de los problemas y lo ves como problemas que tienen solución, no como problemas no resolubles. Eso, desde el punto de vista profesional, me ha permitido sacar adelante a muchos de ellos, aunque a otros no he podido sacarlos adelante. (Gest1\_E1).*

Desde el personal, evita frustraciones y falsas expectativas sobre la práctica docente al aportar un conocimiento realista sobre las características del alumnado con el que se va a trabajar:

*Desde el punto de vista personal, me ha evitado frustraciones y temas de depresiones, porque sé con lo que me enfrento. No espero que la vida me ponga delante de estupendos alumnos y luego me encuentre que la realidad es la que es, que sé a lo que voy, y con eso es con lo que tengo que trabajar. (Gest1\_E1).*

Atendiendo a dichas consideraciones y las evidencias mostradas por diversos trabajos sobre los ciclos vitales de los profesores (e.g. Eddy, 1971 citado en Tardif, 2016), que establecen que este "choque" con el ideal de alumno se muestra en los primeros años de inserción del profesorado, cabe destacar los beneficios de poseer un conocimiento pedagógico especializado de cara a desempeñar los primeros años de ejercicio profesional.

Otros beneficios manifestados están relacionados con el desempeño de cargos de gestión o coordinación docente en el ejercicio profesional. Consideran que dicho conocimiento permite ir más allá de las tareas de gestión para abordar la dimensión pedagógica de estos cargos:

*[...] desde el punto de vista como director y como jefe de estudios, esa formación lo que me permitió fue definir bien el objetivo del periodo de gobierno o de gestión [...]. En ese sentido la formación pedagógica pues sí que me ha servido, porque el objetivo que te tienes que proponer, desde el punto de vista de la gestión, es mucho más amplio que un problema específico de didáctica específica, ¿no? (Gest1\_E1).*

## 1.2.2. Valoración experimentada a lo largo de la trayectoria profesional

La valoración experimentada por los gestores hacia el conocimiento pedagógico a lo largo de su trayectoria profesional se manifiesta en un conjunto de categorías de análisis (Ver Tabla 16.1) que atienden a: "Momento" en que descubren su importancia, "Factores" que influyeron, y a la posible "Evolución" seguida. Como puede observarse en la Tabla 16.1, la valoración experimentada por los gestores queda caracterizada por momentos y factores de influencia diversos.

Tabla 16.1

*Elementos en la valoración del conocimiento pedagógico durante la trayectoria profesional. Gestores*

Gestor	Momento (DESC.MOME)	Factores (DESC.FACT)	Evolución (DESC.EVOL)
Gest1	Aprox. 4º año de docencia	Participación en Sociedad profesional Intervención como gestor en la formación	Se mantiene positiva
Gest2	Antes de ser docente	Experiencias docentes previas	

El conocimiento pedagógico es considerado fundamental por los gestores; sin embargo, no siempre ha sido así. Reconocen su importancia en diversos momentos, uno de ellos "antes de ser docente", durante el desarrollo de funciones como educador mediante contactos educativos en contextos formales e informales; el otro, tras haber ejercido la profesión, concretamente en el cuarto año de experiencia en Educación Secundaria.

Dicho reconocimiento se manifiesta en un cambio de concepciones sobre la representación de la enseñanza; entendiéndose que una cosa es dominar el contenido de la disciplina en la que se formaron, y otra es enseñarlo, hecho que requiere conocimiento pedagógico. Parece desencadenarse cuando el profesorado experimenta necesidades formativas para el desempeño de ciertas tareas docentes. Para Gest2 influyó el propio hecho de enfrentarse a la tarea de educador en diversos contextos: "*cuando me veo ante situaciones donde he de asumir esa tarea de educador, en este caso de Matemáticas o de Ciencias, en contextos formales y en los contextos informales*". Para Gest1 se manifiesta con su participación en una sociedad profesional sobre la enseñanza de la materia:

*Es decir, esto surge después... me invitaron a participar, al poco de empezar en la docencia, en la Sociedad de Profesores de Matemáticas TALEs, fui a un par de actividades y me di cuenta de que no tenía ni idea de qué se estaba hablando allí, pero el tema me interesaba. Es decir, no se hablaba de Matemáticas específicamente, pero sí de enseñanza de la Matemática. (Gest1\_E1).*

Ambos manifiestan que su valoración se ha mantenido positiva y estable desde su descubrimiento: "*Más allá no lo puedo valorar, creo que es necesario pero más allá no lo puedo valorar*" (Gest1\_E1). Para ellos, lo que evoluciona no es la importancia que asignan a este conocimiento sino el modo en que creen debe ser integrado en la formación inicial pedagógica para que adquiera la importancia que requiere. El Gest1 lo manifiesta así: "*[...] creo que eso tiene que estar, creo en su importancia y creo en su necesidad, y ahora lo que sí me preocupa es cómo la integro para que realmente cobre la importancia que debiera cobrar*". Dicha evolución, que proviene del ejercicio del cargo como gestor, ha revertido en un mayor conocimiento sobre el contenido pedagógico y su valoración:

*[...] me ha permitido hablar con los profesores que imparten las materias sobre formación pedagógica y he tenido la posibilidad de profundizar en las justificaciones de esas materias. Es decir, sé por qué están allí, sé lo que se da, lo que se podría hacer. El conocimiento mejora, y cuando ello ocurre quizás se valora de otra manera distinta a si lo ves desde fuera, un conocimiento limitado y sesgado. (Gest1\_E1).*

Gest2, al contrario, indica que el ejercicio del cargo de gestor no le llevó a reconocer la importancia del conocimiento pedagógico. Él recorrió el camino inverso: la firme convicción en su valor, le llevó a involucrarse en el cargo a fin de contribuir a revalorizar la profesionalización pedagógica en la formación inicial del profesorado:

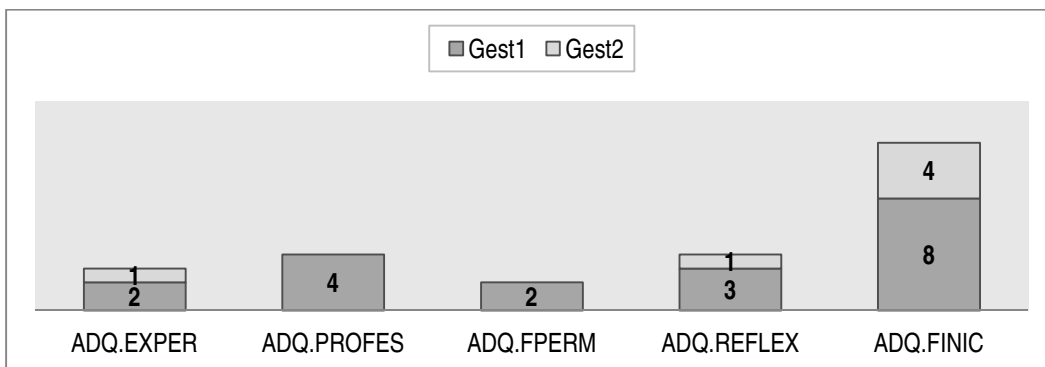
*[...] creo que he sido consciente de ello antes de..., o sea, que una de las razones para involucrarme en los cargos ha sido la necesidad de que esa formación adquiera más peso, en concreto en el Máster de Secundaria. Y una de las razones más importantes que a mí, personalmente, me llevó a involucrarme es que me parecía un ámbito de trabajo fundamental para que las competencias pedagógicas tuvieran el estatus que requieren ante los programas de formación existentes. (Gest2).*

### 1.2.3. Formas de adquirir el conocimiento pedagógico

En este apartado se presentan las consideraciones de los gestores a las formas de adquirir el conocimiento pedagógico (Figura 16.3).

Al referirse a las formas de adquisición, los gestores atienden a procesos de aprendizaje en contextos formales e informales: la propia experiencia en la profesión (ADQ.EXPER), el contacto con otros profesionales de la enseñanza (ADQ.PROFES), actividades de formación permanente (ADQ.FPERM), la reflexión sobre la práctica (ADQ.REFLEX) y, también, la formación inicial (ADQ.FINIC).

[...] las grandes ideas de la ciencia se aprenden también y se consolidan fuera de la escuela, o antes de entrar a ella, o en paralelo, y eso está servido también en la sociedad que tenemos, que nos ofrece muchas posibilidades para enriquecer los aprendizajes y consolidarlos, tales como contextos de educación no formal o como espacio de aprendizaje, en libros, o en distintos tipos de parques, de programas al servicio de.... O sea, que la escuela te inicia, te.... Los aprendizajes más disciplinares, pues posiblemente sí que estén ligados al contexto formal de la escuela, pero se completan con el espacio social y todas las oportunidades pedagógicas en la sociedad que tenemos, afortunadamente. (Gest2).



**Figura 16.3. "Formas de adquirir conocimiento pedagógico". Gestores**

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, destacan las diferentes oportunidades que se les presentan para el aprendizaje de la profesión, tanto en contextos formales como informales, aspecto que ha sido destacado en Marcelo (2009a), y Vaillant y Marcelo (2015) al indicar que el proceso de aprendizaje de la profesión requiere de diversas y variadas oportunidades de aprendizaje desarrolladas en diversos contextos.

El modo en que valoran las formas atiende a diversas potencialidades y debilidades que poseen para el aprendizaje de la profesión. Comenzando por la "experiencia" (ADQ.EXPER), ésta es valorada para la adquisición de competencias claves para el desarrollo de cargos de gestión y coordinación docente, como es el trabajo en equipo, entendiendo que no se trabajan debidamente en la formación inicial pedagógica. De acuerdo con ello, en el trabajo de Bolívar (2006a) los profesores manifestaron que las competencias desarrolladas durante su formación inicial y las prácticas docentes no respondían a las tareas que deben desempeñarse en la profesión, competencias que en la mayoría de los casos son adquiridas a través de la experiencia, por "ensayo y error".

Entienden que el aprendizaje mediante la experiencia tiene el inconveniente de que no se adquiere más allá de lo que ésta te muestra, y que para se produzca un verdadero conocimiento práctico son necesarios procesos de reflexión compartida con otros "profesionales de la enseñanza" (ADQ.PROFES), centrados en el intercambio, análisis de experiencias y resolución de los problemas que van surgiendo de la práctica educativa:

*Porque la experiencia a mí me ha enseñado, pero tiene el sesgo de que no tienes más aprendizaje que el que tu experiencia te haya mostrado. Pero experiencias hay muchas, entonces si las pones en común.... Para mí, lo que más me ha favorecido en mi aprendizaje es el intercambio de experiencias entre compañeros y entre iguales. (Gest1\_E1).*

Sobre este último aspecto, en el trabajo de Pérez Ferra y Pantoja Vallejo (2006) el profesorado se muestra convencido de que la calidad de su enseñanza va a depender, en gran medida, de que conozca las experiencias que desarrollan sus compañeros, siendo especialmente importante el trabajo en equipo para perfeccionar los métodos de enseñanza y reafirmar los planteamientos profesionales.

La "reflexión" (ADQ.REFLEX) es considerada la principal fuente desde la que se adquiere, desarrolla y evoluciona el conocimiento pedagógico, y así lo manifiesta Gest1: "la reflexión para

*mí es el principal elemento con el que evolucionas desde el punto de vista profesional, y hace que te cambien las concepciones, que aprendas y que varíes el peso que le das a las competencias" (E1).*

Las "actividades de formación permanente" (ADQ.FPERM), especialmente los "cursos de formación", se valoran como una forma de atender a las demandas que surgen del sistema y que requieren actualización, concretamente en materia de didáctica específica. A pesar de ser una formación que cursan frecuentemente los profesores, algunos consideran que tiene escasa aplicación práctica, y critican la capacitación de los ponentes para impartirla; aspecto que coincide con lo indicado por el profesorado de Secundaria en los trabajos de Bolívar (1999; 2006):

*Como te he dicho antes, hago montones de cursos de formación didáctica, y cuando ha impartido el curso alguien que jamás había dado clase en Secundaria, de allí han salido muchos compañeros diciendo: "¡si hombre!, a éste lo metía yo en mi clase a ver si era capaz de hacer lo que me está contando aquí en la pizarra." (Gest1\_E1).*

Como ya adelantamos, la "formación inicial" (ADQ.FINIC) es valorada muy especialmente por los gestores, considerándola esencial para la profesionalización pedagógica; sin embargo, al mismo tiempo, reconocen su escaso potencial para la adquisición de conocimiento pedagógico. Así, más que permitir aprender a los estudiantes, la entienden como un ámbito de socialización profesional que los pone en contacto con la profesión, precipitando el "choque" de sus concepciones sobre lo que significa ser profesor con la realidad profesional, favoreciendo la construcción de la identidad profesional docente, tal como han indicado diversos trabajos (e.g. Bolívar, 2007a; Manso & Martín, 2014):

*Incluir la formación inicial si es interesante porque te da una visión de lo que va a ser tu trabajo profesional distinta a lo que te crees que puede ser. Es decir, yo tengo la experiencia como profesor en la especialidad de Matemáticas, que cuando llega un arquitecto antes de ir a las prácticas se creía que lo único que necesitaba saber es matemáticas, para resolver ecuaciones y ya está. Luego vuelve de las prácticas y se da cuenta de que la gestión del aula no es una cuestión sencilla y que es un conocimiento pedagógico que hay que ir adquiriendo. Como tuvieron un buen profesor en algunas especialidades, eso les dio ciertas herramientas o estrategias para probar en clase, agrupamientos, etcétera. Pero no estoy seguro que eso les permita realmente conocer, les permite darse cuenta de que la enseñanza es otra cosa distinta a la imagen que ellos tienen. (Gest1\_E1).*

En este sentido, las "características" (ADQ.FINIC.Caract.) que debería cumplir la formación inicial pedagógica, como contexto en que se adquiriera conocimiento pedagógico, están referidas a cuestiones de su gestión y planificación. Por un lado, se destaca como condición idónea una ratio reducida profesor-estudiante que permitiría el desarrollo de mecanismos de formación centrados en la integración teoría y práctica docente, y especialmente dirigidos a contextualizar en la práctica el conocimiento pedagógico de carácter teórico –coincidiendo con lo destacado en los trabajos de Álvarez (2013) y Porlán (2003)–; consideran que ello favorecería, a su vez, la valoración de este componente por parte de los estudiantes:

*Entonces, si se consigue encadenar las dos cosas bien, porque, a lo mejor, el alumno vaya a hacer las prácticas un día en semana en lugar de seis semanas seguidas, de tal manera que lo que ha visto esa semana en clase pueda luego verlo reflejado en la práctica; o porque el número de estudiantes en clase permita desarrollar juegos de rol o alguna cosa así, donde el alumno en un momento dado simule que es un profesor y tenga que organizar y gestionar el aula, pues bien, pero si no el problema del conocimiento pedagógico es que se ve fuera de contexto, porque a las personas a las que se está dirigiendo ni se lo creen ni han oído hablar nunca de él. (Gest1\_E1).*

Por otro lado, se destaca la necesidad de un cumplimiento más estricto de la modalidad en que se estructura (presencial), contribuyendo a que esta sea reconocida por su carácter profesionalizador, asumiendo que el aprendizaje de la profesión requiere necesariamente de una capacitación que tiene lugar en ella, tal como ocurre con otras titulaciones del área de Ciencias de la Salud. Para Gest1:

[...] no entiendo, por ejemplo, si a mí me dijeran que van a seleccionar un enfermero que para entrar trabajar al hospital ha tenido que realizar un máster, y el día que enseñan a poner la vía no asiste a clase, el día que enseñan a hacer no sé qué no asiste a clase, y el profesor llega y le dice: "¡pobrecillo!, es que como está trabajando pues habrá que darle la oportunidad y, después, ya aprobará". Ante esta situación, todos nos haríamos cruces pensando que luego esa persona en un hospital me va a atender. Sin embargo, con la enseñanza no pasa y nosotros mismos somos a veces laxos cuando damos clase, y decimos: "el máster es presencial", pero, "bueno... es que este hombre resulta que tiene que cuidar a su hija por las tardes...". ¡Mire usted! que tus nietos van estar en sus manos, ¿qué quieres?, ¿lo quieres para ti o no? Entonces, no valoramos suficientemente que esto es una profesión que tiene unas competencias y que hay que aprenderlas. (Gest1\_E1).

## 2. Competencias para el ejercicio de las funciones docentes

Son numerosas las funciones asignadas al profesorado, así como las competencias para el ejercicio de las mismas.

En un primer momento mostramos las funciones docentes más valoradas por los gestores. En la Figura 16.4 mostramos las referencias a las funciones docentes, representadas por colores, tal como muestra la leyenda, atendiendo a si han sido valoradas de forma espontánea o inducida. A fin de atender a un conocimiento profesional que se derive de la propia experiencia de los gestores, interesaba analizar las referencias realizadas de forma espontánea durante la entrevista. Recogimos sus consideraciones de forma inducida cuando, tras una pregunta general sobre qué funciones consideraban importantes, demandaron más concreción, tal fue el caso de Gest1.

En función del gestor puede observarse distinto grado de concentración o dispersión de las funciones consideradas relevantes para el desempeño de la profesión docente. Gest1 realiza 49 referencias de forma espontánea, refiriéndose especialmente al "Desarrollar la enseñanza" (DS.ENSEÑANZA), centrado en la organización y gestión del aula, el "diagnóstico de los elementos que afectan al proceso educativo" (EVAL.INICIAL), la "planificación de la materia y procesos de enseñanza" (PLANIFICAR), y la "participación en el centro" (PARTIC). De forma inducida, realizó 28 referencias al conjunto de funciones, especialmente a "Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje" (PLANIFICAR) y "Orientar a alumnado y familias" (ORIENTAR).

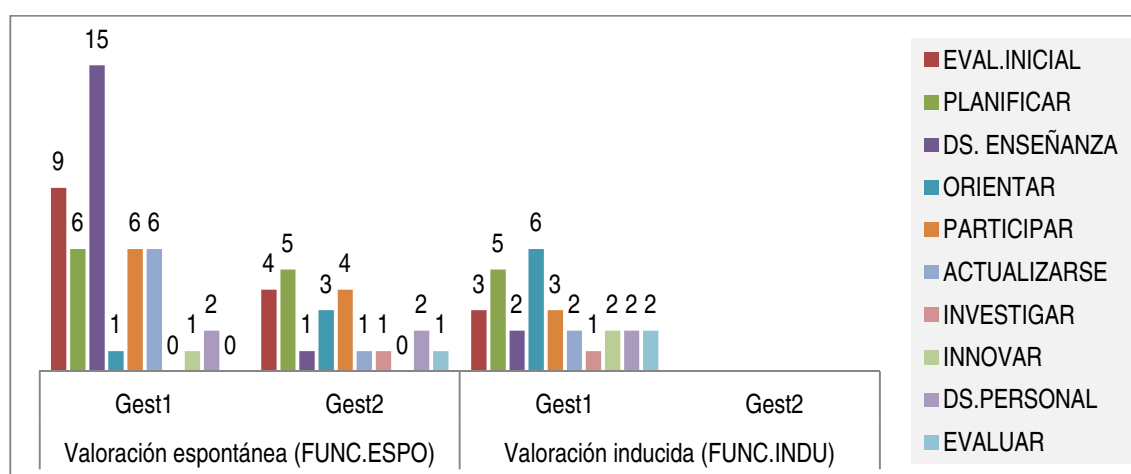


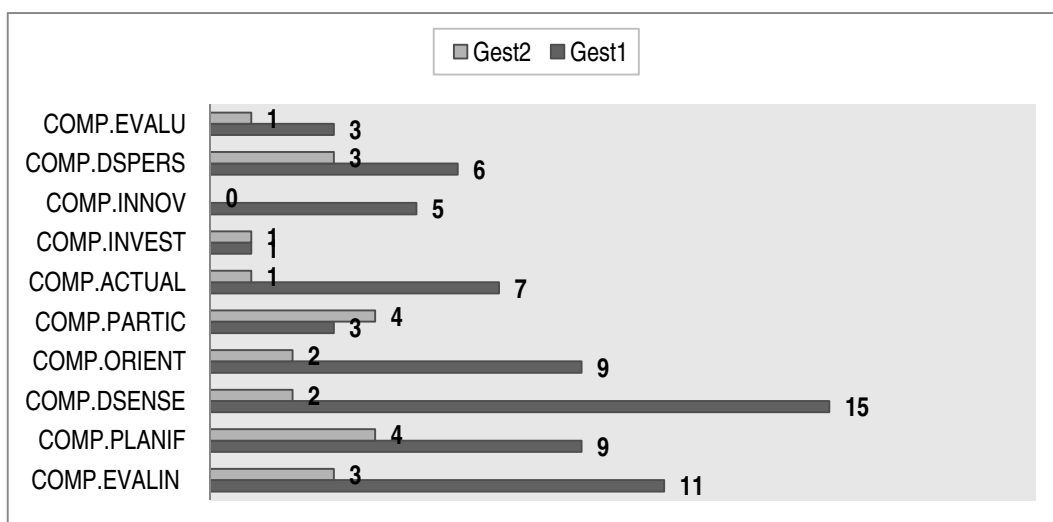
Figura 16.4. "Funciones necesarias para el ejercicio de la profesión". Gestores

Fuente: Elaboración propia



El Gest2 realiza un total de 23 referencias y, especialmente, a "Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje" (PLANIFICAR), "Participar en el centro" (PARTICIPAR) y "Realizar la evaluación inicial del proceso educativo" (EVAL.INICIAL), no aludiendo a "Innovar" (INNOVAR).

A continuación, mostramos el número de referencias (Figura 16.5) a las competencias más valoradas para ejercer las funciones docentes. Realizan aportaciones sobre competencias al conjunto de funciones docentes, recibiendo mayor número las que implican interacción con el alumnado y, especialmente, en el ámbito del aula: "desarrollar la enseñanza" (COMP.DSENSE), "realizar la evaluación inicial del proceso educativo" (COMP.EVALIN), "planificar los procesos de enseñanza" (COMP.PLANIF), y "orientar a alumnado y familias" (COMP.ORIENT). Reciben menor atención otras que implican actuación a nivel de centro o contexto, aludiendo en menor medida a competencias para "Investigar en el aula" (COMP.INVEST), "Innovar" (COMP.INNOV) y "Evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje"(COMP.EVALU).



**Figura 16.5. "Competencias para el desempeño de las funciones docentes". Gestores**  
Fuente: Elaboración propia

A continuación, presentamos las consideraciones a las competencias más valoradas para el ejercicio de las funciones docentes. Atenderemos a las nombradas de forma espontánea, aludiendo a las inducidas si no han sido nombradas previamente.

### Realizar la evaluación inicial del proceso educativo

Como observamos en la Figura 16.5, una de las mayores frecuencias (14) referidas a "realizar el diagnóstico de los factores que influyen en el proceso educativo" (COMP.EVALIN).

Las aportaciones atienden a la idea de Escudero (2009) al afirmar que, si lo que se quiere es alcanzar el éxito en la enseñanza, y atendiendo al papel que en éste tiene la participación e implicación de los estudiantes, es imprescindible conocer sus características, motivaciones y contexto a fin de favorecer una enseñanza adaptada a ello. Además, consideran necesario "conocer de antemano las características de los adolescentes y del tipo de alumnado con el que se va a trabajar", pues la enseñanza cobra unos matices diferentes en este nivel respecto a otros tales como el universitario. En este sentido, es relevante "conocer las etapas de desarrollo cognitivo del alumnado de estas edades a fin de establecer criterios de evaluación y contenidos realistas":

*[...] me parece fundamental hasta dónde se puede llegar y hasta dónde no. Por ejemplo, en el caso de Matemáticas siempre hemos tenido un problema en la introducción del pensamiento abstracto y a la edad en la que se hace, ahí está el tema, por ejemplo, de los polinomios, que con 13 años está demostrado que es*

*imposible; pero los libros de texto siguen incorporándolo, aunque el currículo diga que no deben trabajarse hasta dos años más tarde [...]. (Gest1\_E1).*

Por otro lado, destacan la necesidad de "conocer e identificar las características de aprendizaje, de cara a plantear estrategias metodológicas y dinámicas ajustadas a ellas", para lo que se precisa "poseer habilidades de diagnóstico que permitan identificar las ideas previas del alumnado y planificar con rigor hacia dónde quiere llevar a los alumnos, y con qué herramientas quiere conseguirlo". Además, el profesorado debe "tener la capacidad y los recursos para analizar las actitudes con la que se enfrentan los estudiantes a la materia y al conocimiento", puesto que pueden determinar los aprendizajes. Sobre ello, Darling-Hammond (2006) considera que sin conocer profundamente cómo se aprende, y cómo diferentes personas aprenden de manera diferente, los profesores carecen de la formación para averiguar qué hacer cuando un método no es eficaz con todos los estudiantes.

*La relación entre la capacidad de desarrollo cognitivo y lo que se puede introducir debe tenerla clara un alumno del máster. Debiera tener claro cuáles son las características de un alumno, para que no esté permanentemente pensando que una persona de 14 años puede sentarse en una silla a las ocho y cuarto de la mañana y estar callado y no moverse hasta las tres menos cuarto. Que eso no es posible, y en el momento en que te des cuenta de que ello tu propio desarrollo profesional se disparará, porque te permitirá hacer otras cosas, trabajar más relajadamente, aprender otro tipo de cuestiones, y tu propio conocimiento evolucionará, porque si no seguirás obsesionado con que nadie se puede mover en clase, con que todos tienen que estar callado, y tal... Te permitirá, además, otras metodologías. Mejor dicho, otro tipo de agrupamiento. (Gest1\_E1).*

En consonancia con Davini (2008), consideran que la evaluación de tipo diagnóstico facilita las decisiones previas del docente para programar la enseñanza. Varios son los elementos a los que hacen referencia para realizar tal aportación, concretando la necesidad de "analizar el nivel conceptual y las limitaciones de aprendizaje del alumnado, y de sus ideas y actitudes previas sobre la materia", destacando éstas como elementos relevantes dentro de la pedagogía contemporánea:

*[...] pues unas competencias estarían relacionadas con la capacidad para organizar una materia, no ya saberse el contenido formal y disciplinar de la materia, sino la capacidad para planificarla, estructurarla, hacer análisis previos de diagnóstico del nivel conceptual en el que se encuentran esos estudiantes, de la actitud que tienen hacia esa materia, que es un tema fundamental en la investigación contemporánea, todo el tema de la actitudes hacia el conocimiento determina los aprendizajes; y el profesor tiene que tener recursos, una persona que se vaya a dedicar a la formación inicial, a la formación en Secundaria. (Gest2).*

Cuando se preguntó a Gest1 sobre la competencia "Conocer las características personales y motivaciones del alumnado" se valoró como propia de la función "orientar" y que es desarrollada por el tutor de grupo, recogiendo información del contacto con el alumnado, las familias y de otros profesionales como el orientador, que puede informar sobre estas cuestiones.

Otra competencia valorada, en consonancia con los trabajos de Bernardo Carrasco (2011) y Escamilla (2011), es "conocer el papel de las relaciones entre el entorno educativo, el social y familiar". Se considera que el contexto influye en la personalidad del alumnado, haciéndose preciso "atender a éste para entender las características del alumnado y sus problemas, y abordar la intervención educativa de forma más contextualizada y personalizada". Sobre ello, se destaca la importancia de profundizar en la influencia que el entorno social tiene en el alumnado; esto es, en "la comprensión de lo que el entorno hace con el alumnado" (Gest1\_E1), y especialmente las necesidades de los estudiantes que provienen de entornos familiares y sociales donde las condiciones no son especialmente favorables, como familias desestructuradas.

Consideran que para desempeñar esta función, el profesorado no sólo debe poseer competencias de tipo conceptual o procedimental, sino también actitudinales: "sensibilidad para hacer análisis de las condiciones, de los problemas" (Gest2).

## Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje

Realizan trece aportaciones a las competencias valoradas relativas a diseñar y ordenar los elementos que forman parte de la programa de aula (COMP.PLANIF). Sus consideraciones coinciden con Sarramona (2012) al indicar que esta función implica tener la capacidad de organizar una materia "con todo lo que conlleva" (Gest1\_E1). De acuerdo con ello, un primer aspecto atiende a que una planificación rigurosa y fundamentada que tenga repercusión exitosa en la práctica, se alcanza, no ya con el dominio del contenido formal y disciplinar de la materia de enseñanza sino tomando en consideración los resultados derivados de análisis provenientes de la evaluación inicial.

De forma específica, atienden a la importancia que cobra dicho diagnóstico en los elementos curriculares incorporados a la planificación. Para Gest1 se hace preciso "conocer las relaciones entre las características del alumnado, tanto cognitivas, como personales y de comportamiento, y la pertinencia y el resultado que tiene el introducir ciertos elementos en la enseñanza de adolescentes de Educación Secundaria". Para Darling-Hammond (2006), dada la gran variedad de situaciones de aprendizaje planteadas por los estudiantes, los enfoques docentes requieren más que nunca unos conocimientos profundos sobre la enseñanza de estudiantes diversos y del desarrollo de capacidades diagnósticas más desarrollados para orientar sus decisiones.

Cuando se pregunta a Gest1 por la competencia "Diseñar el currículo de acuerdo a programaciones del centro", atiende al papel que posee el currículo oficial en el desarrollo de esta función y cómo éste determina la programación y evaluación inicial realizada. De esta forma, entiende la competencia como "diseñar las programaciones y la evaluación inicial de acuerdo al currículo oficial":

*[...] yo escribiría esta competencia al revés. Es decir, las programaciones de centro y la evaluación inicial deben estar de acuerdo con el currículo, porque un profesor no interviene en el diseño curricular. El diseño curricular le viene dado y, a partir de ahí, tú elaboras las programaciones, pero no es al revés. Entendiendo como currículo [E.- El currículum oficial]. Exactamente. (Gest1\_E2).*

A nivel de conocimiento, consideran que el profesorado debe "conocer los diversos documentos de programación del centro a fin de desarrollar actuaciones justificadas y coherentes dentro del marco de otras funciones docentes", como puede ser contemplar en el cómputo de la evaluación final de una materia las sanciones que están reguladas en el Reglamento de Organización y Funcionamiento. Se destaca que el profesorado conozca "cómo se construyen, cuáles son las características, y las diferencias y semejanzas de las diversas concreciones del currículum en el centro", tales como las unidades didácticas, programación de aula, proyecto de centro, y reglamentos como Reglamento de Organización y Funcionamiento.

Para apoyar el desarrollo de esta función, los gestores destacan competencias relativas al "saber planificar –además de poseer herramientas para ello– diversos elementos curriculares, entre los que destacan las competencias, actividades, objetivos de aprendizaje, recursos, criterios de evaluación"; aludiendo a las relaciones que deben establecerse entre ellos: "[...] pues también, por supuesto, saber planificar los contenidos que va a enseñar, saber planificar desarrollos actitudinales y procedimentales, pero también debe de tener herramientas para hacerlo" (Gest2).

*[...] planificar su docencia con todo lo que ello conlleva, es decir, seleccionar bien los contenidos, identificar bien las limitaciones de aprendizaje, establecer los objetivos de aprendizaje, establecer criterios e instrumentos de evaluación adecuados tanto del alumno como de la unidad didáctica que está exponiendo. Eso es lo que me parece fundamental. (Gest1\_E1).*

Desde su experiencia, Gest1 considera importante "determinar los objetivos didácticos y de enseñanza en base a las competencias que se quiere que alcancen los estudiantes, y no tanto a la cantidad de contenidos que debe aprender de la materia", destacando la relevancia

que tienen en la etapa de Educación Secundaria la adquisición de la competencia de "aprender a aprender" para la formación y aprendizaje futuros. Coincide con Escamilla (2011) que destaca éste como planteamiento educativo desde el que orientar la programación en Educación Secundaria, de acuerdo a la orientación del desarrollo de competencias, entendiendo que los contenidos han de ser concebidos como un elemento más del proceso (medio), y no como eje de éste (fin), si lo que se quiere es favorecer el desarrollo de capacidades que deben preparar eficazmente al alumnado para vivir y desenvolverse en distintas situaciones y contextos. Hablando de una experiencia con un alumno indica:

*[...] no era tan importante la cantidad de contenidos que aprendiera como el que aprendiera una especie de hábito de trabajo o de técnica de aprendizaje. Lo que yo le enseñé que lo aprenda él mañana por su cuenta o ya caerá en la cuenta en otro momento. (Gest1\_E1).*

Coincidiendo con Zabalza (2007), indican que el profesorado debe conocer cómo se convierte el conocimiento disciplinar en conocimiento escolar: "*Conocer cómo se transpone el conocimiento que tú tienes sobre una materia, cómo se convierte en conocimiento escolar*" (Gest1\_E1).

### **Desarrollar la enseñanza**

El mayor número de referencias (17) las encontramos sobre las competencias dirigidas a desarrollar el acto de enseñanza (COMP.DSENSE). Cuando hablan de ellas, valoran conocimientos y habilidades sobre dos aspectos: "transmitir el conocimiento de la materia", y "organizar y gestionar el aula". Entienden que el profesorado debe poseer un conjunto de competencias profesionales como "desarrollar una clase con una o varias metodologías", "emplear herramientas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes y, especialmente, la gestión de su propio aprendizaje". Coincidiendo con Coll (2010) indican que los profesores de secundaria deben encargarse de favorecer y promover un aprendizaje intencional y voluntario mediante la implementación de una acción planificada y sistemática:

*[...] eso no es saberse el contenido de la lógica de los conocimientos, sino que son competencias profesionales que están en la manera de hacer, en la manera de dar una clase, los distintos formatos de clase, en las distintas tipologías de aprendizaje, en cómo llegar a una secuencia de aprendizaje con distintos tipos de niveles de dificultad, en cómo trabajar el error en el aula [...] En fin, todo ese tipo de cosas debe saber un profesor, debe de estar capacitado para todo eso. (Gest2).*

Coincidiendo con lo indicado por Zabalza (2007) para las competencias del profesorado universitario, la comunicación es considerada esencial para el desarrollo de la instrucción en el aula, y especialmente para favorecer la transmisión del conocimiento:

*Alguien que no sepa comunicar, sabrá mucho conocimiento pero se le queda para él. Porque lo que hay que hacer en el aula es comunicar y divulgar el conocimiento no.... (Gest1\_E1).*

Para ellos el desarrollo de la enseñanza requiere algo más que "tener la capacidad de comunicar y divulgar el conocimiento en el aula, y realizar buenas explicaciones"; además, precisa "poner en marcha de procesos y estrategias metodológicas que favorezcan el aprendizaje, la colaboración y la convivencia en el aula y en otros contextos de aprendizaje":

*¿Quién va a poder dar clase en el Máster de Secundaria? Aquellos profesores que tengan capacidad como para saber que la educación requiere algo más que transmisión de información verbal. Requiere planificar actividades de forma interactiva, poner en marcha procesos de investigación y de descubrimiento, trabajo en grupo, análisis de errores, salidas al exterior. En fin, más dinamismo. (Gest2).*

El profesorado debe ser capaz de "desarrollar una docencia centrada en el aprendizaje, crear ambientes y condiciones que lo favorezcan, fomenten la convivencia y reduzcan los conflictos con el alumnado". Desde la experiencia de Gest1, cuando el profesorado no se preocupa por favorecer este tipo de aprendizaje, centrado en el alumnado, sino en la mera transmisión de contenido, aumentan los conflictos y problemas de disciplina:

[...] he tenido muchos más conflictos y problemas de disciplina cuando no me he preocupado de que el alumno aprenda, sino de impartir el contenido y él se tenía que preocupar de aprenderlo. ¡Claro!, así todo es mucho más rígido. Y ahora le dices al alumno: "Esta es la definición de límite, ahora vas y te la aprendes y si no te la sabes es porque no has estudiado lo suficiente". Y el alumno por más que estudia no lo comprende, y finalmente tengo un conflicto con él, y él exterioriza ese conflicto. Con lo cual tengo muchos más problemas de disciplina que si yo trato de comprender por qué no entiende lo que le estoy explicando. Entonces le doy otras vueltas, y se lo planteo de otra manera. (Gest1\_E1).

Finalmente, destacan competencias dirigidas a la "articulación de recursos para la acción educativa". El uso de las "Tecnologías de la Educación" no debe estar enfocado sólo en aprender el contenido, sino cobrar relevancia especial en el desarrollo de la dinámica del aula y la organización de los grupos, y la forma en que el alumnado puede participar en el aula, aumentado su protagonismo y favoreciendo mayor autonomía por su parte. Además, consideran que deben emplearse como medio para recoger productos de aprendizaje de ciertas materias, lo que no facilitan otras herramientas más tradicionales:

[...] el uso de tecnologías no es sólo recursos para aprender un contenido, sino cambiar el modo de participación del alumno en la clase, y que pueda expresar una idea sin que... y si quiero expresar una idea, pueda salir a la pizarra y dibujar una gráfica, y hacer no sé qué. Eso la tiza no me lo da, me obliga a expresar las ideas siempre de la misma manera, algebraicamente. (Gest1\_E2).

Coinciden con Engel, Coll y Bustos (2010) al indicar que la cuestión clave de la incorporación de las TICs en el aula de Secundaria es "aprovechar su potencialidad en cuanto al uso concreto que se puede hacer de ellos" y su valor para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje", así como "atender a las condiciones y actuaciones que permiten aprovechar esa potencialidad".

### **Orientar a alumnos y familias**

Al hablar de esta función (COMP.ORIENT) atienden no sólo a la orientación en su dimensión académica, sino además a la profesional y personal. Coinciden con Sarramona (2007) al destacar su relevancia para la profesión, puesto que su desempeño permite vincular la dimensión académica de la docencia con la educativa. Como establece dicho autor, en su desempeño "confluyen conocimientos psicosociales con las habilidades prosociales, para favorecer el desarrollo integral de los alumnos." (Ibídem, p. 37).

Acerca de la dimensión académica, entienden que el profesorado debe poseer conocimiento necesario para desempeñar dicha función, a fin de no quedar reducida a la aplicación de "tratamientos" o "recetas". Para Gest1 debe "poseer al menos algunos recursos genéricos vinculados a favorecer el trabajo intelectual de los alumnos". Dicha competencia "debe ser compartida con las familias", lo que favorece una intervención más individualizada y más efectiva que la proporcionada exclusivamente por el profesor, al tener que hacerse cargo de todo un grupo de alumnos. Para ello, las familias precisarían de nociones básicas sobre el trabajo académico del alumnado, formación que puede ser impartida por la Escuela de Padres. Sin embargo, éstas parece tener poca repercusión, especialmente por falta de tiempo de aquéllas:

Hay que tener una serie de recursos pero, en general, siempre van a ser genéricos, porque, en mi opinión, la competencia en ese aspecto podría ser tan paritaria del profesor como de las familias. Hay un aspecto que se trabaja poco en los centros que son las Escuelas de Padres. Es verdad que los padres no tienen tiempo. Pero si un padre tuviera las mismas cuatro nociones generales que un profesor sobre cómo se estudia y cómo se trabaja o se realiza el trabajo intelectual, sería mucho más potente para el desarrollo del alumno que lo que hace el profesor. (Gest1\_E1).

Consideran que todos los profesores llegarán a ejercer la función de "tutor de grupo". Tal como indican los datos descriptivos referidos a la muestra de profesorado de la ciudad de Granada, alrededor del 75% dice haber ejercido este cargo. Ello requiere de formación en resolución de conflictos a fin de ser capaz de desempeñar una tarea que consideran fundamental en el cargo: la "mediación":

*Todos van a ser tutores de grupo. Deben tener un mínimo conocimiento sobre resolución de conflictos, porque dentro de tu grupo puedes encontrarte conflictos. Hay conflictos entre el estudiante y sus familias, entre el centro y las familias, o entre el profesorado que imparte dentro de un mismo grupo. Entonces, esa labor de mediación debiera hacerla el tutor. (Gest1\_E2).*

Para los gestores, el profesorado debe "ser capaz de ejercer la mediación entre los diversos agentes educativos", y de "gestionar diversos tipos de conflictos (personales, académicos,...) e intervenir en ellos, creando programas educativos adaptados a las demandas de cada situación":

*[...] debe de atender momentos personales delicados de las personas. Y es el profesor, en calidad de profesor tutor, el que ha de tener competencia para gestionar ese tipo de conflictos e intervenir en ellos, a veces individuales, otras grupales. Desde crisis personales hasta... o en temas más... o atender a alumnos con necesidades educativas especiales, o con potencial educativo o una dotación especial. Capacidad para resolver problemas. Con lo cual, debería de ofrecer programas educativos estimulantes, a la altura de la demanda que tiene cada colectivo, cada persona en concreto. (Gest2).*

Entienden que es labor de tutor, y no tanto del orientador, "ejercer la orientación profesional del alumnado sobre ciertas cuestiones de su futuro académico y profesional", ya que permite conocerlo mejor, al posibilitarle un contacto más cercano que al orientador, aunque parece requerir formación en ese sentido:

*También la labor de tutor supone darles unas ciertas orientaciones en ciertas cuestiones como, por ejemplo, su futuro académico, y aunque la orientación final (cuando terminas una etapa y pasan a la siguiente) la redacta el orientador, el orientador no conoce al alumno como lo conoce el tutor, y el tutor no está tampoco formado en eso. (Gest1\_E2).*

Otras competencias destacadas para la labor del tutor están referidas a "ser éticamente responsable en la relación con el alumnado, y en los ritmos de cada alumno": "[...] *debe tener la suficiente psicología para saber que hay chavales que necesitan una palmadita en la espalda y otros que los tienes que poner firmes, cada uno rinde a su manera y según las circunstancias*" (Gest1\_E2).

Cuando se pregunta por la importancia de la competencia "Desarrollar las funciones de tutoría y orientación coordinadas con el Departamento de Orientación", aunque la consideran necesaria, destacan ciertas condiciones que en la práctica limitan su desarrollo, tales como la ratio orientador-alumnado, que dificulta que el orientador pueda desarrollar atención más individualizada con alumnos y familias, y a su vez que éste transmita la información al profesorado:

*[...] el orientador en esas reuniones semanales que tiene con los tutores puede dar indicaciones generales, pero no indicaciones particulares, porque no puede. Luego el Departamento de Orientación debiera tratar individualmente con determinados alumnos, determinadas familias. Pero tampoco el sistema le permite..., porque si hay un instituto con 700 alumnos y hay sólo un orientador, poco puede hacer ese profesional. Las cosas como son. Atención podrá dedicar la justa, pero no puede hacer milagros. (Gest1\_E1).*

Por tanto, atendiendo a lo considerado para la función "Realizar la evaluación inicial del proceso educativo", estas circunstancias limitan que el profesorado pueda conocer las características personales y motivaciones del alumnado; competencia que según indican es desarrollada en colaboración con el orientador y las familias.

Cuando se pregunta por la importancia de la competencia "Transmitir a familias y profesorado información para tomar decisiones en la formación", advierten sobre ciertos aspectos que hay que cuidar:

*[...] el problema de la transmisión de la información a las familias no es lo que tienes que transmitir sino cómo lo haces. Las familias entienden casi todo si se lo dices bien. Entonces hay, dijéramos, palabras tabú que nunca puedes sacar, cuestiones.... No puedes, por ejemplo, establecer comparaciones: "es que cuando tu hijo mayor estuvo aquí". No puedes comparar un niño con otro porque puedes provocar conflicto. (Gest1\_E2).*

Relacionado con lo indicado por los gestores, Escaño (2010) considera que uno de los requisitos que debe cumplir el tutor está referido a cuidar la actitud durante la reunión con las familias, siendo especialmente la empatía con éstas un elemento favorecedor de la relación.

Sobre la orientación personal, valoran que el profesorado "sea capaz de individualizar los problemas del alumnado dando una respuesta más personalizada y ajustada a su situación personal, familiar y psicológica" y, coincidiendo con Escaño (2010), debe asumir dicha función "desde el compromiso con la educación del alumnado y con «sacarlos adelante»".

### **Participar en el centro**

Encontramos siete referencias a las competencias relativas a esta función (COMP.PARTIC). La dimensión profesional del profesorado como miembro de un colectivo se considera muy importante. La profesión es concebida como una tarea colegial cuyos logros e iniciativas emergen en el trabajo compartido:

*[...] otra dimensión muy importante de la vida profesional de un profesor es, que su dimensión profesional como miembro de un colectivo, que está en un departamento, que tiene que convivir con otros colegas, que planificar conjuntamente, que comunicarse, negociar contenidos y actividades, que tiene que evaluar conjuntamente.... (Gest2).*

Para el desempeño de esta función hablan de competencias relativas a la convivencia con los colegas y el desarrollo de actividades conjuntas tales como la negociación de contenidos y actividades y la evaluación conjunta en el contexto de un departamento, en las que cobra una relevancia especial la competencia de trabajo compartido, en el sentido en que establece Zabalza (2007, p. 162) de "saber y querer trabajar juntos en un contexto institucional determinado". Cabe destacar que sus consideraciones coinciden con lo establecido en la normativa que ha sido aplicada a nivel andaluz, que indica que el profesorado deberá asumir las funciones docentes (programar, enseñar, tutorizar al alumnado, orientar, etc.) desde un principio de colaboración y trabajo en equipo (MEC, 2010).

Coinciden con Bernal y Teixidó (2012) al considerar que una dimensión implicada en esta función consiste en "interiorizar la idea de centro como algo global donde están todos implicados, y la educación de los alumnos como el resultado de esta sinergia": "[...] esa reflexión crítica y esos análisis de lo que la sociedad requiere y de lo que los programas educativos requieren salen del trabajo compartido, no salen de ideas individuales" (Gest2).

Consideran relevantes competencias para ejercer cargos unipersonales de gestión o coordinación tales como la dirección, la jefatura de departamento o la secretaria, desempeñados en algún momento de la carrera profesional y que requieren del desarrollo de competencias propias del cargo, como es la de "gestión burocrática":

*O a veces, en algún momento de su vida que tiene que asumir un puesto unipersonal, para ejercer cierto liderazgo, coordinar el departamento, dirigir el centro o hacer de secretario. Con lo cual hay una dimensión de gestión burocrática, de documentos que, en algún momento, se debe considerar también. (Gest2).*

Ello coincide con la normativa anterior a la actual reguladora de la función docente (MEC, 2006) al indicar que el profesorado "ha de coordinar las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas".

Se destaca la importancia que tiene esta función de colegialidad con las familias, la sociedad y los estudiantes en la consecución de acciones educativas coordinadas y programas educativos compartidos, para lo que se requiere de un conjunto de competencias de tipo cognitivo y relacionadas con la comunicación entre el profesorado con los agentes implicados como es "saber relacionarse con las familias a fin de establecer dichas acciones educativas compartidas":

*[...] tenemos otra dimensión importante, que sería el contacto con la sociedad, con las familias, los estudiantes,.... Bueno ahí hay todo un mundo de competencias inmensas, que no están solamente*

*relacionadas con las calificaciones y con aspectos de tipo cognitivo; sino que también están relacionadas, y especialmente durante la adolescencia, con aspectos personales y el saber comunicarse con los padres para tener acciones coordinadas de educación y de cambio de actitudes, y de programas educativos compartidos, y de visión de la educación explícita. Y todo ese tipo de cosas también son competencias de un profesor y, en este caso, de Secundaria. (Gest2).*

Además, destacan la importancia de "ser realistas y conscientes con el papel y el nivel de participación que pueden asumir las familias en los centros":

*En lo que se refiere a las familias [...] tener en cuenta el papel que pueden desempeñar las familias y cuál realmente no. A veces nos empeñamos en que se vaya demasiado a la escuela, que los padres participen demasiado en la escuela, y todo lo que participen nos parece poco. Pero no olvidemos que muchos de ellos están trabajando hasta las ocho o las nueve de la noche. (Gest1\_E1).*

### **Actualización e implicación en la profesión**

Referidas a esta función (COMP.ACTUAL), que recibe 8 referencias, las consideraciones atienden a dos aspectos (coincidiendo con Sarramona, 2012) sobre los que el profesorado debe manifestar compromiso: actualización de los propios conocimientos y competencias, y mejora constante de la práctica educativa.

El profesorado deberá estar "*pendiente de adquirir conocimientos nuevos*" (Gest1\_E1). Comparten con Larriba Naranjo (2010) la concepción de esta función desde una vertiente crítica en la que el profesorado se adapta a los cambios y mejora a lo largo de la trayectoria profesional:

*De manera que todas esas, son competencias que ya están servidas. Algunas, las tenemos muy claras y están ahí como ideas de lo que sería un perfil ideal de buen profesor, pero muchas otras son nuevas y nos van llegando o hay que reformatearlas, y hay cambiarlas, y.... (Gest2).*

Consideran que el profesorado debe "ser capaz de aprender continuamente para mejorar su práctica educativa atendiendo a las necesidades de aprendizaje y problemas de sus estudiantes". En este sentido, coincidiendo con algunos trabajos (Escudero, 2009; Darling-Hammond, 2001; Larriba Naranjo, 2010), el profesorado es visto como un profesional reflexivo que es "capaz de analizar y reflexionar sobre su práctica profesional mediante el intercambio de experiencias entre colegas", y que "asume la formación permanente":

*Creo que el conocimiento es algo que vas adquiriendo por medio de la reflexión, y esa reflexión surge cuando tienes una necesidad o un problema y tienes que resolverlo. Y, probablemente, para mí lo más útil ha sido las conversaciones entre iguales, por decirlo de alguna manera. Es decir, reuniones con profesores, con equipos de profesores de distintas materias o de la misma, en las que se ha puesto en juego los problemas y, bueno, cada uno ha opinado, ha puesto su experiencia en práctica o la ha puesto en juego. (Gest1\_E1).*

### **Investigar en el aula e Innovar**

Presentamos integradas dos funciones (Investigar en el aula e Innovar) sobre las que encontramos siete referencias. Cabe destacar que éstas no fueron valoradas de forma espontánea.

Cuando se pregunta por "Investigar en el aula"(COMP.INVEST) manifiestan que se trata de una función para la que el profesorado no está formado. De sus consideraciones parece deducirse que se trata de una función que no ha sido asumida en la práctica docente:

*Para la investigación, un profesor debería tener una mínima formación en técnicas de investigación básicas y en gestión de recursos bibliográficos, y de eso estamos muy lejos. Para que el profesor de instituto se convierta en un investigador estamos lejísimos. (Gest1\_E1).*

Cabe destacar que es la que recibe una menor atención, presentando dos referencias. Para su desempeño valoran una capacitación en técnicas de investigación y, específicamente, habilidades relacionadas con la búsqueda y gestión de la información: "*saber buscar datos, saber documentarse*" (Gest2).



"Innovar" (COMP.INNOV) es percibida en relación a la función "Actualizarse e implicarse" (COMP.ACTUAL). Para su desempeño, consideran que el profesorado debe "poseer instrumentos para reflexionar sobre la práctica docente a fin de contribuir a su mejora". Coinciden con Tejada (2007) al concebirla como una función que "debe ser desarrollada desde la propia práctica, con una orientación crítica, no quedando relegada a la introducción de algo novedoso o llamativo en el aula":

*Y respecto a la innovación, lo que tiene que tener es sobre todo instrumentos para reflexionar sobre su práctica docente, porque si no acabamos convirtiendo la innovación en una especie de voy inventarme algo muy chulo que hacer en clase, cuando la innovación bien podría ser reflexionar sobre la práctica docente y cambiar aquellos elementos que no funcionan. (Gest1\_E1).*

Para el desarrollo de procesos de innovación, el profesorado no sólo ha de "poseer formación" sobre éstos, lo que les permitiría conocer que su esencia es conseguir la mejora, sino que además necesita "comprometerse con la mejora educativa", tal como han indicado los trabajos de Carbonell Sebarroja (2007) y Perrenoud (2010). En este sentido, como se ha comentado en apartados previos, la mejora debería estar enfocada principalmente en resolver problemas del alumnado, por ser considerado la esencia del trabajo docente.

### **Desarrollo personal y ético de la profesión**

Cuando hablan de las competencias referidas a esta función (COMP.DSPERS), condiciendo con Marquès (2011), aluden a dos aspectos principales: uno, "manifestar un comportamiento ético en la relación con el alumnado": "*Desde la experiencia que yo tengo de 25 años en la docencia, a mí me parece que un profesor, en lo que se refiere a relación profesor-alumno en general, su actitud tiene que tener un comportamiento ético*" (Gest1\_E1); y otro, "desarrollo de una ética «de la justicia», «de la crítica», «del cuidado por todos y cada uno de los estudiantes», y «del aprendizaje y desarrollo de la profesión»", en el sentido en que ha sido destacado en trabajos como Day (2005), Escudero (2009) y Pérez Gómez (2010).

El profesorado debe capaz de "*empatizar, tener sensibilidad para hacer análisis de las condiciones, de los problemas de esas personas*" (Gest2), o "*atender a sus momentos personales*" (Gest2), tanto en calidad de ciudadano, que convive con otros, como en calidad de profesor. Coincidiendo con Escudero (2009) entienden que si lo que se quiere es atender a una educación equitativa, la actuación del profesorado debe tender a "humanizar y personalizar las relaciones con el alumnado". Se destaca, además, la capacidad del profesorado para "ser sensible y reconocer la singularidad de cada uno de los estudiantes respecto al entorno social en el que le ha tocado vivir, atendiendo a las necesidades que puedan derivarse del mismo", y consideran que éste es un valor social importante:

*[...] he tenido alumnos literalmente abandonados por sus padres, otros que han perdido la custodia y otros que tal, y su comportamiento no puede ser el mismo que el hijo de un matrimonio, un médico que le ofrece todo, y el hombre está nada más que arropado y dedicado a estudiar. Pues no es lo mismo, su comportamiento no puede ser igual. Por lo que no sé si esto se puede considerar un valor ético, pero sí me parece un valor social importante. Cada alumno tiene sus necesidades, no porque genéticamente haya nacido así, sino porque las condiciones del entorno no han sido especialmente favorables. (Gest1\_E1).*

Otro de los aspectos destacados, en consonancia con Escudero (2009), hace referencia a "ser capaz de relativizar los objetivos de aprendizaje"; esto es, qué es importante que el alumnado aprenda, a fin de garantizar una formación que le permita insertarse y participar activamente en todos los ámbitos de la vida y la sociedad; valorando cuáles son los contenidos que le capacitan para obtener la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria:

*[...] decirle a alguien: "no obtienes el título porque no sabes hacer límites", me parece una aberración. Entonces, relativizo lo que me parece que es importante que el alumno aprenda. Me parece más importante pues su actitud, tal.... Tengo claro que el título de Educación Secundaria Obligatoria es el más bajo que existe, es decir, que estamos dando títulos que sirven para que puedas ser, por ejemplo, jardinero del Ayuntamiento o albañil, pero no cirujano. Por tanto, cuando alguien vaya a ser cirujano ya le exigiremos que*

*sepa. Sin embargo, para tener un título que te abre las puertas del mercado laboral hay que exigir, pero tampoco podemos decir que un alumno que no sabe hacer límites no va a obtener el título.* (Gest1\_E1).

En este sentido, se considera que el profesorado debe "*realizar análisis críticos para ver qué es lo que quiere conseguir con sus estudiantes o qué está consiguiendo*" (Gest2).

Por la misión que se encomienda al profesorado como interlocutor de la sociedad y del momento que le ha tocado vivir, se considera que debe poseer la capacidad de "analizar de forma crítica la dimensión más oculta de la actuación docente, los valores que pone en juego durante su profesión", así como, "fomentar dichos análisis en el alumnado".

Coincidiendo con algunos autores (e.g. Imbernón, 2007), se trata de un "profesional que analiza y propone valores", y que lo realiza no sólo a nivel de aula sino estableciendo sus conexiones con el resto de profesionales:

*[...] tiene que tener también una serie de habilidades, de capacidades, de competencias para hacer análisis críticos del momento social que le ha tocado vivir, para conseguir que sus estudiantes sean capaces de hacer esos análisis críticos también, y elegir la educación que quieren, y tomar decisiones,.... Y todo eso pues difícilmente se puede hacer en solitario [...]* (Gest2).

### **Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Para la función evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje (COMP.EVALU) encontramos cuatro referencias.

El profesorado debe "poseer capacidad de evaluar atendiendo a todos los aspectos involucrados en el acto de enseñanza, tanto el alumnado como de las propias programaciones o actuación docente", siendo capaz de "*establecer criterios e instrumentos de evaluación adecuados tanto del alumno como de la unidad didáctica que está exponiendo*" (Gest1\_E1), "*aplicando técnicas para valorar el aprendizaje*" y "*evaluar como parte del proceso de instrucción*" (Gest1\_E2), empleando criterios de evaluación claros y consensuados. Si lo que se quiere es obtener indicadores de la calidad de lo realizado, se considera pertinente "evaluar" "*las programaciones, que en realidad es cómo hago mi trabajo*"(Gest1\_E2).

### **Formación para el desempeño de las competencias docentes**

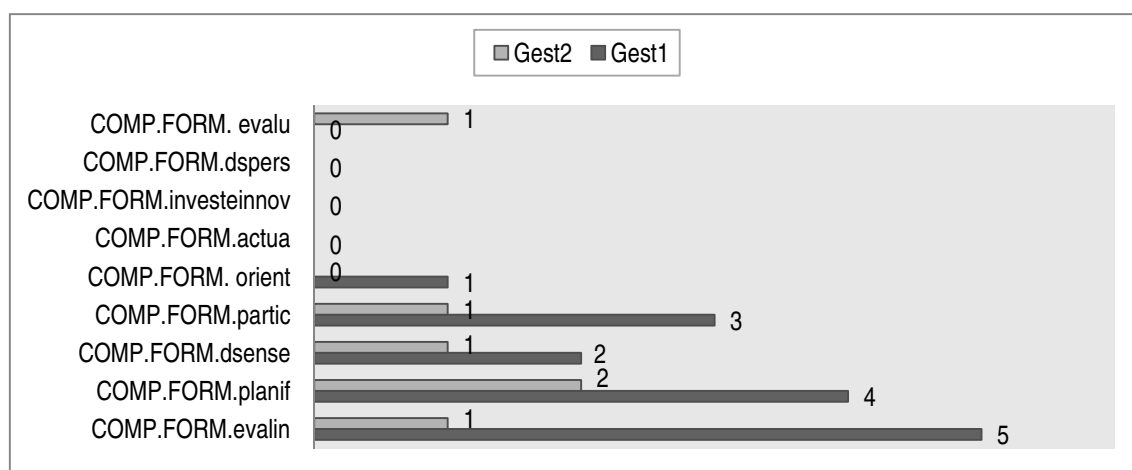
Presentamos las consideraciones sobre la necesidad de formación específica para el desarrollo de las competencias. Coincidiendo con lo establecido en los trabajos de Tejada (2009; Tejada & Ruíz, 2016), manifiestan que éstas no pueden quedar al arbitrio o merced de la improvisación del profesorado, sino que requieren de una capacitación específica en un conjunto de recursos personales o saberes que les permitirán un desempeño óptimo.

Encontramos 21 referencias a la necesidad de una formación específica en seis funciones docentes (Figura 16.6): "Realizar la evaluación inicial del proceso educativo" (COMP.FORM.evalin), "Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje" (COMP.FORM.planif), "Desarrollar la enseñanza" (COMP.FORM.dsense), "Participar en el centro" (COMP.FORM.partic), "Orientar a alumnado y familias" (COMP.FORM.orient), "Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje" (COMP.FORM.evalu).

Los aspectos relacionados con "Realizar la evaluación inicial" (COMP.FORM.evalin) atienden a conocer los elementos que influyen en el proceso educativo, destacando que estos permiten saber "*realmente con qué estás trabajando*" (Gest1\_E1), "*introducirte en el conocimiento de tipo de alumnado con que vas a trabajar*" (Gest1\_E1). Se destaca la necesidad de tener en cuenta la influencia del contexto en el estudiante, y poseer habilidades de diagnóstico, al tratarse de un elemento fundamental para "*planificar con cierto rigor dónde quiere llevar a los alumnos y hacia dónde quiere ir, y con qué herramientas y cómo*" (Gest2).

Como ya se adelantó, consideran que conocer las características de los estudiantes favorece tomar decisiones fundamentadas sobre procedimientos, estrategias, técnicas, etc., a aplicar en el aula, especialmente las dirigidas a favorecer un clima que facilite el aprendizaje, y la convivencia, y no tanto enfocadas a mantener la disciplina o "el orden" en el aula:

[...] *conocer también tipos de agrupamientos, pero para conocer tipos de agrupamientos, tienes que conocer las características del alumno. Porque si lo sientas en grupo y luego dices es que se produce mucho ruido con ese tipo de agrupamiento... Es verdad que se produce mucho ruido, pero lo importante es que si en ese agrupamiento se está produciendo o generando conocimiento, y si el alumno está trabajando. Si el alumno está aprendiendo, ¡pues que haya mucho ruido! Pero ese tipo de cosas las tiene que tener claras y encajar.* (Gest1\_E1).



**Figura 16.6. "Formación para el desempeño de las competencias docentes". Gestores**

Fuente: Elaboración propia

Atienden a un conjunto de herramientas que favorecen el desarrollo de competencias dirigidas a "Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje" (COMP.FORM.planif), tales como conocer la legislación vigente, el desarrollo cognitivo de los estudiantes y su relación con el contenido para la enseñanza, los documentos de centro, cómo se relacionan y se elaboran; así como convertir el conocimiento de la disciplina en conocimiento escolar:

[...] *me parece también importante que el estudiante de máster tenga claro cómo se construyen determinados instrumentos de planificación del centro, por ejemplo, cómo se hace una unidad didáctica, cómo se elabora una programación, qué diferencia hay entre una programación de departamento y tu programación de aula, qué relación hay con el proyecto de centro, qué es el Reglamento de Organización y Funcionamiento. En fin, determinadas cuestiones.* (Gest1\_E1).

Sobre "Desarrollar la enseñanza" (COMP.FORM.dsense) se destaca la necesidad de conocer tipos de agrupamientos a fin de adaptar la dinámica del aula a las características del alumnado.

Para "Participar en el centro" (COMP.FORM.partic) entienden necesaria una formación acerca de las familias, que les permita ser conscientes del papel y el nivel de implicación que pueden adoptar en el centro. Además, se considera necesaria formación sobre "los procesos que ocurren dentro de un centro, es decir, el Claustro, elaboraciones de qué tipos de documentos, qué finalidades tienen esos documentos, la importancia de esos documentos" (Gest1\_E1). Como ya adelantamos, aluden a una capacitación específica para desarrollar funciones de gestión y coordinación docente (director o jefe de estudios). Dicha consideración puede estar motivada por tratarse de cargos que Gest1 ha desempeñado, y las necesidades formativas experimentadas al respecto.

Se requiere un mínimo de formación sobre la gestión de conflictos para favorecer el desempeño de competencias dirigidas a "Orientar a alumnado y familias" (COMP.FORM.orient) y, específicamente, para mediar con el conjunto de agentes educativos, especialmente la familia.

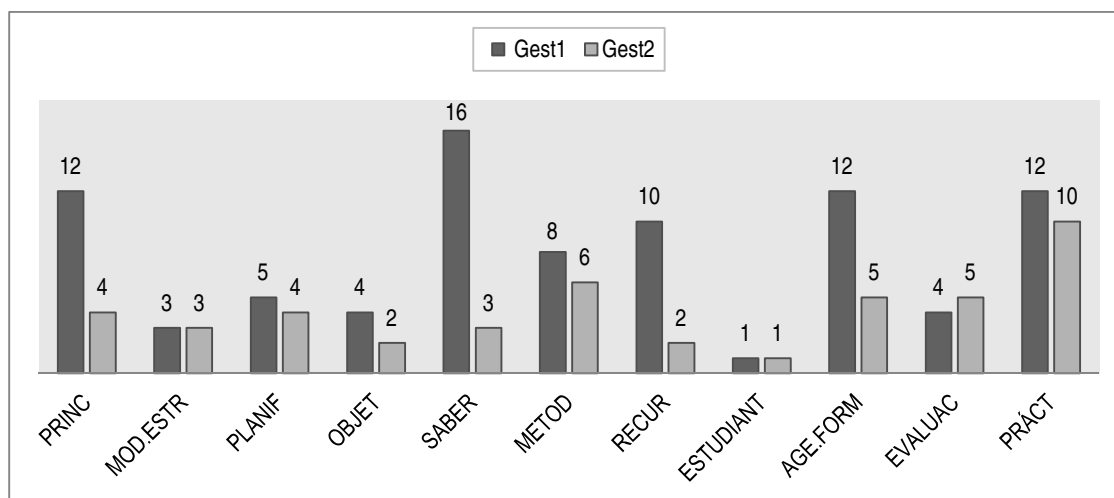
"Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje" (COMP.FORM.evalú) requiere capacitación acerca de herramientas de evaluación, atendiendo a sus posibilidades de aplicación (características, finalidades y momentos) y al aspecto evaluado (conocimiento, actitudes, procedimientos).

[...] *tiene que tener una capacidad de evaluación, de evaluación en todos los sentidos, y eso no se improvisa, ni se..., sino que eso requiere formación y el profesor tiene que tener un conocimiento de que existen herramientas de distinto tipo, que cada herramienta de evaluación tiene sus fortalezas y sus debilidades, que cada una sirve para un momento y para un tipo de cosas; no es lo mismo evaluar actitudes que evaluar conocimientos. Y luego también está todo el tema de los procedimientos y del saber hacer, saber aplicar las cosas, saber buscar datos, saber documentarse. Todo ese tipo de procedimientos que no son conocimientos ni son actitudes, y todo eso está estructurado como para que los profesores se formen en ello, de distinta manera [...]* (Gest2).

### 3. Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica

Presentamos los elementos que consideran deseables en la formación inicial pedagógica.

La Figura 16.7 muestra la representación del número de referencias a cada elemento: fundamentos de partida o "Principios formativos" (PRINC), "Modelo estructural" (MOD.ESTR), "Planificación" (PLANIF), "Objetivos" (OBJET), "Saberes" (SABER), "Procesos metodológicos" (METHOD), "Recursos ambientales y materiales" (RECUR), "Estudiantes" (ESTUDIANT), "Agentes formadores" (AGE.FORM), "Evaluación" (EVALUAC), y "Prácticas docentes" (PRÁCT).



**Figura 16.7. "Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica". Gestores**

Fuente: Elaboración propia

Realizaron un total de 132 aportaciones a un conjunto de once elementos, alcanzando mayor número de referencias "Principios formativos" (PRINC), "Saberes" (SABER), "Procesos metodológicos" (METHOD), "Agentes formadores" (AGE.FORM) y "Prácticas docentes" (PRÁCT).

#### Principios formativos

Encontramos dieciséis referencias a los "Principios formativos"(PRINC). Los fundamentos pedagógicos manifestados como deseables son diversos y están especialmente vinculados al logro de una formación que haga posible combinar la formación teórica y práctica docente, aspecto que ha sido destacado en diversos trabajos como los desarrollados por Estebaranz (2012) y Korthagen, Loughrany Russell (2006); éstos son:

i) Coinciden con Porlan (2003) en que se debe *promover una interacción significativa entre las aportaciones fundamentales de las Ciencias de la Educación y los problemas más relevantes de la práctica docente*, manifestando que el conocimiento teórico debe integrar los conocimientos que afectan y forman parte del "conocimiento profesional":

*En este caso hay un principio que me parece esencial y es que el conocimiento profesional tiene que prevalecer sobre el conocimiento teórico. No quiero decir que el conocimiento teórico no sea importante, pero es necesario seleccionar aquellos conocimientos teóricos que influyen, afectan o forman parte del conocimiento profesional. Es decir, es muy importante conocer muchísimas teorías sobre muchas cosas y todo eso es muy importante, pero estamos hablando de una formación inicial para ejercer una profesión. (Gest1\_E1).*

ii) Íntimamente relacionado con el anterior, "establecer relaciones significativas entre Universidad y centros de Secundaria", entendiéndose que éstas debe ser asumidas por los propios agentes implicados en la formación y que provienen de ambos contextos; aspecto que ha sido indicado en Korthagen, Loughran y Russell (2006).

*Y el problema está en que hay una enorme falla entre el trabajo de la Universidad y el de los centros. Pero no en genérico como cuando dice la gente: "es que lo que se hace en la Universidad debería ser mejor conocido aquí", con lo cual quitamos responsabilidades. Si no, entre los que hacen de supervisores, que tienen nombres y apellidos, y los que hacen de tutores, que también tienen nombres y apellidos. Porque, claro, si hablamos de instituciones ya nadie es responsable y, al final, hay responsabilidades. (Gest1\_E1).*

iii) Atender al "principio de isomorfismo" que debería caracterizar a la formación inicial, entendido en el sentido que lo hace Marcelo (2009), al indicar que implica "correspondencia entre la formación recibida y la enseñanza que se desarrollará posteriormente", donde los formadores sean ejemplos auténticos de las prácticas que pregonan, y los enfoques de enseñanza y aprendizaje promovidos en el programa de formación sean modelados por los formadores en su propia práctica:

*Es que no somos conscientes de que no se enseña sólo con el contenido, se enseña también con las actitudes y con las prácticas habituales. Entonces, si la experiencia que yo tengo con mis profesores en el instituto es que iban allí me contaban un rollo y se iba, después en la Universidad hacen prácticamente lo mismo, y justo cuando me voy a formar para ser profesor a algunos no les veo mucho interés, conclusión: esto es una cosa que puede hacer cualquiera, yo no tengo que poner demasiado interés, y lo que tengo que hacer es sobrevivir y esperar que llegue el verano. (Gest1\_E1).*

Relacionado con lo anterior, destacan la "necesidad de transferencia del cuerpo de conocimiento pedagógico que se ha creado en torno a las didácticas de las disciplinas" como Química, Física, etc., mediante la investigación a las aulas de Secundaria, siendo el principal puente de transmisión los formadores de la formación. A su vez, estos programas deben ser ejemplos de transferencia a su implementación de los hallazgos sobre enseñanza y aprendizaje:

*O sea que esos planes de formación también tienen que tener actualizados sus conocimientos pedagógicos. Porque si estamos investigando sobre nuevas formas de aprender y de enseñar, eso debe revertir en los programas de formación, no ya de los contenidos específicos, sino también de las metodologías. (Gest2).*

Otros de los principios atienden a la necesidad de que en la formación, y los diversos ámbitos implicados, asuman la profesionalización pedagógica de la profesión, aspecto que se ha demandado en Bolívar (2007a) y que, según los gestores, pasa por reconocer que es una profesión que tiene unas competencias que hay que aprender.

Finalmente, consideran que "el modelo de profesor debe responder a un ideal de educación que permita el logro de grandes fines sociales e ideales", aspecto destacado en diversos trabajos (e.g. Blanco Lorente, 2007; Escudero, 2009; Madrid, 2004).

*¿Para qué formamos a los profesores? Pues para que sean capaces de resolver problemas con sus estudiantes, pero a la vez para que sus estudiantes resuelvan problemas en sociedades futuras, sean emprendedores, todo este tipo de mensaje que damos. Creo que eso serían grandes finalidades.... (Gest2).*

## Modelo estructural

Seis referencias atienden al modo en que debe estructurarse la formación (MOD.ESTR).

Defienden modelos distintos, que coinciden con sus valoraciones ya realizadas sobre los aspectos que capacitan para ejercer la profesión.

Gest1 considera que todos los modelos formativos tienen inconvenientes. Manifiesta que en años anteriores se mostraba a favor del "integrado" (Eurydice, 2003), consistente en la incorporar dentro de los estudios de licenciatura un itinerario específico hacia la formación de "profesorado en la especialidad de". Sin embargo, actualmente entiende que un modelo que incluya la formación pedagógica desde el inicio, como el desarrollado para Educación Primaria, puede afectar a la formación disciplinar. Además, coincide con Gutiérrez González (2011) al indicar que el CAP adolecía de ciertas condiciones (ej., carácter de formación presencial) para favorecer una formación "profesionalizante". Considera deseable un modelo "consecutivo", como el actual, donde la institución responsable reúna las condiciones idóneas –como el desarrollo de las didácticas específicas– para asegurar que la formación posterior a la disciplinar –la inicial pedagógica– va a permitir una integración de ambos contenidos (disciplinar y pedagógico):

*[...] la formación inicial no puede ser ni el CAP que era antes ni puede ser un modelo tipo Primaria que haga alusión a los contenidos específicos, porque si tú no tienes qué enseñar, ¿para qué te vas a preparar una carrera de enseñar? No tiene sentido ninguno. Ni puede ser tampoco un máster si no hace alusión a la didáctica específica, es decir, si vas a dar más Matemáticas (por decirlo de alguna manera) eso tampoco sirve de nada. Todos los modelos tienen su problema, el que hay ahora me parece el menos malo de lo que he visto. (Gest1\_E1).*

Además, alude a la propuesta del modelo "PrIR" (Profesor Interno y Residente), basada en el aprendizaje a lo largo del proceso de inducción, resaltando que tienen la desventaja de estar fundamentado en un modelo de aprendizaje ligado a una orientación práctica o lo que se ha denominado "conocimiento del oficio" (Grimmett & Mackinnon, 1992) y que, tal como ha sido conceptualizado en diversos trabajos (e.g. Pérez Gómez, 1997), se basa en la transmisión de un conocimiento que es tácito, proveniente de una experiencia, basado en la lógica del pensamiento cotidiano y que se caracteriza por ser escasamente verbalizado. El principal inconveniente del modelo es que, por lo general, el profesorado carece de un conocimiento práctico fundamentado. En este sentido, en consonancia con lo establecido por Imbernón (1999, 2007), indica que el conocimiento pedagógico proveniente de la práctica y la experiencia debe de ser reflexionado con elementos teóricos, que unidos a la experiencia lo analicen y cuestionen; si no es así, considera que existe el peligro de que el conocimiento práctico sea reproductor de ideas de otros:

*Que ya ha llegado esa propuesta con el PrIR. Para mí, ese tipo de cosas tienen un problema, además, muy serio, y es el profesor de Secundaria, por su trabajo y porque no tiene por qué, pues no tiene sistematizado su conocimiento práctico. [...] Como no lo tiene, no lo puede transmitir como corpus de conocimiento, sólo lo puede transmitir como experiencia. Y, entonces, eso tiene el riesgo de que aprendamos como en la Edad Media. [...] Con lo cual, tenemos aprendices que reproducen exactamente lo mismo que aprendió el artesano, pero no pueden tomar iniciativa propia para modificar parte de esas actuaciones que está realizando el artesano. Es decir, no tiene la tecnología para evolucionar ese conocimiento práctico. Entonces, siempre hacemos lo mismo. Si ponemos a un aprendiz al lado de un artesano que no tiene (ni tiene por qué tener) sistematizado su conocimiento, pues entonces lo único que hacemos es reproducir metodologías. (Gest1\_E1).*

Gest2 se manifiesta partidario de un modelo "integrado", similar al propuesto por Rico (2004) para la formación de profesorado de Educación Secundaria de Matemáticas, que contemple en los estudios disciplinares un itinerario de especialización con materias de "enseñanza de", comenzando en los primeros años de la carrera y para los candidatos que quieran orientar su carrera profesional a la docencia:

*Estamos hablando que en el primer curso del Grado de Biología hubiera una signatura, si no obligatoria, optativa, para aquellos que no quieran dedicarse al mundo de la empresa y sí dedicarse a ser profesores de.*

*Acabarían su graduado en Biología con alguna formación pedagógica. Eso les permitiría ver si tienen interés o inquietud en tener una formación complementaria a lo que es la formación conceptual, pero en el ámbito estricto de mundo de los seres vivos, de la Biología y, después, poder especializarse en algún programa de Biología o de la didáctica de alguna cosa o profundizar durante dos años de formación de Máster. [...] En fin, que estamos hablando de una utopía, porque eso en nuestro contexto cultural todavía no está, y tenemos el Máster de Secundaria. (Gest2).*

### Planificación del plan de estudios

La planificación del plan de estudios (PLANIF) recibió nueve referencias. Las características consideradas deseables se refieren a favorecer uno de los principios pedagógicos más referenciados: combinar teoría y práctica. Para ellos, dicha integración pasa por una selección y programación de contenidos que atienda a los conocimientos propios de la profesión: al conocimiento profesional del profesorado de Secundaria:

*[...] creo que la selección del contenido a impartir en esa formación inicial tiene que tener siempre de vista lo que es la profesión, no el título. "Como conocimiento pedagógico voy a dar grandes teorías pedagógicas", ¡no!, se trata de enseñar el conocimiento pedagógico para profesores, y para profesores de Secundaria. Por tanto, dígame usted qué necesitaría saber un profesor de Secundaria sobre Pedagogía para que luego le sea útil en la práctica. (Gest1\_E1)*

En este sentido, Tardif (2016, p.177) manifiesta que uno de los grandes desafíos de los programas de formación de profesores "es abrir un espacio mayor para los conocimientos de los profesionales en el currículo". Atendiendo a ello, y en concordancia con las evidencias que señalan la escasa vinculación de los contenidos con las necesidades, preocupaciones, e intereses de los profesores en la práctica y las repercusiones que esto tiene en la infravaloración de la formación inicial como contexto de aprendizaje (e.g. Álvarez, 2013; Marcelo, 2009; Tardif, 2016), coinciden con Esteve (2009) en que "un diseño adecuado de las materias debe partir de un análisis realista de las necesidades, preocupaciones y de los aspectos que los profesores afrontan en su profesión", análisis que es afrontado por algunos formadores para planificar sus asignaturas:

*[...] se preparan, que la preparación no sólo es leerse grandes artículos sino hablar con profesores de Secundaria y decir: "a ver, ¿qué necesidades tenéis?" "De esta parte, ¿qué es lo que a vosotros más os preocupa o lo que a vosotros más os interesa?" En función de eso, programar luego tu asignatura. (Gest1\_E1).*

Por otro lado, destacan que una "secuenciación de los contenidos más cercana a la cultura disciplinar de la que proviene el estudiante, favorecería la comprensión y adquisición del conocimiento pedagógico, su asimilación y valoración".

Los trabajos que han destacado este aspecto (Bolívar, 2007a; Valdés & Bolívar, 2014), señalan que la conexión teoría y práctica requiere de la ruptura de la estructura secuencial "formación teórica", "didáctica de la especialidad" y "práctica".

### Objetivos

Realizaron nueve aportaciones sobre objetivos a los que debe dirigirse la formación (OBJET). Destacan, coincidiendo con algunos trabajos (e.g. Manso & Martín, 2014), el papel que posee la formación inicial pedagógica en el cambio de las concepciones y motivaciones hacia la profesión de profesor de Secundaria, considerando que es necesario superar la idea de que cualquiera puede serlo. En este sentido, el objetivo es definido como "ser consciente de que es una profesión que tiene una serie de competencias a desarrollar" (Gest1\_E1). Otra gran finalidad, consiste en desarrollar los recursos e ideas necesarias para seguir aprendiendo y mejorar profesionalmente:

*No puedes salir de la formación inicial teniendo ya todos los recursos para el resto de tu vida, pero, al menos, las ideas iniciales para que tú tengas la inquietud (al menos la inquietud) de ir mejorando tu práctica progresivamente. (Gest1\_E1).*

Por otro lado, debería "dirigirse a que los estudiantes reflexionen, en la práctica, sobre su orientación profesional y sus cualidades de cara a desempeñar la profesión", que les "permita autoevaluarse de cara a la profesión" (Gest1\_E1), lo que consideramos que equivaldría a precipitar la *primera crisis de identidad* (Bolívar, 2007a) durante la formación práctica en centros:

[...] *me gustaría que sirviera de autofiltro [...]. Entonces, cuando alguien hace unas prácticas debería ser consciente, a lo mejor, me encantaría que dijera: "pues mira, me voy a dedicar a otra cosa, voy a hacer otro tipo de oposiciones, porque esto no es lo mío".* (Gest1\_E1).

Destacan otros objetivos de carácter más específico dirigidos a proporcionar formación para el desarrollo de la docencia, estando centrados en "saber enseñar": conocimiento del alumnado, conocimiento didáctico del contenido, los procesos que ocurren dentro de un centro, la normativa y documentos de centro.

## Saberes

Realizan diecinueve referencias a los saberes que debe integrar la formación, y en qué medida deberían estar presentes (SABER).

Un bloque de contenido, atiende a lo que Gest1 denomina "formación pedagógica" que integra saberes sobre el sistema educativo, organización educativa y psicología de los adolescentes, tanto evolutiva como de la educación y del aprendizaje, aspecto, este último, especialmente referenciado. Ello coincide con lo mostrado en estudios (e.g. Bolívar, 1999; 2006) que han analizado las necesidades formativas del profesorado de Secundaria donde los profesores demandan aspectos didácticos y de psicología sobre el alumnado.

Los gestores entienden que, por el modelo de formación disciplinar en el que se basa la formación, en la inicial pedagógica se debería insistir más en la didáctica específica, coincidiendo con lo manifestado por los estudiantes del Máster en el estudio de Serrano (2013), que muestran un mayor interés por contenidos relacionados con la acción didáctica en el aula, como "metodologías y estrategias de enseñanza", "diseño de actividades de aprendizaje" o "elaboración de unidades didácticas".

Otros contenidos destacados tienen que ver con la preparación para ejercer funciones como "Investigar en la enseñanza" u "Orientar a alumnado y familias". Consideran deseable crear una materia en el Máster FPES sobre tutoría que les capacite para ejercer la orientación académica, o mediar entre los diversos agentes implicados para lo que precisan formación en resolución de conflictos.

## Procesos metodológicos

Catorce fueron las referencias realizadas por los gestores a los procesos metodológicos deseables en la formación (METHOD), que responden a un modelo metodológico definido por Pegalajar Palomino (2016) como "centrado en el aprendizaje". En consonancia con los principios del Espacio Europeo de Educación Superior, valoran una formación basada en "*metodologías diversas, prioritariamente activas, que depositen la confianza y la responsabilidad en los propios estudiantes más que en la capacidad del profesor para transmitir*" (Gest2); este aspecto fue considerado en el estudio de Buendía et al. (2011) indicando la necesidad de considerar en el Máster de Secundaria metodologías activas, motivadoras, y dirigidas a favorecer una formación profesionalizadora.

De forma específica destacan algunas técnicas didácticas que consideran deseables frente al método expositivo o lección magistral, tales como "juego de rol, modelado, o análisis de videos sobre actuaciones docentes", considerando que actualmente están dando buen resultado en el Máster y que favorecen establecer conexiones entre teoría y práctica, tal como ha destacado Rosales (2014). En el éxito y aceptación de los procesos metodológicos por parte de los estudiantes, parece encontrarse la potencialidad del método para convertir el conocimiento



de la materia –en este caso el Pedagógico– en uno susceptible de llevar a la práctica. Así lo explica uno de los gestores:

*Si yo tengo dos profesores que dan la misma asignatura y uno prepara, digamos, juegos de rol [...] Y tengo otro modelo de profesor que dice: "las grandes teorías de... dicen que, dos puntos, tal, tal, tal". Entre los dos, ¿cuál crees tú que tiene mejor aceptación entre los estudiantes al verlo más aplicado? ¡Pues ya está! A eso es a lo que me refiero cuando digo que hay que acercar el conocimiento... Es decir, para este tipo de alumnado, el conocimiento teórico que posees tienes que convertirlo en un conocimiento que puedan llevar a la práctica. Si no, vas a tener su rechazo a ese conocimiento teórico, y hasta que se den cuenta que parte de ese conocimiento pedagógico les puede ser útil, has quemado en el camino al 50%, que seguirán viendo la Pedagogía y a los pedagogos como una parte abstracta e innecesaria del sistema de conocimiento educativo. (Gest1\_E1).*

Entre las modalidades más destacadas se encuentran las prácticas externas (Prácticas docentes), consideradas fundamentales para "que ese conocimiento pedagógico tenga su reflejo en la práctica, el alumno pueda reconocerlo cuando hace las prácticas" (Gest1\_E1). Para ello, entienden deseable algunas actuaciones como el "desarrollo de las prácticas desde el inicio de la formación" o "seminarios supervisados por profesionales que favorezcan el reconocimiento del conocimiento pedagógico en la práctica", las cuales son consideradas más adecuadas que otras desarrolladas desde perspectivas más teóricas: "En vez de estudiar los casos de libro, ver qué problemáticas se dan en el día a día de las prácticas con un diario de trabajo, con un seguimiento [...]" (Gest2).

Atendiendo a las condiciones en las que se desarrolla la formación práctica, ausente en muchos casos de reflexión sistemática, prefieren "dinámicas que impliquen llevar al contexto universitario recursos de la práctica, propiciando el conocimiento de la profesión". Una de las actividades más referenciadas por los gestores es acercar «buenas prácticas» a las clases universitarias, consistente en que "profesionales reconocidos por sus acciones educativas, acudan a las clases presenciales a contar su experiencia y a reflexionar sobre ella". Ello proporciona un conocimiento de partida sobre el contexto en que desarrollarán su formación práctica, y en el cual será profundizado, readaptado, reflexionado:

*Creo que es más fácil, como hacen algunos profesores, traer buenas prácticas a contárselas a los estudiantes: "Mire usted, yo doy la clase de Biología así", y estás enseñando una buena forma de enseñar Biología. Y luego te permite comentar lo que ese profesor está haciendo, y comentarlo dentro de todo un conocimiento, de una tecnología de enseñanza (por decirlo de alguna forma), que le da sentido. Luego, cuando el alumno llegue a su centro lo reproducirá o lo readaptará y mejorará, pero ya tiene conocimiento para readaptarlo y mejorarlo. (Gest1\_E1).*

## Recursos ambientales y materiales

Doce referencias de codificación atienden a los recursos ambientales y materiales deseables en la formación (RECUR).

Reconocen la relevancia que poseen las Facultades de Educación y los centros de Secundaria como espacios de formación docente. Consideran importante el desarrollo de la formación teórica ligada al conocimiento profesional en el contexto universitario, la cual debe ser proporcionada por las Facultades de Educación y especialmente por las didácticas específicas que, bien desarrolladas, permitan "trabajar cómo traspones el conocimiento teórico al conocimiento escolar" (Gest1\_E1).

Relacionado con ello, y coincidiendo con las recomendaciones de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en su informe sobre la implantación del Máster FPES, manifiestan que los recursos materiales didácticos empleados en la formación deben de estar ligados a los de uso cotidiano en los centros de Secundaria, aludiendo de forma específica a la pizarra digital. Entienden que ello evitaría posteriores "choques" con la realidad y el consecuente rechazo hacia la formación proporcionada:

[...] *pero es que en la Universidad no se utiliza la pizarra digital, y están en las aulas. Y llega el choque cuando el estudiante llega a hacer las prácticas a los centros (me da igual que sea de Primaria o de Secundaria), y se dan cuenta de que allí sí se usan. Y, entonces, es cuando piensan: "lo que me están enseñando en la Universidad no sirve para nada, porque no están al día". Y tienen parte de razón y parte que no, evidentemente, porque la construcción teórica tiene que dársele a la Universidad, esa formación teórica es imprescindible, pero nos quedamos fuera en muchas cosas.* (Gest1\_E2).

Por otro lado, manifiestan las potencialidades didácticas que tienen algunos recursos para el desarrollo de la formación, especialmente para la gestión de los aprendizajes y como herramientas de apoyo en las evaluaciones. Destacan la importancia de las nuevas tecnologías para el desarrollo de la enseñanza en la formación. En consonancia con Coll, Mauri y Onrubia (2008) consideran que, bien empleadas, favorecen dinámicas y apoyos para el aprendizaje que no podrían llevarse de otra forma si no es con éstas y con el uso que se hace de ellas:

*Yo puedo usar recursos en el aula, pero el uso de las nuevas tecnologías es otra cosa. Por ejemplo, el uso de la pizarra electrónica no es porque yo quiera proyectar cosas, es que hace que sea interactiva, hace que el trabajo del alumno sea interactivo, que salga, cambie, modifique cosas, pueda plantear cuestiones,...* (Gest1\_E2).

Para los gestores los centros de Educación Secundaria se reconocen como un espacio de relevancia de la formación práctica; sin embargo, se considera que su calidad debe pasar por una selección adecuada de los centros y profesionales que van a intervenir en la misma, tal como se ha destacado en algunos trabajos (e.g. Estebaranz, 2012; Valle & Manso, 2011).

### **Estudiantes: acceso y admisión**

Dos son las referencias realizadas a los procesos de acceso y admisión del alumnado a la formación (ESTUDIANT). Las aportaciones están asociadas a una condición entendida esencial: "*no debería estar masificada*" (Gest2). Ello no implica "*que haya números clausus para seleccionar las vocaciones al comienzo, porque es muy difícil de encontrar qué va a ser un buen profesor, pues no se hace en medio día, ni en un rato, sino que lleva su...*" (Gest2), sino que pasa por establecer diversos niveles de decisión "*que fuesen reduciendo el número de personas que van tomando una orientación hacia un perfil relacionado con la profesión*" (Gest2). Sitúan en el momento de la formación inicial el proceso de selección del profesorado para el acceso al cuerpo, de forma que se favorezca una formación que habilite para el ejercicio de la profesión y, en definitiva, profesionalizadora:

[...] *En algún momento debería de haber un número más limitado, y esa masificación y esa dimensión de la masificación iría orientada a que toda persona que entrara en un proceso de formación inicial, consiguiera un trabajo como es éste, al menos la mayoría, porque la situación en la que estamos es que hay amplios procesos de formación en marcha que cuestan mucho dinero y que el cinco o el diez por ciento de esas personas que se involucran en esos procesos son los que realmente llegan a ser profesores con éxito.* (Gest2).

### **Agentes formadores**

La categoría referida a los formadores de la formación recibió un total de diecisiete referencias (AGE.FORM), estando entre las más comentadas de "Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica". En sus respuestas atienden a la importancia de que intervengan profesionales que provienen tanto del ámbito académico (universitario) como profesional. La relevancia de dicha intervención responde a un conjunto de requisitos cognitivos, actitudinal-éticos y sociales que son considerados deseables.

Respecto al nivel cognitivo, declaran la necesidad de que los formadores "posean un conocimiento pedagógico específico y actualizado", entendiéndose que éste va más allá de la mera transmisión de información en la enseñanza y que se caracteriza por un listado amplio de funciones docentes; requisito deseable para la selección de los candidatos de la formación, y cuya adquisición podría contribuir a favorecer la transformación del modelo de formación que se

lleva a cabo (académico, transmisión de la disciplina) al centrado en el aprendizaje. Gest2 lo manifiesta del siguiente modo: *"Todo el listado de conocimiento pedagógico del que hemos hablado al comienzo, sería el requisito para seleccionar a los candidatos a ese máster"*.

En este sentido consideran que, si se quiere alcanzar una formación profesionalizante, más que conocer o tener experiencia en el contexto de la Educación Secundaria, lo que define a los "buenos formadores" es su "capacidad para convertir el conocimiento de la materia (en este caso, de carácter Pedagógico) a uno comprensible para los estudiantes". Relacionado con lo anterior, manifiestan que los profesores que llegan a adquirir dicha capacidad son los que están "comprometidos con la formación" y son, por tanto, los que debieran ser formadores de la misma. Así, entienden que "crear" en la formación favorece la implicación de los formadores en alcanzar dicha transposición didáctica:

*[...] debieran dar clase en el Máster de Secundaria aquellos profesores que crean en la formación inicial de profesorado de Secundaria, porque ese va a ser el que trate de buscar la conexión entre el conocimiento teórico y el conocimiento profesional o el conocimiento práctico, que haga una selección de contenidos, y de ejemplificaciones,.... (Gest1\_E1).*

Además, manifiestan que *"no podemos querer construir buenos docentes sin que exista un interés por ser buen docente"* (Gest1\_E1), entendiendo que esta actitud influirá en la creación de concepciones sobre la profesión e identidades docentes positivas en futuros docentes.

Uno de los requisitos más destacados para los profesionales de la práctica es que sean "reconocidos por sus buenas prácticas". Este aspecto es tratado desde dos visiones: una que atiende a *"[...] reconocidos profesionales por sus buenas prácticas los llevamos a la formación inicial a que nos cuenten alguna experiencia que realmente sea significativa"*(Gest1\_E1); la otra, a seleccionar a buenos profesores de Enseñanza Secundaria para que asuman la tarea de formadores en las Facultades, identificados como tales por ciertas cualidades pedagógicas: *"estimados por sus alumnos, que enseñaban bien [...]"* (Gest2).

## Evaluación

La evaluación presenta nueve referencias (EVALUAC). Al hablar de propuestas deseables, aluden a los aspectos que se han de evaluar, así como los métodos y técnicas a aplicar para ello. Entienden que ha de atender al conjunto de agentes que intervienen en la formación: estudiantes, formadores, coordinadores, y administración, y que debe caracterizarse por ser más exigente en el cumplimiento de objetivos por parte de los agentes responsables, y una mayor transparencia: *"Hay que exigir, y creo que nos tenemos que acostumbrar a exigir y, además, a ser transparentes"* (Gest1\_E1).

Respecto a los "tutores", parece advertirse que una forma de ser más exigente con la evaluación de los estudiantes es asegurar "buenos tutores de prácticas":

*[...] tiene que haber una evaluación de los tutores. Los tutores de prácticas tienen que ser evaluados. Es verdad que nos están haciendo un favor, pero entonces tendremos que limitar el número de alumnos, y la forma de hacerlo es ser, además, exigente con la propia evaluación de los alumnos. (Gest1\_E1).*

Siguiendo con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, las propuestas deseables se relacionan con características de una "evaluación centrada en competencias" (De Miguel, 2005), entendiendo que, si lo que se quiere es formar a los docentes en competencias, se debe abandonar el modelo de evaluación centrado en la dimensión conceptual y en el uso de pruebas objetivas:

*Entonces, no podemos seguir haciendo modelos de evaluación clásicos. Si lo que queremos es otra cosa, si lo que queremos es un perfil de profesor que domine toda una serie de competencias, no podemos pedir solamente evaluación de aspectos conceptuales. (Gest2).*

Consideran deseable un "alineamiento constructivo", tal como lo define Biggs (2005), lo que significa definir los sistemas y métodos de evaluación en base a las competencias deseables

para la formación, y que los instrumentos a emplear deben ser diversos, permitiendo el desarrollo de una "evaluación auténtica" que atienda a los diversos ámbitos del aprendizaje:

*O sea, que también es legítimo enseñar a los estudiantes a que sepan resolver sus exámenes. Es legítimo, pero solamente hacer eso es limitar todo el proceso educativo a enseñar a los estudiantes a resolver exámenes. El aprendizaje es algo más complejo que hacer bien un problema de un examen, es saber darle significado, aplicarlo fuera del aula. (Gest2).*

Manifiestan que el desarrollo en la práctica de esta forma de concebir la evaluación requiere tiempo y dinámicas basadas en el trabajo en equipo y responsabilidad compartida:

*[...] tipos de evaluación y teoría sobre la evaluación hay mucha, ¿no? pero llevar eso a la práctica exige tiempo y, sobre todo, también exige trabajar en grupo, coordinar los programas y llevar a cabo tareas de evaluación coordinada y conjunta con otros profesores. También yo creo que tenemos ejemplos ya de todo esto en, en.... (Gest2).*

En este sentido, entienden que una práctica que ha dado buenos resultados es la "colaboración de los tutores académicos en la evaluación final del alumnado", mediante su participación en las comisiones de evaluación que valoran los Trabajos Final de Máster.

### Prácticas docentes

Al hablar de las condiciones que debería tener la formación práctica, aluden a diversos componentes, representados en la Figura 16.8 atendiendo al número referencias realizadas (un total de 22): "Principios y supuestos teóricos" (PRÁCT.PRINC), "Estructura académica y temporal" (PRÁCT.ESTR), "Objetivos" (PRÁCT.OBJET), "Contenidos" (PRÁCT.SABER), "Coordinación" (PRÁCT.COORD), "Agentes formadores" (PRÁCT.AGENT) "Actividades" (PRÁCT.ACTIVID) y "Evaluación" (PRÁCT.EVALUAC). No se encontraron referencias a Estudiantes (PRÁCT.ESTUDIANT) y Recursos (PRÁCT.RECUR). La estructura académica y temporal, los agentes formadores y las actividades son los que presentan un mayor número.

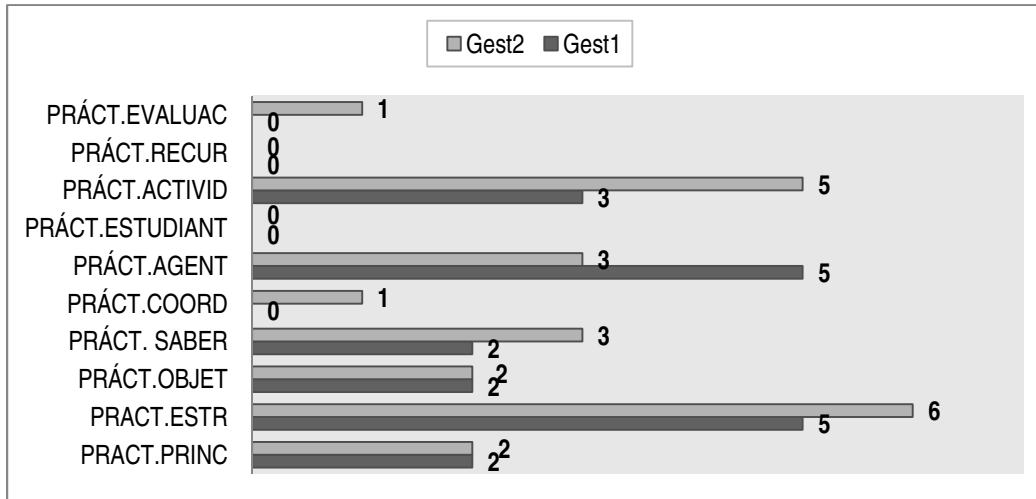


Figura 16.8. "Prácticas docentes". Gestores

Fuente: Elaboración propia

Consideramos especialmente valiosas para la investigación las aportaciones a este elemento, por tratarse de profesionales que, desde el inicio del Máster FPES, han tenido vinculación con las "Prácticas", ejerciendo uno como coordinadores de éstas.

Se muestran cautos al realizar las propuestas, que dirigen a cuál debería ser el modelo más adecuado para desarrollar las Prácticas Docentes. Consideran que la característica más deseable sería "buscar la forma en el que ese conocimiento pedagógico tenga su reflejo en la práctica, y el alumno pueda reconocerlo cuando hace las prácticas" (Gest1\_E1), y para atender a este "principio" (PRÁCT.PRINC) caben diversas alternativas para planificar la estructura, de

forma simultánea o continua:

*Pues yo me iría a la práctica de todas todas, y empezar a trabajar en la práctica y sobre la práctica, montar los procesos de reflexión, y de..., en paralelo a la formación, en los contenidos específicos de las materias, en... (Gest2).*

Respecto a la "estructura académica y temporal" (PRÁCT.ESTR), un modelo en alternancia parece tener mayor aceptación por parte de los gestores, entendiendo que éste ayuda a dar sentido a la combinación teoría y práctica, *"que una cosa alimente la otra"* (Gest2). Su importancia radica en que proporciona unos marcos teóricos que ayudan a encontrar sentido y fundamentan las decisiones en la práctica: *"uno le da sentido a las prácticas cuando eres capaz de reflexionar y tiene marcos teóricos que le fundamenten, y le den estructura a los diferentes tipos de intervención y a los problemas que surgen en la realidad"* (Gest2).

Consideran que llegar a ser "buen docente" requiere más tiempo de prácticas, ambos coinciden con Sánchez y Boix (2008) en que *"es poco tiempo"* (Gest1\_E1) el que se dedica actualmente. Se destaca, además, que es positivo desarrollar procesos de formación práctica compartidos entre los estudiantes, "en parejas", considerando que *"la posibilidad de formación es más rica"* (Gest2).

En cuanto a los "objetivos" (PRÁCT.OBJET), consideran a las Prácticas Docentes un elemento idóneo para el desarrollo de la identidad profesional docente y aprender de la importancia de la coordinación en la profesión. Así, es considerado *"[...] el elemento fundamental para que el alumno vea que la educación es un ente complejo y que está como una transversal en todos los departamentos y que eso exige coordinación, exige..."* (Gest2). Las prácticas deben permitir poner a los candidatos en *"contacto con la realidad educativa"* (Gest2), promoviendo *"una visión de conjunto de las disciplinas."* (Gest2): *"debemos romper con la visión de especialista en una asignatura [...] cada disciplina también se puede trabajar multi o pluridisciplinariamente y coordinadamente con otras asignaturas, y eso genera una visión del conocimiento no estanco"* (Gest2).

Ambos consideran que, las "Prácticas Docentes" son determinantes para que los estudiantes "lleguen a admitir la importancia del conocimiento pedagógico". En ellas, y coincidiendo con lo indicado por Márquez (2009), el estudiante empieza a ver que una cosa es saberse el contenido de la materia de enseñanza y otro el proceso por el que se aprende, y que la labor de enseñanza precisa atender a otras tareas que implican formación pedagógica:

*[...] y, posiblemente, las prácticas son el elemento determinante, el contexto clave de todo eso, el empezar a ver cómo una cosa es saberse la raíz cuadrada y otro es el proceso por el cual otra persona se aprende lo que es la raíz cuadrada, le da significado y lo usa. (Gest2).*

Además, el estudiante comprende que la docencia no se limita a la enseñanza de una materia, sino que existen otras tareas, como la "gestión del aula", que requieren de dicha formación (Gest1\_E1).

Atendiendo a los "contenidos" (PRÁCT.SABER), aunque entienden que están presentes un conjunto de saberes relacionados con las funciones de un profesor, destacan especialmente aquellos que vayan dirigidos a: realizar el diagnóstico del contexto en que se inserta el alumnado de Secundaria, tal como ha indicado Pérez Gómez (2010), como son los relativos a investigar en la enseñanza y ética profesional. En relación a ello, las "actividades" (PRÁCT.ACTIVIDAD) se plantean desde una estructura que permita integrar dichos contenidos con la intencionalidad de favorecer el aprendizaje profesional. En este sentido, el Gest2 manifiesta que los contenidos relativos a la investigación en la enseñanza deben ser concebidos desde el inicio de la formación, facilitando su valoración e incorporación como parte del aprendizaje profesional a lo largo de la vida:

*La dimensión práctica e investigadora podría también entrar en la formación al comienzo, de manera que el profesor empiece a formarse de forma también activa y dando el valor que tiene al aprendizaje continuado en la profesión docente, a un proceso de investigación permanente y continuo. (Gest2).*

De forma específica, consideran que pueden ser adecuadas estructuras que enfoquen el "estudio de casos sobre contextos reales", organizados en diferentes periodos y en diferentes contextos y temáticas. Otras propuestas, contemplan "periodos de reflexión conjunta entre el tutor profesional y el estudiante tras la intervención didáctica".

Para Gest1 los contenidos podrían establecerse tal como quedan estructurados en la guía de prácticas docentes del Máster FPES de la Universidad de Granada (Gutiérrez Pérez, Moreno Verdejo, Gallardo Vigil & Sánchez Núñez, 2013), y favoreciendo la combinación de módulos teóricos con la formación práctica. Así, un periodo inicial podría comenzar con el acercamiento al entorno donde se va a ejercer la profesión, para conocer las características de los estudiantes (correspondiéndose con el Módulo genérico); otro, más extenso para implementar una unidad didáctica (Módulo específico); "e incluso dejar otro periodo para el final en el que intentes llevar una pequeña innovación, algún cambio dentro de lo que has visto en tu centro" (Gest1\_E1).

Respecto a los "agentes formadores" (PRÁCT.AGENT), coincidiendo con lo indicado por Estebaranz (2012), Pérez Gómez (2010) y la Orden Ministerial (EDU/2026/2010) correspondiente a los requisitos para el reconocimiento de centros y tutores de prácticas del Máster, manifiestan que los buenos tutores son profesionales con capacidad para aprender y con trayectoria e implicación en la mejora educativa; y que, además, generan "espacios de formación más diversos y más positivos para los estudiantes" (Gest2). Para Gest1 los buenos tutores serían los que son capaces de establecer vínculos entre el conocimiento "de" y "para" la enseñanza, aspecto destacado en González Sanmamed y Fuentes Abeledo (2011). Pero para ello, los tutores profesionales debería poseer "conocimiento teórico" sobre la profesión.

Una característica en los tutores profesionales, que se muestra de acuerdo a lo establecido por De Miguel (2005), es que deben "saber mostrar" el modo más apropiado para afrontar una situación acontecida durante la acción en el aula:

*[...] no estaría mal que el tutor reflexionase más sobre lo que hace en clase con sus alumnos de prácticas. Es decir, aprovechar las horas libres o las guardias de recreo para decirle al alumno: "¿has visto lo que me ha dicho tal alumno hoy en clase? pues eso es porque no está teniendo en cuenta tal o cual cosa, o porque tienen mal aprendido tal concepto o porque tienen tal dificultad, y por eso yo voy a...", y le explica lo que va a hacer y porqué. Eso sería el "no va más", eso sería lo perfecto. (Gest1\_E1).*

Manifiestan la necesidad de una "formación específica para ejercer de tutor", tanto académico como profesional, entendiendo que ésta debe ser conjunta y puede estar basada en formatos que permitan conectar ambos saberes sobre la enseñanza. Fundamentalmente, demandan que ambos profesionales deben conocer el contexto del otro. Así, el tutor académico debe acercarse al contexto de la práctica y conocerlo; el tutor profesional, a la formación inicial pedagógica. Entienden que es una forma de favorecer el conocimiento mutuo y el cambio de posibles creencias que resulten idealistas o inadecuadas de ambos contextos, además, defienden una formación conjunta que se desarrolle en los centros y que esté basada en la reflexión conjunta, entendiendo que precisan "un mínimo de formación y luego, espacios de trabajo y de formación continuada. Pues..., que no se puede tocar de oído, ni..." (Gest1\_E1).

La tarea de supervisión debe tener una intencionalidad, ser compartida entre ambos tutores y quedar materializada en un plan de formación que "debe ser explícito, debe ser consensuado" (Gest2), lo que requiere de diálogo y "coordinación"(PRÁCT.COORD) por parte de ambos agentes. Del mismo modo, aluden otros tipos de participación de tutores profesionales en las prácticas, tales como su colaboración en las comisiones de evaluación de los Trabajos Fin de Máster, entendiendo que favorecen un proceso de formación más completo:

*También lo hemos ensayado y muchos profesores tutores venían luego a formar parte de las comisiones de evaluación de los Trabajos Fin de Máster, y eso es de alguna manera redondear un poco el proceso*

*formativo. Si este alumno ha estado conmigo y yo estoy en el aula de Secundaria de tal instituto, pues ¡quién mejor que yo! Además de la evaluación que le haya hecho como práctico, le puedo evaluar de alguna manera. Pero no sólo evaluar, o sea que si ha estado trabajando conmigo, pues yo puedo programar el Trabajo de Fin de Máster con el tutor de Universidad. En fin, se han hecho ensayos de eso y han sido exitosos todos, porque todo lo que sea echarle más procesos de planificación, diferentes y que pivoten sobre las prácticas, son exitosos de entrada. (Gest2).*

Finalmente, para la "evaluación" (PRÁCT.EVALUAC), como ya se adelantó, destacan la necesidad de evaluar a los tutores de prácticas.

## 4. Otras consideraciones y sugerencias

Recogemos las consideraciones realizadas al actual modelo de formación inicial pedagógica, refiriéndonos a las que suponen un "valor añadido" (VALMAST), y las dificultades y/o limitaciones experimentadas en la labor gestión del programa formativo (GESTMAST).

### 4.1. Valor añadido

Ambos manifiestan que en el programa de formación actual, el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria, ha contribuido a la profesionalización de la profesión docente, y que *"ya estamos en otro contexto distinto al que estábamos históricamente"* (Gest2); a pesar de ello, coinciden con Estebaranz (2012) al considerar que su duración es insuficiente para atender a una formación del profesorado basada en competencias.

Para ellos, su estructura académica representa un valor añadido, entendiendo que *"ha creado un diálogo disciplinar interesantísimo entre distintas culturas académicas en la universidad, y esto ha sido muy interesante. A mí me parece que ha generado otra mirada de la propia enseñanza universitaria"* (Gest2). En este sentido, consideran que la Universidad de Granada tiene unas didácticas específicas muy bien desarrolladas que permiten trabajar el "conocimiento didáctico del contenido" con los estudiantes, favoreciendo que las materias del Módulo Específico (relacionadas con el aprendizaje, enseñanza a innovación de las disciplinas) sean impartidas por profesionales de estas áreas, sin quedar reducidas a *"conocimiento teórico o dar versiones light de didácticas específicas"* (Gest1\_E1).

### 4.2. Gestión del Máster

Los gestores destacan dos ámbitos fundamentales en los que han experimentado obstáculos y limitaciones: la gestión administrativa y la coordinación académica o pedagógica, éstas relacionadas con la implicación de los agentes en el desarrollo del máster, y siendo las que más les preocupan.

Manifiestan que la gestión del máster ha pasado por diversas fases y tipos de preocupaciones y obstáculos. En los inicios (año 2009), las dificultades se relacionaban con la necesidad de *"generar en los distintos elementos que intervenían en ese proceso de formación"* (Gest2): desde la creación de una nueva cultura que integrara el conjunto de áreas disciplinares, creando conciencia de que se trataba de una formación distinta al CAP, aspecto que fue potenciado dando mayor protagonismo a las Facultades de Educación: *"Ese fue el obstáculo más gordo, el cambiar las concepciones de la gente sobre el nuevo modelo formativo"* (Gest2); hasta los retos planteados por la planificación de la estructura curricular del plan de estudios, que

abarcaba un número considerable de especialidades bajo una regulación autonómica muy hermética. Una de las principales dificultades manifestadas fue la implantación del nivel de acreditación lingüística requerida para el acceso al máster (Acreditación B1 en Lengua Extranjera), lo que generó algunas movilizaciones estudiantiles. Otras, se presentaron a nivel de coordinación, reparto de créditos, gestión de los espacios y recursos. Como manifiesta el propio gestor, en los dos primeros años de implantación las dificultades "fueron de supervivencia" (Gest2).

En años posteriores, los obstáculos se presentaron en ámbitos que eran objeto de mejora: "*obstáculos ya más de calidad, y de contenido y de mejora turnos de prácticas, de atención individualizada [...]*" (Gest1\_E1). Estos estaban, además, relacionados con la dimensión académica, con la coordinación entre las disciplinas implicadas, y la creación de una oferta competitiva a nivel nacional, lo que supuso la ruptura de la estructura autonómica del programa incluyendo materias de libre disposición. Esta situación es descrita en el estudio de Benarroch y otros (2011) al indicar que las universidades andaluzas han empleado los ocho créditos que asignaba el Ministerio a las materias del Módulo Libre Disposición.

En la actualidad, en cuanto a la gestión administrativa reconocen dificultades en el cumplimiento de los plazos en la entrega de documentación por parte de los estudiantes y profesorado. En relación a la académica, se encuentran con dificultades sobre la uniformidad y actualización de los contenidos de las guías didácticas, lo que complica responder al conocimiento profesional que es necesario que aprendan los estudiantes:

*Nos guste o no lo que está vigente es la LOMCE, pues siguiendo el criterio que comentaba antes de que el conocimiento teórico tiene que adaptarse al conocimiento profesional necesario, los estudiantes tienen que conocer la LOMCE porque es la que está vigente y es con la que podrían trabajar el próximo año. Entonces, no se trata de lo que a mí me gustaría enseñar, sino de lo que tengo que hacer. Eso me cuesta, esa labor me cuesta, se va haciendo, pero cuesta.* (Gest1\_E1).

En la dimensión académica, otras de las dificultades atiende a que al máster "*se le dé la importancia al máster que debería tener*" (Gest1\_E1), entendiendo la necesidad de que en él se impliquen formadores interesados en la formación de profesores de Secundaria, evitando que llegue a convertirse en un campo al que se orientan preferentemente para incrementar sus méritos docentes.



# Capítulo 17.

## Visión experta sobre el valor del conocimiento pedagógico

### Introducción

#### 1. Valoración del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión

##### 1.1. Aspectos considerados fundamentales en el ejercicio de la docencia

###### 1.1.1. Concepción de profesor

###### 1.1.2. Aspectos que capacitan para ejercer la profesión

###### 1.1.3. Otros aspectos necesarios: elementos en el proceso de hacerse profesor

#### 1.2. Conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión

##### 1.2.1. Valoración hacia el conocimiento pedagógico

##### 1.2.2. Formas de adquirir el conocimiento pedagógico

#### 2. Competencias para el ejercicio de las funciones docentes

#### 3. Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica

#### 4. Otras consideraciones y sugerencias



## Introducción

Presentamos, en cuatro apartados, las consideraciones de los expertos en formación docente a las grandes dimensiones estudiadas (Valoración sobre el conocimiento pedagógico en el ejercicio de la profesión; Funciones y competencias más valoradas; Elementos considerados deseables para la Formación Inicial Pedagógica; y Otras aportaciones y sugerencias).

Aquéllos están representados por cinco profesores universitarios con reconocimiento profesional en diversos ámbitos de investigación: formación y desarrollo profesional del profesorado (Expert1); formación docente universitaria y Prácticas Externas (Expert2); formación inicial de profesores, desarrollo profesional docente y Praticum (Expert3); innovación, y competencias docentes en la Formación de Adultos y Formación para el Trabajo (Expert4); y formación del profesorado universitario y de Secundaria, y epistemología pedagógica (Expert5).

## 1. Valoración del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión

### 1.1. Aspectos considerados fundamentales en el ejercicio de la docencia

Atendemos a las aportaciones sobre los aspectos considerados fundamentales para ejercer la docencia en Educación Secundaria. Como se observa en la Figura 17.1, todos los expertos hacen aportaciones sobre cuál debe ser el marco de actuación que debe asumir el profesorado (CONCEP.PROF) y aspectos que capacitan para ejercer la profesión (conocimiento, habilidades y actitudes) (CAPAC). Cuatro de ellos, además, aluden a otros componentes necesarios referidos a elementos que deben estar presentes en el proceso de convertirse en profesor (OTROS).

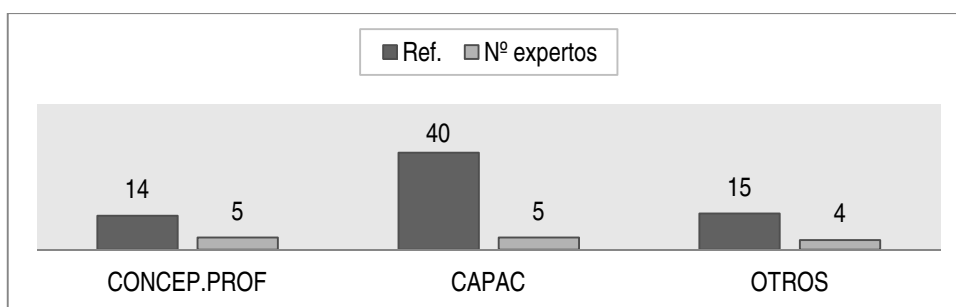


Figura 17.1. "Aspectos fundamentales para ejercer la docencia". Expertos

Fuente: Elaboración propia

#### 1.1.1. Concepción de profesor

Ante la pregunta "¿qué aspectos consideran necesarios para ejercer la profesión docente en Secundaria?", los expertos advierten que se trata de una cuestión que depende del modelo de profesor sobre el que se sitúe su análisis, y que tiene que ver con la orientación que se le ha

dado a la enseñanza en esta etapa educativa. Al respecto, aluden a dos modelos: el "clásico o disciplinar", donde la enseñanza se centra en el aprendizaje de las disciplinas, y el "humanista", dirigido al desarrollo de los sujetos y que implica un marco de actuación docente más amplio.

Explican que la orientación que debería adoptar la enseñanza en España ha sido tema de debate de los últimos treinta años, periodo en el que se han sucedido ambos modelos:

*[...] diríamos que el gran debate que ha existido en España en estos últimos treinta años ha sido si en Secundaria lo fundamental es el dominio de las disciplinas y, por tanto, que los chicos vayan entrando en contenidos culturales interesantes, o bien, orientarla hacia un tipo de formación que favorezca su desarrollo personal, donde los contenidos son importantes pero tiene que haber otro tipo de cosas que igualmente pueden serlo. (Expert2).*

Así, cabe indicar que dicha dicotomía ha sido señalada en otros trabajos indicado que el debate se ha generado entre ambos modelos, es decir, si el profesorado debe ser educador o instructor (Rodríguez Jarés, 2006; Gimeno, 1998; Torrecilla, Martínez, Olmos & Rodríguez, 2014).

Explican que, actualmente, dicho debate ha sido superado predominando en la práctica el disciplinar; modelo que parece ser más fácilmente asimilable por el profesorado: "lo que cuesta menos a los profesores integrar en su esquema de trabajo es que la Secundaria es una etapa de formación, de formación en este sentido, de formación disciplinar." (Expert2). Sin embargo, las tendencias sobre lo que debería ser la docencia en Secundaria, giran en torno al modelo humanista. Así, coincidiendo con el análisis realizado por Esteve (2003a) al hablar de la "tercera revolución educativa" indican que las circunstancias que rodean el trabajo docente, como la extensión de la obligatoriedad de la educación, requieren que la tarea docente se aborde desde dicho marco de actuación:

*Lo que cuentan ahora muchos profesores es que se encuentran con alumnos que están allí porque les obligan a estar, que por ellos no estarían. Y, claro, decirles que tienen que aprender operaciones matemáticas complejas o hacer experimentos químicos o aprender otras tantas cosas que a ellos ni les van ni les vienen, ahí ya es donde empieza otro tipo de factores [...]. (Expert2).*

Relacionado con lo anterior, y atendiendo a la realidad profesional a la que se enfrenta el profesorado en la actualidad, defienden un marco de actuación docente más amplio (facilitador, mediador, tutor, etc.) que el centrado en la transmisión de la disciplina:

*[...] ya el docente no tiene el poder de la información que tenía antes, ahora cualquier alumno le puede superar en según qué cosas, y por tanto, ahí estamos un poco...; pero definiendo ese papel de mediador, tutor, facilitador, que no te lo da la información sino la profesión [...]. (Expert4).*

Cabe indicar que consideran que el debate actual está establecido, no tanto en qué orientación debe tener la enseñanza sino en el tipo de disciplinas que debe de incluir la Educación Secundaria, indicando que esta etapa parecer estar construida para el alumnado que se orienta a los estudios universitarios, predominando contenidos poco útiles para los que no optan por dicha carrera:

*[...] saberse la literatura irlandesa o el uso del condicional subjuntivo a mucha gente no le va a servir para nada; en cambio, sí cómo actuar ante una depresión o hacer para que no le "metan goles" con los contratos que va a ir firmando a lo largo de su vida. Y esto es lo que están discutiendo en este momento. (Expert2).*

### 1.1.2. Aspectos que capacitan para ejercer la profesión

Acerca de los aspectos que capacitan para ejercer la profesión aluden a cinco elementos (Tabla 17.1): conocimiento disciplinar (CAPAC.DISCIP), conocimiento pedagógico (CAPAC.PEDAG), habilidades (CAPAC.HABIL), actitudes y valores (CAPAC.ACTIT) y conocimiento de sí mismo (CAPAC.SIMIS). Cabe indicar que los dos primeros (DISCIP y PEDAG) fueron en mayor medida referenciados y considerados por todos los expertos.

Tabla 17.1

"Aspectos que capacitan para ejercer la profesión". Expertos

Aspecto	Ref.	Nº (%) expertos	Código
Conocimiento disciplinar	14	5 (100%)	CAPAC.DISCIP
Conocimiento pedagógico	17	5 (100%)	CAPAC.PEDAG
Habilidades sociales y comunicativas	1	1 (20%)	CAPAC.HABIL
Actitudes y valores	8	4 (80%)	CAPAC.ACTIT
Conocimiento de sí mismo	1	1 (20%)	CAPAC.SIMIS

Consideran que no es tarea sencilla establecer qué necesita una persona para ser profesor de Secundaria. Respecto a cuáles deberían ser los conocimientos, dicha tarea parece complicarse: "[...] es un tema muy poderoso, que ninguna de nosotras vamos a aclarar, y no de una manera definida y decisiva, qué necesitan saber..." (Expert1).

Entienden que el profesorado debe tener un conocimiento sobre la disciplina (CAPAC.DISCIP) considerando "que si no sabes física, ¿qué vas a explicar?" (Expert4). Sin embargo, ante las circunstancias profesionales actuales, y aunque pueda existir hoy día la creencia de que para enseñar es suficiente con dominar la materia, explican que "sólo ese conocimiento no te permite ser exitoso, profesionalmente hablando" (Expert4). Enfrentarse a ellas, requiere un conocimiento de naturaleza diferente al disciplinar que permita, además, saber cómo enseñarlo: el pedagógico (CAPAC.PEDAG): "[...] el conocimiento pedagógico es fundamental para el ejercicio de la actividad de la enseñanza, porque una cosa es saber algo y otra saberlo enseñar. Son cosas diferentes, uno puede saber algo y puede no saberlo enseñar." (Expert3).

Así, creen que no se puede ser un buen profesor si no se domina el contenido de aquello que se pretende enseñar, y que, a la vez, si se quiere enseñar la disciplina, debe ser trabajado para su aprendizaje. Ambos conocimientos (disciplinar y pedagógico) se complementan y adquieren la misma importancia en la enseñanza, llegando a ser considerados como conocimientos indivisibles. En este sentido, coinciden con Tardif (2016) al indicar que cuando el docente escoge una serie de procedimientos para alcanzar los objetivos, aunque sea desde un enfoque de enseñanza tradicional, asume una pedagogía, es decir, una teoría de la enseñanza y del aprendizaje. De esta forma se puede decir que no existe un proceso de enseñanza-aprendizaje sin pedagogía:

[...] la vinculación entre un tipo de conocimiento y otro es muy difícil de diferenciar, ¿no? Es muy fácil hacerlo cuando se mantiene una visión tradicional de lo que significa ser profesor, es decir, de lo que significa cuando se mantiene la idea de que es un trasmisor de conocimiento; sin duda lo es, pero con todo su cuerpo y con todas sus emociones, por consiguiente, no sólo con la disciplina; es decir, el "qué" es un ingrediente absolutamente fundamental; nunca diré que el conocimiento pedagógico es superior o al revés; creo que ambos se necesitan estrechamente, y cada vez lo veo más claro. (Expert1).

Dicha unión se muestra en lo que consideran un aspecto fundamental para ser profesor: el "conocimiento didáctico del contenido", que implica un conjunto de tareas dirigidas a hacer de la disciplina un conocimiento comprensible para el alumnado. Consideran que dicha transformación requiere trabajarlo a la luz de un conjunto de elementos, tales como, el alumnado con el que va a trabajar, su aprendizaje y el tipo de formación que debe adquirir, el marco del currículo, el contexto, en el marco curricular y con otros profesores. Y sobre todo ello, debe saber el profesor:

[...] ese conocimiento disciplinar que se transforma, y para transformar eso un profesor tiene que trabajarlo y tiene que hacerlo pensando en quiénes, con quiénes va a trabajar; y en qué contexto se encuentra, con qué interacciones, cómo va a interaccionar con sus alumnos, no sólo en el aula, en qué centro, en qué contexto y con qué familias, qué sociedad; y tiene que trabajarlo sabiendo que tiene que actuar en el marco de un currículo [...] (Expert1).

Aunque, como se ha venido indicando, manifiestan que los saberes del profesor deben estar especialmente ligados al conocimiento disciplinar y al "conocimiento didáctico del

contenido", indican que precisa, no sólo de un conocimiento pedagógico centrado en la didáctica, sino de un conocimiento pedagógico más amplio, que tiene que ver con la tarea de educar a adolescentes:

*[...] pero para dar clases bien dadas, no sólo las cuestiones didácticas son importantes sino también tener una formación de base que le permita interpretar y decir alguna cosa respecto a qué significa hoy educar a adolescentes en el mundo contemporáneo, y eso, evidentemente, la didáctica como disciplina, es insuficiente, se queda corta ahí. (Expert5).*

Por lo que implica para el análisis de la problemática que se viene analizando, cabe destacar la aportación de uno de los expertos sobre los aspectos que capacitan al profesor desde la concepción de los modelos ya comentados: disciplinar y humanista. Para el primero, donde predomina una enseñanza centrada en las materias, el conocimiento disciplinar es un requisito imprescindible, y no tanto así el pedagógico. Desde este, la postura del profesor sería: *"como esto yo ya lo sé, esto a mí no me trae mucho..."* y además, *"como todo el aprender queda en manos de mis estudiantes, pues si aprenden bien y si no es problema de ellos"* (Expert2). El segundo (humanista), requiere de unos conocimientos pedagógicos más complejos y que son fundamentales para su principal quehacer: el aprendizaje del alumnado:

*[...] como yo asuma la tarea de que ellos tienen que aprender y lo haga como parte de mi trabajo profesional, ahí no se puede hacer de "ningunísima" manera sin conocimientos pedagógicos. Y ese es el error que muchos están cometiendo de quererlo hacer y creer que se inventan el mundo, cuando no es así y sólo hacen sufrir y acaban sufriendo [...] (Expert2).*

Del mismo modo, explican que el profesorado puede "sobrevivir" sin conocimiento pedagógico si sabe dar buenas clases y posee ciertas "habilidades" (CAPAC.HABIL) para explicar, comunicar, motivar a los estudiantes; o si domina muy bien materia y conoce a los estudiantes. A pesar de ello, por las circunstancias a las que se enfrenta en la actualidad, entienden que es muy complicado mantener con éxito este modelo de enseñanza (más acorde con la etapa de los catedráticos de Secundaria), precisando de formación pedagógica para hacer frente a las circunstancias que les plantea dicha situación profesional:

*[...] a medida que se ha ido complejizando el mundo de la enseñanza y los grupos de clase y el tipo de estudiantes que acceden a la Secundaria, esto es cada vez más complicado e incluso estos muy buenos profesores que antaño lo fueron y que fueron muy prestigiados. En España tenemos una tradición de catedráticos de instituto, diríamos, de un valor fantástico, y que eran muy bien valorados por sus estudiantes, pero claro, era un momento donde, incluso la gente que llegaba a la Secundaria estaba motivada. [...] Y, ahora, este tipo de profesorado es el que echa más de menos saber algo de qué podría hacer o cómo podría plantearlo esto, o cómo podría organizarme de otra manera o cómo, qué tipo de materiales pueden ser más.... (Expert2).*

Sobre las "actitudes y valores" (CAPAC. ACTIT) consideran que la docencia constituye una profesión que requiere de valores positivos asociados a problemáticas sociales de actualidad (ej., violencia de género, el respeto a la diversidad) y un comportamiento ético, y que estos aspectos deberían tener una mayor presencia en los procesos de selección del profesorado:

*[...] hay profesores que son machistas y están transmitiendo (aunque no sea de manera explícita) con su forma de proceder, de tratar a las alumnas, de dirigirse a ellas, etcétera. Y, ¿qué labor están haciendo a la sociedad? Por esos déficits que se dan en los procesos de selección de profesorado [...] (Expert3).*

Se trata de una profesión que requiere un elevado compromiso profesional y personal, especialmente con la enseñanza y el conocimiento que pretende enseñar; *"aspectos fundamentales de la docencia"* (Expert3). Consideran que debe ser un profesional "apasionado" con lo que hace o va a hacer: *"¿Se puede ser profesor o profesora sin tener algún tipo de emoción poderosa hacia lo que vas a hacer? Particularmente pienso que no."* (Expert1).

Dicha pasión parece estar relacionada con los motivos por los que se accede a la docencia. Así, consideran que no se adquiere el mismo grado de compromiso cuando se trata de una profesión que se ha elegido de forma forzada o por el propio interés. Es por ello, que

entienden fundamental un compromiso y pasión por la docencia, al tratarse de una profesión que se dirige a algo tan relevante como es la educación de personas:

*[...] tienes que ser una persona que realmente has decidido que quieres hacer esto, que te quieres dedicar a esto con todas las consecuencias; tiene que ser algo que realmente te apasione, te guste, porque si a ti algo te gusta y te apasiona no te importa echar tiempo, es más, disfrutas haciéndolo porque es lo que has elegido; pero cuando ese acceso a esa profesión viene forzado por equis razones, la predisposición que se tiene y el grado de compromiso que se adquiere entiendo que no es el mismo; y esto no me importaría si la actividad que desarrollara fuera con recursos materiales, tuviera un impacto en cosas materiales (que es preocupante hasta cierto punto, depende de la relevancia del aspecto material), pero cuando se trata de que puede tener un impacto en personas, eso me preocupa muchísimo, porque hay personas que han visto frustradas sus expectativas y sus proyectos de vida por malas actuaciones docentes, por actuaciones docentes poco profesionales, vamos a decirlo así. (Expert3).*

Finalmente, destacan como un aspecto fundamental para ser profesor el "conocerse a sí mismo", en el sentido de atender a las propias características personales y emocionales.

### 1.1.3. Otros aspectos necesarios: elementos en el proceso de hacerse profesor

Realizan 15 referencias a otros aspectos necesarios para ser profesor (OTROS). Por un lado, indican que no es suficiente con una "vocación" sino que, como profesión que es, el profesorado debe profesionalizarse desde el punto de vista pedagógico; es decir, pasar por una **formación** que capacite para ejercer la profesión. Así lo manifiesta uno de los expertos al hablar de la concepción que, a nivel social, existe en torno a ello:

*Socialmente, no permitimos que intervenga o actúe en un quirófano un profesional de la cirugía que no haya tocado el bisturí, ¿verdad que nadie se pondría debajo de él?, pero sí admitimos que nuestros hijos vayan a la escuela con gente que no tiene ni idea de pedagogía, eso lo admitimos a diario, y lo admiten nuestras autoridades... [...] Y además, porque también venimos de una historia donde incluso los propios pedagogos también tenemos que hacer autocrítica: "Que si es vocación, que si es semiprofesión, que si...". ¡Oiga, esto es una profesión y está muy claro!, porque tiene todos los componentes de ser una profesión [...] hemos mareado la perdiz también hablando de que aquí "con que haya vocación...", ¡oiga, no, esto no es así, aquí hay que profesionalizarse! (Expert4).*

Así, entienden que "la formación inicial es una parte, y pequeña, de la profesionalización de cualquier profesional, para construir pues sus saberes, su identidad y su socialización, para afrontar con garantía de éxito los retos profesionales" (Expert4).

Manifiestan que es necesario revisar el proceso por el que se llega a ser profesor, y de forma especial la **selección y acceso a la profesión**, atendiendo a las motivaciones por las que futuros docentes la eligen, evitando que su elección se base exclusivamente en motivos pragmáticos (las salidas profesionales que ofrece), y favoreciendo que sean profesionales que tienen interés por ejercerla: "porque esta es una profesión que te compromete, no solamente profesionalmente, que requiere también mucha implicación personal" (Expert3).

Consideran que para ejercer la profesión, el profesorado debe demostrar que domina las tareas que definen la profesión. Para ello, se precisan sistemas de selección dirigidos a evaluar estos aspectos y no exclusivamente en el conocimiento de las materias que va a manejar (tanto disciplinar como pedagógico):

*[...] uno tiene que demostrar que sabe hacer determinado tipo de cosas, porque aquí, pasar una oposición, que es una oposición teórica, en la que tienes que demostrar conocimientos teóricos, al final no sabes si dominas, diríamos, lo que son las tablas y las técnicas propias de la profesión, ¿no?, que también requieren conocimiento. Sin conocimiento no podría uno hacer..., cómo diseñar una buena evaluación para este proyecto que he querido llevar a cabo, cómo hacer una planificación de un determinado periodo de trabajo con los chicos, o cómo resolver problemas con chicos que están poco motivados o que vienen con ciertas lagunas importantes por alguna cuestión, si son inmigrantes o han tenido problemas, etcétera. (Expert2).*

De acuerdo a lo anteriormente comentado, otros opinan que debe enfocarse también a seleccionar a los candidatos que presentan motivación hacia la profesión, o mostrar atención a aspectos asociados a la ética de la profesión.

Explican que un profesional no se logra sólo con la formación inicial y que "*en el mejor de los casos haremos un profesional novel*" (Expert4), entendiendo que se debe contemplar la formación del profesor desde el enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida. En relación a ello, diferencian diversos niveles de profesionalización, que se juegan en la experiencia, el trabajo y el ejercicio profesional: novel, júnior, sénior y experto: "*y por eso, la adquisición de competencias se acaba cuando acabamos la vida, y con todo y con eso no llegaremos al máximo nivel de experticia posible*" (Expert4):

*[...] todo profesional novel, va a necesitar de un acompañamiento, de una socialización al lado de alguno con más referencia porque no es competente para resolver todos los problemas profesionales; será júnior y ya, con otros iguales irá resolviendo problemas, y así subirá hasta ser sénior, que será pues competente para cualquier tipo de problema profesional; y experto... [...] no sólo es aquel que es competente para resolver todos sus problemas profesionales sino que, además, es capaz de enseñar la competencia que domina [...].* (Expert4).

## 1.2. Conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión

Atendemos a las consideraciones realizadas a la temática de la valoración del conocimiento pedagógico (VALOR), profundizando, en el primer apartado, en la evolución habida en dicha valoración (DESC) y, en el segundo, en formas de adquirirlo (ADQ).

### 1.2.1. Valoración hacia el conocimiento pedagógico

Consideran que el conocimiento pedagógico es poco valorado en comparación con el disciplinar: *El conocimiento pedagógico no está valorado, sigue valorándose el conocimiento académico sobre aquél, y eso es una realidad [...].* (Expert3).

Coincidiendo con Porlán (2003) indican que existe una concepción arraigada de que lo fundamental es el conocimiento disciplinar:

*Contenidos, conocimientos, pero conocimiento no sólo el del contenido [...], pero esto es lo que se entiende por "ser profesor", sobre todo por "ser profesor de Secundaria", lo demás es baladí o se piensa que puede ser baladí [...].* (Expert1).

Dicha concepción parece estar asociada a la cultura académica, y se reconoce al analizar qué es lo que se suele entender por profesor de Secundaria o cómo está configurada la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria:

*[...] hay una concepción arraigada, que cuesta mucho trabajo de superar, que es la concepción de que un buen docente sigue siendo aquel que tiene, domina y conoce bien su materia, y centramos todavía la formación del profesorado en el dominio del conocimiento, y ¿cómo se aprecia esta cuestión?, pues en cómo está estructurada la formación del profesorado de Secundaria y que los estudiantes realmente tienen una identidad en la que se ven.... Por ejemplo, cuando se les pregunta en el Máster de Secundaria: "vosotros, ¿qué sois?", responden "pues yo soy matemático", "pues yo físico", "soy..." (Expert3).*

*Eso tiene que ver con un problema (pero que no es solamente específico de la Secundaria, ocurre también en la universidad), la escasa cultura pedagógica que existe, en el sentido de que no hay una reflexión o una formación de base pedagógico-didáctica, como sí ocurre en el profesorado de Primaria, donde quizá sea porque son programas formativos de tipo concurrente [...].* (Expert5).

Así como se aprecia en las consideraciones anteriores, uno de los posibles motivos de la baja valoración hacia el conocimiento pedagógico, coincidiendo con lo indicado por Esteve (2003a; 2009), atiende a la identidad profesional que desarrollan los docentes –semejante a la del profesorado universitario– y que se caracteriza por una identificación con la disciplina en la



que se ha formado: *"la gente se siente físico antes que profesor de física, y son dos cosas distintas, y entonces ahí es donde entra en juego el valor del conocimiento pedagógico"* (Expert4).

En relación a ello, y de acuerdo con Bolívar (2007a) entienden que, al no existir un modelo formativo integrado del conocimiento pedagógico y disciplinar desde el inicio de la formación, la identidad se conforma en lo disciplinar, la cual "choca" con la transmitida en la formación inicial pedagógica:

*[...] como dentro del proceso de formación inicial no hay ningún itinerario para aquellas personas que quieren ser profesores de física, de matemáticas; no al finalizar ese proceso de formación disciplinar, sino en el transcurso de ese proceso de formación que ellos realizan en la Facultad de Ciencias [...]. Entonces, como eso no existe, pues se configura una identidad asentada fundamentalmente en el desarrollo del conocimiento disciplinar, que es básicamente lo que se trabaja. (Expert3).*

Otro motivo de la baja valoración, atiende al papel que ha tenido la formación pedagógica en la profesionalización del profesor y, concretamente, como requisito de acceso a la profesión, predominando fundamentalmente el criterio disciplinar o estando ausente el pedagógico (como en el caso de los profesores técnicos de Formación Profesional). El desconocimiento de este conocimiento por parte del profesorado parece influir en dicha valoración. En este sentido, los expertos se muestran preocupados porque el Máster FPES llegue a ser concebido como un mero requerimiento administrativo y no como una oportunidad de profesionalización pedagógica:

*[...] y tiene que ver también con nuestra cultura y nuestro desarrollo de la docencia en Secundaria. Los niveles de acceso han venido determinados sólo por la titulación y no por la formación, y entonces la titulación, cualesquiera, con nivel de Licenciado (y no siempre, porque si nos vamos a FP ni siquiera eso, y antiguamente tampoco ni en FP se pedía el CAP); igual que para la misma universidad, tampoco tenemos requerimientos formativos desde el punto de vista del conocimiento pedagógico. Lo que llamo competencias psico-pedagógicas, no se dan, y por tanto, como tampoco tenemos tradición, pues no se valoran. Y esa es mi preocupación, que hasta el mismo Máster, al final, sea contemplado como un requerimiento meramente burocrático-administrativo, más que una oportunidad de profesionalización o de construcción de la identidad profesional. (Expert4).*

Relacionado con dichos motivos, uno de los expertos señala que el modelo de formación tipo consecutivo, que se ha venido desarrollando en el contexto español, transmite las ideas comentadas: "basta con saber la materia" y "es un trámite para poder acceder a la profesión":

*[...] transmite la idea inconsciente de que con saber a materia basta, y entonces claro, al final se encuentran con que tienen que desaprender muchas cosas para poder entrar al juego, para no sentirse como quien ve desde lejos los temas pedagógicos; y que es un trámite que uno tiene que superar para poder entrar en la carrera, y que en el fondo les va a servir para poco. (Expert2).*

Además, consideran que la escasa valoración puede provenir de que se trata de un conocimiento muy teórico, escasamente comprensible para los que provienen de otros campos del saber –e incluso de la Educación–, y de la ausencia de un conocimiento construido de forma específica sobre la enseñanza en Educación Secundaria y, especialmente, de un conocimiento sustancial y de relevancia acerca de la didáctica de las materias:

*Primero porque no es muy fácil definir qué es el componente pedagógico. Quizá... no lo sé, es difícil de entender para la gente que no pertenece a nuestro campo, y ni siquiera en los márgenes de nuestro campo; y porque la pedagogía se ha hecho muy teórica en los últimos años, se ha abandonado, y en realidad no se ha construido una pedagogía de la enseñanza Secundaria o no es tan relevante; que cuando se estudia Pedagogía generalmente se habla mucho de Infantil y de Primaria, esto es lo que ha ido predominando. Los profesores de secundaria se quejan de que gran parte de las cosas que nosotros decimos [...]. Nosotros no sabemos de matemáticas, o de ciencias, no sabemos de este tipo de cosas, y nos falta mucho para poder aportar cosas sustantivas sobre lo que sería enseñar bien matemáticas, física y determinado tipo de cosas. (Expert2).*

Cuando se les preguntó por el estado de la cuestión acerca de la importancia que concede el profesorado al conocimiento pedagógico, manifiestan que se precisan indagaciones, entendiendo que, en torno a dicha problemática, pueden haberse producido cambios. Sugieren

que pueden estar dándose una valoración distinta a la controversia tradicional entre conocimiento pedagógico y disciplinar, al existir un lugar común entre ambos conocimientos. En relación a ello, consideran que debe ser revisada la hipótesis que establece que el profesorado se decanta por un conocimiento ligado a la disciplina en detrimento del conocimiento pedagógico:

*El pensar que todo el profesorado de secundaria se decanta, vamos a ponerlo como una hipótesis de trabajo, por un conocimiento ligado a lo disciplinar y que un profesor de secundaria quiere ser primero un profesor de "algo", de matemáticas, de química, de tecnología, de educación artística, de educación musical, de lengua, en detrimento del valor de lo que denominamos conocimiento pedagógico, quizás esto debiera ser analizado [...] (Expert1).*

Atendiendo a la **evolución** habida en la valoración del conocimiento pedagógico (DESC), y sobre el **momento en que parece manifestarse el reconocimiento de su importancia** (DESC.MOME), consideran que algunos profesores comienzan a entenderlo necesario en el momento representado por el "ejercicio de la profesión", en sus comienzos o a medida que van pasando los años (DESC.EVOL). Es entonces cuando van comprendiendo que tan sólo una parte de sus problemas tienen que ver con la materia y que la mayoría están referidos a tareas de carácter pedagógico: *"motivar a los estudiantes [...], cómo captar su atención, cómo evaluarlos, cómo organizar grupos, [...]" (Expert2)*. Dicho reconocimiento parece propiciarse por la toma de conciencia de las propias necesidades formativas (en materia pedagógica) para afrontar dichas tareas.

Entienden que, posiblemente, dicho reconocimiento no tenga lugar durante la "formación inicial docente", debido a las ideas que los estudiantes poseen sobre la profesión o las motivaciones profesionales con las que entran a la formación inicial pedagógica, y que tiene que ver *"no con un interés personal [...] sino porque es una salida laboral interesante, y hoy día con la crisis, más todavía" (Expert5)*.

Dicen desconocer si dicha valoración haya cambiado en la actualidad: *"[...] no sé si eso ha cambiado en la actualidad, inicialmente no había una preocupación pedagógico-didáctica fuerte en el profesorado de Secundaria, era más una preocupación respecto a lo disciplinar" (Expert5)*.

Consideran que un cambio en la mentalidad sobre la importancia del conocimiento pedagógico requiere transformar la estructura del modelo formativo, en uno con más duración y una orientación más práctica, entendiendo que las "prácticas docentes" constituyen un momento potencial en el descubrimiento de dicha importancia. Coinciden con Márquez (2009) al indicar que cuando el estudiante va a las prácticas se da cuenta de que el trabajo docente implica la realización de múltiples tareas, y que el conocimiento disciplinar que posee no es suficiente: *"[...] creo que es a través de las prácticas donde ellos acaban siendo conscientes de que hay otro tipo de cosas que son muy importantes para ellos" (Expert2)*.

Relacionado con lo anterior, sobre los **elementos que pueden influir en el reconocimiento** de la importancia (DESC.FACT), manifiestan la necesidad de indagar sobre el papel del Máster FPES en el cambio de las concepciones acerca de los elementos que son necesarios para ser profesor y, por tanto, si ha repercutido en una valoración más favorable hacia el conocimiento pedagógico por parte de los futuros docentes, haciéndoles ver que ser profesor implica algo distinto a ser especialista a una materia:

*¿Qué es lo que están valorando como parte de su conocimiento como futuros profesores los que ahora se inician en ese territorio?, ¿qué piensan que necesitan saber?, ¿cómo lo ven?, ¿cómo lo suponen?, ¿no?; eso me parece enormemente interesante, porque yo no sé si se ha producido, después de la aprobación del Máster de Educación Secundaria, un cambio de valores, de valor de la formación inicial, de la formación pedagógica [...] (Expert1).*

Además, sugieren que puede haberse producido una evolución en cuanto su valoración, no sólo por parte de los responsables de la formación inicial sino también de la formación permanente, en parte, influida por todo el trabajo que se ha venido haciendo a través de los

Centros de Profesores, que parece haber provocado un cambio en las concepciones sobre los que se necesita para ser profesor desarrollando: "una actitud más favorable hacia el saber pedagógico globalmente considerado" (Expert1).

### 1.2.2. Formas de adquirir el conocimiento pedagógico

En este apartado se presentan las consideraciones a las formas mediante las que se adquiere el conocimiento pedagógico (Tabla 17.2). Se observa un mayor número de frecuencias a "formación permanente" (ADQ.FPERM) y "formación inicial" (ADQ.FINIC), que puede derivarse, además de la temática de entrevista, de la especialidad de los expertos y a sus líneas de investigación, centradas en dichos temas.

Tabla 17.2

*Frecuencias relativas "Formas de adquirir conocimiento pedagógico". Expertos*

Forma	Ref.	Nº (%) expertos	Código
Experiencia	2	1 (20%)	ADQ.EXPER
Reflexión	2	1 (20%)	ADQ.REFLEX
Profesionales de la enseñanza	2	2 (40%)	ADQ.PROFES
Formación permanente	8	3 (60%)	ADQ.FPERM
Formación inicial	28	5 (100%)	ADQ.FINIC

Manifiestan que el conocimiento pedagógico y, en líneas más generales, "la parte de profesor" (Expert4) es algo que se construye profesionalmente a través de diferentes formatos, no exclusivamente a través de la "formación", existiendo otras variantes que pueden derivarse de la "experiencia" (ADQ.EXPER), del ejercicio de la profesión u otros.

Entienden la "reflexión sobre la propia práctica" (ADQ.REFLEX) como un elemento fundamental para crecer profesionalmente, al permitir analizar la propia acción y actuar en consecuencia. Sin embargo, indican que se trata de una capacidad poco valorada: [...] *es muy poco valorado ese nivel de análisis, de interpretación, y de reflexión sobre la propia práctica que se necesita para ser profesor [...]* (Expert1).

Consideran que no hay que olvidar el peso que tienen los "profesionales de la enseñanza" (ADQ.PROFES) durante su formación escolar y universitaria en la adquisición de un conocimiento pedagógico de carácter tácito:

*[...] con el peso que tienen los cuatro años previos de un marco disciplinar, en el que no sólo han aprendido cuestiones ligadas a un campo de estudio sino también conocimientos pedagógicos de una manera indudablemente casi invisible, o tácita, viendo actuar a otros profesores, trabajando él como alumno* (Expert1).

Relacionado con lo anterior, consideran que ciertas modalidades de "formación permanente" (ADQ.FPERM), como la creación de equipos docentes que trabajan juntos, deberían generarse entre los profesores de la formación inicial, entendiéndose que, con ello además, se transmite a los futuros docentes la idea de la importancia de la formación permanente para el desarrollo profesional:

*A mí me gusta mucho el tema de crear equipos de docentes que trabajan juntos, es una cosa planteada a lo largo del tiempo. Pues trabajar juntos, por ejemplo, en la mejora de los sistemas de evaluación, en la mejora o creación de instrumentos de evaluación concretos [...] porque si nosotros generamos dinámicas de este tipo, desde la formación inicial, eso se va a proyectar luego [...]* (Expert3).

Por otro lado, destacan el desarrollo de dinámicas basada en la "deliberación colectiva las prácticas particulares" por tener numerosas ventajas a nivel profesional, tales como reducir ciertos riesgos psicológicos en la profesión (i.e., *burnout*), reducir el aislamiento docente y contribuir a hacer de ésta una profesión atractiva; repercutiendo en la práctica docente y, en último término, la formación de los estudiantes:

*Eso, desde el punto de vista psicológico, lo que puede aportar al docente es una manera también de hacer más atractiva la profesión, más interesante, apasionante, dinámica...; pero luego, y ya refiriéndome al núcleo fuerte de la adopción de este tipo de estrategias de formación a nivel de formación permanente, de desarrollo profesional, a lo largo de toda la vida [...](Expert3).*

Así, en relación a lo anterior, para evitar el "malestar docente" y posibles riesgos psicológicos, parece ser necesaria una formación útil, que atienda a las principales preocupaciones que el profesorado tiene al tercer su tarea y que son, especialmente, de tipo pedagógico; además este aspecto podría favorecer la valoración hacia la formación que se les ofrece. Sin embargo, parece que la formación tiene poco que aportar al respecto:

*[...] ellos nos critican mucho y valoran poco este tipo de formación, y por algo será. Creo que es porque no les resulta muy útil para resolver los trabajos que están haciendo. Lo que sí se percibe es que hay muchísimo profesor quemado, desesperado del trabajo que está haciendo, que no cree que esté sirviendo para nada, y esto significa que algo les está faltando, y no es que sientan que no saben de su materia, sienten que no saben cómo tratar a sus estudiantes o cómo sacarlos adelante a los estudiantes que tienen, y esta es la parte pedagógica que resulta necesaria. Con lo cual, obviamente, si tuviéramos herramientas y tuviéramos cosas que decir realmente interesantes, creo que sería fácil conquistar a los profesores; si todo lo que hacemos es complicarles la vida y que cada vez tengan que hacer actividades más... [...](Expert2).*

Frente a la "formación inicial" (ADQ.FINIC) entienden la permanente como forma más relevante en la adquisición del conocimiento pedagógico, considerando que, si es adecuadamente planteada, puede salvar las debilidades de aquella. Conciben la formación inicial "un proceso de socialización profesional muy relevante, tremendamente relevante" que debe suponer un "eslabón" en el que se sienten "las bases actitudinales, pedagógicas y disciplinares de la formación" (Expert5). Sin embargo, declaran que tiene escaso impacto en la socialización profesional de los futuros docentes y poder de transformación, si se compara con la formación permanente o en servicio y con el poder socializador de la cultura de los centros donde ejercerá su labor. Así, en la formación inicial:

*Pueden acumular algún tipo de informaciones, pueden acumular otro tipo de experiencias o de pensamiento, y esto es lo mejor que les podemos aportar, porque después, cuando lleguen a un centro escolar, es mucho más potente la cultura de ese centro, que lo que han podido llevar de la formación inicial y acaban metiéndose en las subrutinas y en la dinámica de los centros donde ingresan [...]. (Expert2).*

Para que la formación en servicio tenga efecto debe hacerse: "[...] no a base de cursitos [...] sino cuando trabajas con tu propia práctica y vas, diríamos, sometiendo a análisis y buscando respuestas a las dudas que te van apareciendo. En ese sentido sí que es muy importante" (Expert2).

Manifiestan que la formación inicial del profesorado de Secundaria no es igualmente valorada que la de otros profesionales, como los maestros de Primaria, y entienden que se ha mantenido como un campo en exceso retórico y ausente de políticas que favorezcan su valoración:

*¿Cuándo va a ser valorada la formación inicial de un profesor como la de un médico? ¿Dónde está el quid de la cuestión? Aparte de que es, claramente, un tema social del valor social del conocimiento y de la construcción social de ese conocimiento. Cuando los profesores damos vida, los médicos diríamos que facilitan y posibilitan que la vida también continúe, diríamos que nos permiten o nos facilitan la salud y que impiden eso que nos asusta tanto. Así que, claro, son dos posturas muy relevantes en el mundo, pero fíjate dónde está la educación en los intereses de los españoles en las encuestas del CIS, nunca ni en primero, ni en segundo, ni en tercero, ni siquiera en cuarto lugar. (Expert1).*

En este sentido, consideran que, adquirir conocimiento pedagógico y socializarse profesionalmente requiere que la formación inicial de profesores de Secundaria se acometa con la misma "seriedad social" que la formación de maestros, y que sea valorada por parte del propio profesorado. Así, uno de ellos explica esta situación aludiendo al contexto universitario que asemeja al de Secundaria:

*[...] en Magisterio lo tenemos más claro y sí le estamos dando pues esa seriedad social a la formación de los profesionales de la docencia, no entiendo por qué no se acomete de la misma manera Secundaria y*

*Universidad, y es paradójico porque nosotros que estamos en la universidad ni siquiera defendemos para nosotros una formación previa al ejercicio docente, y después lo compensamos con cursos para profesores noveles, autoformación y "que cada uno escape como pueda". Pero así es muy difícil construir, no sólo adquirir el conocimiento pedagógico, sino para mí fundamental, socializarse profesionalmente y conseguir la identidad profesional. (Expert4).*

Sobre ello, entienden que la formación se encuentra en un momento interesante con el desarrollo del Libro Blanco sobre Secundaria que puede generar un aumento de interés hacia ella. De acuerdo a lo indicado, sospechamos que dicho interés está asociado a cierta expectativa por una formación más vinculada a la realidad de la profesión:

*[...] diría que es un momento muy interesante e importante. Políticamente hablando, sabemos que hay un libro blanco que se está generando, no sólo sobre el Programa de Secundaria, pero a quien se lo han encargado es fundamentalmente un profesor de Secundaria. Por tanto, creo que la perspectiva puede estar más ahí. Pero sin duda es un momento en que se puede dar cierta subida del interés que, desde mi punto de vista, está perdido en el campo de la formación inicial. (Expert4).*

Al hablar de la formación inicial aludieron a ciertas "características que debería tener para proporcionar conocimiento pedagógico" (ADQ.FINIC.Caract.). Entienden que debería favorecer la integración del conjunto de conocimientos adquiridos en la formación, aspecto al que parece no llegar la formación en general y sobre el que debiera avanzar. En este sentido, consideran que el estudiante termina la formación con un conocimiento teórico fragmentado que no sabe cómo articular para llevarlo a la práctica y, esto junto con una escasa trayectoria de formación práctica, genera muchas inseguridades en los comienzos del ejercicio profesional:

*Que tú terminas, aun cuando hayas tenido esa sensibilidad y esa buena predisposición, con un conocimiento que no sabes muy bien cómo articularlo a la hora de llevarlo a la práctica. Claro, cuando te enfrentas a la práctica por primera vez, como eres consciente de esa debilidad que tienes desde el punto de vista cognitivo e intelectual, pero también de que careces de una trayectoria práctica, [...] te genera mucha inseguridad, inestabilidad, en fin, muchos "malos ratos", pero hay que afrontarlo, claro. Entonces, la cuestión está en cómo nosotros debemos de articular ese conocimiento para que después realmente sea efectivo; cuando tú llegas a la práctica y llegas con ese conocimiento teórico [...] (Expert3, E1).*

## 2. Competencias para el ejercicio de las funciones docentes

En un primer momento mostramos las funciones docentes más valoradas por los expertos (FUNC). En la Tabla 17.3 presentamos las frecuencias relativas para cada una, mostrando el número de referencias y de expertos que aludieron a ellas.

Tabla 17.3

*Frecuencias relativas "Funciones necesarias para el ejercicio de la profesión". Expertos*

<b>Función</b>	<b>Cod.</b>	<b>Ref.</b>	<b>Nº (%) expertos</b>
Realizar la evaluación inicial del proceso educativo	EVAL.INICIAL	3	2 (40%)
Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje	PLANIFICAR	10	5 (100%)
Desarrollar la enseñanza	DS.ENSEÑANZA	22	5 (100%)
Orientar a alumnos y familias	ORIENTAR	5	2 (40%)
Participar en el centro	PARTICIPAR	6	4 (80%)
Actualización e implicación en la profesión	ACTUALIAZARSE	3	1 (20%)
Investigar en el aula	INVESTIGAR	3	2 (40%)
Innovar	INNOVAR	1	1 (20%)
Desarrollo personal y ético de la profesión	DS.PERSONAL	12	4 (80%)
Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje	EVALUAR	9	4 (80%)

La representación numérica de las referencias a las funciones docentes muestran una mayor frecuencia y coincidencia en las funciones relativas a la "Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje" y "Desarrollar la enseñanza", consideradas por todos los expertos. Así

mismo, observamos que las valoraciones realizadas por algunos de ellos responden a los modelos teóricos que han desarrollado y estudiado como investigadores.

Los expertos manifiestan que "Planificar" es una función –algunos denominan competencia– muy relevante para el ejercicio de la profesión, al entender que la enseñanza debe caracterizarse por su intencionalidad, y ésta debe verse reflejada en ella. Para algunos, es la función más importante de todas, la cual definen como macro-competencia al tener que ver con todo lo que el profesor hace.

Por otro lado, como la más destacada y relacionada con la función anterior, señalan que el profesor debe ser capaz de "desarrollar la enseñanza", tanto en lo que respecta a la comunicación de los contenidos como en el desarrollo metodológico. Junto a estas funciones, destacan la "evaluar" y "realizar la evaluación inicial del proceso educativo", ésta última considerada dentro de "planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje"; conjuntamente, conforman lo que Tejada (2009) considera uno de los ejes de actuación docente: "*planifico, desarrollo, evalúo*" (Expert4).

*Desde mi punto de vista, y en el modelo que nosotros trabajamos, hay cuatro competencias que son fundamentales, una es la planificación, para mí la más importante de todas, la segunda es la de presentación, la de comunicación de los contenidos, que ésta también tiene que ser importante, la metodología y la evaluación.* (Expert2).

Siguiendo la línea de las consideraciones realizadas en apartados anteriores, para los modelos de enseñanza destacados en apartados previos (disciplinar y humanista), las funciones "Planificar", "Desarrollar la enseñanza" y "Evaluar" son consideradas importantes, aunque las competencias para su desempeño varían de uno a otro.

A pesar de considerar imprescindibles las funciones relativas al acto de enseñanza y que tienen su marco en el aula, entienden que existen otras funciones y contextos (centro, entorno, etc.) con le afectan, cuyo desempeño requiere abandonar el enfoque individualista que parece caracterizar a la profesión:

*[...] pero ese aula está en un marco físico, sociológico, etcétera, social, ciertas condiciones y está con un grupo de gente, y está con no sé qué interactivos, y está... Y por tanto no es sólo esa aula, sobre ella y desde ella irradia muchas líneas de actuación, de un profesor que no puede seguir estando tan solo como parece que está [...].* (Expert1).

Sobre ello, destacan otras funciones que tienen que ver con la "coordinación" y la "gestión", "planificación colaborativa", "trabajo en equipo", vincularse al entorno y abrir las puertas al mismo o "Participar en el centro", "Investigar" e "Innovar", y "Actualizarse e implicarse en la profesión".

Otra de las funciones destacadas es "Desarrollo personal y ético de la profesión", que se muestra como un elemento transversal al hablar de otras como las ya comentadas, aspecto que puede verse reflejado en el siguiente comentario:

*[...] resulta que estás molesto o irritado y tratas a los alumnos de manera inadecuada, pues resulta que estás fallando en una competencia importante, en la capacidad de gestión de ti misma, de tus propias emociones, porque no estás tomando distancia crítica entre quién eres tú como persona, cosa que es muy difícil ciertamente en nuestra profesión [...].* (Expert1).

Interesó recoger la valoración de uno de los expertos sobre el perfil de competencias docentes construido para el cuestionario (Ver Anexo A.1.3.1), entendiéndolo que por su especialización nos aportaría una valoración de interés para la investigación. Éste consideró de forma positiva el conjunto de competencias y funciones docentes, aunque matizó que "Realizar la evaluación inicial del proceso educativo" y "Planificar" las entiende como una misma función:

*[...] pero aquí tienes desplegadas esas competencias de las que participo, que están bastante bien, no tengo ningún reparo, más allá que esto [Señala las funciones "Realizar la evaluación inicial del proceso educativo"*

y "Planificar"] para mí es la misma función, pero bueno, eso es otro tema, que tenía que ver con el conjunto de la planificación, pero está bien. (Expert4).

Atendiendo a cada función, en la Tabla 17.4 mostramos las frecuencias relativas de las competencias valoradas por los expertos.

Realizaron 64 aportaciones. Cabe indicar que las más referenciadas atendían a las funciones más valoradas (ya comentadas): "Planificar", "Desarrollar la enseñanza" y "Desarrollo personal y ético de la profesión".

Sobre el perfil construido para el cuestionario, Expert4 indicó que todas las competencias que incluye son importantes, manifestando: "Tenías una pregunta en la guía de entrevista que dice: "¿Cuáles son de esas competencias las que entiende como más importantes?". Para mí todas las competencias que están en un perfil son igual de importantes [...]".

Tabla 17.4

Frecuencias relativas "Competencias para el desempeño de las funciones docentes". Expertos

Función	Cod.	Ref. Competencias	Nº (%) expertos
Realizar la evaluación inicial del proceso educativo	COMP.EVALIN	3	2 (40%)
Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje	COMP.PLANIF	6	5 (100%)
Desarrollar la enseñanza	COMP.DSENSE	19	5 (100%)
Orientar a alumnos y familias	COMP.ORIENT	5	2 (40%)
Participar en el centro	COMP.PARTIC	6	4 (80%)
Actualización e implicación en la profesión	COMP.ACTUAL	3	1 (20%)
Investigar en el aula	COMP.INVEST	3	2 (40%)
Innovar	COMP.INNOV	1	1 (20%)
Desarrollo personal y ético de la profesión	COMP.DSPERS	10	4 (80%)
Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje	COMP.EVALU	6	3 (60%)
Transversales	COMP.TRANSV	2	2 (40%)

### Realizar la evaluación inicial del proceso educativo

Encontramos tres aportaciones a competencias referidas a esta función (COMP.EVALIN).

Las consideraciones de los expertos responden a la idea de que la acción del profesorado se ve determinada por las características del contexto y el alumnado con el que desarrolla su tarea. En este sentido, el profesor debe "conocer el tipo de alumnado con los que se va a enfrentar, su nivel de conocimientos, aptitudes, expectativas y creencias". Este conocimiento parece cobrar especial relevancia en la profesionalización del profesorado. Así, como vemos, aluden a este aspecto indicando que se trata de un elemento no considerado en la formación del profesorado, tras implantarse el sistema LOGSE:

*[...] se pensó que un profesor de Secundaria podía significar sencillamente adaptarse a la Secundaria Obligatoria, cuando eso implicaba un cambio muy fuerte de qué tipo de alumnos iban a ir a esa etapa, de qué tipo de conocimientos, de aptitudes, de expectativas, de creencias iban a llevar esos alumnos y, por tanto, se iban a enfrentar a otro tipo de alumnos. (Expert1).*

Del mismo modo, el profesor debe "conocer su grupo de aprendizaje mediante la identificación de los factores familiares, escolares y del entorno" e "identificar el nivel de conocimientos del alumnado para situarse y desarrollar el programa":

*[...] un docente debería identificar factores familiares, escolares, es decir, conocer su grupo de aprendizaje, conocer las características personales y motivacionales que tiene, del entorno; identificar el nivel de conocimientos, porque a partir de ahí es donde se tiene él que ubicar para poder desplegar con éxito su programa, etcétera...(Expert4).*

### Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje

Sobre la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (COMP.PLANIF) realizan 9 aportaciones. Entienden que su desempeño requiere "integrar el conjunto de conocimientos

implicados en la didáctica de la materia" (disciplinares, pedagógicos y psicopedagógicos) en el diseño de la acción docente. En relación a ello, consideran que debe "trabajar la disciplina en el marco de los elementos que influyen en el proceso educativo –alumnado, contexto, sociedad, familias– y las interacciones que quiere establecer con el alumnado". Consideran que el profesorado tiene "*que saber organizar su programa, planificarlo*" (Expert2) y, hacerlo, atendiendo al conjunto de elementos intervinientes: atender a los objetivos y metas que se quieren alcanzar, la selección de unos contenidos de acuerdo a éstas, la metodología, y plantear la evaluación:

*[...] si tienes que hacer el programa de tu asignatura, tienes que repensarlo todo, porque para hacer una buena planificación, tienes que pasar por todos los grandes tópicos, que planificar tus objetivos y tus metas, que seleccionar contenidos que sean correspondientes con esas metas, que planear la metodología, tienes que tocar la evaluación [...]. (Expert2).*

Sobre ello, consideran importante "planificar articulando todos los elementos de forma coherente con los propósitos a alcanzar", lo que implica una reflexión sobre las decisiones que se van adoptando en el proceso. Cabe atender a las consideraciones de una experta sobre las repercusiones que puede tener una planificación ausente de coherencia cuando se intenta implementar en el desarrollo de la enseñanza, lo que muestra la relevancia de dicha función en el desarrollo de otras:

*[...] tienes que saber planificar, y si esa planificación no guarda coherencia entre sí, y si no la guarda ya en el proceso de planificación, en el de desarrollo e implementación va a ser difícil que la guarde. Por ejemplo, yo puedo decir: "pues yo quiero enseñar esta competencia a los alumnos, y para ello voy a diseñar estas actividades", de las siete actividades que he planificado, para trabajar esas cinco competencias, solamente tres de las actividades responden a ellas, y el resto van en otra dirección. Resulta que planifico actividades que no están relacionadas con las competencias, ¡esto es un desajuste!, ¿no vemos esto?, aquí no ha habido proceso de reflexión, aquí no hay coherencia. Entonces, para mí es muy importante que haya coherencia en ese proceso de planificación, y que realmente el propósito que vas persiguiendo sea coherente con cada uno de los pasos y decisiones que vas tomando en ese proceso de planificación [...]. (Expert3).*

Del mismo modo, el profesor debe "planificar en función del currículum comprendiendo que tienen que desarrollar algo más que contenidos" y atendiendo a "la influencia de los métodos en la forma en que el alumnado se enfrentará al aprendizaje":

*[...] tiene que trabajarlo sabiendo que tiene que trabajar en el marco de un currículum, que sus alumnos no van a saber sólo matemáticas, van a saber, en el caso de Secundaria, otras cosas, y que al saber matemáticas van a aprender muchas otras cosas, van a aprender valores, maneras de hacer, de funcionar, y van a enfrentarse a un conocimiento de una determinada manera en función de cómo él o ella lo esté trabajando y lo esté..., van a amarlo o a odiarlo. (Expert1).*

En relación a lo anterior, manifiestan su preocupación acerca de las tareas que se asignan al profesorado desde la normativa: "trabajar por competencias". Advierten de posibles obstáculos que pueden existir en el desarrollo de esta reforma, pudiendo provenir de las propias creencias, convicciones, resistencias del profesorado hacia la misma o ausencia de recursos para su desarrollo. Es por ello que demandan las condiciones necesarias para que sea aceptada y adoptada en la práctica y pueda desarrollarse:

*Se está hablando, por ejemplo, de que hay que trabajar en competencias. Nosotros nos encontramos con que ahora las propuestas curriculares vienen en términos de competencias, perfecto. ¿Sabemos, por ejemplo, cómo evaluar competencias? ¿Sabemos cómo desarrollarlas? ¿Qué habría que hacer para desarrollarlas? Porque claro, se puede haber producido una transformación y un cambio o una modificación desde el punto de vista estrictamente jurídico, normativo, [...] ¿pero eso realmente llega a la práctica? Eso llega a la práctica cuando se filtra a través de los profesores, y cuando los profesores no saben ni siquiera cómo se puede trabajar por competencias, lo que eso implica, lo que eso supone, cuando no se les ponen recursos y medios que posibiliten el que eso lo puedan llevar a la práctica y cuando no se les permite que puedan coordinarse para desarrollar las competencias específicas dentro de una misma... [...] (Expert3).*



## Desarrollar la enseñanza

El mayor número de referencias (19) las encontramos sobre las competencias dirigidas a desarrollar el acto de enseñanza (COMP.DSENSE).

Entienden que una primera tarea, tras la planificación, consiste en "crear un buen ambiente de trabajo" (Expert3), "siendo capaz de generar un buen clima dentro de clase", transmitiendo expectativas y mensajes positivos al alumnado; estableciendo buenas relaciones, de empatía y de comprensión y, al mismo tiempo, de exigencia en el desarrollo y adquisición de los propósitos planteados por parte del alumnado. Manifiestan que la dedicación y esfuerzo que debe de hacer el alumnado para aprender, no es el mismo cuando el clima de clase es positivo (de compañerismo, reconocimiento del trabajo y transmisión de buenas expectativas por parte del profesor) que cuando es más rígido (autoridad del profesor es incuestionable, éste se muestra distante), donde el aprendizaje se hace más costoso. Así, la consecución de los objetivos es más fácil cuando el alumnado está en buenas condiciones:

*[...] para conseguir mis objetivos estoy dispuesta a hacer cualquier cosa, dentro de lo que la ética profesional me permite, y para que los alumnos estén en la mejor disposición posible para conseguirlos, para que me ayuden a conseguirlo, entonces, quiero que ellos estén bien, y para que ellos estén bien les tengo que mandar mensajes positivos. (Expert3).*

Una vez creado el ambiente, el profesorado debe tener la competencia para "desarrollar lo previsto", para poner en práctica lo planificado y consensuado con el alumnado, siendo "capaz de mantener un equilibrio entre ser riguroso y flexible en su cumplimiento y favoreciendo la consecución de los objetivos":

*Entonces, esa adaptabilidad a determinado tipo de situaciones, a determinados alumnos. Hay alumnos con los que te puedes mostrar más flexible porque son personas muy comprometidas, muy perfeccionistas, muy trabajadoras, muy..., entonces ahí no tienes que..., hay va todo sobre ruedas, pero hay otros que tienen que aprender otras cosas, en donde funciona más la picaresca, donde se quiere pasar de cualquier manera. Pues ahí hay que estar muy atento y entonces enseñar que así no se puede ir por la vida, que así no se puede trabajar, que, ni él se merece desarrollar ese..., ni el profesor tampoco se merece que tenga ese tipo de actuación con él; que, al fin y al cabo, le va a impactar en su futuro profesional, en el tipo de persona que pueda ser. (Expert3).*

Consideran importante la "competencia de la transposición didáctica" o la "capacidad de transformar el propio conocimiento disciplinar para que otros aprendan no estrictamente lo que el profesor sabe".

*Pero enseñar, ¿qué significa? Y ahí, digamos, está un nudo gordiano de nuestra actividad, ¿no? ¿Qué significa? Colocarme delante y transmitir, a través de determinados tipos de dispositivos cada vez tecnológicamente más avanzados, aquel conocimiento que yo previamente he adquirido, pero, ¿trabajar eso qué significa?, ¿cómo lo hago?, ¿cómo me enfrento a lo que yo sé para transformarlo en que otros puedan saber no estrictamente lo que sé? Sino que lo que yo sé es una poderosa arma para que otros, de alguna manera sean, aprendan [...] (Expert1).*

Atendiendo a esta función, la dicotomía de los modelos de enseñanza que se ha venido comentando se muestra también en la importancia que cobran unas competencias u otras. En el modelo "disciplinar" parecen ser fundamentales dos: "dominar la disciplina", y la "transmitir la materia de forma comprensible y clara a los estudiantes". Cuando se entiende al "humanista", las competencias se refieren a la capacidad de "gestionar el aula creando un clima relacional y de convivencia adecuado para el aprendizaje". Desde este, "quizás las disciplinas no son tan importantes, porque lo que hay que dar son conocimientos muy básicos y fortalecerlos muy bien, que generen redes estructurales y cognitivas muy fuertes [...]" (Expert2). En este, la motivación parece tener un papel importante. Así, el profesor debe atender a cada estudiante según sus características, y "atender a sujetos y cómo hacer que sujetos que tienen una motivación escasa lleguen a aprender y se vinculen a actividades" (Expert2).

## Orientar a alumnos y familias

Respecto a esta función (COMP.ORIENT), hacen referencia a la capacidad de "orientar al alumnado en el ámbito del aula"; uno de ellos lo indica al hablar de los conocimientos que emergen de los distintos ámbitos de actuación docente:

*¿Qué es lo que hace un profesor en el aula? Pues entonces, si el profesor desarrolla y tal, ¿qué tipo de conocimiento?, ahí es donde entraremos con conocimientos asociados a gestión del grupo, a tutoría, a motivación, a estrategias, en fin, todos los saberes ya empiezan a fluir. (Expert4).*

Aluden de forma específica a la dimensión personal de la orientación. Consideran que el profesorado debe "ser capaz de ponerle en el lugar del otro, de facilitarle las cosas, de orientarle, de ayudarle, siempre con buen ánimo" (Expert3). Entienden que es importante trabajar en el alumnado la dimensión personal, presentando el apoyo y ayuda necesarias para "mejorarse a sí mismos, a tener confianza en ellos mismos, a tener autonomía", entendiendo que ello ayuda en la consecución de mejores resultados: "Entonces, siempre ayudando, siempre yendo en esa línea de positividad, de refuerzo, de dotarle de recursos, de medios, ayudándole, orientándole; eso es importante" (Expert3).

Una de las expertas da importancia a este aspecto indicando que, desde su propia experiencia, en la Universidad los estudiantes tienen dificultades para romper las relaciones de dependencia con el profesorado y tomar la iniciativa en el desarrollo de sus propios trabajos, haciéndolos suyos, lo que parece revertir en sus resultados de aprendizaje:

*[...] como siguen manteniendo una fuerte relación de dependencia con los formadores, les cuesta trabajo tomar sus propias decisiones, y eso afecta a la calidad de los trabajos que hacen. Porque cuando ellos, digamos, ejercen y desarrollan esa autonomía, participan más en la toma de decisiones, tienen que implicarse más en el trabajo, lo sienten como más propio y, al final, terminan siendo trabajos mejores que si el profesor interviene mucho. (Expert3).*

## Participar en el centro

Encontramos seis referencias a esta función (COMP.PARTIC). Sobre ésta, indican la relevancia de establecer vínculos con otros profesionales para el ejercicio de su profesión. Un trabajo "bien hecho" parece requerir de la colaboración entre el profesorado. Éste: "va a estar en el marco de un currículum con otros profesores, por tanto si quiere hacer algo medianamente serio va a necesitarles y los otros le van a necesitar a él" (Expert1). Aludiendo a ello, y de forma más concreta, entienden que el profesorado "debería planificar colaborativamente" (Expert4).

El desarrollo de funciones como esta, sobre la que se desarrollan otras como "Innovar", requieren de un "compromiso profesional e institucional con el carácter colectivo de la profesión", y muchas condiciones a nivel organizativo, como creación de espacios y dinámicas que fomenten prácticas colaborativas, y a nivel de incentivo de forma que el implicarse en ellas no suponga un prejuicio a su promoción profesional:

*[...] se dice "sí, hay que coordinarse", sí, pero, ¿cuándo?, ¿cuándo?, ¿en qué momento se está potenciando esto?, ¿cómo se aprecia y cómo se valora?, ¿qué impacto tiene sobre los sistemas de evaluación de la calidad del profesorado de Secundaria?, porque claro, yo puedo ser una persona muy comprometida, y llevo años implicado en proyectos de innovación y tal, pero me estoy dando cuenta de que realmente me está perjudicando porque hay dos compañeros que están haciendo otras cosas en otro aspecto, que no es estrictamente la mejora de la docencia, y resulta que se están beneficiando profesionalmente más que yo, por ejemplo, se han dedicado a hacer un curso para la formación de directores [...] (Expert3).*

Otras competencias relacionadas atienden a la dimensión de contacto con el entorno y las familias. Así, creen que el profesorado "debe vincularse con el entorno en que trabaja, haciendo del aula un ámbito en el que participen las familias, dando visibilidad a su tarea docente y siendo transparente con el propio trabajo":

*[...] ser profesor de Secundaria comporta que tú tienes que vincularte al entorno en el que vas a trabajar, y abrir la puerta a las familias, ser más transparente..., cuando hablaba de transparencia no me estaba*

*refiriendo sólo a la transparencia a nivel de evaluación, transparencia de tu labor, que los padres puedan venir a tu aula a observar o a participar. (Expert3).*

Destacan, además, que su labor debe ser, no sólo en abrir las puertas del centro al entorno sino de "abrirse a él abordando en el aula cuestiones propias del mismo", añadiendo:

*Cuando tus alumnos salen o entren en el centro, ¿qué cuestiones son las que tienen en su entorno?, ¿cómo eso se puede abordar desde la escuela?, ¿cómo contribuir a la mejora de ese entorno social?, ¿cómo mejorar sus hábitos a nivel de..., con el planeta, por ejemplo, a nivel de sostenibilidad? (Expert3).*

### **Actualización e implicación en la profesión**

En el marco de esta función, los expertos consideran que un buen profesor es aquél "*que es capaz de reflexionar sobre su práctica, pero también sobre la de los demás*" (Expert1). En este sentido, destacan que afrontar la tarea de participar en la formación de los compañeros implica "saber reflexionar con el otro acerca de su práctica docente, aprendiendo ambos de dicha experiencia".

Entendiendo que los saberes se ponen en acción de una forma dialéctica durante la práctica docente, sin poderlos controlar, entienden relevante, de cara a desarrollarse profesionalmente, que tras la acción docente el profesor sea capaz de "realizar una reflexión retrospectiva sobre lo acontecido":

*[...] el tema es que todos esos saberes entran dialécticamente en un instante, se ponen en activo, sin tú controlar.... Por supuesto, que todo esto es un proceso de reflexión retrospectiva sobre la propia acción que como profesor realizas o desarrollas, y si no lo haces, indudablemente que no vas a crecer profesionalmente; lo que harás será, seguramente, pues colocarte bajo o detrás del parapeto de la autoridad, del decir: "aquí, quien no pase por el aro, ya sabe lo que puede hacer." [...]* (Expert1).

### **Investigar en el aula e Innovar**

Presentamos integradas estas dos funciones (COMP.INVEST y COMP.INNOV) que han recibido un total de cuatro referencias.

Para "Investigar en el aula" aluden a la importancia que tienen "*competencias de indagación sobre la práctica, [...] de documentación [...]*", y la capacidad para "*explorar y continuar aprendiendo a lo largo de su vida con una actitud básicamente indagatoria*" (Expert5); aspecto que es destacado como competencias a desarrollar por futuros docentes.

De forma específica, consideran importantes las competencias docentes reflejadas en el perfil del cuestionario para estas funciones, que son: "aplicar los principios, estrategias y técnicas de investigación educativa e innovación educativa", "*implicarse en proyectos de innovación o proyectos de investigación*" (Expert4), "aplicar los resultados de investigación a los procesos de enseñanza-aprendizaje" y "llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional".

### **Desarrollo personal y ético de la profesión**

Las competencias valoradas atendieron a los dos aspectos principales que engloba esta función: desarrollo personal y ético (COMP.DSPERS).

Respecto al primero, se destaca la "capacidad para gestionarse a sí mismo y a las propias emociones", lo que implica un conocimiento de sí mismo que, como ya se adelantó, es considerado fundamental para ser profesor: "*pero la capacidad de ser profesor, [...] implica muchas otras cosas, por ejemplo un control emocional, un conocimiento de sí mismo.*" (Expert1).

Consideran que el profesorado debe tomar "distancia crítica" entre quién es él como persona y como profesional, gestionando las emociones personales", evitando que determinen su actuación docente, competencia que definen como difícil de manejar:

[...] *siempre con buen ánimo, aunque por dentro a lo mejor ese día estás..., pero hay que superar eso, por lo menos en el tiempo en el que estás relacionándote con los alumnos, y sobreponerte a ese tipo de situaciones personales o que te... [...] pues el alumno no tiene por qué pagar esto.* (Expert3).

Atendiendo a la dimensión ética de la profesión, y aludiendo a su propia actividad como profesores, de acuerdo a lo manifestado Sarramona (2007), consideran importante que el profesorado debe ser capaz de "manifestar un comportamiento coherente a los valores exigidos en la educación del alumnado"; siendo coherentes en sus actuaciones, responsables, cumplidores con su programa y exigentes con su trabajo:

[...] *¿cómo le voy a pedir al alumno que sea respetuoso conmigo si yo no lo soy con él? No se puede pedir lo que no se da; si nosotros enseñamos esto con nuestra propia actividad, el alumno también lo aprende, porque eso es parte del currículum, quizá no del explícito, quizá más oculto, ¡da igual!, pero los alumnos aprenden a veces más esas cosas que lo que son los contenidos estrictamente académicos.* (Expert3).

En la línea de lo destacado por Bernal y Teixidó (2012), sobre que el profesorado debe afrontar los dilemas éticos que pueden estar afectando a su actuación docente y ser competente en "prevenir la violencia y las diferentes situaciones discriminatorias", los expertos destacan la necesidad de "fomentar en el alumnado valores de ciudadanía democrática", destacando la importancia de "trabajar con ellos la convivencia y la gestión de conflictos, entendiendo que aplicarán lo aprendido a su vida cotidiana y podrá revertir, en último término, en la prevención de algunas problemáticas sociales actuales", como es la violencia de género:

[...] *si un alumno sabe y aprende a gestionar sus conflictos de manera positiva y su relación con otros alumnos, esa actitud y ese aprendizaje lo va a trasladar a su vida con su familia, con su pareja, con sus amigos, a la vida que él va a tener luego en su empresa. Entonces, ¿se está trabajando ese compromiso a nivel de ciudadanía, más plural, más democrática, más respetuosa con la diversidad, a saber vivir y convivir en entornos que son multiculturales, multiétnicos,...? ¿Se tiene una actitud crítica ante eso? ¿Es algo sustentado o está basada en estereotipos, en prejuicios,...? Entonces, claro, después ¿qué pasa?, que nos sorprenderemos, por ejemplo, con el problema tan terrible que tenemos desde el punto de vista social, con el tema de la violencia de género, y estamos escandalizados, ¿por qué nos escandalizamos?* (Expert3).

[...] *y los conflictos armados pues también, consecuencia de esa falta de saber negociar, dialogar, llegar a acuerdos en común, resolver los conflictos de esa manera productiva significa que las dos partes ganan, que no necesariamente tiene que ser con carácter impositivo, en fin, y eso sí se aprende desde los primeros años, desde infantil. Esto es una necesidad desde la Educación Infantil; pues tendremos ciudadanos con otras visiones, con otras perspectivas, con otras competencias, que les permiten negociar, llegar a establecer acuerdos, tener proyectos en común que tengan un impacto y una repercusión en el bien común, en la búsqueda del bien común.* (Expert3).

Consideran que estos aspectos deben ser tratados no sólo desde el ámbito educativo, sino desde otros estamentos sociales como la sanidad, la política, etc.

## **Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Sobre este aspecto (COMP.EVALUAC) indican que el profesorado debe "ser competente en establecer una evaluación que se caracterice por ser transparente", esto es: "*con criterios que se pueden negociar, con los alumnos, para que ellos participen también y aprendan a evaluar*" (Expert3). Apreciamos que en esta competencia están implicadas acciones como "dar a conocer los criterios con los que se va a evaluar, especificando el peso de la evaluación y los indicadores", "desarrollar el proceso de evaluación a través de procesos de evaluación democrática" como la evaluación entre iguales y "ser coherente con lo planteado". Otra de las aportaciones atiende a la capacidad para "evaluar los aprendizajes que su planificación y acción docente fomenta".

## **Transversales**

Añaden, además, un conjunto de competencias de carácter transversal (TRANSV), considerando que la "*competencia digital*" (Expert4) se ha convertido en transversal y necesaria para el

profesorado y, otras, que definen como tales que son la "competencia de equipo, de colaboración, de iniciativa".

Otra que creen relevante, por atender a lo que creen es una de las mayores preocupaciones del profesorado de Secundaria, es la "capacidad para resolver conflictos". Es en etapa educativa donde las situaciones conflictivas parecen tener una mayor presencia y, especialmente, por las características de desarrollo psicológico los adolescentes que la cursan. Ello nos muestra la relevancia que tiene una formación sobre estas cuestiones.

[...] hay una cuestión en la práctica que preocupa mucho a los profesores, que es el tema de cómo gestionar los conflictos. Los conflictos se dan y sobre todo en Secundaria, ¿por qué?, porque son edades donde hay, digamos, como más inestabilidad, la identidad también se va construyendo, el proceso de desarrollo [...]. (Expert3).

### Formación para el desempeño de las competencias docentes

Presentamos las consideraciones sobre la necesidad de formación específica para el desarrollo de las competencias docentes (COMP.FORM).

Realizaron 31 aportaciones referidas a capacitación para (Ver Figura 17.2): "Realizar la evaluación inicial" (COMP.FORM.evalin), "Planificar" (COMP.FORM.planif), "Desarrollar la enseñanza" (COMP.FORM.dsense), "Actualizar e implicarse" (COMP.FORM.actua), "Investigar en la enseñanza" e "Innovar" (COMP.FORM.investeinnov), "Desarrollo personal" (COMP.FORM.dspers) y "Evaluar" (COMP.FORM.evalu), y competencias "Transversales" (COMP.FORM.transv).

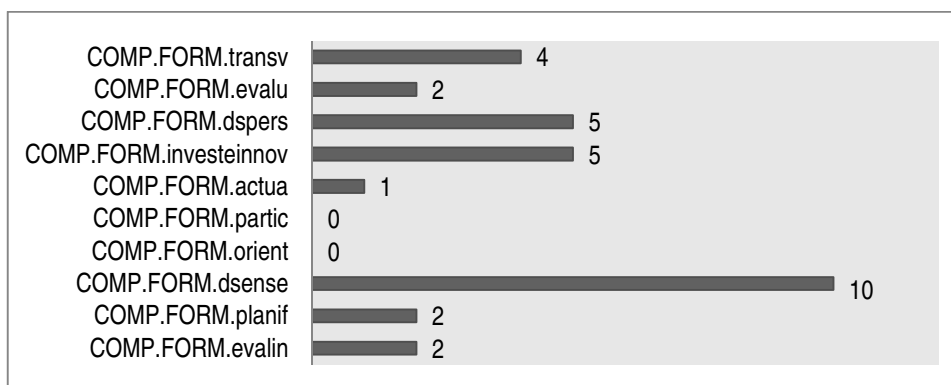


Figura 17.2. "Formación para el desempeño de las competencias docentes". Expertos

Fuente: Elaboración propia

De forma coincidente a las funciones docentes consideradas más importantes, creen imprescindible desarrollar, en la formación inicial, competencias referidas a "Realizar la evaluación inicial" (COMP.FORM.evalin), "Planificar los procesos" (COMP.FORM.planif), "Desarrollar la enseñanza" (COMP.FORM.dsense) y "Evaluar el proceso" (COMP.FORM.evalu). Así, entienden que el profesorado debe ser capaz de "hacer su propia planificación, su propia programación a nivel de aula, que sea capaz de desarrollarla y que sea capaz de evaluar los aprendizajes que eso produce" (Expert4).

Sobre "Desarrollar la enseñanza" (COMP.FORM.dsense) destacan la necesidad de que el profesorado esté preparado para "enfrentarse a un aula, para gestionarla", lo que implica que va a tener un grupo de adolescentes o preadolescentes "que no se lo van a poner fácil; dependiendo también de dónde esté y a dónde vaya" (Expert1).

A fin de conocer qué formación precisa para ello, señalan que si se analiza lo que el profesor hace en el aula, pueden derivarse los conocimientos necesarios para enfrentarse al aula referidos a "gestión del grupo, a tutoría, a motivación, a estrategias" (Expert4). Así, para

"enfrentarse" al aula debe ser capaz de "manejar el conjunto de conocimientos que entran en acción en el acto de enseñanza".

De forma específica, destacan que para que el profesorado sea capaz de "*llevar a la práctica una didáctica sistémica*", requiere de una formación que integre el conjunto de elementos implicados en la enseñanza: "*la psicología del aprendizaje, la sociología del aprendizaje, psicobiología del aprendizaje, lo integre con la didáctica, con la organización escolar, con la sociología de la educación [...]*" (Expert5).

Atendiendo a los modelos docentes (disciplinar y humanista), las competencias en las que debe estar formado el profesorado varían. Para el primero, debe estar bien preparado en la materia, "saber suficientemente de su materia", y destacan que estudios recientes en este sentido muestran unos niveles muy bajos de preparación disciplinar en el profesorado: "*los análisis que se están haciendo ahora mismo del conocimiento que tiene de su materia el profesorado están siendo muy nefastos, quiero decir, dan unos niveles muy bajos de conocimiento del profesorado en las materias*" (Expert2). Además, en este modelo debe "saber explicar la materia". Desde el otro (humanista), tener una capacitación centrada en "cómo tratar a los estudiantes", el "mundo relacional", "*de cómo atender a sujetos y cómo hacer que sujetos que tienen una motivación escasa, lleguen a aprender y se vinculen a actividades*", y con la metodología. Sobre este último aspecto, identifican carencias formativas en el profesorado, y parecen indicar que son estas necesidades las que les llevan a emplear con más frecuencia metodologías tradicionales, al tratarse de las que más conocen y han vivido en su etapa como alumnos:

*[...] en metodología no están muy bien nuestros profesores, porque, claro, si vienen con esa idea de que lo importante es que yo tengo que comunicar, tengo que explicar bien la materia, me voy a basar en una metodología muy tradicional, si yo tuviera más conocimientos metodológicos y supiera cómo hacer una metodología de casos o de proyectos o de otro tipo, tendría mayor umbral de alternativas, para poder decidirme por una cosa o por otra, pero si no la sé, voy a acudir a lo tradicional y, además, a lo que ellos tuvieron con sus profesores [...]* (Expert2).

Dicha situación la encontramos también cuando hablan de la formación necesaria para "Evaluar" (EVALU).

Explican que las competencias que se precisan para el modelo disciplinar son adquiridas fácilmente y en ellas el profesorado suele estar más preparado; sin embargo, las referidas al humanista, son más difíciles de adquirir y trabajar, al mostrarse más alejadas de la disciplina, de lo que ellos conocen:

*[...] pero en este otro modelo, claro, esto te separa mucho más de lo que es tu disciplina, de lo que es la mentalidad en la que te has ido construyendo tu identidad en una facultad específica, y claro, aquí las cuestiones tienen mucho más que ver con cómo tratar a los estudiantes...* (Expert2).

Atendiendo a "Actualizarse e implicarse en la profesión" (COMP.FORM.actua) y considerando la importancia de la "capacidad para reflexionar sobre la propia práctica", manifiestan que el profesorado precisa de una actitud favorable hacia la competencia y de estrategias para poder desempeñarla. Se preguntan si los futuros docentes poseen dicha formación, entendiendo que ello dependerá de cómo estén siendo formados: "*[...] no sé ni siquiera si los futuros profesores tienen ya una actitud favorable hacia esa situación y si tienen estrategias para poder hacerlo; y actitud favorable, estrategias, no lo sé, porque también depende de cómo estén siendo formados*" (Expert1).

Sobre "Investigar en el aula" e "Innovar" (COMP.FORM.investeinnov) consideran que el profesorado debe poseer algún que otro conocimiento sobre dichas temáticas para desempeñar la competencia "aplicar los principios, estrategias y técnicas de investigación educativa". Así, "participar en procesos de investigación o innovación" son competencias que se desarrollan en el desempeño docente:

*Implicarse en proyectos de innovación o en proyectos de investigación, por el mismo formato, tiene que ser ya más ligada al ejercicio profesional, por tanto, más ligada a lo que denomino yo una formación continua; para mí, toda la formación que se haga en ejercicio profesional [...] (Exper4).*

En relación a lo anterior, consideran que la "formación inicial" debe insistir en "fomentar la actitud indagadora", esto es, trabajar la idea "que lo que va a hacer no es aplicar, sino explorar y continuar aprendiendo a lo largo de su vida con una actitud básicamente indagatoria" (Expert5).

Entienden que se podría construir una formación específica para "Desarrollo personal y ético de la profesión" (COMP.FORM.dspers), considerando que su adquisición queda reducida a las "prácticas docentes" o el ejercicio profesional. Sobre ello, indican que el profesorado debe aprender a ser responsable, serio, coherente y riguroso en su profesión:

*[...] cualificamos y preparamos a la gente con un elevado grado de desarrollo desde el punto de vista de dominio de su disciplina, que está muy bien, pero ahora ¿quién me dice a mí que un físico que tiene ese excelentísimo expediente no utiliza los conocimientos de física para el diseño de una bomba?, ya no digo de hidrógeno, de otra..., y que luego explota para obtener beneficios económicos con empresas que..., oiga, ¿y la ética?, ¿y el uso del conocimiento desde el punto de vista ético? (Expert3).*

Consideran que la formación debería contemplar, en mayor medida, la capacitación del profesorado en "competencia ética", en el sentido de estar preparado para "hacer un uso ético de su conocimiento y de su docencia", encaminado a hacer el bien común:

*[...] hablando de ética profesional, de deontología profesional, con que el uso que voy a hacer de lo que sé, de lo que soy, de las habilidades que tengo, de la actitud que tengo, va a ir siempre encaminado, encaminado hacia la búsqueda del bien común y del bienestar general. (Expert3).*

Sobre las competencias "Transversales" (COMP.FORM.transv) indican que cualquier profesor debe "estar cualificado para saber gestionar creativamente los conflictos". Además, entienden que debe "entrar a la docencia habiendo adquirido algún nivel de competencias genéricas" (recogidas en el Proyecto Tuning; *Tuning Educational Structures in Europe*; González & Wagenaar, 2003): "competencia digital", de "trabajo en equipo", "responsabilidad", "capacidad de análisis y síntesis". Este es un tema que preocupa a los expertos, lo que podría deberse a que estén siendo escasamente desarrolladas en futuros docentes:

*[...] y hay un tema que a mí me preocupa mucho, [...] el tema de las competencias transversales, o genéricas. Y la competencia digital se ha convertido en una competencia transversal, y necesaria..., estamos con la tecnología y por tanto...; esa es una, pero podríamos hablar de más: las transversales de equipo, de colaboración, de iniciativa, de...; que son competencias que tienen que ir desarrollándose, porque ya tienen que venir con algún nivel de ese tipo de competencias, con capacidad de síntesis y demás. (Expert4).*

Cabe destacar las consideraciones de uno de los expertos al momento del desarrollo profesional en que pueden ser trabajadas las competencias docentes. Así, al valorar el perfil de competencias construido para el cuestionario, indicó las que podían ser desarrolladas en las "formación inicial", las "prácticas docentes de la formación inicial" y la "formación continua" (Ver Anexo 7.3; Expert4).

Para ser trabajadas en la formación inicial se consideran las competencias relativas a "Realizar el diagnóstico previo del proceso educativo", "Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje", "Desarrollar la enseñanza", "Orientar a alumnado y familias" y "Evaluar". En las prácticas docentes de la formación inicial podrían trabajarse también las relativas a "Participar en el centro", "Investigar en el aula" e "Innovar"; y en la formación continua éstas dos últimas, y las referidas a "Actualizarse e implicación en la profesión" y "Desarrollo personal y ético de la profesión".

### 3. Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica

La Tabla 17.5 recoge el número de referencias (198) a doce elementos considerados deseables. Como se observa, todos los expertos realizan consideraciones a nueve los elementos, siendo los más referenciados "Principios formativos" (27 referencias), "Saberes" (22), "Agentes formadores" (31) y "Prácticas docentes" (34).

Tabla 17.5

*Frecuencias relativas "Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica". Expertos*

Elemento	Cod.	Ref.	Nº (%) expertos
Principios formativos	PRINC	27	5 (100%)
Modelo estructural	MOD.ESTR	17	5 (100%)
Planificación	PLANIF	16	5 (100%)
Objetivos	OBJET	17	5 (100%)
Saberes	SABER	22	5 (100%)
Procesos metodológicos	METHOD	16	3 (60%)
Recursos ambientales y materiales	RECUR	4	3 (60%)
Estudiantes	ESTUDIANT	4	1 (20%)
Agentes formadores	AGE.FORM	31	5 (100%)
Evaluación	EVALUAC	7	5 (100%)
Prácticas docentes	PRÁCT	37	5 (100%)

#### Principios formativos

Sobre los fundamentos pedagógicos que deberían guiar la formación (PRINC) encontramos 27 referencias.

Coincidiendo con lo indicado en diversos trabajos (e.g. Tardif, 2016; Bolívar, 2006a) entiende que existe cierta distancia entre los aspectos en los que se forma al futuro profesorado y los que más preocupan a los principiantes, considerando que deberían plantearse programas vinculados con las necesidades reales en la práctica.

De forma transversal a las consideraciones realizadas a lo largo de la entrevista, indican la importancia de combinar teoría y práctica, aspecto ampliamente demandado en diversos trabajos (e.g. Estebaranz, 2012). Uno de los aspectos más destacados para la consecución de dicha integración, es la necesidad de establecer "buenas relaciones entre los diversos agentes afectados e implicados en la formación".

Coincidiendo con uno de los principios indicados por Korthagen, Loughran y Russell (2006), hablan de que los formadores deben "predicar con el ejemplo", desarrollando en su propia acción docente las tareas o competencias que quieren que desarrollen los futuros docentes, de forma que sean percibidas como realizables. Así, la imitación a través de la observación parece tener un papel importante en este sentido:

*[...] cuando yo trabajo en grupo, ni siquiera tengo que decirles eso a mis alumnos porque ya están viendo que estoy trabajando en grupo con otros compañeros, y me estoy coordinando, y tenemos un solo programa, y les hemos pedido un único trabajo que sirve para varias materias; no tengo que decirles que hay que trabajar en grupo, les estoy demostrando que se puede hacer, que lo estoy haciendo, y que tiene un impacto muy positivo en lo que ellos pueden aprender, entonces, ya no hace falta decirlo, lo están viendo, y están viendo las ventajas, entonces, es diferente a decir algo.... (Expert3).*

En relación a lo anterior, entienden que es una paradoja actuar del modo contrario al comentado, es decir, que los formadores demanden a los estudiantes algo que no realizan o no son capaces de realizar ellos mismos. Cabe destacar una de las aportaciones que alude a ello, refiriéndose a la integración curricular de los programas de formación inicial:



[...] es gracioso comprobar, o a veces problemático, cómo al maestro o futuro maestro se le pide que integre, aquello que sus profesores no son capaces de integrar, es decir, aquello que se le muestra fragmentado, la biología por un lado, la psicología por el otro, la didáctica va por aquí, y dentro de la didáctica hay..., en fin, ¡como si fuese un dios!, siendo capaz de integrar lo que se le ha mostrado, lo que sus profesores no son capaces de integrar. (Expert4).

## Modelo estructural

Encontramos 17 referencias sobre la forma y el momento en que debería estructurarse la formación (MOD.ESTR).

Aludiendo al modelo que se ha venido desarrollando en España, una de las expertas relata que *"este país, a mí me parece que perdió el norte cuando con la LOGSE no hubo una formación"* (Expert1). De acuerdo a lo analizado en algunos trabajos (González Gallego, 2010; Estebaranz, 2012), creen que el modelo CAP no ha tenido carácter de título profesional, sino que se ha convertido en un trámite para obtener el certificado de "aptitud" necesario para el acceso a la docencia: *"era sencillamente un trámite que no tenía más valor que ser un prerrequisito y un papel, digamos, que te daba acceso a las oposiciones o para entrar en Secundaria"* (Expert5).

Sobre el modelo consecutivo actual destacan un conjunto de ventajas e inconvenientes. Respecto a las primeras, explican que el profesorado sale muy bien preparado en cuanto a formación disciplinar; sin embargo, perciben como inconveniente las ideas que sobre la profesión transmite el modelo («basta con dominar la materia»). Ello implica, de acuerdo a lo ha destacado Bolívar (2007a), que en posteriores etapas del desarrollo profesional se produzcan rupturas y recomposiciones con respecto a dicho ideario:

*Hay otros países donde es una formación integrada y donde van aprendiendo matemáticas y didáctica de las matemáticas en simultáneo, en su formación universitaria de grado, y creo que salen mucho más flacos en el conocimiento de la materia, y no mucho mejor preparados en los conocimientos pedagógicos. Con lo cual el modelo español, que algunos países denostaban y con el que no estaban muy de acuerdo, lo que tiene de malo es que a los sujetos les transmite la idea inconsciente de que con saber a materia basta, y entonces, claro, hay que romper eso [...]* (Expert2).

Es por ello, que algunos defienden que el modelo de la formación debería ser integrado, compensando la pedagógica y disciplinar, definido como un itinerario específico durante los estudios de Grado, y desarrollado a la par en facultades de Educación y de especialidad. Entienden que debe dirigirse a aquellos que tienen como perspectiva la salida profesional de la docencia. Emplean una analogía para referirse a dicho modelo, manifestando que ambas formaciones (disciplinar y pedagógica) han de ser establecerse *"en el mismo platillo"* (Expert4):

*[...] esta formación debería ir a la par que la formación en el conocimiento disciplinar, dicho de otra manera: facultad de educación y facultad específica tienen que ir a la par, y es el alumno que puede hacer su opción. No es más que fuera un itinerario o una mención en la licenciatura, como pasa ya en otros países; en Latinoamérica está muy claro este tema. Usted se forma en física y se le habilita para profesor de física en Secundaria, y eso significa que mientras usted está en la facultad de física también tiene que estar haciendo créditos en la facultad de educación, y es la mejor manera de compensar una formación inicial con un criterio, y no que formemos a profesionales y después les demos un aditamento ahí, como puede ser el Máster.* (Expert4).

Una de las fortalezas que perciben del modelo es la articulación de ambos conocimientos, entendiéndose que la separación institucional que implica el consecutivo también *"es a veces mental, es de cultura, institucional y hace que los docentes accedan a la Enseñanza Secundaria con una formación teórica, evidentemente, en ocasiones que no es la deseable para un profesor de Secundaria"* (Expert4).

Indican que con el modelo actual se ha avanzado mucho en tema de formación. Sin embargo, creen que sería necesario aumentar la duración de la formación inicial pedagógica y plantearla de una forma más práctica. Coincidiendo con Estebaranz (2012), indican que un año es poco, para alcanzar con garantías la formación que se pretende para este periodo: teórica,

práctica y Trabajo Fin de Máster: "[...] sigo pensando que es insuficiente, que un año no da la suficiente solvencia para el conjunto de competencias que tiene un profesor de Secundaria" (Expert4).

*[...] tengo mis dudas que en un año se pueda compensar esos dos conocimientos, tanto el disciplinar como el pedagógico, y más que nada, porque en un año hay que dar toda una serie de contenidos teóricos, de saberes, [...], hay que dar prácticas y que hacer, además, un trabajo de fin de máster, ¡y todo eso en 60 créditos!, no sé cómo se encaja [...]* (Expert4).

Es por ello que entienden que, si no se quiere cambiar el modelo actual, son necesarios, al menos, dos años de formación, valorando de forma positiva algunas estructuras que se desarrollan en otros contextos, como el portugués que tienen dicha duración: "[...] un Máster de dos años, uno que están en la universidad y uno de practicum. Me parece mejor modelo ese que el español" (Expert2).

Demandan una revisión del valor que adquiere la formación pedagógica dentro de los programas, concordando con Manso y Valle (2013) en que el conocimiento pedagógico es cada vez más necesario para ejercer la profesión docente en Educación Secundaria:

*[...] hemos hablado antes de cómo están estructurados los planes de estudio, qué valor tienen las materias en este aspecto o en aquel otro, y bueno, y eso será algo que habrá que retomar, si se quiere formar a docentes o se quiere formar a académicos, o se quiere formar..., no sé qué es lo que queremos formar, pero el conocimiento pedagógico es fundamental para el ejercicio de la actividad de la enseñanza [...]*. (Expert3).

Comparan el modelo de formación con el desarrollado en otras profesiones, reclamando una mayor sistematicidad: "en ninguna profesión, y menos en las profesiones reguladas, se deja al azar tanto como en la nuestra; si nos vamos a Medicina, ¿cómo se considera?" (Expert4).

## Planificación del plan de estudios

Sobre este aspecto (PLANIF) encontramos 16 referencias.

Para los expertos, todo plan formativo debe estructurarse "en base a dos referentes fundamentales": la profesionalización o adquisición de competencias profesionales; y la construcción de la identidad profesional:

*[...] son los dos referentes fundamentales para articular cualquier plan, y eso tiene que ver después también con los propios planteamientos metodológicos que se puedan hacer y demás, cómo nos podemos organizar para que eso sea posible, qué tipo de prácticas, con quién esas prácticas, qué tipo de tutores podemos poner, qué tipo de experiencias les vamos a garantizar a los alumnos en prácticas para esa adquisición de esas competencias.* (Expert4).

En relación a ello, plantean "planificar los módulos y materias a partir del análisis de las actuaciones que tienen lugar en los diversos escenarios de la actividad profesional":

*[...] de las competencias también salen los saberes, ligado a contexto; tienes aula, institución y contexto sociocultural. [...] Si vamos a nivel institucional, ¿qué hace un profesor? Pues planifica colaborativamente, o debería de planificar colaborativamente, por lo que debería saber qué es trabajar en equipo, qué significa una organización, una coordinación de departamento, y entonces ya, a partir de ahí, que están las competencias, fluyen esos saberes que podemos articularlos después en módulos, asignaturas [...]* (Expert4).

Así, para algunos parece no ser tan fácil el establecer dichos saberes, y más aún cuando se trata de una formación que se dirige a profesorado de diversas enseñanzas (ESO, Bachillerato y FP). Es por ello, que entienden que en la formación debe existir una idea común sobre qué formación se va a proporcionar a los futuros docentes, y para ello, entienden relevante:

*[...] buscar una cierta concomitancia entre los distintos bloques de contenido que entran en el Máster, de manera que hubiera una línea de trabajo que significara la reflexión acerca de "bueno, estos chicos, cuando vayan a ser docentes se van a enfrentar con un aula, ¿qué es lo que, diríamos, más va a necesitar?"* (Expert1).

Relacionado con lo anterior, manifiestan que la coordinación entre los profesores de la formación en el diseño curricular es un aspecto donde se juega la formación de futuros docentes competentes:

*Ahí me parece que hay un tema muy importante con relación a la posibilidad de que un futuro profesor de Secundaria sea alguien competente, con, diríamos, el conocimiento con el cual se vaya a manejar como tal, que es la coordinación. (Expert1).*

En este sentido, la formación tiene que avanzar en la consecución de planificaciones que permitan combinar las disciplinas hacia estructuras con un mayor nivel de integración. Como se observa, los expertos destacan que la realidad educativa es algo que difícilmente puede desglosarse, los saberes se presentan en la realidad de forma integrada y entienden que, aunque la fragmentación curricular ha supuesto avances importantes en el desarrollo del conocimiento, no es del todo adecuada para la formación de profesionales.

Las propuestas en este sentido, atienden al desarrollo de estructuras modulares entorno a la modalidad metodológica "estudio de casos". Entienden que su puesta en marcha exige esfuerzo institucional, recursos económicos y ganas, e implica un conjunto de cambios: las materias desaparecen; los profesores se convierten en tutores de módulo y requiere un mayor número de profesores. En este sentido, destacan otros modelos que suponen niveles intermedios de integración producidos entre algunas asignaturas:

*Hay modelos intermedios donde se empieza poco a poco con integración, en primer lugar, de conocimientos intrasignatura, se integra uno o dos módulos, más tarde, hay unos niveles de integración superiores, pues se integran parte de dos asignaturas y los profesores trabajan conjuntamente, y así sucesivamente; no un modelo "top down", de arriba abajo, que es bastante traumático, sino "down up", de abajo a arriba. Pero aquí, digamos que tiene que haber un esfuerzo institucional, económico, de energías, para diseñar estos programas que, desde luego, son mucho más avanzados y no son más de lo mismo como lo que estamos haciendo ahora. (Expert5).*

Aunque estos puedan suponer un menor nivel de competencia disciplinar en los futuros docentes, tienen numerosas ventajas a nivel de práctica profesional y desarrollo de competencias relacionadas con el "juicio profesional, en razonamiento pedagógico, racionamiento clínico [...] trabajo en equipo" (Expert5).

Entienden la necesidad de revalorizar la formación práctica en el diseño, consiguiendo un mayor equilibrio entre ésta y la formación teórica, considerando que los programas parecen transmitir la idea de que la formación teórica tiene mayor importancia, mostrándose aquella en situación de discriminación. Así, consideran que la formación debería tener un diseño curricular "donde el eje fundamental sea el componente práctico" (Expert5):

*[...] creo que habría que revalorizar la formación práctica, que tiene su valor, pero, si se analizan los programas de formación se ve que sigue estando en una situación de discriminación. Por ejemplo, se aprecia a nivel de tiempo, ¿qué tiempo se dedica a la formación teórica?, ¿qué tiempo a la formación práctica?. Pues a nivel de materias también se aprecia esto [...], una materia de 6 créditos: 4 son teóricos, 2 son prácticos. ¿Qué mensaje se está transmitiendo? La importancia de la teoría sobre la práctica; se podría equilibrar un poco más. (Expert3).*

## Objetivos

Sobre los objetivos a los que debería dirigirse la formación (OBJET) encontramos 17 referencias.

Se muestran coincidentes al plantear el papel que tienen la formación inicial pedagógica en favorecer la socialización profesional de los futuros docentes, proporcionando una formación que les permita dar respuesta a los requerimientos del trabajo que va a desempeñar: "como objetivo fundamental, dejarlo en buenas condiciones para el inicio de su debut profesional" (Expert5).

En este sentido, consideran que la formación inicial implica que el estudiante se familiarice en varias cuestiones, tales como iniciarse en la construcción del conocimiento profesional,

conocer qué significa ser profesor, reflexionar sobre las ideas y motivaciones que tienen con respecto a la profesión, su expectativas, y por qué de su elección:

*La formación tiene que ver con un proceso de construcción de conocimiento profesional, en la inicial, iniciándose en eso, empezando a decidir qué significa ser profesor, por qué estoy yo ahí, qué quiero yo, qué imagino, qué pienso que voy a hacer, qué voy a hacer con los alumnos, etcétera. (Expert1).*

Consideran la necesidad de trabajar la mentalidad de cómo se construye la identidad docente, a fin de que los futuros docentes "lleguen a valorar en su medida el trabajo docente": "[...] *creo que falta también un poco de esa mentalidad, diríamos, que además reforzaría el sentido profesional de los docentes, de cómo construyen su identidad, además valorando ellos mismos lo suficiente el trabajo que se hace como profesores [...]*" (Expert2).

Entienden que uno de los aspectos que más van a necesitar para enfrentarse a su tarea profesional, especialmente en los primeros momentos de inicio en la profesión, "*es la capacidad de gestionar esta madeja de conocimientos que implica ser profesor*" (Expert1), indicando, como ya se adelantó, que en la práctica profesional todos esos saberes entran en juego de forma dialéctica. Consideran que la formación inicial aún no ha llegado a trabajar cómo se conjunta el conocimiento que el alumnado ha aprendido para abordar una situación específica:

*[...] esa formación inicial se planifica de manera dividida, en disciplinas. Cada profesor de la formación inicial te presenta su materia. Lo que no sabemos es qué relación existe entre esta materia y aquella otra y aquella otra, o cómo puedo conjugar el conocimiento que he aprendido en cada una de las materias para abordar una situación específica; ahí es donde no se llega en la formación inicial, ahí la formación inicial tiene que avanzar muchísimo. (Expert3).*

Adquirir dicha capacidad requiere del desarrollo de una reflexión retrospectiva que les permita analizar la práctica docente e ir aprendiendo. Los expertos, se preguntan si los futuros profesores poseen una actitud favorable hacia el nivel de análisis, de interpretación y reflexión que sobre la propia práctica se necesita para ser profesor, y si tiene estrategias para hacerlo. Es por ello, que consideramos que podría constituir un objetivo deseable en la formación inicial pedagógica: "*desarrollar actitudes y herramientas para reflexionar sobre la propia práctica docente, analizando el papel que adquieren todos los elementos puestos en marcha*".

El profesor debe "*aprender que es importante transformar el su saber disciplinar en algo atractivo y que, actualmente, tiene a su alcance multitud de medios y herramientas que lo permiten*". Añaden, que aunque la transposición didáctica es una tarea intelectual y emocional que debe realizar el futuro profesor, debe de ser apoyada en los momentos de la formación en los que parece tener lugar (las prácticas docentes y el periodo de funcionariado en prácticas):

*[...] un profesor debe saber que por muchas matemáticas que sepa no es la transmisión de su saber el que importa; su saber es fundamental, pero está para que él lo transforme en algo que sea atractivo; y en este siglo XXI, que sin duda tenemos un montón de elementos y de estrategias y de herramientas, etcétera para hacerlo atractivo. Pero eso es un trabajo intelectual y emocional que un profesor tiene que hacer; nadie puede sustituir ese trabajo, otra cosa es apoyarlo. (Expert1).*

## **Saberes**

Encontramos 22 referencias sobre los tipos de saberes y en qué medida deberían estar presentes en la formación (SABER).

Advierten sobre la dificultad que tiene dirimir qué es lo que necesita saber un profesor indicando y aunque, indudablemente, deberá saber sobre aquello con lo que va a trabajar, es algo que no queda garantizado:

*[...] pero resulta que ahora, aquello que van a trabajar, a lo mejor ni siquiera es aquello que disciplinalmente se han formado. Por tanto, la situación es más complicada todavía, porque un profesor se instala en un lugar, en un contexto, en una determinada comunidad autónoma, con unas determinadas normas, leyes, con una determinada forma de enfocar la Escuela, en un currículum. Entonces, a lo mejor resulta que se ha preparado para dar matemáticas, y lo que tiene que dar, puede ser matemáticas (si tiene suerte), pero puede que dé otras cosas, es decir, que trabaje con los alumnos, otros objetos del saber; entonces, esos*

*objetos del saber los tiene que atender. El tema es dirimir eso, qué se necesita, es un gran interrogante y hay mucho sobre ello, y no es fácil decidirlo de antemano [...]* (Expert1).

Relacionado con lo anterior, y como ya adelantamos, uno de los expertos explica que los saberes pueden derivarse de las competencias docentes, definidas atendiendo a los diversos ámbitos de actuación profesional. Así, a nivel de aula son importantes conocimientos asociados a la gestión del grupo, tutoría, motivación, etc. A nivel de centro, asociados con el trabajo en equipo, la organización, diferentes tareas asociadas a la coordinación de departamentos. Otro, se refiere al carácter sistémico del conocimiento profesional para indicar que en la formación deberían estar presentes saberes procedentes de las Ciencias de la Educación: sociología de la educación, didáctica, psicología del aprendizaje, historia de la educación y psicobiología del aprendizaje.

*Cuando un maestro de Secundaria está delante de un grupo de niños, o cuando está haciendo una tutoría con sus padres [...] allí delante tiene integrado sin solución de continuidad, sin compartimentar, la sociología de la educación, la didáctica, está Piaget, está Vygotski, está Erikson, pero también, la Historia de la Educación, la psicobiología, la psicobiología del aprendizaje, la neurociencia o bases biológicas del aprendizaje, está todo eso simultáneamente.* (Expert5).

Por otro lado, demandan una mayor atención a los saberes éticos, que parecen tener escaso tratamiento en la formación. Así, debería estar presente la deontología profesional trabajando el uso que se hace de los propios conocimientos y de las actitudes. Justifican la inclusión de este contenido, indicando que la profesión docente carece de la regulación necesaria para que, en la práctica, tenga lugar el desarrollo de una acción docente éticamente responsable. Esta situación es aprovechada por algunos profesores que ven, en esta, una oportunidad para la dejación de funciones. Así lo explica una de las expertas:

*[...] lo que he hecho un poco de menos, es alguna cuestión que tenga más que ver con la deontología; a mí me parece que se trabaja poco y el mundo de la enseñanza hoy es un mundo muy complejo donde mucha gente, diríamos, está aprovechándose un poco de todo lo que significa una institución, como son las instituciones educativas, poco regulada, con faltas en clase, con faltas de preparación de los materiales, de las cosas que van trabajando. No sé, creo que falta también un poco de esa mentalidad, diríamos, que además reforzaría el sentido profesional de los docentes, de cómo construyen su identidad, además, valorando ellos mismos suficientemente el trabajo que se hace como profesores.* (Expert2).

Finalmente, indican que debe incluir, además de contenido de didáctica de la materia, teoría pedagógica, entendiéndolo que para ser profesor precisan de una formación que le permita interpretar lo que supone educar a los adolescentes hoy en día:

*Entiendo que el profesorado debería [...] recibir una formación en aquello que hemos llamado pensamiento pedagógico, teoría de la educación. Eso siempre en cualquier campo es bueno, las bases, digamos, los referentes más importantes y que a mi juicio, en algunos programas de Secundaria, están muy orientados a la didáctica. Que esto no es malo, ¡cuidado!, hay que capacitar al profesor para que dé respuestas a los requerimientos de su puesto de trabajo, y por tanto, dar clases bien dadas [...].* (Expert5).

## Procesos metodológicos

Las consideraciones (16) a este aspecto (METHOD) atienden a un conjunto de métodos y modelos "centrados en el aprendizaje del estudiante".

De acuerdo a lo establecido en Tejada (2007), destacan los principios que debería cumplir cualquier planteamiento metodológico, estos son: "el estudiante como centro de la acción", "trabajo en grupo" y partir del análisis de problemas reales "integrando experiencia, acción y contexto", esto es:

*[...] no sólo del saber que está en la organización, sino para explicar organización y qué es estructura en staff, qué es estructura en línea. No en abstracto, sino desde el análisis de problemas reales: estás en este instituto, estás en este contexto, vamos a analizar qué hay, y qué significaría modificar esto, qué afectaciones puede tener eso en la cultura organizativa, qué afectará eso al clima,.... En fin, todas las dimensiones del contexto. Estoy trabajando organización; pero trabajo la organización como materia, desde problemas profesionales, y ligando todo con las competencias, propiamente dichas.* (Expert4).

Consideran que los planteamientos metodológicos deben ser coherentes con el tipo de formación que se quiere conseguir, con los referentes de la formación, ya presentados al hablar de "objetivos" (OBJET): basada en la adquisición de competencias profesionales y la construcción de la identidad profesional, esto es, una formación dirigida a la profesionalización, cobrando especialmente relevancia los procedimientos centrados en la "práctica":

*"Procesos metodológicos: ¿Cuáles cree que son los más adecuados?". Teoría a la práctica, no descarto la teoría, pero fundamentalmente estamos hablando de profesionalización y de construcción de identidad. No podemos prescindir de la práctica, y buenas prácticas, y llegaremos a lo mismo, no nos va a quedar más remedio, no sé qué año, pero llegaremos, porque es que es una profesión muy seria. (Exprt4).*

Destacan el "análisis de problemas reales" como un planteamiento que puede atender a la actividad, el trabajo en grupo y partir de problemas profesionales favoreciendo la integración del conocimiento pedagógico y disciplinar. En este sentido, entienden que estos planteamientos fortalecen el conocimiento pedagógico, permitiendo trabajar en la misma medida ambos conocimientos:

*Y es que es la única manera, si lo vas haciendo así y lo ligas con la práctica, con el tema de problemas profesionales, de ir combinando..., cuando hablo de problemas profesionales no es de conocimiento disciplinar, sino fundamentalmente de conocimiento pedagógico, en ellos el que se va a fortalecer va a ser el conocimiento pedagógico. Y si se va haciendo con esas claves metodológicas, se integran los saberes de esta manera, y el conocimiento pedagógico [...] va a la par que el conocimiento disciplinar; porque como tienes más de uno, al final se descompensa la relación y nos salen más físicos que profesores de física [...]. (Exprt4).*

Destacan el potencial que tienen enfoques metodológicos como "flipped classroom" o modelos mixtos "blended", para la formación desarrollada en los contextos de las facultades, y como alternativas a los centrados en el contenido o entrenamiento de habilidades, que son los que parecen predominar. Los definen como enfoques interesantes, considerando que actualmente en la formación existe una reflexión pedagógica caracterizada por ser en exceso instrumental y superficial:

*[...] están centradas todavía en el contenido, o las que han dado el salto se centran en procedimientos que, digamos, a priori determinarían el curso de acción, es decir, qué es lo que tiene que hacer el profesor de Secundaria en clase; y de nuevo estamos en modelos de entrenamiento que no se centran tanto en cómo construye el futuro profesor su experiencia respecto a esos modelos de docente [...]. (Expert5).*

Se trata de enfoques centrados en el aprendizaje, que favorecen un razonamiento de tipo clínico sobre el conocimiento pedagógico. Estos modelos exigen al formador actuar como mediador entre los conocimientos pedagógicos y disciplinares que él posee, y el momento de aprendizaje en que se encuentra el estudiante.

Destacan las fortalezas de ciertos métodos para atender a las características de los estudiantes universitarios, dirigidos a mejorar la autonomía y la auto-confianza, y entendiendo que los estudiantes que desarrollan estos aspectos tienen mejores oportunidades para aprender. Estos métodos han sido definidos por Davini (2008) como "métodos para el desarrollo personal".

Además, consideran positivo incluir otros enfoques metodológicos (ej. "aprendizaje servicio") que, no sólo estén relacionados con el aprendizaje académico, sino que fomenten el desarrollo de actitudes, tales como el compromiso con la mejora del entorno, las cuales entienden necesarias:

*Entiendo que no debiera terminar su carrera ningún docente que no haya hecho algún tipo de actividad o de proyecto o de experiencia que ponga de manifiesto ese compromiso con la mejora de la realidad [...]. Porque claro, si seguimos primando el desarrollo desde el otro punto de vista estrictamente académico, pues los alumnos se preocuparán por ser excelentes en eso, pero no en otras cosas; y creo que existe una falta de compromiso con la mejora del entorno. (Expert3).*

## Recursos ambientales y materiales

Sobre los espacios en los que desarrollar la formación y los materiales (RECUR) encontramos 4 referencias. Consideran que, éstos, deben ir en la línea de los planteados para la formación de cualquier profesional, con un planteamiento universitario reglado:

*¿Qué recursos? Pues ya te lo puedes imaginar, cuando preguntas: "¿Qué espacio debe desarrollarse?, ¿con qué recursos materiales?". Esta modalidad está en la misma línea de la formación de cualquier profesional, no de un Máster, o de un curso, y de un aula, para de contar; piensa tú cuando estamos formando a un maestro, cuando estamos formando a un médico, cuando estamos formando a un abogado; y si lo estamos asumiendo como formación universitaria. (Expert4).*

En la línea de lo anteriormente comentado, uno de los expertos defiende que los contextos deberían ser Facultades de Educación y Facultades específicas, de acuerdo al modelo estructural que considera deseable (integrado): "[...] *facultad de educación y facultad específica tienen que ir a la par*" (Expert4).

Además, hablan de los centros educativos como espacios en los que tiene lugar la generación y construcción de ciertos conocimientos profesionales, tales como el "conocimiento didáctico del contenido", del cual entienden que no se aprende en la formación "teórica", coincidiendo con los planteamientos de Shulman (2005):

*[...] para generar y empezar a construir aquello de Shulman del conocimiento didáctico del contenido, que ya en Secundaria es un componente importante, pero eso sólo se aprende en el aula, no se puede aprender en la formación, digamos, teórica, eso sólo se aprende en el instituto, y dentro de las aulas [...]. (Expert5).*

## Estudiantes

Encontramos cuatro aportaciones al proceso de acceso y admisión de los candidatos a la formación (ESTUDIANT).

Sobre ello indican que parece no existir una idea clara sobre "*cuáles son los perfiles de ingreso, y son fundamentales para hacer un profesional, porque es que si no..., todo no vale*" (Expert4). Aunque no se posicionan al respecto, indican que para otras carreras (ej. Matemáticas) las facultades desarrollan actuaciones dirigidas seleccionar o mejorar el perfil de las personas que ingresan en ellas:

*¿Y qué está pasando con algunas profesiones que se lo quieren tomar más en serio? No digo que estén acertadas, ¡cuidado!, que ese es otro tema, pero deciden que la selectividad no es suficiente, entonces hacen el primer año selectivo para esa profesión. Vete a determinado tipo de universidades y facultades y te encontrarás que medicina es selectiva, o física es selectiva, o en el primer año "barren un montón" y se quedan con el que tiene..., y si no lo hacen así..., porque necesitan mantener estudios, alumnos y demás, tienen que inventar "matemáticas 0", determinado tipo de asignaturas en las que tienen mucho déficit los alumnos que entran y entonces, el primer año, la universidad tiene que hacer una oferta de compensatoria, que entiendo que será para ajustar ese perfil de ingreso, porque si se aplica bien, tendríamos que eliminar a un montón de alumnos o suspender en según qué materias [...]. (Expert4).*

Creemos necesario, además, destacar un conjunto de aportaciones que estuvieron dirigidas a caracterizar el perfil de los estudiantes.

Los expertos explican que muchas personas que acceden a la formación inicial (y concretamente al Máster FPES) lo hacen "*no porque tengan una vocación y una predisposición hacia la docencia, sino también como una salida profesional*" (Expert3). Esta apreciación coincide con lo reflejado en un trabajo reciente (Martín-Romera & Molina Ruiz, en prensa) que muestra, además, que adquirir formación pedagógica no era una de las principales razones por las que cursan el Máster. En relación a ello, algunos expertos aportan pistas acerca de cuáles pueden ser las causas de las razones por las que cursan el Máster:

*[...] vienen mucho con la idea de que van a enseñar matemáticas y lo importante es saber matemáticas, para enseñar química, lo importante es saber química y que, como en eso no les vamos a aportar mucho, no tienen muy claro para qué les va a servir [...]. (Expert3).*

*[...] porque ahí hay un problema, sociológicamente hablando, con independencia de que hay un grupo importante, significativo, que se sienten profesores y son vocacionales, que digo yo, en la Secundaria, también hay que asumir que, sociológicamente, es un reducto de fracasados profesionales; hay muchos físicos que no pudieron entrar en el laboratorio en el que les hubiese gustado, y al final han opositado; incluso estos mismos físicos, ya que he estado insistiendo en físicos, podría ser cualquiera, ¿no?, algunos de ellos encuentran, lo que llamo "el gusanillo" para la enseñanza, y hay que apostar por ellos, pero también es verdad que tenemos que asumir que hay gente que está por lo que está, y si pudiera irse se iría a su profesión, por la falta de identidad. (Expert4).*

Sobre ello, entienden que, aunque los estudiantes entren en la formación por dichos motivos, ello no impide que puedan desarrollar en un futuro la profesión con compromiso y profesionalidad:

*[...] hay que tener en cuenta que es una obligación para quien se va a dedicar a la Enseñanza Pública, por tanto es un requisito, y los requisitos se hacen para tener algo: un puesto de trabajo. Eso no significa que quien entra en la formación inicialmente sencillamente porque quiere tener un lugar que ocupar laboralmente. (Expert1).*

### **Agentes formadores**

Encontramos 31 referencias a los profesionales de la formación (AGE.FORM), mostrándose como el segundo aspecto más referenciado.

Sobre los **tipos de formadores** (AGE.FORM.TIPO) creen adecuado abrir las puertas a otros profesionales, como "expertos en algún campo de la enseñanza" o el "profesorado de Secundaria", a la docencia en la formación, entendiéndose que favorece establecer relaciones más estrechas entre Universidad y centros educativos, y el conocimiento mutuo entre formadores:

*Cómo ve esta colaboración o el hecho de que haya profesores de Secundaria dentro de lo que es la formación más teórica, llámémosla teórica (E.).*

*Me parece magnífico, porque, si bien es cierto que la cultura de los centros ha sido desconocida por la academia, por la universidad, por la propia lógica interna de la universidad, también, es bueno que la cultura universitaria sea conocida; [...] es bueno que los colegas de Secundaria compartan con nosotros nuestro propio entorno, para que así nos podamos conocer mejor mutuamente, y que puedan también convertirse en una especie de puente entre los centros de Secundaria y la propia universidad. Me parece muy bien que profesores de Secundaria estén dando clase con nosotros en la universidad. (Expert5).*

Valoran positivamente la participación de otros agentes educativos como los "inspectores de educación", indicando que favorece la formación de los estudiantes proporcionando una visión más global de lo que implica la realidad educativa:

*[...] sería magnífico, los estudiantes podrían entonces disfrutar de una visión más sistémica y de diferentes los puntos de vista que existen en torno a una misma realidad, ¿no?, tendrían una visión más amplia, más sistémica de lo que significa la Enseñanza Secundaria y de todos sus actores. (Expert5).*

Atendiendo a los **requisitos de los formadores** (AGE.FORM.REQUI), y sobre los "profesores universitarios", manifiestan que muchos no tienen experiencia docente en Secundaria, aspecto que consideran un problema. Para ellos, los formadores deben conocer el contexto, o "tienen que haber salido del aula" (Expert4). Consideran que atender a una formación que responda a las necesidades reales requiere que éstos "estén formados en temas que preocupan al profesorado de Secundaria", por ejemplo, en la resolución de conflictos:

*[...] pues yo creo que el hecho de estar cualificado para saber gestionar creativamente los conflictos es algo que cualquier docente universitario tendría que ser competente para saber gestionar adecuadamente eso y hacer un tratamiento adecuado en los conflictos. (Expert3).*

Se trata de profesionales que "deberían poseer formación pedagógica", y entienden que conforme se va ascendiendo de nivel educativo, existe una menor exigencia en cuanto dicha formación se refiere:



*Entonces, pedimos formación pedagógica al profesorado de Infantil, pedimos formación pedagógica al profesorado de Primaria, menos, al profesorado de Secundaria y ninguna al profesorado de universidad, que son los que van a formar a los futuros profesionales, ¡perfecto! (Expert3).*

En este sentido, consideran que conforme se asciende de nivel educativo más se precisa de profesionales que tengan "formación en Pedagogía y que, además, sepan de la disciplina", siendo capaces de integrando cosas, aspecto que parece no haberse fortalecido en la formación del profesorado de Secundaria:

*Con lo cual la pedagogía, cuanto más va ascendiendo el nivel educativo tiene que adaptarse más, y deben ser más pedagogos que sepan matemáticas o matemáticos que sepan de pedagogía, y que sean capaces de integrar ambas cosas. Por eso digo que no se ha fortalecido una pedagogía de la Secundaria, igual que no hay una pedagogía universitaria, diríamos, notablemente establecida. Poco a poco vamos entrando algunas cosas, pero nos pasa lo mismo, por ejemplo, decirle a un médico cómo tiene que enseñar medicina... le puedes decir cosas genéricas de qué metodología puede utilizar, de qué cosas... pero, claro, cuando entras ya en cuestiones de contenido, se te va, ¿no? (Expert2).*

En este sentido, uno de ellos propone que "deberían ser expertos en conocimiento disciplinar, pedagógico y tecnológico", aludiendo al modelo TPACK (Khoehler & Mirshra, 2006, 2008):

*[...] que tenga la competencia profesional; si tiene la competencia profesional ya está todo, ¿no?; si es experto, o sea, significa que tiene tanto dominio del conocimiento pedagógico y del conocimiento disciplinar (estamos hablando de tutores o formadores); y hay que añadir otro que está muy de moda y se está manejando mucho: el conocimiento tecnológico, el famoso modelo que Cabero está desarrollando sobre el TPACK, aunque ya tiene unos años. (Expert4).*

Finalmente, entienden que los propios profesores universitarios deberían tener "formación que les permita entender cómo aprenden los profesores de Secundaria, y cuál es el proceso por el que se construye los saberes", considerando que ello revertiría en el tipo de metodologías empleadas en la formación. Entienden que ese contenido aún no está en los programas de formación de profesores universitarios:

*El estudio de cómo procede el estudiante para apropiarse de estos saberes es un espacio intersticial, hay idas y venidas, no es un proceso lineal, es un proceso complejo, sinusoidal, recursivo, nos está dando muchas pistas de cómo aprende ahora un futuro profesor de Secundaria, y es ésta la formación que deberíamos darle al profesor universitario. Del mismo modo que el profesor del instituto debe entender qué significa debutar o practicar por primera vez algo (que es una acción fundamentalmente exploratoria), el profesor universitario debería tener más nociones de cuál es ese proceso de apropiación, de construcción dialógico de un saber. Cuando eso lo llegase a entender, estoy convencido de que sus metodologías cambiarían fuertemente, pero el punto de paso obligatorio es esa comprensión; y eso no está, lamentablemente todavía, en los programas de capacitación docente del profesorado universitario, lo que hay son, como ya sabes, aproximaciones muy instrumentales a la innovación docente, a la didáctica, pero son todavía enormemente superficiales. (Expert5).*

## **Evaluación**

Las consideraciones a este aspecto (7 referencias) (EVALUAC) atendieron a ciertos criterios que definen la "evaluación auténtica" (e.g. Hargreaves, Earl & Ryan, 2000).

Así, piensan que si lo que está en funcionamiento ahora son las competencias, la formación "debería tener un componente para su evaluación" basado en mecanismos que permitan analizarlas en la acción, tal como se está trabajando en otras carreras (Medicina); sin embargo, tiene poca presencia en la formación inicial y en los procesos de selección a la profesión, donde prima la evaluación de conocimientos. Entienden que dicho componente es pertinente en profesiones como la docencia, cuyo desempeño tiene una clara orientación "práctica":

*Esto, que se está empezando a aplicar en medicina y en otras carreras, deberíamos aplicarlo también en profesores, porque, al ser una profesión y al estar muy orientada hacia una profesión práctica, en algún momento uno tiene que ver si sabe organizar bien una disciplina, crear materiales adecuados, diseñar un*

*proyecto o un tipo de trabajo; y esto verlo en la práctica delante de unos chicos o delante de un grupo, para ver cómo están trabajando [...] (Expert2).*

Una de las expertas alude a dicha evaluación advirtiendo de la dificultad que entraña ponerla en práctica, indicando la necesidad de ser más críticos con los marcos que regulan la formación, y especialmente con el movimiento de las competencias:

*¿Cómo sabes tú que yo manejo un conocimiento determinado, que es un conocimiento relevante para ese nivel educativo, en ese currículum y que además lo estoy manejando adecuadamente con el grupo de alumnos de catorce años con el que trabajo? Ya sé que todo es relativo, y por eso tenemos también que... pero eso no nos impide, ni debe impedir la obligación de pensar y de ser más serios, más rigurosos con aquello con lo que a veces nos es impuesto, son mandatos que nos vienen de fuera y nosotros los asumimos sin más. (Expert1).*

Además, consideran que existen ciertos aspectos que son difícilmente evaluables, tales como la dimensión emocional:

*[...] entonces puede haber competencias de tipo cognitivo que quizás sí, pues la capacidad de análisis o la capacidad de síntesis o que se puedan observar a través de... ¿no?, pero la capacidad de ser profesor, que además de implicar análisis, implica muchas otras cosas. [...] (Expert1).*

Entienden que un aspecto fundamental en la formación es el establecimiento de una "evaluación transparente", que explicita los criterios de evaluación, que sea coherente con lo planificado, que se pueda negociar con los estudiantes, y en la que puedan participar a través de la diversidad de estrategias existentes. Consideran beneficioso la implementación de una evaluación con estas características, al favorecer que los futuros docentes aprendan a evaluar en la práctica del propio proceso formativo (y no sólo a nivel teórico), y adquieran ciertos valores asociados a ella como la transparencia, rigurosidad y responsabilidad:

*[...] decimos, por ejemplo: "¿pues cómo se pueden evaluar competencias? Con una rúbrica. ¡Vamos a hacer una rúbrica! ¿Para qué cosa? Para esto.", y entonces, lo estamos practicando también, y hay una transparencia absoluta, una rigurosidad fuerte. Todo el mundo tiene que saber antes con qué criterios de evaluación se les va a evaluar sus trabajos, qué peso específico van a tener, cuáles van a ser los indicadores, para no estar a ciegas, sin saber cómo va a terminar este proceso; pueden participar a través de procesos de evaluación democrática, evaluación entre iguales, en fin alguna de las estrategias posibles que existen, una evaluación negociada..., y coherente siempre con lo que..., ¿por qué?, porque los alumnos aprenden a hacerlo..., a ser personas transparentes, rigurosas en sus trabajos, responsables..., si eso lo han vivido, lo han aprendido. (Expert3).*

Otros requisitos indicados se refieren a una evaluación "continuada y fundamentalmente formativa, no tan sumativa o de acreditación". Uno de los expertos hace referencia a un enfoque metodológico aplicado en su lugar de trabajo (*blended learning* o del aula inversa) para explicar el sentido de dichos criterios en la formación. En este enfoque, las evidencias de aprendizaje son generadas del trabajo previo y autónomo sobre una guía de estudio, y son analizadas y empleadas como material sobre el que se ajusta la acción del docente, la cual se dirige a cubrir lagunas conceptuales y de comprensión de los estudiantes:

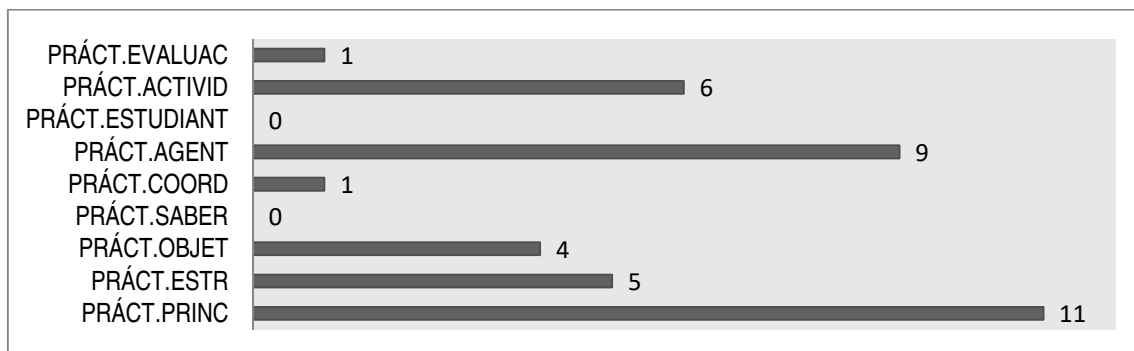
*Como ves, aquí estamos constantemente generando evidencias del momento de aprendizaje del estudiante, pero como algo sobre lo que nosotros construimos luego nuestras intervenciones, ya en este caso sincrónicas, con los estudiantes; aquí es mucho más fácil hablar de evaluación continuada porque tenemos..., cuando pactas con los estudiantes que algunas de estas actividades que realizan antes de venir a clase tienen un valor para su evaluación, pues estamos en evaluación continua. (Expert5).*

Además, destacan que la evaluación debería caracterizarse por ser "integrada". Lo justifican indicando que, del mismo modo que el saber está integrado, la evaluación debería atender de forma conjunta a los diversos aspectos que lo definen:

*[...] si el saber está integrado, aquello que pretenda medirlo, cuantificarlo u objetivarlo, también tiene que ser integrado, es decir, que debemos evaluar conjuntamente disposiciones del estudiante, su saber, su compromiso, simultáneamente, y todo en un mismo plano de valor, no exclusivamente como si los estudiantes, cuando entrasen en el aula, todo su cuerpo y toda su historia... y sólo entrasen sus cabezas o su mente, donde sólo se evalúan conocimientos o contenidos. (Expert5).*

## Prácticas docentes

Encontramos un total 37 referencias a las condiciones que consideran debería cumplir la formación práctica (PRÁCT) (Figura 17.3).



**Figura 17.3. "Prácticas docentes". Expertos**

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, los expertos hicieron referencia a siete elementos: "Principios y supuestos teóricos" (PRÁCT.PRINC), "Estructura académica y temporal" (PRÁCT.ESTR), "Objetivos" (PRÁCT.OBJET), "Coordinación" (PRÁCT.COORD), "Agentes formadores" (PRÁCT.AGENT), "Actividades" (PRÁCT.ACTIVID) y "Evaluación" (PRÁCT.EVALUAC). La mayor parte de sus consideraciones estuvieron referidas a "principios y supuestos teóricos" de la formación (11 referencias) y a "agentes formadores" (9 referencias).

Comenzando con los **principios y supuestos teóricos** (PRÁCT.PRINC), los expertos aluden a diversas condiciones deseables para afrontar la formación práctica, coincidiendo en gran medida con los destacado por Molina et al. (2008) sobre las propuestas que pueden orientar la mejora el sistema de Practicum de las universidades españolas.

Justamente, y siguiendo la lógica de lo indicado para otros elementos formativos, indican que las prácticas deben ser "concebidas de forma que favorezca la consecución de los principales referentes de la formación: la "profesionalización" y la "construcción de la identidad docente"". Así, realizaron algunas consideraciones referidas la necesidad de que reúna las "condiciones idóneas para apoyar la emergencia y construcción de ciertos conocimientos profesionales que suceden en los primeros momentos de formación práctica". En este sentido, consideran que debe ser contemplada como un espacio de exploración de la práctica, de experimentación y no como un lugar de aplicación del conocimiento:

*[...] el componente práctico del currículum, no entendido como el lugar donde se aplique instrumentalmente un conocimiento procedimental, en el sentido de una concepción más técnica... esto de la cosa de la racionalidad técnica, primero las básicas y luego, deductivamente, las derivaciones procedimentales en términos de acciones didácticas. No, sino que la práctica aquí se debería entender mucho más como un espacio de experimentación activa con el asesoramiento de colegas experimentados donde el profesor empieza a explorar su propia práctica, para generar y empezar a construir aquella cosa de Shulman del conocimiento didáctico del contenido [...]* (Expert5).

Otro de los aspectos destacados es el "establecimiento de relaciones institucionales bidireccionales entre las dos instituciones implicadas y, específicamente entre las personas que tienen más responsabilidad en su desarrollo", y que ello pasa por "dar más autonomía a los profesionales que participan". Entienden que, por lo general, siempre "ha habido una relación bastante asimétrica entre los centros y las universidades, en el sentido, una relación jerárquica y unidireccional":

*[...] aquí estamos hablando de otro tipo de relación, una relación mucho más bidireccional, donde el centro, donde el instituto y su equipo, en fin, quienes fueran las personas responsables de recibir a los futuros colegas, tengan una participación activa, tengan mucha más autonomía en la gestión, en el diseño de las*

*actividades que desarrollan allí los maestros, es decir, que haya una relación más bidireccional y no tan jerárquica. (Expert5).*

Además, destacan la importancia de la transferencia de la actividad desarrollada en las prácticas, debiendo "tener algún tipo de beneficio para el estudiante y para el centro". Así, el trabajo realizado por los centros y tutores profesionales podría repercutir en la mejora o procesos de innovación:

*[...] tiene que estar vinculado a algún tipo de beneficio para el que lo desarrolla, que es el propio profesor aspirante, pero también para el propio centro que recibe prácticos, que se puedan beneficiar, pues si se elaboran materiales durante el practicum, que el propio centro también pueda ver algún beneficio en la posibilidad de que se ofrece como centro para asesorar y formar a futuros profesores de Secundaria. Entonces, el trabajo realizado en muchas ocasiones por esos profesores de Secundaria debería repercutir en mejoras o en procesos de innovación que se estén desarrollando en el centro. (Expert3).*

Atendiendo a la **estructura académica y temporal** (PRÁCT.ESTR) consideran que las prácticas deben planificarse de forma "que ayudara a reconciliar esas escisiones existentes entre el conocimiento teórico y el práctico" (Expert3). En relación a ello, consideran deseable algún tipo de estructura académica que permita tener momentos "de retorno y de recuperación" del conocimiento que se está generando en la práctica, permitiendo tratar aspectos de la teoría que sólo son comprensibles en aquella. Para ello, consideran deseable una estructura integrada y alternada con las materias desde el principio. Sin embargo, en la formación actual existen ciertas condiciones que no favorecen que dicha estructura integrada pueda ser beneficiosa, tales como la ratio estudiante-centro:

*[...] el problema es que no es fácil ir colocando a todos en centros, porque tenemos muchísimos estudiantes y no siempre tantos centros como estudiantes, ¿no? Y si va un grupo de cuatro o de cinco a una clase, tampoco van a actuar mucho, van a estar sobre todo de mirones y, al final, tampoco eso va a ser un buen practicum. (Expert2).*

Entendiendo que en la realidad el conocimiento no es algo que aparezca disgregado y que las acciones docentes implican conjugar diversos saberes pedagógicos, y para favorecer la conexión teoría y práctica, las prácticas docentes deberían "responder a una organización de carácter interdisciplinar":

*[...] tiene que ser así, porque cuando los alumnos te demandan una respuesta o cuando dentro de tu aula denotas que hay una necesidad, esa necesidad va a precisar de todo lo que hay en ti, no solo de una respuesta estrictamente teórica, esa respuesta teórica va a tener que tener ese carácter interdisciplinar. (Expert3).*

Sobre los **objetivos** (PRÁCT.OBJET), las aportaciones aluden a la necesidad de que el profesorado aprenda diversas cuestiones relacionadas con su socialización como futuro docente, tales como "aprender a integrarse en la cultura profesional" (Expert3), lo que implica que éste "participe en las diversas actividades que se desarrollan en un centro", no sólo a nivel de aula, y "en la construcción de su conocimiento profesional". De acuerdo a la problemática que rodea al profesorado de Secundaria, como ya se adelantó, se entiende que este periodo contribuye a la transformación de las ideas con las que acceden los futuros docentes sobre la profesión: "[...] en el fondo, creo que es a través de las prácticas donde ellos acaban siendo conscientes de que hay otro tipo de cosas que son muy importantes para ellos" (Expert1).

Sobre la **coordinación** (PRÁCT.COORD) entienden que para que los estudiantes experimenten lo que significa la acción del profesorado en la práctica, integrando la esencia de la actividad diaria del profesor en el programa de Prácticas, se precisa de mayor protagonismo del profesorado de Secundaria en su planificación, lo que requiere "crear las condiciones (espacio, tiempos,...) que favorezcan la coordinación de tutores en este sentido":

*[...] eso requiere de un trabajo coordinado entre supervisor y profesor-tutor, que también requiere de unas condiciones, es decir, crear espacios y tiempos para que ese profesorado pueda trabajar, pueda coordinarse, pueda llevar un seguimiento y un reconocimiento a nivel de créditos, un sistema que valore ese esfuerzo, ese trabajo. (Expert3).*

Por otro lado, realizan un conjunto de aportaciones sobre los **requisitos de los tutores** y su **formación** para desempeñar sus funciones (PRÁCT.AGENT). En cuanto al primer aspecto, consideran que se precisa "analizar cuáles son los criterios que guían la selección, quiénes son los tutores que acogen a los futuros docentes, y los motivos por los que ejercen esta labor". Para la selección del tutor académico, explican que suelen emplearse de forma común criterios relacionados con la valoración que reciben de su entorno, sus compañeros, el alumnado, etc., que, en ocasiones, deciden ser tutores por cuestiones pragmáticas, como cubrir horas de docencia:

*El criterio que fundamentalmente determina es el criterio de "este es un profesor valorado, una profesora valorada, es competente en lo que hace, en su materia, tiene el respeto de sus alumnos y tiene el respeto...", ninguno somos buenos para todo el mundo, eso es muy difícil, pero ¡ah!, "tiene el respeto de sus alumnos, tiene el respeto de sus colegas, incluso de aquellos que no son sus amigos". Porque es muy fácil tener, entre comillas, el respeto de quienes te quieren, de quienes son tus amigos, etcétera, y eso a veces empaña el saber y el conocer, o es alguien que le faltan horas o es alguien que elige eso porque son horas más cómodas: no estás con alumnos, no tienes que preparar unas clases, tienes que tener unas sesiones de supervisión,.... (Expert1).*

Como se aprecia en las consideraciones anteriores, opinan que debería primar el criterio de competencia del profesional. Para algunos, los tutores "deberían ser profesionales expertos", en el sentido indicado por Tejada (2012), es decir "no sólo es aquel que es competente, y por tanto resolver todos sus problemas profesionales, sino que además es capaz de enseñar la competencia que domina" (Expert4). Sin embargo, expresan la dificultad de "determinar qué es un buen tutor", considerando que va más allá de lo que es ser buen profesor. Creen que los criterios para determinarlo deben ser similares en tutores académicos y profesionales, sin perder de vista el contexto en que se mueve cada uno.

Entienden que la tarea del tutor es "acompañar" lo que supone reflexionar sobre la práctica docente del estudiante y junto a él, tomando distancia, la cual definen como compleja:

*"Acompañar" es ayudar, por tanto, a reflexionar, lo que es difícilísimo, lo más fácil es decir al otro lo que tiene que hacer, lo que ha hecho mal o lo que ha hecho bien, desde tu punto de vista, obviamente. Pero ayudar a otro a que acabe teniendo algún tipo de insight sobre su propia práctica, eso es difícilísimo; o sea, no decirle lo que tiene que hacer, sino [...] entrar ahí en una conversación reflexiva (como diría Donald Schön) sobre su práctica, que le ayude a él y que te ayude a ti, porque, no sólo el futuro profesor aprende, también aprendes tú; aprendes a ser tutor y aprendes a ser supervisor. (Expert1).*

Entienden que en desarrollo de esta tarea requiere abandonar la concepción de formación desde el déficit, comprendiendo que las incertidumbres e inseguridades que se experimentan los profesores en los primeros momentos de la docencia como algo que forma parte del desarrollo profesional natural:

*[...] en las prácticas, entender las incertidumbres, las ambigüedades, las inseguridades, pero no como una carencia o como un déficit, [...] esto es un error de partida y un error de concepción. Las dificultades por las que atraviesa un docente cuando empieza a hacer prácticas o cuando es debutante, no tienen que ver tanto con su formación previa ni con sus límites personales, como con la complejidad natural del escenario con el que tiene que actuar, es decir, esas inseguridades forman parte del proceso y tienen que acogerse no como una anomalía, sino como algo de lo que se puede aprender y que se tiene que gestionar adecuadamente, no como un déficit, insisto, sino una visión, digamos, más relacional [...]. (Expert5).*

Consideran que el desarrollo de dicha tarea "requiere de un saber que hay que generar y construir"; sin embargo, por lo general, la actitud del profesorado es negar la necesidad de dicha capacitación: "Creo que la posición es: "yo sé ser supervisor" y "yo sé ser tutor", "por algo me traen alumnos, ¿no?" (Expert1). En este sentido, se considera que la formación debería dirigirse "a que aprendan a gestionar la labor de acompañamiento de los futuros docentes": "[...] su formación debería ir más orientada a facilitarle la comprensión de qué significa debutar o de qué significa enfrentarse por primera, segunda o tercera vez a una práctica de aula, a una actividad docente, ingresar en un centro [...]" (Expert5).

Respecto a las **actividades** (PRÁCT.ACTIVID), creen importante realizar un ejercicio con los estudiantes de prácticas, que dicen aplicar, consistente en que expliciten el conocimiento que de la docencia poseen de su etapa escolar como alumnos. Considera que ese saber tácito "es muy poderoso en la medida en que lo elevamos a categoría de visible o de explícito pues es algo que hacemos a favor nuestro y a favor de con quienes trabajamos" (Expert1). Coinciden con Fajet et al. (2004) que indican que llevar a un nivel consciente sus percepciones contribuye a su comprensión sobre la formación que necesitan para convertirse en profesores competentes.

En cuanto al desarrollo de la memoria de prácticas, indican que en muchas ocasiones se convierte en un ejercicio poco reflexivo y muy descriptivo en lugar de ser un análisis, interpretación o fundamentación de la experiencia.

Aluden a la necesidad de reflexionar sobre el "tipo de experiencias les vamos a garantizar a los alumnos en prácticas para la adquisición de esas competencias" (Expert4), indicando que existen algunas situaciones de buenas y malas prácticas:

*[...] si llega un alumno al instituto y lo pones a que atienda el teléfono, como director, pues dime tú qué prácticas profesionales va a tener; está allí leyendo, haciendo trabajillos suyos, y atendiendo el teléfono porque lo han dejado allí toda la mañana, en vez de acompañar al director por las aulas o hacer algún tipo de reunión con profesores, algún tipo de relación con padres, no lo sé, en fin, depende de lo que pudiera....* (Expert4).

La participación en el conjunto de actividades que un profesor de Secundaria desarrolla en el centro, es fundamental. Los estudiantes deben tener la oportunidad de participar de "de todo lo que pasa en el centro", siempre con el respaldo y acompañamiento de compañeros con experiencia: vincularse a proyectos de innovación apoyando y colaborando, en reuniones de claustro, ir a la sala de profesores en el recreo, sesiones de evaluación, etc.:

*[...] no comprendo, por ejemplo, cómo a veces, en las prácticas, hay alumnos que dicen: "los profesores del centro no quieren que durante el tiempo de recreo nosotros vayamos a la sala de profesores". No lo entiendo, tendrían que ir a la sala de profesores, ¿por qué?, porque tienen que aprender a integrarse en la cultura profesional y eso solamente se aprende movilizándose, participando de todo lo que pasa en el centro.*(Expert3).

Consideran que las actividades deberían estar graduadas "desde una situación de mínima capacidad de toma de decisiones y participación plenamente activa a una situación de una asunción total de responsabilidad" (Expert3). Consideran que, al comienzo, la responsabilidad debe recaer en el tutor para reducir la incertidumbre de los primeros momentos. Es por ello, que entienden las prácticas docentes como un proceso gradual, que debe comenzar con actividades de observación (preferiblemente en diferentes contextos, situaciones y niveles educativos), e ir alcanzando cada vez mayor grado de autonomía, primero, participando en actividades puntuales hasta ocupar el papel del profesor titular, y él ocupar tu papel de observador. Durante el proceso, entienden importante desarrollar actividades de reflexión conjunta, entre tutor y estudiante, sobre la experiencia acontecida en la práctica docente, ayudando a la toma de decisiones del estudiante, hasta que este alcance un mayor grado de autonomía en sus funciones.

Relacionado con la **evaluación** (PRÁCT.EVALUAC) demandan algún tipo de reconocimiento externo de la labor que realizan los profesores que participan en las prácticas, indicando que se trata de tareas que son escasamente valoradas, y tiene poco peso en los procesos de evaluación y promoción del profesorado, lo que puede condicionar su grado de implicación:

*[...] los sistemas de evaluación condicionan mucho el grado de implicación de la gente; hay personas que están más allá de esto, y que son conscientes de que lo están haciendo y no les importa, que no son apreciados y valorados, que no se promocionan profesionalmente, no les importa, pero están satisfechos con lo que están haciendo y se sienten gratificados internamente; pero creo que tendrían que tener un reconocimiento externo también [...].* (Expert3).

## 4. Otras consideraciones y sugerencias

Recogemos las consideraciones realizadas al actual modelo de formación inicial pedagógica, el Máster de Formación de Profesorado, referidas a los aspectos que suponen un "valor añadido" (VALMAST).

Entienden que con el Máster FPES "*cualitativamente hemos ganado mucho, es indiscutible*" (Expert4), y especialmente en cuanto al valor que se confiere al conocimiento pedagógico, pero aún creen que es insuficiente. Así, en este sentido, entienden que se precisan estudios que muestren en qué medida ha supuesto una mejora en la formación que proporciona respecto al modelo anterior (CAP):

*[...] que habría que hacer estudios, a ver si realmente las competencias que se tenían, o los aprendizajes son mejores que los que se tenía con el CAP, que en fin, eso también es un estudio interesante. Creo que tu investigación también puede aportar algo en relación a esto. No sé si se ha avanzado mucho, pero pienso que todavía sigue siendo muy insuficiente.* (Expert3).

Además, consideran que desde el Máster (y desde la labor de los formadores) se está fomentando la idea de que para ser profesor no es suficiente con dominar la materia; sin embargo, dudan si ello se está fomentando en la mayoría de estudiantes. Creemos que dicha consideración puede deberse a la amplitud del título, que integra cientos de estudiantes y especialidades:

*Algunos profesores en los Máster logran romper esa idea y los chicos y chicas empiezan a meterse en cuestiones que no se habían planteado nunca, en temáticas de otro aspecto, pero no estoy muy convencido de que sea la mayoría de los alumnos que tenemos en el Máster.* (Expert2).





# Capítulo 18.

## Aportaciones a la mejora de la formación inicial pedagógica: Propuesta derivada de agentes afectados e implicados

### Introducción

#### 1. Medias para la mejora del Máster: propuestas derivadas de cada agente

##### 1.1. Los estudiantes hablan

##### 1.2. La visión del profesorado

##### 1.2.1. Muestra de profesorado

##### 1.2.2. Profesorado con media y larga experiencia docente

##### 1.3. Los responsables de la gestión hablan

##### 1.4. Mejoras desde la visión experta

#### 2. Visión integrada de las medidas aportadas por los diversos agentes

##### 2.1. Mejoras dirigidas a los elementos de la Formación Inicial Pedagógica

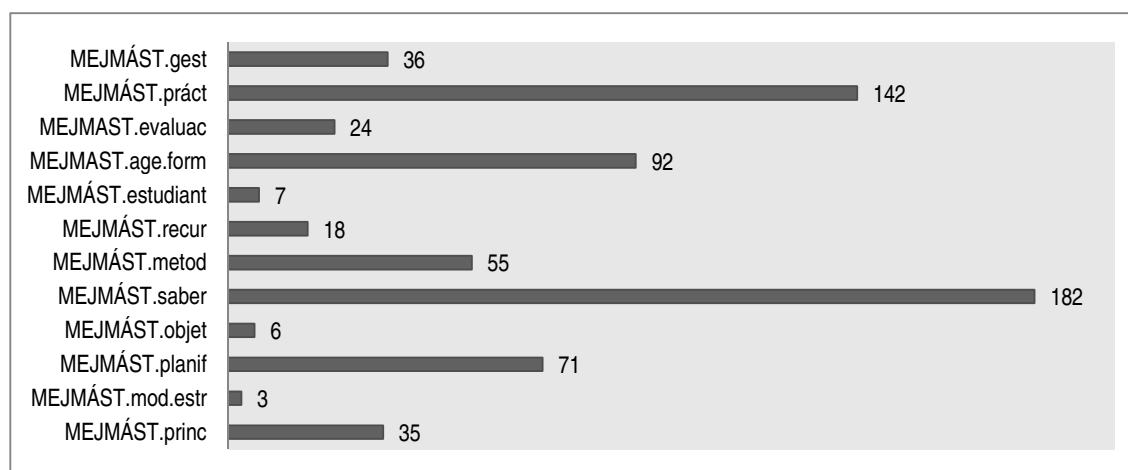




El análisis de frecuencia mostró cinco términos especialmente predominantes en las respuestas de los estudiantes: "prácticas" (208 referencias), "máster" y "profesores" (144), "clases" (132) y "asignaturas" (129). Ello, constituía un indicio de los posibles temas que podían estar presentes en las propuestas realizadas a la mejora, y que parecían estar en gran medida relacionados con algunos elementos de la formación.

Analizando la similitud de los términos, observamos la existencia de conceptos referidos al diseño curricular del Máster ("sesiones", "materia", "temas", "temario", "contenidos", "créditos", "específico", "genérico", "teóricas/os"); a funciones y tareas docentes ("evaluación", "investigación", "docencia", "coordinación", "programación"), y a procesos metodológicos ("tareas", "actividades", "método", "metodologías", "motivación"). Cabe destacar la presencia de adjetivos que dan pistas sobre lo deseable ("demasiado/as", "interesante", "nuevo", "cortas", "necesario/a", "útiles"); y verbos que indican acciones ("mejorar", "mejoraría", "podrían", "aumentar", "incluir").

Seguidamente pasamos a exponer los resultados derivados del análisis de contenido. Las sugerencias de mejora aportadas por los estudiantes estuvieron referidas a diversos elementos de la formación inicial pedagógica (ver Figura 18.2).



**Figura 18.2. "Medidas para la mejora del Máster". Estudiantes**

Fuente: Elaboración propia

Tal como puede observarse, sus propuestas estuvieron referidas a doce elementos, representados de abajo a arriba con sus correspondientes frecuencias: "principios formativos" (MEJMÁST.princ), "modelo estructural" (MEJMÁST.mod.estr), "planificación" (MEJMÁST.planif), "objetivos" (MEJMÁST.objet), "contenidos y materias" (MEJMÁST.saber), "procesos metodológicos" (MEJMÁST.metod), "recursos" (MEJMÁST.recur), "estudiantes" (MEJMÁST.estudiant), "agentes formadores" (MEJMÁST.age.form), "evaluación" (MEJMÁST.evaluac), "prácticas" (MEJMÁST.práct), "gestión y coordinación" (MEJMÁST.gest). Predominaron las sugerencias relativas a "planificación de la formación" (71 referencias), "contenidos y materias" (182), "agentes formadores" (92) y "prácticas docentes" (142).

Presentamos las consideraciones a cada uno de estos elementos.

### Principios formativos

Contamos con 35 referencias sobre mejoras relativas a los fundamentos educativos que deben guiar la formación (MEJMÁST.princ). Estas son diversas y atienden especialmente a la necesidad de "formación que combine teoría y práctica pedagógica" (Estebaranz, 2012; Korthagen et al., 2001). Entienden que existe una distancia entre lo que aprenden en la Facultad

y lo que experimentan en los centros educativos, manifestando que serían necesarios "mayores vínculos entre los profesionales ambos contextos":

*Tanto los centros de práctica como los "profesores tutores" debería estar coordinados con los profesores del máster y unificar criterios, pues existen muchas discordancias entre lo que se aprende y la realidad educativa que experimentamos los alumnos en la fase de prácticas. (CE\_213)*

Hallamos hasta quince referencias demandando una "formación que atienda a la labor que realiza un docente de Enseñanza Secundaria". Manifiestan, de acuerdo con lo indicado por Vaillant y Marcelo (2015), que la formación no responde a la actividad profesional docente, indicando que los propios formadores transmiten una imagen idealizada sobre la profesión: "*Me hubiera gustado que se hubieran atendido a la realidad de las aulas y no a cómo nos gustaría que fuesen*" (CE\_177). En este sentido, Álvarez (2013) indica que la mayoría del profesorado universitario no conoce la realidad escolar y, por tanto, no interrelaciona suficientemente la práctica escolar con su actividad docente, transmitiendo al alumnado con demasiada frecuencia un conocimiento deforme sobre la escuela.

De acuerdo a los principios destacados por Korthagen, Loughran y Russell (2006) los estudiantes demandan que las "acciones docentes y enfoques de enseñanza promovidos en el máster sean modelados por los propios formadores en su formación". Nueve fueron las referencias que se realizaron a este aspecto, de las cuales mostramos algunos ejemplos:

*[...] se supone que tenemos que aprender nuevas técnicas y metodologías de enseñanza, que debemos enseñar a nuestros alumnos lo importante que es aprender y saber hacer frente a la calificación numérica cuando a nosotros nos dan clases magistrales y se nos califica con una nota numérica. (CE\_029).*

*En mi opinión creo que debería aplicarse lo que pretenden que nosotros aprendamos. Tengo la sensación de que se han utilizado con nosotros en exceso las clases magistrales y metodologías, que durante el desarrollo del Máster nos han calificado como insuficientes y, aun así, han sido las más frecuentes en nuestras sesiones. (CE\_093).*

Relacionado con lo anterior, diez referencias aluden a una formación "que atienda a sus necesidades, intereses y expectativas como futuros docentes", en coherencia con los principios formativos destacados en algunos trabajos (Korthagen, Loughran & Russell, 2006; Marcelo, 1994), y entendiendo que ésta debe ser útil para la docencia que desarrollarán en un futuro: "*En muchos aspectos el máster es deficiente y frustrante además de no cumplir con las expectativas que muchos de nosotros tenemos*" (CE\_029). Algunos de ellos, indican que el Máster es poco útil y opinan que actualmente sólo sirve para cumplir con el requisito administrativo:

*Es muy triste, pero la mayoría de la gente estudia este máster porque le hace falta el título y punto. Y los pocos que entran motivados y con ganas de aprender, no duran en ese estado ni el primer mes de clases. (CE\_103).*

En este sentido, una de las estudiantes manifiesta la necesidad de mejorar su calidad de cara a que sea valorada en la formación del profesorado:

*Sé que este Máster es considerado como un trámite por muchas personas, pero mejorando su calidad, conseguiremos que se vea como algo necesario en la formación del profesorado, pues el cambio empieza aquí, en establecer una buena formación que, a su vez, sirva para formar mejor a los adolescentes. (CE\_043).*

## **Modelo estructural**

Hallamos tres referencias al modelo de estructura (MEJMÁST.mod.estr) entendiendo que éste "debería tener una mayor duración". Demandan una formación "que haga real la profesionalización pedagógica del profesorado de Secundaria", aspecto defendido por Bolívar (2007a). A pesar de aludir al avance que supone el Máster respecto al Curso de Aptitud Pedagógica, uno de los estudiantes considera que la consecución de una verdadera formación profesional, que responda a las demandas sociales y educativas de nuestros jóvenes, requeriría un cambio en la estructura de la formación inicial pedagógica. Opina que no tiene sentido que la

formación disciplinar sea tan extensa y la pedagógica quede reducida a un año, intentando abarcar más de lo que el tiempo le permite, y que es preferible un modelo integrado similar a la propuesta "PrIR" (Profesor Interno y Residente), con prácticas remuneradas y de al menos un año de duración:

*Aunque sea una notable mejora al Curso de Aptitud Pedagógica, este máster sigue resultándome de poco calado, deficitario en muchos aspectos y con muchísimas mejoras a realizar [...]. Para empezar, considero que la estructura falla de base, un máster de un año no debería habilitarnos legalmente para el ejercicio de la docencia. Las prácticas son cortas y los contenidos apretados. Para una verdadera formación en docencia acorde con lo que la sociedad en general y las jóvenes generaciones en particular necesitan de necesitaría cambiar radicalmente la estructura. ¿Tiene sentido que un Ingeniero Informático gaste de 5 a 10 años de su formación en adquirir conocimientos que exceden en mucho los que se imparten en secundaria y formación profesional para luego dedicar solo unos pocos créditos a la docencia a través de un raquítico máster? NO. Los profesores de secundaria y FP deberíamos formarnos a través de un grado específico y las prácticas deberían ser de uno o dos años, cobrándolas y bajo una atenta supervisión. Algo parecido al programa MIR de los médicos. Por lo demás, se intenta abarcar más de lo que el tiempo permite. (CE\_162).*

### Planificación del plan de estudios

La planificación del plan de estudios (MEJMÁST.planif) recibe 71 referencias de las cuales, 25 aluden al factor "tiempo" y 46 aluden a "contenidos y materias". De estas últimas, 25 atienden a la necesidad de mejorar la "coherencia de los contenidos impartidos dentro de una misma materia y entre distintas materias", manifestando la existencia de cierta desorganización a nivel académico que se evidencia en circunstancias, tales como cierto solapamiento o tratamiento insuficiente de algunos contenidos, contradicciones y un escaso consenso entre el profesorado en cuanto contenidos y criterios de evaluación:

*La organización de los contenidos de los diferentes módulos deja que desear. No parece serio que dependiendo de quién sea el profesor del módulo los contenidos varíen tanto, dando como resultado que al final del máster los conocimientos adquiridos varíen significativamente en función de quién haya impartido la asignatura. (CE\_055).*

*Las clases teóricas, bajo mi punto de vista deberían de mejorar bastante, y debe de haber mucha coordinación entre todos los profesores, pues se solapan contenidos, algunos no tienen ni lógica y hay contradicciones de cómo hacer las cosas. Por lo tanto, más organización. (CE\_162).*

Entienden que la causa de esta falta de organización es el número de profesores que imparten una misma materia (considerado excesivo para algunas), y la escasa colaboración que parece existir entre estos. Este aspecto fue indicado en diversos estudios (Benarroch et al., 2011; Hernández-Amorós & Carrasco, 2012; Yanes & Ries, 2014) que han destacado una baja coordinación entre los módulos y materias impartidas, que conlleva un solapamiento de los contenidos impartidos y la consecuente falta de coordinación entre el profesorado. Del mismo modo, son congruentes con los resultados de estudios en el panorama internacional (Flores, Santos, Fernandes & Pereira, 2014).

Esta situación afecta en mayor medida a las materias de libre disposición y del Módulo Genérico, aunque se identifica cierta descoordinación entre materias de los módulos Genérico y Específico. Al respecto, proponen la integración de materias de dichos módulos, para evitar solapamientos o contenidos sin tratar: "*Procesos y Contextos Educativos y Aprendizaje y Enseñanza de las Materias podrían ser una sola, mejor secuenciada, para no repetir ni dejar de lado aspectos importantes*" (CE\_213).

Por otro lado, manifiestan la necesidad de "evitar contenidos redundantes del Máster y la "carrera" (CE\_154), proponiendo que sería deseable sistemas que permitan convalidar los contenidos comunes. Esta medida recibió 17 referencias por parte de los estudiantes procedentes de estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Pedagogía, o Filología Inglesa, que indica que algunos contenidos, como algunos procedentes del Módulo Genérico, han sido tratados en sus respectivas carreras.

Varios estudiantes aluden a la necesidad de establecer una planificación de las materias del Módulo Genérico que atienda a las demandas de cada especialidad:

*Las asignaturas comunes deberían estar distribuidas y preparadas de otra manera distinta considerando que mezclan especialidades y, por ejemplo, no es lo mismo el tratamiento del grupo-clase para un profesor de Lengua que para uno de Educación Física. Por lo tanto, me ha hecho falta más especialización del temario dado a lo largo del máster [...] (CE\_002).*

Otro conjunto de medidas se refiere a la "distribución del tiempo académico y duración de las materias". Son varias las sugerencias que atienden a la necesidad de ampliar el tiempo en que se imparten los contenidos, considerando que existe excesiva carga lectiva, lo que parece derivar en asignaturas muy cortas, jornadas lectivas intensas, sin descansos, y clases muy extensas. Consideran que estas circunstancias tienen repercusiones en su formación, debido a que no se dedica el tiempo necesario a consolidar los aprendizajes:

*Los alumnos que hicimos las prácticas en el primer turno empezamos en Noviembre y terminamos en Abril, resumiéndose el máster a 5 meses. Tiempo en el cual se nos proporcionó mucha información en jornadas muy largas de clase, pero no se nos proporcionó el tiempo suficiente para interiorizar esos nuevos conocimientos y poder asociarlos. (CE\_148).*

Además, declaran que la forma en que están organizada la jornada académica dificulta conciliar la formación con la vida personal. Entienden que no está justificada la concentración y distribución horaria de las materias. Indican que, en ocasiones, las clases son demasiado repetitivas o no son impartidas en su totalidad. Algunos de ellos consideran que, detrás de la distribución horaria, existen ciertos intereses que nada tiene que ver con proporcionar una buena capacitación y, entienden por ello, que la formación podría realizarse en menos tiempo si se evitasen repeticiones o respetase la duración de las clases:

*No tiene sentido que las clases de la parte específica duren dos horas y media: por favor, aplíquense los principios psico-pedagógicos y eliminen esta sinrazón que se ha adueñado del sentido común. Las dos horas y media NUNCA se aprovechan enteras: algunos profesores las ocupan hasta extenuarnos (pero a cambio, nuestra atención se dispersa); otros, por el contrario, deciden empezar media hora después y acabar otra media hora antes, con lo cual, en ambos casos no se aplican esas dos horas y media. (CE\_070).*

Varias son las aportaciones (5 referencias) que indican la dificultad para compatibilizar horarios de varias asignaturas, lo que parece estar impidiendo una formación práctica o teórica más completa. Tal es el caso de los horarios del primer turno de Prácticas Docentes y las materias de libre disposición. Una de las aportaciones resulta significativa en este sentido, al poner de manifiesto que, tal como están distribuidas dichas materias, la asistencia obligatoria a las asignaturas de libre disposición, les impide participar en otras actividades desarrolladas por los centros de prácticas y que, aunque no son obligatorias, permiten vivir el centro en todos sus ámbitos:

*[...] en cuanto a la organización, la gente que realizamos el primer turno de prácticas seguíamos teniendo, clases teóricas por las tardes y apenas pude asistir a reuniones de evaluación o similares. (CE\_009).*

Ante las dificultades comentadas, son varios los estudiantes que proponen que el periodo lectivo comience antes (en octubre) lo que permitiría una planificación menos saturada, con clases más cortas y distribuidas, y evitaría que se solapen varias materias.

Realizan algunas propuestas en cuanto a cómo desarrollar estructuras de formación más integradas e interdisciplinarias, tal es el caso de la aportación de un estudiante que indicó la posibilidad de trabajar por proyectos desde el comienzo del máster, culminando en el módulo de Practicum:

*Sugeriría que desde el principio de las clases se realizara una unidad didáctica o proyecto educativo o de innovación, etc., para su entrega al final de las mismas, y que fuese completándose a medida que se avanza en los distintos módulos, de forma que en vez de infinidad de trabajos sin sentido, todos ellos se realizaran sobre la misma, que posteriormente pudiera ser mejorada durante el periodo de prácticas y el mes que queda entre el final de las prácticas y Junio, de forma que se transformara en el TFM. (CE\_093).*

## Objetivos

Realizan seis sugerencias referidas a este elemento de la formación (MEJMÁST.objet). Los estudiantes destacan que el máster debe tener objetivos formativos dirigidos a "desarrollar habilidades y actitudes estrechamente relacionados con la identidad profesional docente". Creen necesario que se dirija a "desarrollar en los futuros docentes motivación y compromiso por la profesión y por el aprendizaje de los estudiantes": *"En una profesión como la docencia, creo sumamente necesario fomentar la motivación y el compromiso por parte de profesores y por parte de los alumnos. Educar no es llenar recipientes vacíos y este máster no predica con el ejemplo."* (CE\_039).

Otros estudiantes destacan objetivos más específicos relacionados con el aprendizaje para el desarrollo de competencias docentes como *"afrentar [...] una clase", "programar, hacer buenas unidades didácticas, etc."* (CE\_139).

## Contenidos y materias del Máster

Los contenidos y materias (MEJMÁST.saber) recibieron el mayor número de referencias (182). Respecto a los primeros, atendieron a características, tipo y peso que deberían tener en la formación.

Sobre "características" (40 referencias) demandan: contenido más útil para el ejercicio de la profesión, mayor profundización y secuenciación que responda *"al proceso que el alumnado tendrá que poner en práctica durante el ejercicio docente"* (CE\_213). Aluden a contenidos más innovadores, actualizados e interesantes para la formación. Cabe destacar el número de sugerencias (29) indicando la necesidad de que las asignaturas incorporen contenidos de tipo más práctico relacionados con la práctica docente: *"Menos contenidos teóricos (parte general) y más contenidos prácticos"*. (CE\_144)

*[...] tiene demasiados contenidos teóricos que no nos ayudan a poner en práctica lo que se supone que debemos aprender. Yo trabajaría con más casos prácticos y dedicaría menos tiempo a la teoría y a la historia de la Educación ya que, aunque es necesario, es más fácil adquirirlo de forma autónoma que la puesta en práctica de metodologías y criterios para la formación de alumnos.* (CE\_163).

Sobre el "tipo de contenidos" se realizan un total de 70 referencias. Indican que debería aumentar el contenido de tipo pedagógico y didáctico, que podrían sustituir a contenidos disciplinares sobre los que dicen estar formados:

*Lo primero que veo fundamental es aumentar el número de asignaturas de didáctica y pedagogía. Considero que los licenciados ya sabemos de nuestra materia, pero no es lo mismo saber que enseñar, y para eso debe estar este Máster: para que aprendamos a usar todos nuestros recursos y conseguir la interacción con nuestros futuros alumnos.* (CE\_085).

De forma específica, consideran que debería haber mayor formación sobre diversas destrezas de enseñanza, psicología educativa, sociología educativa, organización educativa o educación emocional, destacando los dos primeros aspectos.

Indicaron la necesidad de atender al conjunto de contenidos de tipo pedagógico. Así, aunque muchos de los estudiantes mostraron el deseo de una mayor formación sobre programación didáctica, otros, indican que les hubiese gustado dedicar menos tiempo a ello y haber tratado otro tipo de contenido (desarrollo de metodológicas activas, comunicación, gestión del aula, manejo de herramientas informáticas en el aula o evaluación): *"No hemos podido hablar de temas como el bullying u otros problemas de los alumnos, en cambio, si nos hemos pasado tres meses aprendiendo a hacer una unidad didáctica"*. (CE\_029). En estas consideraciones advertimos diferencias en los contenidos (especialmente sobre programación) que se trabajan en las diversas especialidades.

*Por otro lado creo que no se tratan los temas que los estudiantes necesitamos, como aprender a hacer unidades didácticas, programación, cómo enseñar inglés o cómo debemos tratar a los alumnos y enfrentar*



*situaciones complicadas. En todo el máster no hemos hecho ni una sola unidad didáctica. (CE\_054).*

Sobre la "psicología educativa" manifiestan el deseo por aprender no sólo las características psicológicas del alumnado, sino también, contenidos vinculados a convivencia en el aula orientada a intervenir con alumnado más conflictivo, o ante el *bullying*:

*En algunas asignaturas como psicología, por ejemplo, nos han enseñado algo sobre el tipo de alumnado con el que nos podemos encontrar por las características psicológicas propias de la edad, pero me gustaría también aprender cómo tratar a los alumnos más conflictivos, como desarrollar un clima de respeto hacia el profesor sin necesidad de sembrar el miedo y sobre todo, como descubrir el bullying u otros trastornos que pueden darse en el alumnado. (CE\_084).*

Aludiendo de forma específica a la psicología del aprendizaje, demandan más formación sobre desarrollo cognitivo de los adolescentes, indicando que ello les permite conocer cuáles son los niveles de conocimiento más apropiados para cada edad y aplicarlos a la planificación de la materia:

*Me hubiese gustado, desde un aspecto pedagógico, que nos indicasen el nivel de las explicaciones para cada grupo de edad, pues ahora, sobre todo con LOMCE, y con ese currículum en espiral, es muy difícil adaptarse a un nivel de conocimientos específico, y nos hubiese hecho falta saber hasta qué nivel de conocimientos llegar. (CE\_084).*

Otras referencias (72) aluden a los módulos y materias del máster. Sobre el Módulo Genérico proponen un enfoque más práctico, y reducir e incluso eliminar su contenido para ampliar otros módulos como Genérico o Practicum, propuesta que recibe 14 referencias: "*Haría el Módulo Genérico más práctico o, simplemente, lo reduciría para dar más tiempo al específico, ya que se han quedado muchas áreas sin tocar y en las que no hemos podido profundizar*" (CE\_043). Consideran que debería centrarse más en desarrollar contenidos relacionados con la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje:

*La parte general, ha sido puro trámite, ya que prácticamente no hemos aprendido nada de interés en ninguna de las asignaturas. Centraría esta parte en mostrar cosas de interés como el desarrollo de Programación Didáctica y todos los aspectos curriculares que se muestran en esta encuesta y que prácticamente no se han visto. (CE\_146).*

Cabe destacar que las materias del Módulo Genérico son denominadas como "la asignaturas teóricas", y son valoradas en algunos casos de escaso interés para su formación. Estos resultados se muestran semejantes a los obtenidos en Manso (2012) donde las materias de dicho módulo son las menos valoradas por los estudiantes.

Un conjunto de consideraciones (14 referencias) indican que debería dedicarse menor tiempo a impartir contenidos disciplinares dentro del Módulo Específico, formación que consideran haber adquirido de su formación universitaria, pudiéndose dirigir a desarrollar la didáctica de la asignatura:

*En el módulo específico extendería la parte de Aprendizaje y Enseñanza de las Materias para obtener más conocimientos pedagógicos necesarios en un futuro, y daría menos peso a la parte de contenidos, puesto que obviamente, si ya contamos con una titulación, esos contenidos están más que superados. (CE\_202).*

*Respecto al grupo específico, sería más útil si en vez de darnos el temario que "puede que tengamos que enseñar" en alguno de los ciclos formativos de la rama de sanidad, se nos proporcionase más técnicas didácticas, pudiésemos ponerlas en práctica, pudiésemos desarrollar más habilidades de manejo de grupos... (CE\_033).*

Al igual que para el Módulo Genérico, varias son las referencias aluden a la necesidad de eliminar este módulo, o algunas de sus asignaturas, indicando que su contenido está demasiado alejado a la realidad de la profesión, o integra contenido ya tratado en sus estudios universitarios relacionados con la especialidad. Esto nos muestra que parece cumplirse, en algunas especialidades, la advertencia de Martín Vegas (2010) del peligro que corren las materias del Módulo Específico puedan convertirse en una prolongación del grado (ej., Matemáticas, Filosofía, Enfermería, etc.), lo que nos indicaría que están siendo impartidas por especialistas en

la materia, sin atender a su didáctica.

*Distribuiría mejor las horas de clase según las asignaturas, considero necesarias más horas de asignaturas en relación con la pedagogía y con las prácticas. Así como considero que sobra gran parte de asignaturas como las específicas, muy alejadas de la realidad y de la labor como docente. (CE\_071).*

Finalmente, creen necesario aumentar la formación sobre "organización escolar", u otras materias de "libre disposición" considerando que se trata de contenidos fundamentales que deberían tener un tratamiento obligatorio dentro del máster, aspecto que queda reflejado en las siguientes citas: *"Y luego se nos deja complementar con asignaturas de Libres Disposición que deberían ser obligatorias. TODAS. No sé nada de diversidad, ni de resolver conflictos en clase, ni de cómo lidiar con alumnos/entornos escolares conflictivos" (CE\_060).*

*[...] conocer todo el entramado que conlleva un centro escolar, empezando por los propios padres y terminando por toda esa burocracia excesiva que le rodea. Apenas sé hacer una unidad didáctica, ni una programación, ni entiendo toda la jerarquía y papeleos de un centro. Eso lo he aprendido en una asignatura optativa, no en una obligatoria o troncal. (CE\_085).*

### Procesos metodológicos

Realizaron cincuenta y cinco referencias a los procesos metodológicos (MEJMÁST.metod). De forma general, algunos estudiantes manifiestan que los enfoques desde los que se abordan algunas materias (especialmente las referidas al Módulo Genérico) no son las más apropiadas para su aprendizaje: *"Asignaturas que no me han aportado nada, según sé por cómo el profesor la impartió, a mi juicio eliminarlas o darle otro enfoque." (CE\_098).*

Son los métodos activos y los que favorecen el aprendizaje práctico los que perciben como más provechosos para su formación. Estos resultados se muestran coincidentes con los obtenidos en estudios previos (e.g. Solís, Martín del Pozo, Rivero & Porlán, 2013; Zagalaz et al, 2011) donde los estudiantes muestran preferencias hacia métodos de aprendizaje en donde tengan un papel más activo. En relación a ello, creen que dichos métodos deberían tener un mayor protagonismo en las asignaturas. Consideran que existe un uso excesivo de la lección magistral, indicando que ciertas actividades, como leer la presentación PowerPoint del profesorado y comentarla en clase, podrían sustituirse por "enfoques más prácticos y participativos" favorecedores del desarrollo de capacidades como el trabajo en equipo, la planificación o la comunicación:

*[...] más actividades de participación, actividades más prácticas, menos teoría/lecturas magistrales en la clase; estas lecturas magistrales no aprovechan bien el tiempo, porque podemos leer/ver videos en casa. La clase debe ser, en mi opinión, donde interactuemos presentando los lesson plans para luego hacer críticas de ellos y trabajar en grupo para aprender en equipo. (CE\_061).*

Manifiestan que el aprendizaje de aspectos útiles para el desarrollo de la profesión, precisa de la puesta en marcha de "procesos metodológicos que favorezcan un acercamiento práctico al contenido", entendiendo que son especialmente adecuados para desarrollar las asignaturas que parecen mostrarse como las más alejadas de lo que ellos conocen (su disciplina), lo que favorecería que su contenido sea percibido como más cercano y no tan abstracto: *"En las asignaturas de pedagogía, sería conveniente concretar la teoría ofreciendo ejemplos prácticos, en lugar de basarse tanto la asignatura en la teoría explicada abstractamente: sobra terminología (objetivos, competencias,...)" (CE\_070).*

*Los recursos y la metodología para la comprensión del funcionamiento del sistema educativo español, que puede resultar un poco abstracto en una primera toma de contacto, es poco acertada. Igualmente pasa con toda la documentación que se genera necesariamente durante el ejercicio profesional. La exposición de ejemplos diversos y reales, así como tiempo para profundizar y practicar, resultaría muy útil. (CE\_213).*

Relacionado con lo anterior, creen que las asignaturas podrían enfocarse en mayor medida a conocer la realidad de la profesión docente. Así, para ellos, se debería dedicar más tiempo a las visitas de profesionales al aula o a *"tratar situaciones reales de práctica profesional"*

(CE\_151) mediante el desarrollo de metodologías y técnicas como el estudio de casos o *role-playing*.

### Recursos ambientales y materiales

Encontramos 18 referencias sobre este elemento (MEJMÁST.recur), referidas a los espacios o contextos donde tiene lugar la formación.

Manifiestan que sería necesario mejorar las condiciones ambientales, declarando que son pequeñas para acoger a los grupos (especialmente en las materias del Módulo Genérico), y sus circunstancias climatológicas o técnicas no son apropiadas. Proponen: "*dotar las aulas de calefacción en invierno, de tecnologías adecuadas al nivel de estudios y al precio del curso*" (CE\_032) y "*mejorar el funcionamiento del material y adecuar el entorno a las condiciones térmicas*" (CE\_171).

Consideran que deberían establecerse aulas fijas para el desarrollo de las clases, para evitar confusión en la localización de los espacios y unificar las plataformas virtuales empleadas por el profesorado:

*También recomendar que se unifique la plataforma para estar en contacto con los profesores, ya que en cinco meses de máster hemos tenido que estar invierto mucho tiempo en consultar todas ellas, en vez de aprovecharlo en conseguir una mejor comunicación. Decirle que hemos usado un total de 5: Ágora, tablón de anuncios, swap y el correo institucional y/o privado dependiendo de las preferencias del profesorado, cantidad que me parece desmesurada.* (CUEST. EST.148).

Cabe destacar que, recientemente, se ha implantado en la Universidad de Granada la "Plataforma de Apoyo a la Docencia Presencial PRADO2", resultado de un proyecto desarrollado por el CSIRC y CEVUG, que ha supuesto la unificación de las plataformas que se habían empleado hasta el momento (SWAD, tablón de docencia, Ágora, etc.).

### Estudiantes: acceso y admisión

Otro conjunto de medidas estuvo referido al número de plazas ofertadas o procesos para la admisión de los estudiantes (MEJMÁST.GEST). En base a ello, y en coherencia con lo indicado por estudiantes del máster en el estudio de Manso (2012), atienden a la necesidad de "reducir la ratio de alumnos a nivel general del máster y por clase", manifestando que "*hemos estado demasiadas personas en una misma clase*" (CE\_068), o que el Máster no debería "*aceptar a 600 estudiantes cuando se tienen medios para 300*" (CE\_162). Sin embargo, no aluden en qué beneficiaría dicha reducción a su formación.

Otras aportaciones atienden a medidas que aseguren plazas para todas las especialidades, indicando la necesidad de ramificar el procedimiento de su solicitud.

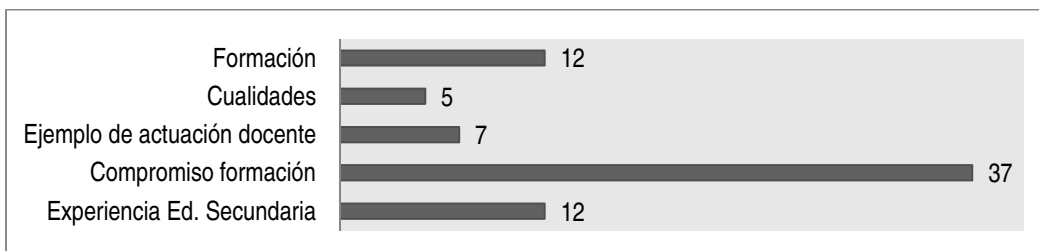
*También estaría bien que en el acceso al máster se ramificara por carrera, por ejemplo el acceso de los de francés por un lado, chino por otro, inglés por otro, ya que este año no tuvimos plazas los de francés (al final se solucionó tras un mes sin saber que pasaría), pero entraron compañeros de inglés en el máster de francés sin ser esta su carrera ni primer idioma.* (CE\_001).

### Agentes formadores

Noventa y dos fueron las referencias referidas a las medidas sobre los agentes formadores (MEJMÁST.age.form). De ellas, 22 estuvieron referidas a los tipos de formadores que consideran deben intervenir, y el resto (70) a los requisitos que deberían considerarse para su selección.

De las realizadas a "tipos de formadores", 20 proponen la intervención de profesionales de la educación y, en su mayoría, de Educación Secundaria (ESO y Bachillerato). Tan sólo dos aportaciones aluden a otros profesionales: profesorado experto en didácticas específicas y profesores universitarios que hayan tenido relación con los centros educativos.

Por otro lado, manifiestan que las plazas docentes están para que las ocupe un profesorado con ciertos requisitos y "no para colocar a los miembros del departamento" (CES.EST.194). En la Figura 18.3 mostramos los requisitos indicados junto al número de referencias. Tal como puede observarse, los criterios sobre los que se debería regir la selección del profesorado están referidos a aspectos como la "experiencia en Educación Secundaria", "buenas actuaciones docentes en el aula", "compromiso con la formación" (especialmente referenciado), "formación" y ciertas "cualidades profesionales".



**Figura 18.3. Mejoras "Requisitos formadores". Estudiantes**

Fuente: Elaboración propia

Para los estudiantes, el profesorado que ha sido excelente en el máster es aquel que posee "experiencia profesional o conocimiento sobre la Educación Secundaria". Se trata de un requisito cuya relevancia parece identificarse en las carencias que al respecto reconocen tener los propios formadores:

*En muchos casos los mismos profesores admitían que "no tenían ni idea" de lo que ocurría dentro de un instituto y que, por tanto, iban a dar "lo mejor de sí mismos" para conducir la asignatura a buen puerto, pero caminando sobre el aire. Algunas veces invitaban a profesores de instituto a venir un día concreto a darnos una charla, pero esto era insuficiente para aprender algo de ellos porque sólo venían para una hora. (CE\_103).*

*Se agradecería tener más profesorado con experiencia en enseñanza secundaria. Algunos la tenían y eran profesores excelentes, pero otros sólo eran profesores de universidad y no sabían plantear las aplicaciones a la práctica en sus clases de teoría. (CUEST. EST.044).*

Manifiestan la importancia que tendría que profesionales con dicha experiencia participasen, no sólo en la formación práctica (como tutores) sino, además, en la "formación teórica" –la cursada en la facultad–, permitiéndoles conocer a lo que se van a enfrentar a su futuro profesional: "puesto que son los que están en contacto con la realidad de los centros educativos" (CE\_014).

Relacionado con lo anterior, destacan la necesidad de profesionales que tengan la "capacidad de transponer el conocimiento pedagógico de las materias teóricas del máster en conocimiento comprensible", lo que favorecería que dicho conocimiento cobrase mayor significado para ellos:

*Ciertas asignaturas centradas solo en la pura pedagogía descarnada y en la exposición de leyes educativas no resultan muy útiles cuando no están acompañadas del relato de experiencias. Hacen falta muchos Juan de Dios Fernández para que el aspecto pedagógico cobre mayor significado. (CE\_016).*

Treinta y siete aportaciones tratan de la necesidad de un "mayor compromiso y motivación por parte del profesorado, y profesionales que crean en la utilidad del Máster". Explican que la gran mayoría de profesores no manifiestan interés o implicación hacia la formación inicial de profesores, y el aprendizaje de los estudiantes, lo que se traduce en una dejación de las funciones docentes (preparación e impartición de las clases, cumplimiento de las tutorías, etc.), o ciertas actitudes y declaraciones: "Los mismos profesores nos decían que estábamos perdiendo el tiempo con éste máster" (CE\_177); "Profesorado que crea en la utilidad del máster (literalmente algunos profesores han dicho: "el máster es un mero trámite y mi principal objetivo es hacerles perder el menor tiempo posible, así que trabajan en lo que quieren durante mis

clases")" (CE\_157). Confiesan que esta situación les provoca desmotivación, desilusión y frustración con respecto a la formación.

*Sobre las clases, hay algunas materias que nos han enseñado mucho, por lo que veo muy útil que las impartan pedagogos y educadores, y sinceramente también ha habido profesores que se han tomado la clase a broma, dicho por ellos, porque a ellos no le pagan, lo realizan sólo para completar sus horas; y la verdad es que nosotros sí hemos pagado mucho por el máster y decepciona que un profesor te diga eso en un máster para ser profesor. (CE\_001).*

De forma general, proponen que el máster debería contar con "profesores motivados". En este sentido, algunos llegan a agradecer de forma explícita la implicación del profesorado: "Desde aquí felicito a todos los profesores que se han implicado y les doy las gracias por servirnos de ejemplo" (CE\_043).

Algunos estudiantes proponen medidas dirigidas a "revisar el interés meramente económico de cierto sector del profesorado de cara a su alumnado." (CE\_043), o concienciar:

*[...] a los profesores (sobre todo del Módulo Genérico) para que se implicaran más, en concreto, los de Procesos y Contextos Educativos. De los tres profesores que hemos tenido, uno de ellos faltó a varias clases, otro nos dijo en una ocasión que esto era un mero trámite, que seguro que en casa estaríamos aprovechando más el tiempo, y con el otro no hicimos ninguna unidad didáctica. (CE\_043).*

Realizan siete referencias relativas a indicar la necesidad de profesorado que sea "ejemplo de actuación docente en el aula", entendiendo que éstos deberían ofrecer una enseñanza más clara, explicaciones más comprensibles, fomentar la motivación hacia la materia y una docencia más activa:

*Si nos van a enseñar a ser profesores, que empiecen a ser buenos profesores ellos (no hablo de todos, sino de algunos). Poner un PowerPoint lleno de letras y decir "leedlo y ahora lo hablamos" durante dos horas, todos los días seguidos... eso no es enseñar. Ir allí a contarnos sus anécdotas ese día del instituto y salir de la asignatura sin saber hacer una programación didáctica, esa no es la finalidad de la asignatura. (CE\_091).*

Otras aportaciones manifiestan la necesidad de contar con profesorado con ciertas "cualidades" como "seriedad" (CES.EST.132), "con un ego aceptable" (CES.EST.032), coherentes en sus actuaciones, y ser ejemplos de motivación para los estudiantes.

Doce referencias aluden a que sería deseable un profesorado más preparado, con una buena "capacitación", indicando la necesidad de formación pedagógica sobre los contenidos de la materia que imparte, o de la disciplina en la que se pretende formar a los estudiantes:

*Deberían encargarse las clases a profesores con conocimientos sobre el tema. En las asignaturas de:*  
*- Innovación docente e Investigación Educativa en Ciencias Sociales*  
*- Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias Sociales (Itinerario Geografía e Historia)*  
*Los profesores no tenían conocimientos sobre la LOMCE o la LOE; el currículo de Educación Secundaria y Bachillerato, unidades didácticas y otros contenidos relacionados con la educación obligatoria media (CE\_026).*

## Evaluación

Veinticuatro referencias hacen alusión a la evaluación en el Máster (MEJMÁST.evaluac) atendiendo a los aprendizajes, la docencia y el propio programa.

Seis aluden a la necesidad de "fijar unos criterios de evaluación claros en las asignaturas". En muchos casos, manifiestan que no entienden el sentido de las tareas realizadas y qué se pretendía evaluar con ellas. Creen poco efectivo demasiadas evaluaciones, sobre todo, en asignaturas que son compartidas por muchos profesores, y es por ello que consideran pertinente "establecer criterios de evaluación consensuados a fin de reducir la carga de tareas y evaluaciones":

*Por ejemplo, en las asignaturas específicas, he llegado a tener 6 profesores en una misma asignatura que ha durado un mes, y lo peor es que cada profesor tenía que evaluarnos, por lo que hemos estado haciendo*

*exámenes y trabajos, presentaciones y ensayos casi a diario. Creo que es una pérdida de tiempo tantas evaluaciones [...]* (CE\_047).

En relación a los criterios de evaluación demandan unificación en los criterios de evaluación de asignaturas que comparten todas las especialidades, y específicas de cada especialidad: *"considero que hay que coordinar mejor los criterios de evaluación y los contenidos en las asignaturas que son comunes a las especialidades y, dentro de la misma especialidad, las que son impartidas por diferentes profesores"* (CE\_155).

Atienden a la necesidad a "presentar atención a los niveles de exigencia", en dos sentidos. Uno, relacionado con las evaluaciones de los aprendizajes, advirtiendo que parece no existir "criterio", y manifestando que ocasiones se recurre a aplicar la misma calificación a todos los estudiantes:

*Las buenas calificaciones se regalan y no se establece ningún filtro para estudiantes del máster que han mostrado nulas aptitudes en la comunicación verbal o gestión de emociones y conflictos. Básicamente este máster premia la mediocridad. Las personas que se han esforzado y que sienten pasión por la docencia y la pedagogía obtienen notas similares a los mediocres, gracias a los sobresalientes generales.* (CE\_162).

Otro, a establecer niveles de exigencia en función de la importancia de las materias y tareas: *"Adaptar la exigencia de las asignaturas a su importancia y tareas"* (CE\_171); *"En la asignatura de Sociedad, Cultura y Educación el examen tuvo un nivel de exigencia demasiado alto para los contenidos que en realidad se vieron en clase"* (CE\_050).

Si lo que se pretende es alcanzar es una formación de calidad, consideran que la evaluación debería "dirigirse a evaluar sus capacidades docentes". Declaran haberse enfrentado en ocasiones a evaluaciones dirigidas a analizar la asignatura y no en sus aprendizajes o competencias.

*Hemos realizado pruebas en las que las preguntas eran como la siguiente: "Explica cómo mejorarías la asignatura". Comprendo que aquí nadie nos quiere suspender, pero también que hay que evaluar nuestras capacidades docentes, si lo que se persigue es mejorar la calidad educativa.* (CE\_043).

Además, demandan "reducir o suprimir la técnica del examen teórico" entendiendo que este puede ser suplantado con otras tareas que potencien aprendizajes más significativos, centradas en actividades prácticas:

*Prescindir de la realización de exámenes y potenciar los trabajos significativos: el alumnado en prácticas ya ha terminado sus estudios, lo que necesita es formación y estrategias pedagógicas y educativas, las cuales se adquieren mediante actividades prácticas y no estudiando para un examen.* (CE\_018).

Algunos proponen eliminar como criterio de evaluación la asistencia a clase, considerando que la calificación no debería estar centrada tanto en aquella, sino en los contenidos: *"Dar menos importancia a la asistencia y más a los contenidos"* (CE\_161), o entendida como medida para poder compatibilizar el trabajo con los estudios del máster: *"[...] debido a la necesidad de trabajar durante el periodo de máster, ser más flexible para las faltas de asistencia en las asignaturas"* (CE\_114).

Tres referencias aluden a la necesidad de "evaluar la docencia" en el máster indicando que *"la calidad del máster la hacen los profesores"* (CE\_115). Realizan dos sugerencias al respecto. Una de ellas, entiende como indicador de calidad la satisfacción de los estudiantes medida a través de las encuestas de opinión:

*Muchos de ellos han sido competentes y otros no. Utilizar los test de valoración del profesorado para saber en qué medida los alumnos están satisfechos con el profesorado y saber por tanto si son competentes en su trabajo o no. Para que de este modo o mejoren su calidad docente o no ejerzan como profesores en el Máster de Educación, Máster que es muy importante a la hora de adquirir las competencias necesarias para ser un buen profesor.* (CE\_115)

Otra, sistemas de evaluación de la acción docente: *"Establecería un control exhaustivo del ejercicio del profesorado, que en numerosas ocasiones acudía a clase sin preparar nada e*

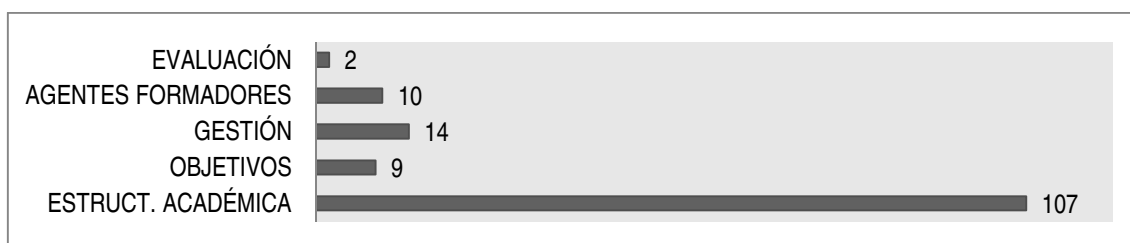
incluso con material desfasado" (CE\_172).

Respecto a la "evaluación del programa" entienden que debería tomarse en consideración las opiniones de los propios formadores, indicando que existe una insatisfacción generalizada diversos elementos formativos (estructura, contenidos y metodología): *"Escuchen las opiniones de los propios docentes del Máster, la mayoría están insatisfechos con la estructura, los contenidos y la metodología (al igual que la mayoría de alumnos). Además, las opiniones u opciones de mejora coinciden en varios grupos"* (CE\_196).

Destacan que deben tomarse en consideración los aspectos recogidos en el cuestionario empleado en esta investigación: *"Espero que estas sugerencias se tengan en cuenta para futuras promociones del máster, ya que puede llegar a ser muy interesante y útil el aprendizaje que se hace en este, siempre y cuando se vaya mejorando"* (CE\_148).

### Prácticas docentes

Este elemento recibe un total de 142 referencias (MEJMÁST.práct), referidas a un conjunto de componentes que recogemos en la Figura 18.4.



**Figura 18.4. Mejoras "Prácticas docentes". Estudiantes**

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, los estudiantes realizaron sugerencias de mejora a la "estructura académica y temporal", los "objetivos", "gestión", "agentes formadores", y "evaluación".

Respecto a la "estructura académica y temporal" entienden que las prácticas docentes deberían tener una mayor duración, coincidiendo con lo destacado Sánchez y Boix (2008) sobre este elemento del Máster FPES. Al respecto, realizan diferentes propuestas, tales como tres meses, un cuatrimestre o seis meses de duración. Justifican esta medida manifestando que en las prácticas docentes es *"donde realmente se aprende"* (CE\_003) y que, por tanto, *"es allí donde se debería articular el grueso del máster"* (CE\_007). Entienden que su duración actual impide una socialización o inmersión más completa en el centro educativo, tener una experiencia de formación completa sobre las diversas dimensiones y funciones desarrolladas en un centro, *"desarrollar tus competencias"* (CE\_116), o incluso recoger la información precisa para la elaboración del Trabajo Fin de Máster:

*[...] el periodo de prácticas suele ser una experiencia enriquecedora para todos los alumnos del Máster, sin embargo, la opinión general es que la estancia es demasiado corta; yo mismo pude comprobarlo durante mi turno, cuando empiezas a sentirte más realizado con tu labor en el Centro, cuando sientes que estás aprendiendo más, finaliza el periodo de prácticas. (CE\_005).*

*Ampliar la formación práctica del alumnado. La profesión de profesor requiere un proceso más amplio de formación que el ofrecido por el actual Máster. El periodo de prácticas de 6 semanas se muestra insuficiente para que el alumno en prácticas tenga una experiencia más completa del funcionamiento del centro, el aula o el departamento de su especialidad. (CE\_014).*

Algunos estudiantes destacan que diversas circunstancias, como los periodos festivos o actividades extraescolares, le han llevado a cursar un tiempo más reducido de prácticas docentes:

*[...] en mi caso particular, el periodo de prácticas fueron sólo tres semanas, a consecuencia de la presencia del puente del día de Andalucía, en el que hubo tres días sin clases. Por otro lado, mi tutor de Instituto era el*

*encargado de organizar el viaje de estudios del Instituto donde estuve haciendo las prácticas. Por lo tanto, el viaje se realizó durante mi estancia en el Instituto y, por consiguiente, mi tutor se fue de viaje durante esa semana y esos días también los perdí en mi formación durante las prácticas. En definitiva, fueron 15 días los que estuve de prácticas en el Instituto. (CE\_047).*

Como medidas para ampliar el periodo de prácticas proponen comenzar antes el máster o "acortar el periodo de formación teórica" (CE\_005), considerando que ésta última no supondría ningún problema puesto que lo que se aprende en la "teoría" no es tan necesario "en la formación del docente" (CE\_047), e incluso algunos proponen: "Abolir toda la parte teórica, irrelevante para la profesión docente, y sustituirla por un período de prácticas mucho más largo y en el que se trabaje en diferentes centros" (CE\_053).

Sobre la estructura académica, algunos proponen un modelo en alternancia entendiendo que se beneficiarían si acudiesen de forma regular a los centros y a lo largo del curso académico. Consideran que les permitiría poner en práctica lo aprendido y favorecería una autoevaluación más temprana respecto a la motivación e interés por la profesión docente:

*La fase de prácticas debería tener mucho más protagonismo y debería estar solapada con la impartición de las diferentes materias para así, poder ir poniendo en práctica todo lo aprendido. De esta manera, el alumnado sería más consciente de lo que supone el ejercicio de la profesión y podría decidir si está capacitado e interesado. (CE\_213).*

Relativo a los "objetivos", como se ha comentado al hablar de la estructura académica temporal, para los estudiantes las Prácticas Docentes constituye un periodo en el que pueden comenzar a construir su identidad profesional, autoevaluando su propia motivación hacia la docencia, o en el que pueden adquirir experiencia con diferentes tipos de alumnado y centros y poner en práctica lo aprendido a lo largo del máster, así como desarrollar sus competencias mediante una experiencia completa de formación en todos los ámbitos de un centro educativo.

Sobre los "agentes formadores" consideran la necesidad de presentar una mayor atención a la selección de los tutores profesionales y académicos, manifestando que debería ir más allá de la propia voluntad de éstos para tutorizar, y aconsejan pedir asesoramiento a los coordinadores de especialidad de cara a seleccionarlos. Algunos declaran que sus tutores no han actuado como esperaban indicando que ello les ha desmotivado:

*De la parte práctica mejoraría el proceso de selección de los tutores, que debería ir más allá de que soliciten un alumno en prácticas. Personalmente, estaba bastante motivada con la docencia hasta que llegué a las prácticas y mi tutora tuvo la increíble capacidad de desmotivar y echar por tierra todo lo aprendido en el máster en menos de una hora. (CE\_055).*

*Creía que iba a aprender algo durante las prácticas, y me ha tocado una profesora que tiene motivación cero para enseñar y que sólo sigue el libro, que no nos deja dar clases creando nuestros propios materiales. (CE\_060).*

Solicitan que se seleccione a profesores preocupados por la tutorización del alumno, a fin de asegurar un seguimiento más atento a los estudiantes.

Sobre la "evaluación" realizan dos aportaciones que demandan mayor control de las actividades que se desarrollan en las prácticas, indicando que las experiencias formativas y tareas desarrolladas parecen variar de unos estudiantes a otros:

*Exigiría más control en las prácticas docentes, pues hay centros en los que los alumnos de prácticas han elaborado una unidad didáctica completa poniéndola en práctica, incluida la evaluación, y en otros casos, como el mío, hemos dado dos o tres horas de clase sueltas y ni siquiera se nos ha dado feedback de cómo lo hemos hecho. He pasado muchas horas en el instituto en las que veía el tiempo pasar y nuestra estancia allí desaprovechada. (CE\_043).*

Con respecto a la "gestión" proponen algunas medidas dirigidas a proporcionar mayor información sobre diversos trámites como la elaboración de la memoria de prácticas: "[...] las guías que hay para realizar la memoria no guardan una coherencia total entre ellas, hay información desactualizada y no queda claro el modo en el que se deben realizar ciertas partes"



(CE\_011).

Sobre la asignación de las prácticas docentes indican varias circunstancias deseables como: permitir compatibilizar con el horario de trabajo, ofertar los destinos en los que existan plazas para la especialidad, tener en cuenta las zonas seleccionadas, asignar plazas que se correspondan con la especialidad concreta en la que se ha formado en el máster, o "*no ofertar centros que no vayan a ser provechosos (por experiencias previas del alumnado del máster de otros años)*" (CE\_182).

*[...] sería recomendable que la rotación se hiciese por un ciclo formativo en el cual "domine" el temario por mi formación anterior. Por ejemplo, si he estudiado enfermería, dar clase en técnico auxiliar de enfermería, documentación sanitaria... y no en prótesis dental o auditiva.* (CE\_033).

*Ofertar como destinos/zonas elegibles por cada especialidad únicamente aquellas en las que realmente haya plazas disponibles. No tiene sentido dejarnos elegir entre toda la provincia si no hay plazas de nuestra especialidad y luego te envían donde quieren.* (CE\_102).

### Coordinación y gestión

Realizaron 36 referencias demandando mayor organización a nivel académico y administrativo del máster. (MEJMÁST.gest).

Desde el punto de vista académico, los estudiantes manifiestan que la "coordinación" "*deja bastante que desear*" (CE\_016), "*fue bastante pésima durante todo el curso*" (CE\_099). Realizan 18 referencias dirigidas a demandar una mayor organización y coordinación entre los departamentos y el profesorado, indicando que la situación de descoordinación se hace evidente cuando una misma asignatura es impartida por diferentes profesores, observando variación en cuanto al temario o metodología:

*Mayor organización entre los departamentos, se nota que hay mucho desacuerdo entre profesores. Dependiendo del grupo en el que se esté se trabaja de manera totalmente diferente, en unos grupos la carga de trabajos y de tareas es excesiva mientras que en otros es más adecuada.*

*En el módulo genérico debería haber más organización. La asignatura de Procesos y Contextos Educativos del grupo 2 y 3 de inglés fue puro cachondeo donde, aparte de perder 2 sesiones porque el profesorado no conocía bien el horario, tuvimos tantos profesores cada uno con un temario y metodología diferente, que al final no sacamos nada en claro de la asignatura.* (CE\_050).

Ante esta situación, coinciden en que una medida consistiría en establecer uno o como mucho dos profesores en cada asignatura. El tener muchos profesores "*desconcierta bastante al alumnado y dificulta la correcta adquisición de los contenidos*" (CE\_202). Para ellos, esta situación lleva al desentendimiento por parte del profesorado, y a la impartición de un contenido superficial, repetitivo o con escasa conexión: "*Creo que es un error que haya tanta cantidad de profesores diferentes los cuales dan una o dos sesiones, mandan una gran cantidad de trabajo y se desentienden*" (CE\_166).

*Creo que se debería mejorar la organización de los profesores y las asignaturas. En asignaturas de poco más de un mes de clases hemos tenido 3 profesores, por lo que el contenido de la materia se ve por encima y sin conexión. En otra asignatura hemos llegado a tener hasta 5 profesores, algunos de los cuales solo han dado 2 días de clase.* (CE\_054).

Cabe destacar una referencia que atiende a las figuras de gestión y coordinación del máster, demandando mayor autonomía para los coordinadores y la necesidad de que existan dos gestores en el máster. Entendemos que esta última propuesta podría derivarse de la extensión y amplitud de la titulación: "*Dos coordinadores en vez de uno, o darle más funciones a los coordinadores de las especialidades*" (CE\_034).

Otra medida atiende a la organización de actividades complementarias para la realización del Trabajo Fin de Máster con suficiente antelación: "*No se puede organizar un seminario con consejos para redactar un TFM 10 días antes de la fecha de entrega, es absurdo*" (CE\_102).

Respecto a la "gestión a nivel administrativo", las medidas demandan una mayor información sobre los procesos, de forma igualitaria para todas las especialidades y con mayor antelación: *"Igualdad de oportunidades: no es justo que unos alumnos sepan antes que otros cuándo es la fecha límite de entrega del TFM y qué día tiene que exponer ante el tribunal y quiénes van a ser sus evaluadores"* (CE\_102).

Proponen que los materiales didácticos de las asignaturas, tales como guías, e información administrativa (horarios, fechas relevantes, etc.) sean proporcionados con antelación a fin de reducir el desconcierto que les provocar sentirse faltos de información. Además, demanda que se les comuniquen las calificaciones de las materias antes de cerrar las actas, y acortar los plazos para la comunicación de las evaluaciones, que parecen haberse alargado en el tiempo: *"acortar el plazo para comunicar las calificaciones (a mediados de Junio esperando notas de asignaturas finalizadas a principios de Diciembre)"* (CE\_154).

Otro grupo de sugerencias atienden a la necesidad de gestionar de una forma más adecuada las sustituciones del profesorado, indicando lo siguiente:

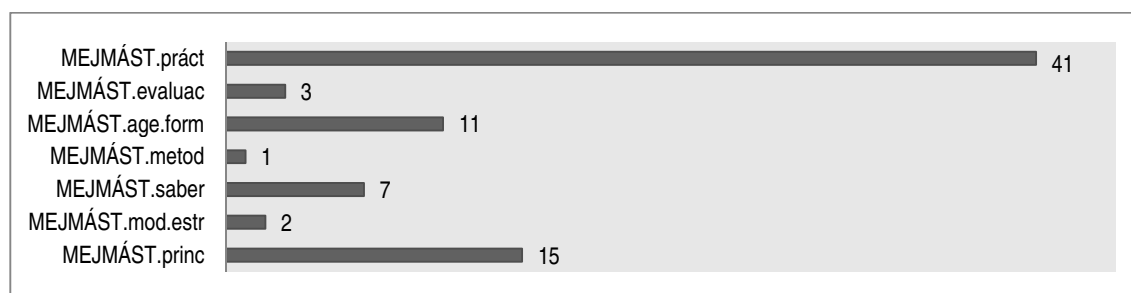
*Suplencia de profesores: es absolutamente imprescindible que si un profesor se da de baja lo sustituyan. Estuvimos mes y medio (de dos de docencia) sin profesor en una asignatura, y ni siquiera nos pidieron disculpas. Además tenemos una importante laguna formativa.* (CE\_102).

## 1.2. La visión del profesorado

Presentamos las propuestas del profesorado encuestado y entrevistado.

### 1.2.1. Muestra de profesorado

Presentamos las medidas de mejora realizadas por el profesorado encuestado en las preguntas abiertas "Características que debería tener la formación inicial para proporcionar conocimiento pedagógico (F)" y "Otras consideraciones que desee hacer". Realizaron 83 referencias a siete elementos (Ver Figura 18.5): "principios formativos" (MEJMÁST.princ), "modelo estructural" (MEJMÁST.mod.estr), "contenidos y materias" (MEJMÁST.saber), "procesos metodológicos" (MEJMÁST.metod), "agentes formadores" (MEJMÁST.age.form), "evaluación" (MEJMÁST.evaluac), "prácticas" (MEJMÁST.práct). Predominaron las relativas a "principios formativos" (15 referencias), "agentes formadores" (11), y "prácticas docentes" (41).



**Figura 18.5. "Medidas para la mejora del Máster". Profesorado encuestado**

Fuente: Elaboración propia

Sobre los "**principios formativos**" (MEJMÁST.princ) aludieron a varios aspectos. Uno, referido a una formación que atienda a la realidad de la profesión docente en Secundaria, indicando algunas medidas que pueden favorecerlo, tales como establecer "**contenidos**" más realistas o incluir el perfil investigador en la figura del profesor a fin de contar con su participación en la formación: *"adaptar la teoría a la realidad de las aulas"; "Hay que darles la teoría, pero poner los pies sobre el suelo y explicar también los problemas que se van a encontrar"*

(CE\_104); "añadir la componente investigadora al perfil del profesor/maestro y, recíprocamente, contar con su experiencia y reflexión en el nivel universitario" (CE\_103).

Consideran que el Máster debería constituirse como una formación profesionalizante, al igual que ocurre con otras profesiones, indicando que "en la práctica es un curso de trámite y se enfoca como un requisito que hay que cumplir sin más" (CP\_065). Demandan un mayor interés por parte de la Universidad hacia la formación. Este es un aspecto destacado por Rico (2004) al indicar que la institución universitaria no ha mostrado interés por aquella.

Además, indicaron que la "conexión de Facultad con centros educativos es escasa e insuficiente" (CE\_064).

Sobre el "**modelo en que debe estructurarse**" (MEJMÁST.mod.estr) proponen que se realice una formación en servicio llevada a cabo en centros de Secundaria y unida al proceso de acceso a la docencia: "Máster de Secundaria definido, según mi opinión; estar organizado desde Consejería en centros de secundaria, por profesorado de Secundaria, ampliando el tiempo de permanencia y unido a proceso de selección para acceso a la función pública" (CP\_273). En este sentido, una de las propuestas indicaba la necesidad de establecer una formación con continuidad a etapas posteriores del ejercicio docente: "Seguimiento y unión entre la formación inicial en el máster y las prácticas como funcionario" (CP\_148).

Sobre los "**contenidos y materias**" (MEJMÁST.saber), además de lo destacado previamente, consideran que debería haber un contenido relacionado con la especialidad y la etapa educativa en la que estudian el Máster: "especializar la enseñanzas de programación dependiendo de la etapa educativa por la que estudien el máster" (CP\_088).

Acerca de los "**procesos metodológicos**" (MEJMÁST.metod) proponen "mayor presencia de estudio de casos prácticos de situaciones que se pueden dar en el aula" (CP\_091).

Al aludir a los "**agentes formadores**" (MEJMÁST.age.form), indican que se debería favorecer una mayor presencia de profesorado de Secundaria en diferentes niveles de actuación, tales como la docencia o coordinación del Máster entendiendo que son "los verdaderos conocedores de la realidad educativa y de su reflexión pedagógica" (CP\_142). Algunos consideran que la formación, tanto teórica como práctica, debería ser impartida por dicho profesorado y debería ser una labor bien remunerada. Encontramos una propuesta que atiende a la necesidad de contar con profesionales motivados en la "parte teórica" (Módulos Genérico y específico).

Realizan dos sugerencias sobre la "**evaluación**" (MEJMÁST.evaluc), una de ellas referida a la importancia de "examinar la utilidad de la formación proporcionada por el máster para el desarrollo de la profesión"; otra, relativa a la promoción del alumnado, indicando que deben "aprobar solo a los estudiantes que hayan superado todas las materias".

Sobre las "**prácticas docentes**" (MEJMÁST.práct) la mayoría de las propuestas aluden a la necesidad de que éstas tengan una mayor duración, considerando que ello redundaría en una formación más realista al permitir vivir la actividad docente en todos sus aspectos. Algunos proponen que podría desarrollarse durante un trimestre completo, de forma que el alumno pueda tener contacto con la práctica desde el inicio del Máster, en contextos y realidades educativas diversas, y pudiendo haber más de un tutor por estudiante. Proponen que los estudiantes se incorporen a los centros en otras fechas a las que lo hace, y que éstas sean consensuadas con los centros y su profesorado:

*Que las prácticas en los centros sean lo más reales posibles, para ello, lo ideal sería realizar las mismas durante al menos un trimestre completo. De esta forma podrían tomar conciencia de la actividad de un docente (a horario completo) y de la realidad y evolución del alumnado. (Evaluación inicial +proceso de aprendizaje + evaluación final). Día a día y a diferentes niveles educativos. Ahora los practicum tienen una imagen parcial e incompleta de la actividad docente. (CP\_011).*

Sobre los tutores de prácticas indican la necesidad de seleccionar profesionales que cumplan con ciertos criterios, tales como ser reconocidos por "buenas prácticas", que hayan recibido valoraciones positivas por alumnos de cursos previos, tutores académicos con experiencia o ser recomendados por el equipo directivo de los centros. Demandan un mayor reconocimiento de la labor de tutor de prácticas.

Finalmente, para el modelo de supervisión proponen la "creación de equipos estables de profesores de Secundaria con experiencia, competencias e implicación para la tutorización de los alumnos del Máster." (CP\_181).

### 1.2.2. Profesorado con media y larga experiencia docente

Recogemos las propuestas de mejora al Máster FPES realizadas por el profesorado entrevistado (excepto de Gest1, incluido en siguiente apartado).

Encontramos 64 referencias (Figura 18.6) a nueve elementos: "principios formativos" (MEJMÁST.princ), "modelo estructural" (MEJMÁST.mod.estr), "planificación" (MEJMÁST.planif), "contenidos y materias" (MEJMÁST.saber), "procesos metodológicos" (MEJMÁST.metod), "agentes formadores" (MEJMÁST.age.form), "evaluación" (MEJMÁST.evaluac), "prácticas" (MEJMÁST.práct), "gestión y coordinación" (MEJMÁST.gest), siendo los más destacados "agentes formadores" (12) y "prácticas docentes" (24).

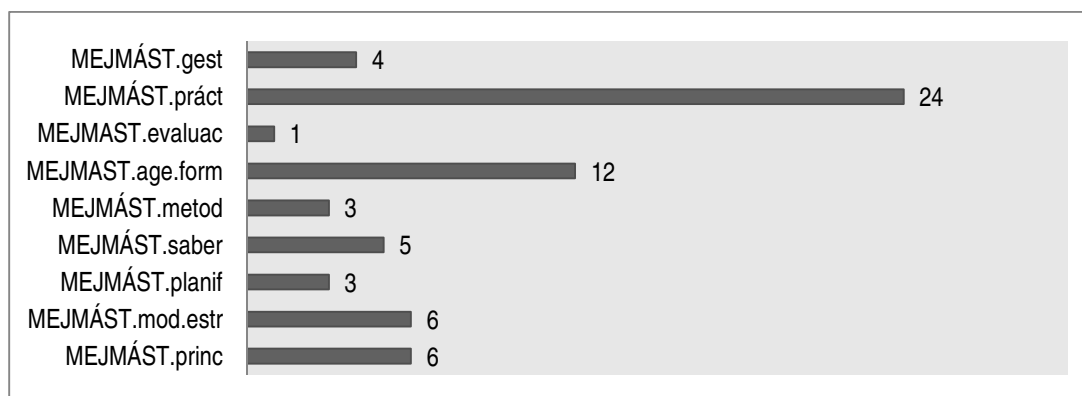


Figura 18.6. "Medidas para la mejora". Profesorado media y larga experiencia docente

Fuente: Elaboración propia

Relativas a los "**principios formativos**" (MEJMÁST.princ) consideran que deberían mejorar los vínculos entre la Universidad y los centros de Secundaria. De sus consideraciones se deriva que existen ciertas condiciones que parecen limitar relaciones más fluidas entre el profesorado de ambos ámbitos. Se trata de profesionales que parecen recibir con poco agrado las críticas procedentes de sus compañeros.

Respecto a las conexiones entre las diversas instituciones implicadas, uno de los profesores intervinientes en el Máster consideran que deberían "mejorar los vínculos entre la escuela de Posgrado y la Delegación de Educación", en dos sentidos, es decir, con una "mayor participación docente de ambos en los dos contextos", esto es, el profesor de Secundaria en el Máster y en los de universidad en los centros. Consideran la necesidad de tener mayores facilidades para realizar periodos de docencia, e incluso investigación, en los centros de Secundaria. Añadiendo:

*A mí me gustaría que me dejaran un año ir a un instituto y dar clase y encargarme, llevar la tutoría, todo. Pero, claro, ni la Universidad lo permite, ni la Delegación de Educación, ni la Consejería de Educación lo va a permitir tampoco. No sólo docencia, podría ser un proceso de investigación. O sea, tiene mucho sentido. (Prof12).*

Además, creen que la formación teórica proporcionada por el Máster debe estar "más enfocada a lo que se ve en las aulas" (Prof12).

Por otro lado, consideran que el "modo en que debe estructurarse" el Máster (MEJMÁST.mod.estr) debería ser aquél que ayude a mejorar. Coinciden en indicar que un año no es tiempo suficiente para adquirir "unos conocimientos indispensables para ir con ciertas garantías a hacer un buen trabajo" (Prof6). Algunos perciben que la mejora en este sentido, pasa por implantar un modelo integrado, sin embargo, destacan ciertas condiciones que lo limitan, tales como el número elevado de estudiantes que cursan la formación inicial pedagógica. Contrario a ello, otros profesores no valoran muy bien dicho modelo indicando que podría convertirse en un itinerario cursado por la mayoría de estudiantes y considerando que la formación disciplinar "debe de ser algo con unas expectativas mucho más amplias, no reducirlo solamente a la docencia" (Prof10). Otros advierten del peligro que existe que las asignaturas de tipo pedagógico en dicho itinerario se conviertan en "marías".

En su mayoría valoran de forma positiva el actual modelo, y coinciden en destacar que ha supuesto una mejora respecto al anterior (CAP) sobre todo en las "prácticas docentes", indicando que actualmente están más organizadas y son más extensas. En cuanto a la mejora global que ha supuesto respecto al CAP, las opiniones varían. Para algunos, la mejora que ha sido notable; otros, no se atreven a afirmar que haya supuesto mejora, indicando que se comprobará con los años: "¿se ha cambiado? pues no sé, creo que eso se notará cuando pasen unos años, si se sigue haciendo y el máster no se convierte en algo degenerado que tampoco sirva para nada" (Prof4); para otros, coincidiendo con las consideraciones de Viñao (2013), el planteamiento inicial del Máster se ha desvirtuado en la práctica convirtiéndose en copia de aquél:

*Creo que un Máster, lo que es el planteamiento, está bien, lo que veo es que se ha convertido en un antiguo CAP, ha copiado tanto en la parte teórica de la universidad (sobre todo en los módulos específicos), ha copiado lo que se hacía antes y lo que es el Practicum, aunque se ha mejorado, pero sigue siendo también como otro CAP. (Prof10).*

Consideran que se debe seguir trabajando en su mejora que podría provenir de extender al máster a dos años de duración:

*Y en el Máster, pues en un año no da tiempo de formar en todos los ámbitos a los futuros profesores. Pienso que, como mínimo, debería ser dos años para tener una cierta garantía que, por lo menos, de los aspectos básicos se sabe algo [...] (Prof6).*

Sobre la "planificación" (MEJMÁST.planif), uno de los profesores manifiesta que la estructura de los contenidos del máster ha variado poco respecto al CAP, y es superficial. Indica que, de acuerdo al número de estudiantes que abarca, se ha buscado una estructura que permitiese integrar fuentes de formación que resultan imprescindibles en la formación. Se advierten ciertos problemas que subyacen a la ausencia de un diseño más coherente, tales como la escasa participación del profesorado en ejercicio en los estamentos encargados de la formación, o el escaso consenso en cuanto a las competencias que definen la profesión docente en Educación Secundaria. Indica que, a pesar de que éstas se hayan formalizado a nivel de la administración educativa, no han sido asumidas por el profesorado en la práctica. Así lo explica:

*Hay un tema que para mí está detrás, está subyaciendo también a todo esto y es que, en ninguno de los estamentos que se encarga de esa formación, salvo en la de tutores de prácticas, está presente el profesional que ejerce la profesión. Entonces, arranquemos con la dificultad profesional que el profesor no ha definido su profesión.... No satisface determinadas condiciones, la primera, las competencias profesionales del profesor no se han consensuado, ni siquiera en las Sociedades de Profesores, por tanto, se han formalizado, digamos, parte de la administración educativa, pero no se han establecido, no las ha asumido la propia profesión. (Prof7).*

Algunos de los profesores consideran que los módulos no deberían estar planificados de forma independiente. Indican que el contenido que se imparte al comienzo del Máster (Módulo

Específico) lo definen como alejado de la cultura académica de algunos estudiantes, como son los procedentes de carreras de Ciencias:

*La primera impresión que tienen los de Ciencias (esto es una generalización, no tiene ninguna validez), es que las cosas de didáctica no sirven para nada. ¿Por qué? Porque, primero, cuando leen las cosas no las entienden y, segundo, porque hay mucha gente de didáctica que escribe y no dice nada. Entonces, seleccionar una buena lectura es difícil, y luego leerla también lo es. Entonces, si le pones primero el módulo generalista desconectado de lo que ellos saben, no llegan a entenderlo. Está demasiado alejado de lo que están habituados a escuchar en Matemáticas. (Prof12).*

Además, se trata de un contenido que, por lo general, se muestra descontextualizado de la práctica, situación que no favorece su valoración por parte de los estudiantes. En relación a ello, proponen la búsqueda de "estrategias para ir dando sentido al contenido pedagógico", tales como un periodo de prácticas docentes al comienzo del Máster. Consideran que el resto de módulos (Específico y Practicum) están bien planificados, aunque no desechan la posibilidad de que sean susceptibles de mejora: "el resto de los módulos me parece que están bien pensados, que el que los ha diseñado sabía lo que estaba haciendo. Que, ¿se puede mejorar? Seguramente, pero tiene coherencia y tiene sentido" (Prof12).

Uno de ellos manifiesta que el problema del Máster no está tanto en la estructura, sino en las condiciones en las que se ha puesto en marcha: sin una definición previa de lo que entienden por profesional, indicando que en la Universidad no están acostumbrados a másteres profesionalizadores:

*No me molesta la estructura, me molesta más que hay un campo que no se ha definido suficientemente, y eso es un problema, y un campo de actuación que tampoco hemos definido sobre la profesión, ni siquiera entre nosotros; y no hay evidencia de que prevalezcan las finalidades profesionales, sino que prevalezcan, probablemente, lo que es nuestra práctica habitual en nuestro departamento. (Prof7).*

A lo anterior añaden a esta situación: "[...] las perversiones particulares de que los departamentos no asignen la docencia a las personas más adecuadas, sino aquellos que... ¡en fin! Evitemos la parte perversa, que no la podemos evitar, por desgracia, porque el sistema es así" (Prof7). De las consideraciones realizadas, se deriva que se hace necesario "desarrollar acciones o prácticas en la puesta en marcha del máster que tengan como fin la profesionalización".

En relación a ello, manifiestan que sería ideal que los resultados derivados de investigaciones, como la que presentamos en este trabajo, se tomaran en cuenta en el diseño de la formación inicial, indicando que los criterios que deberían primar a la hora de planificarla deben estar relacionados con establecer una formación que responda a la realidad de la profesión, y no con el reparto de poderes a nivel departamental, que son las que prevalecen.

*La formación inicial del profesorado no es cosa de partidos, ni nada de nada. Esto lo sé por la dinámica de las universidades; pues no se tiene en cuenta, porque ahí lo que pesan mucho son los departamentos a la hora de diseñar, y más un máster de estas características, que es capaz de atraer... no sé cuál será el porcentaje de alumnado de la Universidad de Granada que lo cursa. Es abrumador. Pues ¡claro! los departamentos no quieren tampoco perder eso. Si el diseño, algo tan fundamental, depende del reparto de poderes entre los departamentos universitarios, pues, al final, buscando ese consenso de no molestar a nadie, tal vez el diseño que se consigue pues no responde a la realidad. (Prof10).*

Al respecto, cabe preguntarse por el sentido que adquiere el máster en la práctica, atendiendo a lo indicado por Estebaranz (2012):

Lo cierto es que si teóricamente se ha pensado la formación inicial con una cierta lógica, en la práctica organizativa se ha desvirtuado el plan. ¿Cuál es el modelo? ¿Se piensa en los futuros profesores y las competencias que deben adquirir? o ¿la Universidad (los Departamentos) ha aprovechado en estos momentos de cambio la oportunidad de ampliar la carga docente? La organización de los contenidos de la formación sigue siendo, en palabras de Goodson (1990), el resultado de "coaliciones en acción", de forma que los apoyos, e incluso votos mutuos entre grupos diferentes, logran lo que la razón nunca hubiera pensado. (p.158).

Sobre "los **contenidos y materias**" (MEJMÁST.saber), aunque algunos profesores manifestaron el valor añadido que ha supuesto incluir diferentes departamentos en un mismo máster –especialmente los implicados en la gestión y coordinación del Máster–, otros consideran que los que no tienen naturaleza educativa no tienen cabida en el Máster, indicando que lo que precisan los estudiantes no es el contenido ya cursado en la carrera sino contenidos de tipo pedagógico, y que éstos no pueden ser ofrecidos por dichos departamentos. En relación a ello, creen necesario "analizar los elementos didácticos con los que se trabajan en Secundaria para trasladarlos a la formación". Cabe indicar que la especialidad a la que se refirieron al realizar dicha propuesta (Economía), según los gestores, no posee una didáctica desarrollada, lo que creemos que podría estar afectando al tipo de contenido que se imparte en algunas especialidades.

Se considera que las características que poseen los estudiantes que acceden al máster, "que arrancan de un conocimiento bastante fundamentado en la materia, que no les facilita ver la lógica de funcionamiento del conocimiento educativo" (Prof7), les puede llevar a asumir marcos de actuación docente de carácter "místico" o "artesano". Es por ello, que proponen un tratamiento la dimensión ética de la profesión en las materias del Módulo Genérico:

*La responsabilidad del profesor no es por buena voluntad, no es por una conducta moral derivada de planteamientos ideológicos, es porque moralmente, porque éticamente, tiene que asumir el papel que le corresponde. Entonces, creo que ahí hay un campo que debería barrer la formación, y creo que cabría más en las materias generales, las comunes, que en las específicas (Prof7).*

Entienden un problema que las "**metodologías**"(MEJMÁST.metod) empleadas por los profesores universitarios y tutores profesionales sean la misma. Con ello, parecen referirse a que ambos emplean, por lo general, métodos expositivos tradicionales:

*El problema es que sean todas iguales, eso sí que es un problema. Yo no he hecho el máster, ni he hablado con todos los profesores, pero por lo que me cuentan los alumnos, todos están cortados con el mismo patrón. Los tutores de prácticas también, hay muy pocos que hagan cosas diferentes. (Prof12).*

Al respecto, indican que "la innovación y el cambio metodológico es una asignatura pendiente en todos los niveles educativos, salvo quizás en Infantil" (Prof12). Relacionado con ello, hablan también de las actitudes con las que los estudiantes afrontan los procesos de aprendizaje, que por lo general adoptan un papel más pasivo que activo:

*"A mí me viene mejor estar sentado en clase y que me explique el profesor muy bien todo lo que tengo que aprender. A mí no me gusta estar en una clase en la que tengo que estar moviéndome para allá y para acá, buscándome la vida y generando mis propias competencias, porque he pagado para que me enseñen". [...] Con esos planteamientos estamos en la Universidad. Y claro, todo eso tiene la culpa pues el proceso de aprendizaje que viene desde Educación Infantil. Porque desde Educación Infantil a los alumnos se les ha enseñado, no se le ha trabajado la creatividad, la innovación, la investigación,... Aunque esta situación van cambiando, no obstante, pero que todavía estamos..., y eso genera dificultades. (Prof4).*

En este sentido, destacan la importancia que tiene "que el Máster se aborde desde un enfoque de aprendizaje por competencias", dirigidos a potenciar procesos más activos y participativos:

*[...] creo que se debe dar desde el máster un enfoque de aprendizaje de competencias [...], lo que no puedes es dejar de ser alumno el día que cojas el diploma y salgas a la calle, y no sepas para dónde tirar ni cómo comportarte en un momento determinado que tengas que hacer una solicitud o una entrevista para pedir trabajo. (Prof4).*

Realizaron diversas propuestas de mejora referidas a los tipos y requisitos de los "**agentes formadores**" (MEJMAST.age.form). Uno de los profesores manifiesta la dificultad que puede entrañar su selección, indicando que si no se tiene claro qué caracteriza al buen profesor, se hace complicado establecer criterios para decidir cuál es el mejor formador del profesorado. Algunos consideran que los formadores deben ser "profesores universitarios que haya impartido en Secundaria", pero advierten de la dificultad de encontrar profesores con dicho perfil: "Creo que eso se debería de valorar y eso no se valora, conozco departamentos donde eso no se ha

valorado, ni se plantea" (Prof10).

Consideran que es necesario "dar mayor protagonismo a los profesores de Secundaria en ejercicio en algunos estamentos de la formación, como la docencia o la coordinación". Algunos proponen que en cada especialidad debería haber un profesor en ejercicio, entendiendo que ello contribuiría a definir la profesión y a acercarla a la formación inicial pedagógica:

*A los profesores de Secundaria habría que darle un poco más de protagonismo porque se sienten un poco ajenos. Si están colaborando, pero "no les dan vela en este entierro". Habría que conseguir que formaran parte del equipo de coordinación (a lo mejor no todos), pero de cada especialidad tendría que haber una persona. Bueno, aquí tenemos al coordinador que es profesor de secundaria, de hecho está en comisión de servicio. Pero, no, alguien que todavía esté en las aulas, que no esté a medio camino. (Prof12).*

Al preguntarles por la figura del profesor asociado, indican que es un "punto medio" que hay que fomentar al constituir un enlace con los centros de Secundaria.

Crean que han de intervenir todos los sectores, tanto profesorado Universitario como de Secundaria, así como las figuras de orientador educativo, este último formando a los futuros docentes en temas de orientación:

*Creo que se da poca importancia también a los profesionales de orientación. Es decir, un centro como este no funciona sin ningún bien departamento de Orientación. [...] Pero, quizás, la gente que llega nueva a la profesión tampoco tiene muy claro el departamento de orientación, ni para qué sirve, ni qué hacen, ni por qué es tan importante. Pues todo eso creo que también hay que trabajarlo desde antes. Ya te digo, este centro sin un buen departamento de orientación es un desastre, pero un desastre. (Prof3).*

Consideran que el sistema de asignación de la docencia debería asegurar profesionales "que tienen competencia para impartir esos módulos, no por el último o el primero que llega, o no por el primero que le resulta más cómodo el impartir eso" (Prof10), a fin de asegurar que la docencia impartida en el Máster no suponga una prolongación de los contenidos cursados en la carrera. Manifiestan que en algunos módulos y especialidades se imparten contenidos alejados de lo que supone la profesión, lo que parece derivarse del desconocimiento que existe de la materia por parte del profesorado que la imparte:

*[...] por lo que hablo con los alumnos en prácticas que vienen al centro, por lo que he observado, y lo que sé de personas que imparten en el Máster, lo que se hace en la parte teórica (en algunos módulos) pues no responde a lo que debería ofrecerse; no por falta de interés del profesorado, sino porque lo han elegido o porque es el último y le corresponde la docencia del Máster. Sin embargo, ese profesorado, lo primero que no sabe es qué es lo que tiene que impartir, y lo que nos encontramos es que se están dedicando algunos profesores a impartir contenidos totalmente alejados de la aplicación en el aula, y eso la Universidad lo sabe por las encuestas que tiene de los alumnos que cursan el Máster. (Prof10).*

Consideran que debería existir profesorado que se responsabilizase de la formación y buscar en su actuación elementos de responsabilidad profesional. Concordando con Estebaranz (2012), entienden que en la asignación de la docencia debería prevalecer criterios formativos, y no otras prácticas que tienen que ver con el incremento de los méritos docentes, y especialmente en profesorado novel:

*No pido que todos tengan una experiencia profesional y que hayan tenido que hacer mi formación ¡No!, pero reconozcamos que es así y que estamos asignando la supervisión (que va acompañada de la dirección de TFM) a compañeros noveles porque, además, queremos que de esa forma se vayan incorporando. Tendríamos que tener un mayor apoyo por parte de todos, que fuera un colectivo responsabilizado desde departamento, y que hubiera una búsqueda de elementos de responsabilidad profesional.... No asignemos la falta de responsabilidad profesional sólo a los profesores de prácticas de Secundaria y de Primaria. ¿En la Universidad, tenemos código deontológico profesional de formación?, ¿lo asumimos?, ¿tenemos asumido conocimiento de cuál es nuestro desempeño? No existe. (Prof7).*

Aludiendo a la **evaluación** (MEJMÁST.evaluac) sugieren "establecer una evaluación más exigente de los estudiantes", e indican que parece haber criterios poco consensuados en cuanto a cuál es el perfil que determina que una persona está capacitada a nivel pedagógico para



superar el Máster, puesto que, por lo general, es superado por todas las personas que deciden cursarlo.

Sobre las "**prácticas docentes**" (MEJMÁST.práct) consideran que debería ser un periodo más amplio, entendiendo que ello favorecería una formación adecuada para afrontar con garantías las situaciones educativas que puedan darse en Secundaria. Sobre ello, uno de los profesores considera que el Máster debería aprender del modelo de prácticas de otras carreras como Medicina, caracterizado por ser continuo y ligado a cada materia. Sin embargo, entienden que ampliarlas supone otros problemas administrativos y económicos.

Indican que no se presta la suficiente atención a la selección de profesores de Secundaria que puedan colaborar correctamente en el Máster. Explican que algunos no cumplen con sus funciones como tutores profesionales, otros desconocen la tarea que deben realizar; aspecto que parece perjudicarles de cara a la opinión pública: "*al final "pagan justos por pecadores", al final se habla mucho de que en los institutos no se hace nada, pero porque hay determinados casos de profesores que no atienden bien a los estudiantes*" (Prof10).

*[...] no puede ser que un compañero reciba un alumno del Máster y te diga: "y, ahora, ¿qué es lo que hay que hacer con ellos?". Eso no debería ser, y no le echo la culpa a él, sino al sistema. O sea, la Universidad de Granada, ¿cómo identifica y selecciona a aquellos profesores que pueden tener una buena colaboración con el Máster? La selección e identificación de los profesores que pueden colaborar bien con el Máster, eso no se hace. [...]* (Prof10).

En relación a ello, de cara a mejorar la selección de tutores proponen la "creación de equipos de profesorado por especialidades gestionados por coordinadores de las especialidades que adquieran compromiso a lo largo de un periodo de tiempo". Creen que ello mejoraría la vinculación de los profesores con la Universidad, favoreciendo que un compromiso estable, y el desarrollo de un proceso con el seguimiento, evaluación y reconocimiento adecuados:

*[...] que un profesor universitario, por ejemplo de mi especialidad que consiga el compromiso de equis profesores para tutorizar, y que trabaje como equipo. En un primer momento, el equipo tendrá que hacer más reuniones para ver lo que hay que hacer y, tal vez, cuando lleven dos años trabajando juntos ya funcione por inercia [...]*. (Prof10).

Consideran que, aunque existe interés por participar en la formación de los futuros profesores, los centros no están preparados para el desarrollo de las prácticas docentes:

*[...] ni los centros estamos realmente preparados para recibir al alumnado del Máster. De manera que las personas que reciben esos alumnos tienen interés por atenderlos, pero ese interés no siempre está correlacionado con una buena formación y con una preparación realmente de hacer ese trabajo.* (Prof6).

Algunos de ellos proponen que los tutores de prácticas, tanto académicos como profesionales, deben poseer formación para tutorizar, considerando que constituye una actividad específica y distinta a ser profesor. En las respuestas del profesorado se advierten ciertas circunstancias que pueden dificultar el desarrollo de una formación en este sentido, que tienen que ver con la relación jerárquica que se establece en los procesos de formación, y con ciertas reticencias a ser formados por otros profesionales, cuando ya cuentan con reconocimiento social en los dos ámbitos:

*[...] ¿vas a formar al tutor de prácticas? ¿Por qué?, ¿de qué lo vas a formar, si es profesor con una experiencia de quince, veinte o treinta años?, ¿quién eres tú para decirle que no tiene formación? [...] como no tenemos elementos de valoración profesional que formen parte del colectivo o que nos estimulen, que nos consideren, que hayamos consensuado..., al final tenemos siempre la sensación de que el modelo formativo es una importación de ideas externas, que ni siquiera han sido puestas en juego lo suficiente como para que tengan autoridad consagrada. Si la formación fuera, como pasa en los Máster de mejora de ingenierías, sobre un aparato o instrumento nuevo que acaban de descubrir y que la empresa en la que estamos le interesa aplicarlo, ¡está muy fácil! Pero aquí, no tenemos esas cosas de referencia. Con lo cual, es modelo jerárquico es muy poco.... Serían personas de reconocido prestigio moral asignados ¿por quién?, por los sujetos de la formación y eso no... No hemos avanzado en esa dirección.* (Prof7).

Manifiestan "que no existe una coordinación entre la Facultad y el centro" (Prof6), lo que parece afectar al desarrollo de los procesos formativos en varios sentidos. Por un lado, no se cumplen las directrices establecidas para el desarrollo de las prácticas, lo que parece derivar en procesos formativos diversos; esto es, desde estudiantes que dedican sólo a observar, a los que intervienen desarrollando la docencia desde el primer día. Sobre ello, creen necesario mayor sistematicidad del proceso de supervisión, "proporcionando a los tutores unas directrices claras sobre cuál es su papel y el de los estudiantes":

*Los profesores deberían tener unas instrucciones muy claras acerca de cuál es su papel como tutor de prácticas, cuál es el papel de los alumnos, y que incluso se determinara algún procedimiento de supervisión para que esas prácticas se realicen en unas condiciones, digamos, estandarizadas. De manera que los alumnos en prácticas reciban la misma formación independientemente del profesor que lo atienda [...] (Prof6).*

Por otro lado, afecta a la integración del periodo formativo en la programación del tutor profesional. En este sentido, indican que, en muchas ocasiones, hasta el momento en que se presenta el alumno de Practicum en el centro desconocen si tendrán que tutorizar, lo que dificulta que realizar una planificación previa sobre el periodo de prácticas docentes:

*Si sabes que este curso vas a tener alumnos del Máster, desde un primer momento puedes planificar eso con tus propios alumnos, distribuir la materia, la secuenciación que vas a tener durante el curso, sabiendo que en el mes de marzo tienes alumnos del Máster. Eso no lo sabes, y en muchos casos se convierte en que ese mismo día se le dice al profesor: "tienes un alumno del Máster", y en muchos casos te dicen: "y ahora, ¿qué hago?" [...] (Prof10).*

Así, los profesores entrevistados que intervienen como coordinadores de las prácticas docentes en los centros o tutores profesionales, demandan mayor información y colaboración para cumplir con la normativa correspondiente y de forma especial, como se ha visto en consideraciones previas, en la necesidad de "comunicar con antelación la asignación de alumnos de prácticas". Aluden de forma concreta a la normativa que regula el desarrollo del Practicum universitario en Andalucía (Resolución de 17 de junio de 2016, de la Delegación Territorial de Educación de Sevilla sobre el desarrollo del practicum universitario de las titulaciones de grado, máster y equivalente al máster, relacionados con el ámbito educativo, en centros sostenidos con fondos públicos, para el curso 2016-17) y de forma específica a la resolución quinta que establece que los centros colaboradores se comprometen a: "Incorporar al Proyecto de Centro el correspondiente Proyecto Formativo que tendrá la consideración de núcleo de colaboración entre los miembros de la Comunidad Educativa y la Universidad correspondiente":

*[...] si tengo que incorporar a mi plan de centro el proyecto formativo, lo primero que necesito saber es si voy a tener prácticos o no. Porque, por normativa, tengo hasta el 15 de noviembre para incorporar cosas al plan de centro. Es que hay veces que no me entero si vienen prácticos o no hasta el mes de febrero o marzo. Entonces, ¿yo qué hago?, ¿lo incorporo por si vienen, lo incorporo en sentido general o lo incorporo sabiendo de qué especialidad van a venir? Es decir, que esto debería tener un poquito más de coordinación. (Prof3).*

En relación a las relaciones con los tutores académicos, consideran "que la comunicación tendría que ser más fluida, y no puede ser una reunión" (Prof3). Uno de los profesores sugiere que la falta de conexión sería entre Facultad y centros de Secundaria parece derivarse de una falta de entendimiento y que no debería existir un "lenguaje jerárquico", pareciendo demandar relaciones más horizontales entre ambos formadores:

*[...] que el problema del práctico es una gran oportunidad, que ni está bien planteada desde la Universidad, ni desde la Secundaria, ni desde la práctica, ni hay una conexión seria, porque falta que nos entendamos, que no sea un lenguaje jerárquico, y además no tienen un reconocimiento, y es un acuerdo muy interno. Creo que funciona por buena voluntad. (Prof6).*

Finalmente, sobre "gestión y coordinación" (MEJMÁST.gest) ponen de manifiesto que el número de estudiantes que acoge el máster supone una carga de trabajo para los profesores en

el reparto de supervisiones, y direcciones de prácticas y Trabajos Fin de Máster. Atender al número de estudiantes requiere de un mayor número de profesorado, y ello complica la coordinación. Uno de los profesores que intervienen en el Máster indica: *"En esta especialidad tenemos 55 alumnos, pero somos seis profesores, entonces siete alumnos por profesor., Imagínate para repartir los trabajos fin de máster, las prácticas, entre seis tocamos..., yo he tenido ocho este año [...], con estos números necesitaríamos dos grupos.* (Prof12).

Para ello, sería importante "que los coordinadores tuvieran más capacidad de decisión en cuanto a qué profesores forman parte de máster". Éstos parecen no tener potestad para seleccionar al profesorado, tarea que es desarrollada por el departamento correspondiente:

*A ver, teóricamente tenemos ese poder de decisión, pero en la práctica realmente no es.... Porque cuando sugieres a un departamento "pues me gustaría que este profesor nos diera esta asignatura", si esa persona ya tiene toda su docencia cubierta, no puede dar la asignatura, salvo que voluntariamente quiera dedicar sin ningún beneficio por su parte. Entonces, termina dándola otro y nunca sabes quién puede ser.* (Prof12).

Manifiestan que el adquirir más autonomía en este cargo supone una mayor responsabilidad y un mayor seguimiento de sus funciones: *"[...] si tomo decisiones, me tienen que exigir que sea coherente con las decisiones que tomo, que esté preparado para tomar esas decisiones"* (Prof12).

Finalmente, algunos consideran que los costes de matrícula deberían ser menores o ser una formación gratuita: *"[...] pienso que estas cosas tienen que ser gratuitas, porque lo estamos pagando ya en impuestos, no te digo que a lo mejor tengan que pagar cien euros, pero es que creo que vale tres mil [...]."* (Prof8).

### 1.3. Los responsables de la gestión hablan

Recogemos las consideraciones realizadas por los gestores. Como se podrá apreciar, la mayoría fueron realizadas por el actual gestor del máster, aspecto que consideramos comprensible puesto que es este el que posee un conocimiento del estado actual del estado del Máster. De forma general indican que, aunque se ha avanzado con respecto al modelo anterior, existen ciertos aspectos en los que se debe trabajar más:

*Dentro de él se pueden hacer cambios, se puede cambiar la duración, las prácticas se pueden temporalizar de otra manera, la selección del profesorado se podría hacer de otra manera, y de los tutores también, se pueden establecer relaciones entre los tutores y los supervisores más profundas.* (Gest1\_E1).

Encontramos 53 referencias a 12 elementos (Figura 18.7).

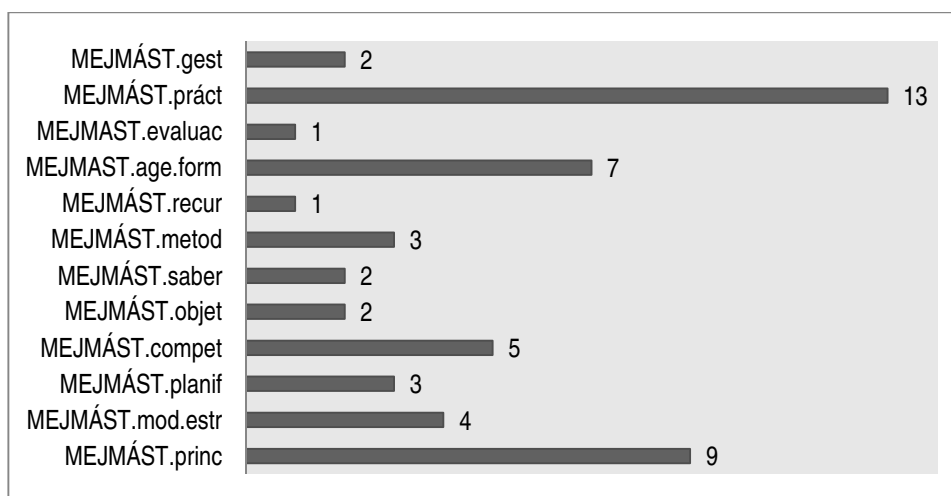


Figura 18.7. "Medidas para la mejora del Máster". Gestores

Fuente: Elaboración propia

Justifican las propuestas realizadas a su mejora indicando que ello favorecería un principio que consideran fundamental: "integrar conocimiento teórico y conocimiento profesional". Relacionado con los "**principios formativos**" (MEJMÁST.princ) manifiestan que la formación aportada por la universidad no integra todos los aspectos que forman parte de la realidad profesional a la que se enfrentarán los futuros docentes, aludiendo de forma específica al uso de "Tecnologías de la Educación" tales como la pizarra digital. Entienden que ello evitaría posteriores choques con la realidad profesional. Proponen "*seleccionar aquellos conocimientos teóricos que influyen, afectan o forman parte del conocimiento profesional*" (Gest1\_E1).

Relacionado con lo anterior, piensan que el Máster tiene atender a su carácter profesionalizante, considerando que el "*conocimiento profesional tiene que prevalecer sobre el conocimiento teórico*" (Gest1\_E1), debiendo favorecer la conversión del "*conocimiento teórico en conocimiento práctico de la profesión docente porque esto es un máster profesionalizante*".

De acuerdo a las características de los estudiantes que acceden al máster –procedentes muchos de culturas académicas diferentes a las Ciencias de la Educación– consideran especialmente necesario "*desarrollar acciones dirigidas a combinar teoría y práctica docente, y especialmente cuando se trata de la teoría pedagógica*", considerando que en muchas ocasiones se presenta descontextualizada de la práctica provocando su rechazo en aquellos. Así, entienden necesario el "*desarrollo de acciones que consigan contextualizar el contenido teórico-pedagógico en la práctica*". Aunque se muestran prudentes en la realización de propuestas en este sentido, creen adecuado establecer modelos en alternancia en la formación práctica, **seleccionar formadores** (MEJMÁST.age.form) que fomenten dicha contextualización o desarrollar **procesos metodológicos** (MEJMÁST.metod) que permitan la puesta en práctica del contenido pedagógico.

Indican que "*la relación con los centros, es francamente mejorable y además debiera mejorar*" (Gest1\_E1), aludiendo a la necesidad de que los profesionales implicados conozcan los ámbitos donde trabajan sus profesores universitarios y de Secundaria. Explican que, por parte de los profesores universitarios, existe cierto desconocimiento sobre la realidad de la profesión de su compañero de Secundaria, lo que se refleja en la formación, provocando que los profesores vean con desdén la formación que se está proporcionado en las Facultades. Así lo explica uno de los gestores:

*Entonces, queda la sensación siempre de que los centros de Secundaria están en un lado y la universidad está en otro. Nosotros nos encargamos de formar a los que van a ir allí, pero no sabemos nada de los que están allí, con lo cual, ¿en qué los voy a formar? En los conocimientos teóricos que tengo aquí. Eso hace que los mismos centros vean con desdén la formación que dan en la Universidad y digan "ahora que has venido a hacer las prácticas, ahora te vas a enterar de cómo se aprende, ahora vas a aprender, porque todo lo que te han enseñado allí no sirve para nada".* (Gest1\_E1).

Acerca del "**modelo estructural**" (MEJMÁST.mod.estr) los gestores consideran que el actual, aunque tiene sus defectos, es adecuado. Manifiestan que se ha mejorado con respecto al anterior (CAP); sin embargo, un año no es tiempo suficiente para formar a los futuros docentes: "*Por eso es tan difícil de ejercer esta tarea, porque son tantas las cosas que requiere que en tan poco tiempo, que por supuesto con un máster, ni de locos, con un máster de un año de sesenta créditos [...]*" (Gest2).

Entienden que el nuevo escenario legislativo puede dar lugar a modelos integrados en la formación, o a un modelo más intermedio de un Máster de 120 ó 90 Créditos, estas propuestas son consideradas interesantes por uno de los gestores:

*[...] ahora el escenario este de los tres años podría dar pie a grados muy generalistas en Humanidades o en Ciencias que ya, desde el comienzo, tuviesen una asignatura, unos créditos que estuviesen orientados al mundo de la educación, al ámbito de la profesión docente. Creo que eso podría ser muy bonito e interesante. Y eso sería una forma de planificar la formación inicial, no sé si lo veremos o es demasiado utópico. O modelos más intermedios. Pues en vez de que el máster dure un año, que vayamos a dos años de formación, a un máster de Secundaria de 120 créditos, también podría ser, o de noventa.* (Gest2).

En relación a la "**planificación**" (MEJMÁST.planif) aluden a la "**secuenciación de sus contenidos**" indicando que los que se imparten al comienzo del máster (que denominan como "la parte pedagógica") se muestran alejados y provoca cierta confrontación con lo que conocen los estudiantes, tal como se ha indicado en el estudio de García y Martínez (2000). Se destaca la necesidad de establecer una secuenciación de los contenidos más cercana a la cultura disciplinar de la que proviene el estudiante:

*[...] cuando los estudiantes llegan al máster no se lo creen mucho, quizás les parece un lenguaje que nada tiene que ver con los que están acostumbrados. Es decir, de repente a alguien que es Ingeniero de Caminos le empiezan a hablar de Piaget y de psicología evolutiva y no..., choca. Cuando el estudiante ha terminado la confrontación, se ha acabado el curso. Esa es la realidad. (Gest1\_E1).*

Manifiestan experimentar dificultades para que los profesores encargados de impartir una misma asignatura cumplan con el mismo programa, considerando necesaria mayor uniformidad en los contenidos: "*Me cuesta por ejemplo, que una vez acordada una guía didáctica, todos los profesores que imparten esa asignatura desarrollen la misma guía didáctica, me cuesta. Me gustaría que hubiera mayor uniformidad en los contenidos*" (Gest1\_E1).

Destacan las consideraciones del Gest1 sobre las mejoras que deberían realizarse en cuanto las "**competencias** trabajadas" en el Máster (MEJMÁST.compet), aspectos que quedan recogidos de una forma más extensa y contrastada con las consideraciones de los estudiantes en el Capítulo 13. Manifiestan que las competencias que no están relacionadas directamente con la especialidad se trabajan en menor medida en el Máster, tales como las relativas a orientar a alumnos y familias, o a participar en el centro.

Para Gest1 ciertas competencias pueden ser adquiridas desde la práctica o que deberían tener mayor presencia en las prácticas docentes; sin embargo, que se trabajen o no parece quedar a la voluntad del profesor, y consideran que en muchos casos carecen del conocimiento práctico necesario para desarrollar con intencionalidad una formación en este sentido.

En cuanto a los "**objetivos**" (MEJMÁST.objet) indican que la formación debería dirigirse a "crear la mentalidad de que la profesión docente requiere del desarrollo de competencias, de una profesionalización", y "permitir a los futuros docentes autoevaluarse en relación a su capacitación o interés por ejercerla".

Sobre los "**contenidos y materias**" (MEJMÁST.saber), a fin de favorecer el desarrollo de ciertas competencias, consideran que debería haber una materia dirigida a cómo trabajar la tutoría, entendiendo que muchos de los futuros docentes ejercerán como tutores de grupo y que parecen existir ciertas necesidad de formarlos para que la función sea desarrollada de forma plena en la práctica: "*La labor de tutoría no se trabaja suficientemente en el Máster. Quizás debiera haber una asignatura asociada a la tutoría. Específicamente, cómo trabajar la tutoría. Porque eso no se hace*" (Gest1\_E2).

De forma específica para la materia "Trabajo Fin de Máster" manifiestan que sería adecuado diversificar el tipo de trabajos que pueden realizar los estudiantes en cuanto a su tipología, naturaleza y el momento de la formación en que se desarrollen. Indican que la dimensión investigadora, al igual que la práctica, debería introducirse al comienzo de la formación: "*[...] podría también entrar en la formación al comienzo, de manera que el profesor empiece a formarse de manera activa y dando el valor que tiene el aprendizaje continuado en la profesión docente, a un proceso de investigación permanente y continuo*" (Gest2).

Sobre los "**recursos materiales**" (MEJMÁST.recur), como ya se comentó para los principios formativos, se desataca la necesidad de usar los recursos didácticos que son de uso cotidiano en los centros de Secundaria como es la pizarra digital.

Consideran la necesidad de "**seleccionar a los profesores que imparten docencia en el Máster**" (MEJMÁST.age.form), indicando que debieran dar clase los que creen en la formación

inicial pedagógica porque son los que se van a preocupar de acercar el conocimiento teórico a la práctica, indicando que son estos profesionales los que tienen mayor aceptación por parte de los estudiantes.

Sobre la "**evaluación**" (MEJMÁST.evalua) indican la necesidad de una evaluación más exigente de la "docencia", "tutores de prácticas", "estudiantes", y "coordinación", indicando que se deben acostumbrar a exigir y ser más transparentes. Respecto a la docencia se entiende que la evaluación debería estar basada en diversos indicadores y no centrarse únicamente en encuestas de opinión de los estudiantes, entendiendo que ésta es insuficiente y en ocasiones poco objetiva:

*Pero creo que la evaluación de la docencia, debiera tener más peso con otro tipo de indicadores. No me gustan los que parten sólo del alumnado, porque he visto con mis propios ojos que pueden poner a profesores que no han faltado nunca: "asiste habitualmente a clase". A lo mejor el 90% te dice que sí ha asistido, y hay tres que te tienen manía y dicen: "no ha venido habitualmente a clase". Entonces ¿cómo, luego, baja la media? ¡Claro!, te baja por ese tipo de cuestiones. (Gest1\_E1).*

Al respecto el estudio de Aparicio (2014) muestra que estas encuestas están sujetas a diversos tipos de sesgos provenientes, entre otras, de las características demográficas y sociocognitivas del alumnado, y muestra que son diversas los elementos que se encuentran implicados en el acto docente, presentando un instrumento para su medición.

Además, consideran que los tutores de prácticas deben ser evaluados. Otro de los aspectos destacados es la necesidad de una evaluación más exigente de cara a la promoción de los estudiantes que cursan la formación, entendiendo que los indicadores de evaluación del programa deben ser más estrictos:

*A mí, que un indicador de calidad sea que apruebe el 100%, me parece justamente lo contrario. Es un indicador de mala calidad porque todo el mundo no puede aprobar, ¡no me lo puedo creer! Hombre, si tú tienes siete alumnos, es normal que te aprobaran los siete, pero si tienes 100, no es normal, porque todo el mundo no entra en el máster con el mismo interés. (Gest1\_E1).*

Atendiendo a la coordinación, entienden que hay que ser más exigente en el cumplimiento de los objetivos propuestos, sin relegar la evaluación a la buena disposición o "voluntad" de los coordinadores, y sin perder de vista que las exigencias deben de ser realistas y atender a los logros que se pueden alcanzar con los medios disponibles:

*[...] hay que ser más exigente evidentemente también con la coordinación. Es decir, no es un problema de si el coordinador pone buena voluntad o no, sino que éste tiene este objetivo ¿lo ha cumplido o no lo ha cumplido? También hay que ser más exigente con la administración porque el coordinador dirá "bien, yo quiero cumplir este objetivo y para eso necesito esto, y usted me lo da, y si no cumplo, me voy". (Gest1\_E1).*

Sobre las "**prácticas docentes**" (MEJMÁST.práct) explican que vienen realizando reuniones de coordinación para planificarlas a fin de favorecer una buena formación, pero entienden que queda mucho por hacer en ese ámbito. Así, atendiendo al diseño, manifiestan que "cambiarían el modelo de supervisión, de un modelo más individualizado a un modelo basado en seminarios de prácticas supervisados por formadores preparados y con interés en desarrollarlos", considerando que con ello se favorece que los estudiantes comprendan lo que están experimentando en el aula. Lo entienden adecuado por los siguientes motivos:

*Hay supervisores que los has "cazado a lazo" y te está haciendo un favor y atiende a diez alumnos y, por tanto, con eso basta, pero no le está haciendo la supervisión de prácticas o no se la está haciendo adecuadamente, porque tampoco saben. Todo el mundo no puede saber sobre este tema, porque en la Universidad no todo el mundo tiene que saber de enseñanza en Secundaria, lógicamente. Y luego tienes magníficos supervisores que sólo supervisan a tres, con lo cual sólo hay tres que se benefician de ese seguimiento. Creo que si se hicieran grupos de prácticas, lo que ocurre en el aula se entendería mejor. (Gest1\_E1).*

De forma complementaria a lo anterior, consideran que la reflexión sobre la práctica docente debería ser realizada en mayor medida por los tutores profesionales, explicitando la

propia reflexión que realiza sobre su práctica, y mostrando a los estudiantes las decisiones que va a adoptar ante la situación acontecida.

Consideran que necesario "*establecer relaciones entre los tutores y los supervisores más profundas*". Declara que la "*coordinación con los tutores profesionales para trabajar en una misma dirección y un proyecto compartido*" es uno de los frentes donde debe avanzar el Máster, indicando que ello exige diálogo y planificación coordinada de planes.

Crean que el periodo de prácticas es escaso, indicando que debería de "aumentarse el número de créditos", y que podría "planificarse bajo un modelo en alternancia respetando la secuenciación de los contenidos del máster", es decir, un primer periodo al principio para tomar contacto con "la parte pedagógica", una segunda con la impartición de una unidad didáctica, y una al final para llevar a cabo una pequeña innovación. Indican que serían cautos al incluir dicha mejora, pudiéndose establecer mediante pequeñas innovaciones: "*Probaría que algunos grupos hicieran una estructura distinta y analizar el resultado, porque tampoco creo que todo sea magnífico ni todo sea malísimo*" (Gest1\_E1).

Gest2 manifiesta que una de las decisiones que tomaron en el Máster es "seleccionar a los mejores tutores" definidos como "*aquellos que de alguna manera generaban espacios de formación más diversos y más positivos para los estudiantes. Aquellos que estaban metidos en diferentes procesos de innovación y de proyectos de algún tipo en sus institutos*" (Gest2). Por otro lado, Gest1 añade que no se están aplicando unos criterios rigurosos en la selección de todos los centros de secundaria y tutores profesionales. Ello parece propiciarse por el propio sistema de selección, quedando condicionado por el número de estudiantes y el centro que eligen estos, que puede ser portadores o no de buenas prácticas. Desde su experiencia como coordinador de la materia de "Prácticas Docentes", Gest1 se muestra preocupado con la ausencia de un sistema de selección de centros, indicando que ello tiene el peligro de que "*se reproduzca permanentemente el modelo de enseñanza del siglo XIX. Es decir, llego a la pizarra, explico mis cosas y me voy. No existen metodologías nuevas, no existe acercamiento al alumno de otra forma, no se enfoca la asignatura de otra manera*" (Gest1\_E1).

Entienden necesaria una "formación de los tutores de prácticas", indicando que debería diseñarse en base a proporcionar el conocimiento teórico a los tutores profesionales y conocimiento prácticos a los profesionales. Indican, además, la necesidad de que los tutores sean evaluados.

Relacionado con la "**gestión y coordinación**" (MEJMÁST.gest) aluden a ciertas condiciones que consideran que debería tener el Máster y no tiene, como una "ratio inferior de alumnos por clase, permitiendo implementar procesos metodológicos favorecedores de la integración teoría-práctica"; sin embargo, destacan las repercusiones que podría tener la reducción de la ratio de cara a asegurar una formación a todos los candidatos, indicando que debe mantenerse un equilibrio entre la calidad del máster y la demanda social del máster:

*Vamos a ver, el máster tiene un problema, no se puede tratar como el resto de los másteres. Es decir, hay que mantener un equilibrio entre la calidad del máster y la demanda social del máster. Quiero decir con eso que si dejásemos entrar en el máster sólo a un tercio de los alumnos que pretenden hacer el máster, se iría acumulando una bolsa de titulados que jamás podrán acceder a la profesión docente, por ejemplo. Porque nunca podrían obtener una plaza. Si entra un tercio, y quedan dos tercios fuera, al año siguiente volverá a entrar un tercio y se quedarán dos tercios, con lo cual ya me quedan cuatro tercios fuera, y así sucesivamente. Y esa demanda hay que cubrirla, porque entre otras cosas muchas de las titulaciones no tienen más salida laboral que la propia enseñanza, no puedes dejarlos sin el máster. Entonces, a mí me gustaría que la ratio por aula fuera menor, pero tampoco me gustaría que eso fuese a consta de dejarme gente sin titular. Entonces, el máster ha empezado en un momento de crisis donde no hay contrataciones, esperaremos tiempos mejores.* (Gest1\_E1).

## 1.4. Mejoras desde la visión experta

Presentamos las propuestas de los expertos en formación, que realizaron 44 referencias a nueve elementos de la formación (Tabla 18.1).

Tabla 18.1  
*Medidas para la mejora del Máster. Expertos*

Elemento de mejora	Código	Ref.	Nº expertos
Marco normativo y regulador	MEJMAST.marc	13	5
Principios formativos	MEJMAST.princ	3	3
Modelo estructural	MEJMAST.mod.estr	6	3
Planificación	MEJMAST.planif	10	5
Objetivos	MEJMAST.objet	3	3
Contenidos y materias	MEJMAST.saber	2	2
Agentes formadores	MEJMAST.age.form	1	1
Prácticas docentes	MEJMAST.práct	5	2
Gestión y coordinación	MEJMAST.gest	1	1

Como puede observarse, todos los expertos realizaron aportaciones sobre la mejora de "marcos normativos y reguladores" y la "planificación" (MEJMAST.planif), algunos aludieron al "modelo estructural", los "principios formativos", los "objetivos", los "contenidos y materias" y las "prácticas docentes". Tan sólo uno de ellos realizó propuestas a "agentes formadores", y "gestión y coordinación".

Algunas de las aportaciones realizadas a los elementos de la formación estuvieron referidas al **marco normativo y regulador** (MEJMAST.princ) y, especialmente a la filosofía del Plan Bolonia y formación basada en competencias. Se preguntan si los modelos empleados en la formación son coherentes con los cambios que implica el Plan Bolonia, considerando que no se está trabajando en la línea de "*from teaching to learning*" y que, actualmente, los profesores siguen centrados en enseñar su disciplina.

Algunos indican que el trabajar por competencias ha supuesto un avance en la forma de concebir la enseñanza en los términos en los que se ha comentado anteriormente, sin embargo, señalan que existe un problema epistemológico que puede dar lugar a problemas metodológicos:

*[...] lo que antes llamábamos conducta u objetivo de conductas, ahora lo llamamos competencia, eso sí, mucho más complejo, porque integra saberes, integra acciones, no solamente como el conductismo radical inicial que todos hemos conocido, sólo había conductas. Ahí hay un peligro de reducir inopinadamente lo que significa una práctica profesional, que es algo mucho más ambiguo, mucho más emergente, mucho más dialógico que a veces el modelo de competencias en diseño curricular por competencias, puesto que formulan a priori lo que significa una práctica competente, con esos listados a veces interminables de competencias. (Expert5).*

Sospechan que no se está trabajando por competencias e indican que sería deseable indagar sobre lo que se está haciendo y cómo, para atender a las cuestiones que pueden estar influyendo en que la reforma no haya sido aceptada o asumida en la práctica, aunque sí en sus discursos (planes docentes o en los programas). Creemos que de estas consideraciones puede establecerse la siguiente propuesta: "desarrollo de marcos normativos que cumplan con las condiciones que permiten su aceptación y desarrollo en la práctica". En este sentido Bolívar (2007b) indica que para asumir los desafíos que plantea el Plan Bolonia son necesarias reformas a nivel estructural y de "cultura" (modos heredados de hacer o mentalidad), que lleguen a alterar cualitativamente los modos de enseñar y aprender.

Entienden que es necesario indagar más sobre el desarrollo que están teniendo las competencias a la luz de todos los componentes curriculares, si todos los formadores están



trabajando en la misma línea, sugiriendo (mediante una metáfora) que existen diversas formas de abordarlas que se manifiestan en experiencias de formación diversas:

*[...] es enormemente interesante reflexionar un poco más seriamente sobre lo que significan las competencias, cómo entran en juego con otros componentes curriculares, cómo están suficientemente interrelacionados, cómo se entienden, cómo se perciben, cómo se trabajan, y cómo se trabajan por las distintas personas que forman parte de ese... porque el Máster es uno, y los profesores del Máster acaban construyendo los conocimientos, los contenidos que se producen en el Máster, la información, etcétera, acaban constituyendo, diríamos, un "humus" en el que los futuros profesores, como las setas, viven. Y hay setas que emergen y las hay que no emergen nunca. Y hay periodos que están con más lluvia, con sol y lluvia, etcétera, que son buenos para las setas y hay otros en los que apenas hay setas, aunque salgan muchos titulados. (Expert1).*

Aunque no se detuvieron mucho en ello, al hablar de las competencias consideradas necesarias para ejercer las funciones docentes, consideran que se precisa "analizar si las definidas para el Máster responden a las necesidades del profesorado de Secundaria" o a otro tipo de necesidades de carácter organizativo y de gestión a nivel departamental de las Facultades:

*[...] habría que ver si las competencias que están establecidas para el Máster de Secundaria se acomodan o no a las necesidades del profesorado de Secundaria, o responden a otro tipo de necesidades: departamentales, de que todo el mundo esté contento, de que los profesores de Secundaria puedan participar, y los de la universidad también, por departamentos, por..., habría que ver a qué responde eso [...]. (Expert3).*

Sobre los "**principios formativos**" (MEJMÁST.princ) manifiestan que formarse para desarrollar una enseñanza centrada en el aprendizaje, requiere de "modelos de formación coherentes a lo que supone este tipo de enseñanza". Sobre ello, dudan si los modelos que se están aplicando en la formación sean coherentes con estos planteamientos:

*[...] eso es lo que nos dicen ahora, es decir, que la enseñanza tiene que hacer una rotación, de estar muy centrada en la enseñanza a estarlo en el aprendizaje, que lo importante es que nuestros estudiantes aprendan. No que yo enseñe bien, sino que ellos aprendan; entonces, como cambia mucho el modelo, ahí sí que van a cambiar mucho el tipo de competencias que precisan los profesores, y yo no sé si los modelos que estamos utilizando en la formación son coherentes con estos cambios o no. (Expert2).*

Respecto a la colaboración entre profesionales de las Facultades y los centros educativos consideran que es necesario "crear espacios y tiempos para que ese profesorado pueda trabajar, pueda coordinarse, pueda llevar un seguimiento y un reconocimiento a nivel de créditos, un sistema que valore ese esfuerzo [...]" (Expert3).

Sobre el "**modelo estructural**" (MEJMÁST.mod.estr) consideran que se han producido avances en los marcos teóricos sobre cómo afrontar la formación del profesorado de Secundaria: "que apuesta a otros modelos, más colaborativos, de formación, de desarrollo, a aprender la relevancia y la importancia que tiene el conocimiento pedagógico, la importancia del conocimiento didáctico de las materias [...]" (Expert3); sin embargo, la práctica sigue apoyada en modelos tradicionales, en parte por una concepción muy arraigada de que lo importante para ser profesor es dominar la materia, la cual se manifiesta en la propia estructura de la formación, donde el conocimiento pedagógico parece adquirir poca importancia. Entienden que la estructura debería atender al tipo de profesional que se quiere formar.

Piensen que el Máster tiene el inconveniente de que, tal como está concebido y estructurado, transmite la idea de que para ser docente es suficiente con saber la disciplina, y que constituye un trámite para acceder a la función docente. Consideran que, aunque algunos formadores están consiguiendo cambiar estas ideas en los futuros docentes, no confían en que este cambio se haya producido en la gran mayoría de los estudiantes, sobre todo porque se trata de una titulación a la que acceden muchas personas:

*Algunos profesores en los Máster logran romper esa idea y los chicos y chicas empiezan a meterse en cuestiones que no se habían planteado nunca, en temáticas de otro aspecto, pero no estoy muy convencido*

*de que sea la mayoría de los alumnos que tenemos en el Máster y menos aun cuando hay Máster masivos donde viene muchísima gente, entonces eso no debe servir para mucho, ¿no? (Expert2).*

Consideran que el Máster debería "organizarse de una forma más practica y con más tiempo". Declaran que un año es poco tiempo para que pueda producirse el cambio en dichas ideas, y creen que son un ámbito propicio para que los estudiantes descubran la importancia de otras cosas para ser profesor, no sólo la disciplina. Además lo consideran insuficiente para abordar todo el contenido que se pretende. Consideran que si no se quiere cambiar el modelo Máster, debería de establecerse al menos con una duración de dos años.

En relación a ello, aluden a que los propios estudiantes reconocen que es insuficiente para adquirir la formación que necesitan para comenzar a ejercer la docencia, y que dan cuenta de ello cuando comienzan trabajar:

*[...] creo que, hasta incluso los propios alumnos del Máster de Secundaria, reconocen que el tiempo que tienen en ese proceso de formación es insuficiente y de hecho demandan: "es que, claro, es que no es suficiente con esto", a veces te piden bibliografía o que les des algún tipo de asesoramiento cuando se ponen a trabajar, porque realmente constatan que el tiempo del Máster sigue siendo insuficiente para que ellos puedan abordar esa labor pues de profesores de la materia equis, la que sea. (Expert2).*

En este sentido, refiriéndose a la "**planificación**" (MEJMÁST.planif) advierten de la necesidad de "establecer una idea común en cuanto a qué se aprende en el Máster", destacando la descoordinación que suele caracteriza al campo de la Educación, y la dificultad que existe en definir tal aspecto. Consideran relevante "establecer puntos en común entre los bloques de contenido del Máster en torno a una línea de dirigida a decidir qué es lo que va a necesitar saber un profesor":

*[...] creo que justamente lo que se advierte casi siempre en el campo de la educación es la descoordinación, entonces, el que haya una idea común respecto a qué se aprende en el Máster, porque, ¿qué se necesita para enfrentarse a la actividad de ser profesor de Secundaria?, difícil de decidir, ¿no?, que insisto, de ESO o de Bachillerato o de Formación Profesional, que cualquiera de las tres líneas puede ser elegida y en, diríamos, en situaciones disciplinares distintas [...]. (Expert1).*

En esta línea se destaca que un déficit en la planificación es la coordinación, aspecto que consideran especialmente importante para proporcionar una adecuada formación docente, y que parece limitarse a "tú pones esto y yo pongo esto otro" (Expert1). Una de las expertas indica que este déficit en la coordinación puede ser:

*[...] porque los profesores, sobre todo los de universidad somos muy sabios, quizás en un concepto de sabiduría que no es muy propio nuestro, puesto que lo nuestro es estar permanentemente atentos a la evolución de nuestros propios conocimientos y de los conocimientos del campo en el cual trabajamos, con quienes trabajamos. (Expert1).*

Además, parecen demandar una "mayor flexibilidad a nivel organizativo del Máster que permita atender a todas las variantes y funciones que se presentan en la docencia en Educación Secundaria":

*Ese es un tema también desde el punto de vista organizativo interesante, porque los estamos haciendo a todos por igual, y yo creo que hay muchas variantes, muchas variables que no..., y ahora menos mal que estamos flexibilizando con el tema, pero algo que no se contemplaba en los primeros cursos, el tema de la misma Formación Profesional, ahora allí se asume [...]. (Expert4).*

Manifiestan que el diseño de la formación debe huir de los listados interminables de competencias, y puesto que no se trabaja a nivel curricular de forma integrada se hace preciso "ser más realistas en cuanto a las competencias que se incluyen", debiendo redimensionarlas ateniendo a la realidad de la práctica de la formación.

*[...] por supuesto huir de esos listados interminables, primero, por coherencia, por honestidad intelectual, pero también por eficacia; yo si fuese estudiante y veo algunos programas de algunas asignaturas y leo esas competencias y digo: "vaya, es que ni Superman"; [...] primero que no están graduadas, es decir, no hay una secuencia de..., no hay un pensamiento tampoco sistémico, y esto, básicamente, es problema de la*

*universidad, no trabajamos en equipo [...] y, bueno, podemos trabajar interasignatura, pero a nivel de cursos, o a nivel de currículos no se trabaja de una manera integrada. (Expert5).*

Entienden que la mejora de la formación pasa por "aumentar la integración curricular". Al comparar el máster con otros modelos, como el portugués, parecen advertirse ciertas prácticas que pueden estar limitando el desarrollo de estructuras formativas más integradas, y que tienen que ver con los agentes que intervienen en el diseño de la normativa que lo regula, y lo que estos conocen:

*Portugal tiene menos vicios que nosotros, y han discutido más este tipo de cosas y... Pero aquí no, aquí hay sindicatos muy fuertes y que no quieren saber nada de este tipo de cosas, sobre todo en Secundaria. Los catedráticos de instituto tienen mucha autonomía y tienen mucha capacidad de determinar las cosas, y muchas veces son ellos los que han estado dirigiendo desde el Ministerio el proceso. Quiero decir que, lo que ellos tienen claro son las materias, y qué es cada materia y qué enseña cada materia y por qué las materias son importantes; y por tanto, eso es lo que llevan después a la ley y llevan a las prácticas de integración. (Expert2).*

Sobre los "**objetivos**" (MEJMÁST.objet) marcan como línea de mejora "fomentar la actitud indagadora en los futuros docentes", esto es, trabajar la idea "*que lo que va a hacer no es aplicar, sino que lo que va a hacer es explorar y continuar aprendiendo a lo largo de su vida con una actitud básicamente indagatoria*" (Expert5). Otros destacan la necesidad de fomentar el cambio de ideas sobre la formación que se precisa para ser profesor: "*hacer esa transformación mental, pensando que hay otro tipo de cosas que son importantes*" (Expert2), y avanzar en cómo conjugar el conjunto de saberes que emergen en la práctica docente.

Respecto a los "**saberes**" (MEJMÁST.saber) consideran que no se ha prestado atención a las diferencias que se muestran entre las etapas obligatoria y postobligatoria. En la primera, el conocimiento pedagógico parece tener más presencia, y no tanto así en la postobligatoria donde el peso de la disciplina es más fuerte:

*El peso de la disciplina es muy fuerte, por tanto la socialización en qué tipo de conocimientos, en qué tipo de saberes tiene que militar el profesorado de Secundaria, es muy distinto, al que ha sido la socialización del profesorado de Primaria, y de Infantil, donde la asunción de que el conocimiento pedagógico es un conocimiento relevante [...], aun cuando el profesorado de Primaria no tenga muy claro todos esos ingredientes, no importa, pues los están trabajando. No importa enfáticamente, los están trabajando, y el profesorado de Secundaria (sobre todo de ESO), también. Entonces esa diferenciación entre la ESO y la Secundaria postobligatoria no ha sido atendida [...]. (Expert1).*

Además, consideran se debe "*revalorizar el valor de la formación práctica*" (Expert3) ocupando un mayor protagonismo, en términos de créditos, en los programas con respecto a la formación teórica.

Para los expertos, los "**agentes formadores**" (MEJMÁST.age.form) deberían tener experiencia docente en los institutos o en las escuelas y, si no es así, hacer "Practicum" que les pongan en contacto con la realidad de la profesión y les permita contrastar en la práctica las ideas que están transmitiendo en la formación. En este sentido, creen que una de las razones por las que las materias del Módulo Específico funcionan mejor que las del Módulo Genérico, es que incluyen profesores que han participado en los centros educativos y que dominan las didácticas específicas. Entienden que los formadores que ejercen en el Módulo Genérico tienden a hacer "*mensajes demasiado teóricos respecto a determinado tipo de cosas, que a veces se alejan mucho de lo que son las necesidades reales de un profesor en una clase*" (Expert2).

Sobre la "**evaluación**" (MEJMÁST.evaluac) echan de menos un componente de evaluación de competencias, empleando no tanto exámenes sino desarrollando mecanismos de evaluación en situaciones reales y en la práctica. Indican que la práctica habitual es que cada materia haga su propia evaluación, y aluden que los propios formadores por lo general no saben evaluar por competencias, recurriendo con mayor frecuencia a lo que más conocen: los exámenes teóricos:

[...] *la evaluación debería tener, quizá no toda, un componente de evaluación por competencias, y entonces habría que evaluar a un estudiante, a un futuro profesor de cómo organiza su clase, cómo la da, cómo desarrolla sus actividades, ¿no?, evaluar las competencias que nosotros hemos querido trabajar con ellos. No a través de un examen, sino de situaciones, bien reales, bien simuladas, en las cuales tengan que intervenir y que hacer este tipo de cosas.* (Expert2).

Sobre las "**prácticas docentes**" (MEJMÁST.práct) consideran que su revalorización pasa por establecer una buena planificación, y una estructuración que favorezca la conexión teoría y práctica durante el proceso. Consideran que favorecer dicha conexión pasa por "establecer una organización de tipo interdisciplinar" indicando que "*la realidad es única e interdependiente*" y que abordar la práctica docente requiere articular saberes de las diversas disciplinas:

[...] *si esa práctica realmente es verdad que se va a revalorizar, tendría que ser una práctica bien planificada, bien estructurada, que ayudara a reconciliar esas escisiones existentes entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, porque cuando se termina la formación inicial, básicamente el conocimiento que tiene es un conocimiento teórico; entonces, durante el proceso de formación inicial el practicum, tendría que articularse de tal manera que favoreciera esa conexión teoría-práctica, creo que eso es fundamental.* (Expert3).

Respecto al momento en que han de desarrollar las prácticas, consideran que si los estudiantes van al final de la formación, no existe contacto posterior y tiempo suficiente para conocer el tipo de conocimiento que están construyendo allí. Entienden interesante, para ello, modelos en alternancia que permitan combinar el desarrollo de las materias con las prácticas; sin embargo, la ratio estudiantes-centro parece limitar su aplicación. Interpretamos con ello que esta limitación podría ser una de las razones por las que las prácticas docentes son planificadas en dos turnos en algunas universidades. Los expertos consideran interesante como se está desarrollando en algunas universidades:

*Algunos sitios ya tienen que tener su colegio antes de poder iniciar el Máster, y son ellos mismos los que se lo buscan, con lo cual, se entiende que esto va a ser más interesante, uno ya tiene... y a lo mejor eso de ir un día a la semana a la escuela, que es un tipo de practicum así diseminado, ayuda a que a medida que voy trabajando las materias, en simultáneo también voy conociendo el tipo de cosa que se está desarrollando allí.* (Expert2).

Además, creen que incluir muchos estudiantes en una misma aula tampoco favorecería el desarrollo de una buena formación práctica, puesto que repercutiría en el tipo de actividades que los estudiantes pueden realizar, predominando las dirigidas a la observación. Consideran que los estudiantes deben aprender a integrarse en la cultura del centro participando en todas las actividades que se desarrollan. Es por ello, que no comprenden que a algunos estudiantes no se les permita colaborar en todas las dinámicas y actividades que se desarrollan en los centros.

Consideran que "debería haber un buen seguimiento de las prácticas" y que para ello se requiere de "tutores profesionales con formación previa sobre esa labor", considerando que la tarea de formar a otros colegas requiere de formación específica, y que ellos son formadores de jóvenes pero no de otros profesores. Acerca de los "tutores académicos" creen que deben tener "formación sobre el Practicum, qué implica trasladar el conocimiento teórico a la práctica, qué procesos pueden favorecerlo, y sensibilidad respecto a su labor como tutor".

Consideran que la valoración que se hace de este elemento de la formación, es por lo general es excesiva, y es algo de lo que hay que sospechar. Atendiendo a lo que puede significar para los futuros docentes, como proceso de "socialización profesional", indican que se trata de un proceso de formación "artesano" donde adquieren un conocimiento estratégico, escasamente racionalizado con respecto al conocimiento que posee de su etapa como alumnos. Atendiendo a ello, una experta emplea una metáfora para referirse a la situación de cómo ese conocimiento puede "repuntar" en la práctica:

*¿Qué significa el practicum para los futuros profesores? ¿Qué suele significar? [...] significa conocimiento estratégico, significa capacidad de poder ver cómo se trabaja en un aula, y entonces dices: "¡Uf! Ya tengo algo; porque aunque yo lo he visto como alumno mil veces, no he pensado que eso iba a ser lo que yo*

podría hacer algún día". Eso está ahí larvado, como el herpes zóster, dicen que alojado en el cerebelo y que en cualquier momento puede repuntar. ¡Dios mío! Que no repunte así en el campo. Quiero decir, quizás no es la metáfora mejor utilizada, pero está ahí, en el conocimiento que los alumnos tienen de lo que ha significado su paso por los distintos momentos como alumno. (Expert1).

Sobre la "gestión y coordinación" (MEJMÁST.gest) consideran que "los formadores deberían tomar más partido, como ocurre en otro tipo de estudios", de forma que el control del máster no esté tan centralizado:

*Hay un problema para mí importante en el Máster de Secundaria, por lo menos en mi caso, y es que dependemos de la oferta que haga y del control que hace el Departament d'Ensenyament, que decimos allí, o lo que aquí sería la Consejería de Educación, y no soy partidario de ello. Creo que nosotros tenemos que actuar en este Máster como actuamos en el resto de los estudios, con total libertad, y después el empleado que seleccione, pero que no nos diga: "Te doy tantas plazas", "Sólo te financio esto", "No, sólo lo...", porque hay un cierto control sobre esa formación inicial del que yo no participo. (Expert4).*

## 2. Visión integrada de las medidas aportadas por los diversos agentes

Los resultados que presentamos a continuación constituyen propuestas para la mejora referidas al conjunto de elementos de la formación inicial pedagógica, derivadas del análisis comparado de aportaciones de estudiantes, profesorado de Secundaria, gestores y expertos en formación.

Para apoyar la visión comparada nos ayudamos de tablas que muestran dichas propuestas, configuradas por cinco columnas; una, presenta las temáticas sobre las que versan las propuestas y, el resto, cada agente estudiado: Estudiantes, Profesores, Gestores y Expertos.

### 2.1. Mejoras dirigidas a los elementos de la Formación Inicial Pedagógica

Presentamos las diferentes propuestas (ver Tabla 18.2) centradas en los elementos que configuran todo programa formativo, entendiendo que con ello, se ofrecen claras orientaciones de mejora derivadas de la experiencia.

Tabla 18.2

*Visión general de las mejoras por elemento formativo y agente*

ELEMENTO FORMATIVO	Código	Estudiantes	Profesores	Gestores	Expertos
Principios formativos	MEJMÁST.princ	X	X	X	X
Modelo Estructural	MEJMÁST.mod.estr	X	X	X	X
Planificación	MEJMÁST.planif	X	X	X	X
Competencias	MEJMÁST.compet			X	X
Objetivos	MEJMÁST.objet	X	X	X	X
Contenidos y materias	MEJMÁST.saber	X	X	X	X
Procesos metodológicos	MEJMÁST.metod	X	X	X	X
Recursos ambientales y materiales	MEJMÁST.recur	X		X	
Agentes formadores	MEJMÁST.age.form	X	X	X	X
Evaluación	MEJMÁST.evaluc	X	X	X	X
Prácticas Docentes	MEJMÁST.práct	X	X	X	X
Coordinación y Gestión	MEJMÁST.gest	X	X	X	X

Al analizarlas pudimos comprobar que todos los agentes hicieron aportaciones referidas a: "principios formativos", "modelo estructural", "planificación", "objetivos", "contenidos y materias", "procesos metodológicos", "agentes formadores", "evaluación", "prácticas docentes y gestión". A

otros elementos como competencias, recursos ambientales y materiales solo aludieron algunos de ellos.

Atendiendo a "**principios formativos**" (Tabla 18.3) nuestro análisis muestra seis propuestas de mejora que se desatacaron como potenciadoras de la integración teoría y práctica docente.

Tabla 18.3

*Mejoras dirigidas a los Principios Formativos*

ÁMBITO DE MEJORA	Estudiantes	Profesores	Gestores	Expertos
Colaboración entre instituciones implicadas	X	X	X	X
Formación que responda a la realidad de la práctica docente	X	X	X	X
Modelado en enfoques de enseñanza	X		X	X
Atender a necesidades y expectativas de los estudiantes	X			
Formación profesionalizadora	X	X	X	X

Aludieron a la necesidad de mejorar la colaboración ente las instituciones implicadas en la formación, en dos sentidos, entre 1) Facultad-centros de secundaria, destacada por todos los agentes; y 2) Delegación-Posgrado destacada, por algunos profesores de Secundaria vinculados al Máster.

Otro ámbito de mejora destacado por todos los agentes atendía a la necesidad de una "formación que respondiese a la realidad de la práctica docente". Ante ello, destacaron las diferencias que existe entre lo que se aprende en la Facultad y en las prácticas, y un mayor realismo en el conocimiento que sobre la profesión se les transmite en la formación.

Otra de las propuestas realizadas fue la "necesidad de establecer prácticas que favorezcan la consecución de una formación profesionalizadora", abandonando ideas de que el máster constituye un trámite para ejercer la profesión y su escasa utilidad para ejercer la profesión. En este sentido, se destaca la necesidad de que exista un mayor interés institucional que favorezca la valoración de la formación inicial pedagógica, y consideran que su valoración pasa por mejorar su calidad.

*Estudiantes, gestores y expertos* destacaron la necesidad de que las acciones docentes y enfoques de enseñanza promovidos en el máster sean modelados por los propios formadores en su formación. Otras propuestas fueron realizadas por *estudiantes*, que demandaban la necesidad de que la formación atendiese a sus expectativas y necesidades formativas.

Sobre el "**modelo en que se estructura la formación**" (Tabla 18.4) *todos los agentes* aludieron a dos ámbitos íntimamente relacionados: duración de la formación y modelo sobre el que debe estructurarse. Por un lado, todos aludieron a la necesidad de ampliar el tiempo indicando que un año no es periodo suficiente para que los futuros docentes adquieran una formación de base adecuada para enfrentarse a la profesión. Atendiendo al estado actual de la formación e indicando que los modelos integrados están muy lejos de implantarse en nuestro país, aluden a que la mejora pasa por conseguir un máster con una duración aproximada de dos años, a fin de garantizar que los aspectos básicos se han cubierto, y donde las prácticas docentes tengan un año de duración. Estas propuestas fueron identificadas como potenciales, aludiendo a un posible cambio legislativo conocido como "3+2".

Tabla 18.4

*Mejoras dirigidas al Modelo Estructural*

ÁMBITO DE MEJORA	Estudiantes	Profesores	Gestores	Expertos
Duración	X	X	X	X
Tipo de modelo	X	X	X	X

Por otro lado, realizaron diversas propuestas sobre la necesidad de cambiar el tipo de modelo. Estas fueron variadas, desde modelos de formación en servicio (propuesta por *profesores*), unida a las fases de acceso a la función pública; a un modelo integrado (indicado por *estudiantes* y *expertos*) adecuado para la consecución de una formación profesionalizadora, entendiendo que el máster es poco tiempo y que intenta abarcar más de lo que su duración le permite; los *expertos* aluden a la necesidad de retomar el debate sobre el modelo, atendiendo al tipo de profesor que se quiere formar, coincidiendo con Manso y Valle (2013) en que el conocimiento pedagógico es fundamental para ejercer la profesión y que en los modelos formativos de tipo sucesivo tiene una menor presencia, pudiendo derivar en una infravaloración de la formación pedagógica. Otros agentes, se muestran partidarios del modelo tipo Máster con una duración de dos años, indicando que su planteamiento es adecuado, aunque advierten que el modelo se está desvirtuando en la práctica.

Sobre la "**planificación de la formación**" atendieron a tres ámbitos de mejora: 1) referentes para la planificación (criterios, perfil profesional, etc.) a los que aludieron profesorado y expertos; 2) características, indicadas solo por expertos, y 3) estructura académica y temporal de contenidos, materias y módulos, a los que hicieron referencia todos los agentes (Ver Tabla 18.5).

Tabla 18.5  
*Mejoras dirigidas a la Planificación*

ÁMBITO DE MEJORA	Estudiantes	Profesores	Gestores	Expertos
Referentes de la planificación		X		X
Características de la planificación				X
Estructura académica y temporal de los contenidos, materias y módulos	X	X	X	X

Sobre los "referentes de la planificación", los *profesores* consideran que los criterios que deberían primar a la hora de planificar el máster, deben estar relacionados con criterios formativos y no de tipo administrativo como el reparto de poderes a nivel departamental, que son los que predominan. En este sentido, uno de los profesores (que interviene como docente en el máster) muestra su preocupación por las condiciones en las que se ha puesto en marcha, indicando que no ha existido una definición previa sobre qué se entiende por profesional. En relación a ello, los *expertos* advierten de la descoordinación que suele caracterizar a la formación, creyendo necesario "*que haya una idea común sobre qué se aprende en el Máster*" (Expert1); tarea que consideran difícil de abordar, y añadiendo a ella mayor dificultad el hecho de estar dirigida a formar a profesorado de diversas etapas educativas (Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato). Para ello, proponen buscar puntos de encuentro entre los diferentes módulos, estableciendo una línea de trabajo común que signifique una reflexión acerca de la formación que precisan los futuros docentes.

Sobre las "características de la planificación", los *expertos* manifiestan que debería atender a la realidad, las circunstancias, recursos con los que se desarrolla la práctica docente, considerando la necesidad de establecer los elementos de forma más realista, como por ejemplo, huir de listados interminables de competencias, y redimensionarlas. Demandan mayor flexibilidad a nivel organizativo, permitiendo atender a todas las variantes y funciones que se presentan en la docencia en Educación Secundaria.

Sobre la "estructura académica y temporal", los *gestores* y *profesores* intervinientes en el máster consideran necesario establecer una secuenciación de los contenidos más cercana a la cultura disciplinar de la que proviene el estudiante. Entienden que los módulos deberían estar planificados de forma integrada, evitando que el contenido teórico no se presente al comienzo de la formación de forma descontextualizada. Consideran que deberían desarrollarse estrategias para ir combinando teoría y práctica pedagógica, tales como integrar la formación práctica desde

el comienzo del máster. Del mismo modo, entienden que sería necesario integrar dimensión investigadora al comienzo de la formación.

Sobre este ámbito de mejora, los *estudiantes* demandan mayor coordinación entre los contenidos impartidos dentro de la misma/o materia/Módulo y entre materias/Módulos, a fin de evitar solapamientos, y asegurar que sean tratados contenidos relevantes y no difieran de un grupo a otro. Al respecto, cabe destacar que una de las dificultades que manifiesta el actual *gestor* es que el profesorado que imparte la misma asignatura cumpla con una misma guía docente, e indica la necesidad de que haya una mayor uniformidad de los contenidos.

Por otro lado, los *estudiantes* manifiestan la necesidad de que existen sistemas de continuidad entre las carreras de origen, sobre todo las que posean materias de tipo educativo (ej., Ciencias del Deporte) y el máster, para evitar la repetición de contenidos. Proponen comenzar el periodo lectivo antes, a fin de evitar una planificación saturada, y permitir que no se solapen materias teóricas y prácticas docentes.

*Todos los agentes* consideran que debiera mejorar la integración curricular. Sobre ello, los *estudiantes* proponen estructuras académicas consistentes en desarrollar un trabajo académico (de investigación, innovación, planificación) que puede ser desarrollado a lo largo del máster y con el apoyo de todas las materias.

Sobre las "**competencias**" recogemos las consideraciones realizadas por el gestor actual del máster, que indica la necesidad de que algunas competencias se trabajasen en mayor medida, tales como las dirigidas a Orientar a alumnado y familias.

Acerca de los "**objetivos** hacia los que debe dirigirse la formación" (Ver Tabla 18.6), *todos los agentes* atienden a la necesidad de fomentar la construcción de la identidad docente y la profesionalización de los futuros docentes. Uno de los *expertos*, alude de forma específica a que se dirija a "fomentar la actitud de seguir aprendiendo a lo largo de la vida".

Sobre el primero, consideran que el máster debe dirigirse a desarrollar habilidades y actitudes estrechamente relacionadas con la "identidad profesional docente", tales como motivación y compromiso con la profesión docente y el aprendizaje de los estudiantes. En relación a ello, los *gestores* proponen que la formación inicial debería servir de "autofiltro" de forma que permita a los futuros docentes autoevaluarse respecto a la profesión.

Tabla 18.6

*Mejoras dirigidas a los Objetivos*

ÁMBITO DE MEJORA	Estudiantes	Profesores	Gestores	Expertos
Identidad docente	X	X	X	X
Profesionalización	X	X	X	X
Aprendizaje a lo largo de la vida				X

*Todos los agentes* coinciden en destacar que la formación debe dirigirse a favorecer la "profesionalización" en los futuros docentes, esto es, favorecer el aprendizaje de competencias. Además de ello, indican que tiene un papel fundamental en que los futuros docentes y profesionales implicados reconozcan que la docencia es una profesión que requiere de un aprendizaje de competencias", y abandonen la idea de que cualquiera puede ser profesor y sin ningún tipo de formación pedagógica. Para ello, proponen que la formación debería "*enseñar una serie de competencias, estrategias, técnicas, teorías, conocimientos, etcétera, que te hagan ver que, ¡oye! para ser profesor hay que saber, y que esto no lo hace cualquiera*" (Gest1\_E1).

Acerca de los "**contenidos y materias**" se identificaron cinco ámbitos de mejora (Tabla 18.7). Todos aluden a la distribución del contenido teórico y práctico. Sobre ello, *estudiantes*, *gestores* y *expertos* demandan más contenido de tipo práctico, y de forma concreta los *estudiantes* en las materias del Módulo Genérico, proponiendo eliminar contenido que entienden



puede aprenderse de forma autónoma (i.e., teoría educativa). Los *profesores* manifiestan haber echado en falta contenidos más vinculados a la práctica docente, indicando que la formación era en exceso teórica. En este sentido, los *gestores* proponen seleccionar contenidos teóricos más ligados al conocimiento profesional.

Tabla 18.7

*Mejoras dirigidas a los contenidos y materias*

ÁMBITO DE MEJORA	Estudiantes	Profesores	Gestores	Expertos
Utilidad, innovación y actualización de los contenidos	X		X	
Especialización de los contenidos	X	X		X
Distribución del contenido teórico y práctico	X	X	X	X
Distribución contenido pedagógico y didáctico	X	X		
Tipo de contenidos	X	X	X	

Por otro lado, los *estudiantes* y *gestores* demandan unos "contenidos más útiles, innovadores y actualizados". Además, éstos comentan las dificultades que existen para lograr que el la actualización de los contenidos de las guías didácticas, como es el caso de emplear legislación educativa vigente (LOMCE).

Excepto los *gestores*, el resto de agentes propone prestar atención a los "contenidos que pueden ser específicos de las diversas etapas educativas y especialidades en las que forma el Máster". Los *estudiantes* manifiestan que las materias deberían atender a la especialización de los contenidos impartidos en las materias del Módulo Genérico. *Profesores* y *expertos* advierten cierta falta de diferenciación de los saberes en los que ha de "militar" profesorado en cada etapa de Educación Secundaria: obligatoria y posobligatoria.

*Estudiantes* y *profesores* demandan más "asignaturas de contenido pedagógico" (didáctica específica, psicología educativa, etc.) manifestando su rechazo a que se impartan, en el Módulo Específico, contenidos disciplinares que ya han sido tratados en sus carreras de acceso a la formación. Algunos de los *profesores* proponen que se prescinda de los departamentos universitarios que no tienen naturaleza educativa, y que se analicen los elementos didácticos con los que se trabajan en las especialidades de Secundaria para trasladarlos a la formación. En este sentido, los *estudiantes* proponen eliminar el Módulo Específico o algunas de sus asignaturas, indicando que su contenido está demasiado alejado a la realidad de la profesión, o integra contenido ya tratado en sus estudios universitarios.

Excepto *gestores*, el resto de agentes realizaron aportaciones de mejora referidas a los "tipos de contenidos" que deberían ser integrados en el Máster. Los *estudiantes*, proponen que las materias de "libre disposición" pasen a tener un tratamiento obligatorio en el Máster, entendiendo que constituyen contenidos fundamentales para la formación. Además, demandan mayor variedad de contenidos en materia de destrezas de enseñanza, y más contenidos sobre psicología del aprendizaje, a fin de disponer de criterios para planificar la materia. Este tipo de contenido fue especialmente valorado por los *profesores*, al indicar los saberes que debe integrar la formación, coincidiendo en las razones dadas por los estudiantes.

Uno de los *profesores* propone que en las materias del Módulo General debería tener un tratamiento la dimensión ética de la profesión, en el sentido de trabajar deontología profesional, a fin de que este suponga un marco para la actuación de los futuros docentes.

Los *gestores* consideran que debería existir una asignatura dirigida a cómo trabajar la tutoría, entendiendo que muchos de los futuros docentes en su ejercicio docente ejercerán como tutores de grupo, y que favorecería el desarrollo y consolidación en la práctica de algunas competencias como las dirigidas a realizar el diagnóstico de las características personales y motivaciones de los estudiantes.

Acerca de los "**procesos metodológicos**" se realizaron aportaciones a la mejora sobre dos ámbitos (Tabla 18.8): modalidades de enseñanza, que fue indicada por estudiantes y profesores; y métodos de enseñanza, por todos los agentes.

Tabla 18.8

*Mejoras dirigidas a los Procesos Metodológicos*

ÁMBITO DE MEJORA	Estudiantes	Profesores	Gestores	Expertos
Modalidades de enseñanza	X	X		
Métodos de enseñanza	X	X	X	X

*Estudiantes y profesores* proponen que la formación se desarrolle atendiendo a modalidades de enseñanza que tengan como características la participación y la práctica de los estudiantes, no estando exclusivamente centradas en clases teóricas; los *profesores*, además, entiende que el Máster debe emplear modalidades que favorezcan una formación dirigida al desarrollo de competencias, y un papel más activo del estudiante en su proceso formativo.

*Estudiantes, profesores y gestores* proponen métodos de enseñanza que permitan acercar el conocimiento profesional contextualizado el contenido pedagógico en la práctica, como pueden ser el uso de ejemplos en el desarrollo de las clases magistrales, visitas de profesionales al aula, estudio de casos prácticos o *role-playing*. Entienden que, cuando se presenta este contenido de forma teórica, puede resultar abstracto y producir un rechazo en los estudiantes. Sobre ello, los *expertos* destacaron que una formación profesionalizadora precisa de procesos metodológicos que la favorezcan, cobrando especial relevancia los centrados en la práctica.

Atendiendo a los "**agentes formadores**" aludieron a dos ámbitos de mejora (Tabla 18.9): i) criterios de formación, a los que aluden todos los agentes; ii) y tipos de formadores, destacado por estudiantes y profesores. Sobre este último, las propuestas aluden a la necesidad de aumentar el protagonismo de los profesionales que ejercen en Educación Secundaria, considerando que son "*los verdaderos conocedores de la realidad educativa y de su reflexión pedagógica*" (CP\_142). Aluden especialmente al profesorado de Educación Secundaria en ejercicio, entendiendo que debe tener mayor presencia en los diversos estamentos que conforman la formación, como la docencia y la coordinación, y no sólo en las prácticas docentes, entendiendo que ello contribuiría a definir la profesión y a acercarla a la formación.

Cabe destacar que los *gestores* advierten de los inconvenientes que tiene esta propuesta, indicando que, por lo general, es un profesorado que carece de un conocimiento práctico fundamentado, lo que podría favorecer el desarrollo de procesos formativos de tipo "artesano". Los *profesores* consideran que, por su relevancia en el funcionamiento de los centros de Secundaria, debería de tener un mayor protagonismo la figura del orientador educativo, contribuyendo a formar en materia de orientación educativa a los futuros docentes.

Tabla 18.9

*Mejoras dirigidas a los Agentes Formadores*

ÁMBITO DE MEJORA	Estudiantes	Profesores	Gestores	Expertos
Tipos de profesionales	X	X		
Criterios para la selección	X	X	X	X

*Todos los agentes* coinciden en destacar la necesidad de "establecer criterios para la selección de los formadores que intervienen en el Máster", indicando que la asignación de la docencia debe hacerse asegurando que los profesionales cumplen con unos requisitos profesionales. Consideran que debería ser profesorado universitario con experiencia o conocimiento sobre la profesión docente en Educación Secundaria. Así, cabe recordar que este requisito fue identificado por los estudiantes como carencias que son explicitadas por los propios formadores. Los *estudiantes* manifiestan la importancia que tendría que profesionales con dicha experiencia participasen no sólo en la formación práctica, indicando que esto les proporcionaría

formación más cercana a la realidad de los centros educativos. Coincidiendo con ellos, los *expertos* indican que los formadores deberían tener dicha experiencia, considerando que ésta marca la diferencia, es por ello que proponen, para los que carecen de ella, cursar un "Practicum" en centros de Secundaria.

*Estudiantes y profesores* consideran que los profesionales que intervengan en la profesión deben conocer la materia que va a impartir.

Los *gestores* destacan que deben de tener la "capacidad de transponer el conocimiento pedagógico de las materias teóricas del máster en conocimiento comprensible", lo que favorecería que dicho conocimiento cobre un mayor sentido para los estudiantes, al verlo reflejado de forma práctica. Indican que los profesionales que realizan dicha transposición tienen una mayor aceptación por parte de los estudiantes, al aportar un conocimiento más comprensible y cercano de la práctica docente.

A fin de que la formación cobre la importancia que debiera tener, *estudiantes, profesores y gestores* dan una importancia especial a que los formadores manifiesten un compromiso e implicación con el Máster, indicando que la gran mayoría carece de ello. Los *gestores* añaden que creer en la formación está relacionado con una mayor implicación por parte de los formadores para acercar la realidad a la formación. *Estudiantes y profesores* indican que deberían buscarse elementos para la selección del profesorado, relacionados con la "responsabilidad y ética profesional". Además, destacan que el profesorado debe ser "ejemplo de actuación docente en el aula".

Tal como mostramos en la Tabla 18.10, sobre la "evaluación" realizan diversas propuestas relativas a la mejora de diversos ámbitos implicados: los resultados de aprendizaje; la docencia; la coordinación del Máster; y el propio programa.

Tabla 18.10

*Mejoras dirigidas a la Evaluación*

ÁMBITO DE MEJORA	Estudiantes	Profesores	Gestores	Expertos
Resultados de aprendizaje	X	X	X	X
Docencia	X		X	
Coordinación			X	
Programa	X			

*Todos los agentes* aludieron al primero atendiendo a elementos como los criterios y técnicas de evaluaciones aplicadas, la promoción de los estudiantes, y la comunicación de resultados. Los *estudiantes* realizaron diversas propuestas a dicho ámbito, relacionadas con la necesidad de "establecer criterios de evaluación consensuados" en dos sentidos: uno, entendido como una forma de reducir la carga de tareas y evaluaciones" en asignaturas que son compartidas por el mismo profesores; otro, entre asignaturas comunes a todas las especialidades y dentro de la misma especialidad, cuando son impartidas por varios profesores.

Manifiestan que debería haber una mayor flexibilidad en cuanto al criterio relacionado con la asistencia a clase, permitiendo compaginar el trabajo con los estudios, y considerando que debería darse más importancia a los contenidos.

Estos, junto a *profesores y gestores* coinciden en destacar la necesidad de establecer una evaluación más exigente en cuanto a la promoción de los estudiantes y criterios más estrictos, advirtiendo ausencia de éstos para establecer que una persona está cualificada pedagógicamente para ser profesor. Sobre ello, los *profesores* se muestran críticos, indicando que se trata de una formación que es superada por todas las personas que la cursan. En este sentido, los *estudiantes* manifiestan que "las buenas calificaciones se regalan", y los *gestores* que 100% de aprobados no es un indicador de calidad en el máster.

Acerca de las técnicas aplicadas en la evaluación, *estudiantes* y *expertos* proponen reducir los exámenes y emplear mecanismos de evaluación aplicadas a situaciones reales y en la práctica. En este sentido, los *expertos* manifiestan echar de menos un componente de evaluación de competencias, indicando que la práctica habitual en la formación es evaluar de forma individual cada materia. Indican que, por lo general, los propios formadores no saben evaluar por competencias y suelen recurrir con mayor frecuencia a los exámenes, que es lo que más conocen.

*Estudiantes* y *gestores* destacan la relevancia de "evaluar la docencia" manifestando que es necesario atender a diversos criterios. Aunque los *estudiantes* dan bastante importancia al empleo de los cuestionarios satisfacción, los *gestores* dudan de la objetividad de la técnica, demandando otros criterios alternativos. Además, los *estudiantes* manifiestan que se precisa de realizar un seguimiento de la acción docente, indicando que existe dejación de funciones por parte de algunos profesores.

Los *gestores* consideran la necesidad de una evaluación más exigente de la "coordinación", centrada en el cumplimiento de los objetivos propuestos, de forma que no quede relegada a la buena disposición o "voluntad" de los coordinadores.

Para la evaluación del "programa", los *estudiantes* entienden que debería atenderse a dos aspectos: las consideraciones de los docentes del máster, indicando que estos están insatisfechos con algunos de sus elementos (la estructura, contenidos y metodología); y las sugerencias aportadas por los *estudiantes* al cuestionario de esta investigación, de cara a aplicar mejoras para las siguientes promociones del Máster.

Acerca de las "**Prácticas Docentes**" (Ver Tabla 18.11) las medidas para la mejora aludieron a algunos de sus componentes: "estructura académica y temporal", "objetivos", "actividades", "agentes formadores", indicadas por todos; "evaluación", por *estudiantes* y *gestores*; y "gestión y coordinación", por éstos y los profesores.

Respecto a la "estructura académica y temporal", *todos los agentes* coinciden en destacar la necesidad de establecer unas prácticas docentes de mayor duración, entendiendo que ello permitiría una socialización más completa, permitiendo a los futuros docentes participar en las diversas actividades y momentos del centro, e incluso en diferentes realidades y centros. Las propuestas sobre su duración son diversas: los *profesores* indican un trimestre y proponen que los *estudiantes* se incorporen a los centros en otras fechas a las que lo hacen, siendo consensuadas con los centros y su profesorado; los *estudiantes*, comenzar antes el Máster o acortar el periodo de "formación teórica" para ampliar el periodo de prácticas.

Tabla 18.11  
*Mejoras dirigidas a las Prácticas Docentes*

ÁMBITO DE MEJORA	Estudiantes	Profesores	Gestores	Expertos
Estructura académica y temporal	X	X	X	X
Objetivos	X	X	X	X
Actividades	X	X	X	X
Agentes formadores	X	X	X	X
Evaluación	X		X	
Gestión y coordinación	X	X	X	

*Todos los agentes* consideran ciertas ventajas en establecer un modelo en alternancia, que permitan combinar el desarrollo de las materias a la par de las prácticas. Los *estudiantes* consideran que les permitiría poner en práctica lo aprendido y favorecería una autoevaluación más temprana respecto a la motivación e interés por la profesión docente. Los *expertos* consideran los beneficios que aporta al permitir establecer periodos de retorno a la formación teórica, sin embargo, advierten de la dificultad que entraña poner en marcha esta estructura,

indicando la dificultad de dar cabida en los centros al número de estudiantes que lo cursan. Los *profesores* con media y larga experiencia consideran que el Máster debería aprender del modelo desarrollado en otras carreras como Medicina, que se caracteriza por dicha estructura (en alternancia) y ser supervisadas por profesores expertos en la materia. Los *expertos* añaden que el establecimiento de la combinación teoría y práctica debe asegurarse con una planificación interdisciplinar, respondiendo a la forma en que se presentan los saberes en la práctica docente.

Relativo a los "objetivos", y de acuerdo a lo demandado para la estructura académica temporal, *todos los agentes* consideran que debe contribuir a que el estudiante comience a construir su identidad profesional, autoevaluando su propia motivación hacia la docencia, y adquirir experiencia con diferentes tipos de alumnado y centros, dejándolos en las mejores condiciones para que sean capaces de afrontar todas las situaciones educativas que puedan darse en su ejercicio profesional. En este sentido, y de forma específica, los *expertos* consideran deben aprender a integrarse en la cultura del centro, participando en todas las actividades que se desarrollan.

Así, como se muestra en las consideraciones anteriores, *todos los agentes* destacan mejoras relativas a la necesidad de ampliar las "actividades" que se desarrollan durante las prácticas, indicando que éstas no deben reducirse a la actuación en el aula, o a la observación de la actuación del tutor de prácticas. Además, los *gestores* consideran importante realizar sesiones de reflexión con el tutor acerca de la práctica docente.

Sobre los "agentes formadores", *todos* consideran que debería presentarse mayor atención a la selección de los tutores profesionales y académicos, indicando poco apropiado que el criterio sea el mero voluntarismo del profesorado. Ello concuerda con lo indicado en Valle y Manso (2011) al indicar la que la selección de los centros de prácticas es una de las principales preocupaciones sobre la formación inicial pedagógica de profesores de Secundaria.

Los *profesores* proponen seleccionar profesionales que cumplan con ciertos criterios, tales como ser reconocidos por "buenas prácticas", que hayan recibido valoraciones positivas por alumnos de cursos previos, tutores académicos con experiencia o ser recomendados por el equipo directivo de los centros. Consideran que la selección debería de ir dirigida a establecer vinculación temporal de los profesores de Secundaria con la Universidad, en la que se adquiera un compromiso estable, caracterizada por el seguimiento, evaluación y reconocimiento adecuados. En relación a ello, proponen la "creación de equipos de profesorado por especialidades gestionados por coordinadores de las especialidades que adquieran compromiso a lo largo de un periodo de tiempo". De forma coincidente, los *gestores* manifiestan que cambiarían el modelo de supervisión a una estructura de seminarios grupales supervisados por formadores preparados y con interés en desarrollarlos.

*Profesores, gestores y expertos* consideran que la tarea de tutor de prácticas requiere de una formación específica, considerando que se trata de una labor distinta a la docencia con estudiantes de Educación Secundaria, consistente en formar a compañeros de profesión. En cuanto al tipo de formación, las propuestas son diversas: los *gestores* proponen que debería dirigirse a proporcionar conocimiento teórico a los tutores profesionales y conocimientos prácticos a los académicos; los *expertos*, una formación dirigida a lo que supone debutar en la docencia, y sobre el Practicum y elementos asociados a éste.

Sobre la "evaluación", *estudiantes y gestores* proponen que se debe de evaluar a los tutores de prácticas. Los *estudiantes* demandan mayor control de las actividades que se desarrollan en las prácticas, refiriéndose a que las experiencias formativas y tareas desarrolladas parecen diferir de unos estudiantes a otros.

Finalmente, acerca de la "gestión y coordinación" *estudiantes y profesores* aluden a la necesidad de mayor información administrativa y académica. Sobre la primera, aquellos demandan una clarificación de los diversos trámites e informes como la cumplimentación de la

memoria de prácticas. Los *profesores* demandan más información académica sobre el desarrollo de las prácticas, sobre cuáles son las funciones que deben cumplir los tutores y estudiantes, y comunicación, con la suficiente antelación, de la asignación de los estudiantes de prácticas.

Los *estudiantes* aluden a la necesidad de que la asignación de los centros se realice atendiendo a ciertas condiciones, tales como permitir compatibilizar con el horario de trabajo, ofertar los destinos en los que existan plazas para la especialidad, tener en cuenta las zonas seleccionadas, asignar plazas que se correspondan con la especialidad concreta en la que se ha formado en el máster o no ofertar centros que no vayan a ser provechosos para la formación.

Los *gestores* manifiestan que uno de los frentes de trabajo del Máster es la coordinación entre tutores profesionales y académicos, indicando que se debe profundizar y mejorar relaciones que se establecen entre ellos.

Se destacan finalmente las medidas propuestas a la "**gestión y coordinación**" del Máster (Tabla 18.12), referidas a la "gestión administrativa", indicada por estudiantes, profesores y gestores, y la "coordinación académica", por todos los agentes. En relación a la primera, *estudiantes* y *gestores* aluden al número de plazas que se ofertan en el máster, proponiendo reducir la ratio de estudiantes. Sobre ello, los *gestores* consideran que ello favorecería a nivel de aula el desarrollo de procesos metodológicos que permitan combinar teoría y práctica, aunque destacan las repercusiones que podría tener dicha reducción de cara a asegurar una formación a todos los candidatos.

Tabla 18.12

*Mejoras dirigidas a la Gestión y Coordinación*

ÁMBITO DE MEJORA	Estudiantes	Profesores	Gestores	Expertos
Gestión administrativa	X	X	X	
Coordinación académica	X	X	X	X

Otras aportaciones de los *estudiantes* atienden a que deberían ampliarse la oferta de plazas para todas las especialidades, proponiendo un procedimiento de solicitud independiente para cada una de ellas. Demandan una mayor información acerca de los procesos administrativos, tales como plazos para la realización del Trabajo Final de Máster, y comunicar las evaluaciones de las materias antes del cierre de actas. Consideran que debería mejorar la organización y "coordinación" entre los departamentos y el profesorado encargado de impartir una misma materia, advirtiendo variación en el temario o metodología. Sobre ello, uno de los *profesores* implicados en el Máster considera que el número de estudiantes que acoge la titulación requiere de un mayor número de profesores, indicando que aunque eso facilita la planificación, complica la coordinación.

Además, algunos de los *profesores* proponen que los costes de matrícula del Máster sean más reducidos o gratuitos.

Sobre las figuras de coordinación del máster *estudiantes*, *profesores* y *expertos* coinciden en proponer mayor autonomía por parte de los coordinadores. Los *profesores* aluden a la toma de decisiones para la selección de los agentes formadores, y los *expertos* a la necesidad de tomar más partido en la gestión general de la titulación.

# CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA INVESTIGACIÓN

## CUARTA PARTE

### INTRODUCCIÓN

Presentamos los diferentes elementos que configuran las aportaciones del estudio: conclusiones, limitaciones y líneas de investigación para futuros trabajos.

#### 1. Conclusiones

- 1.1. Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente
- 1.2. Competencias docentes en el ejercicio de la profesión
- 1.3. Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica

#### 1. *Conclusions*

- 1.1. *Value of the pedagogical knowledge for practicing the teaching profession*
- 1.2. *Teaching competences in practicing the profession*
- 1.3. Desired elements in Pre-service Teacher Training

#### 2. Limitaciones de la investigación

#### 3. Futuras líneas de investigación





## 1. Conclusiones

Mostramos las principales conclusiones atendiendo a las grandes temáticas abordadas en la investigación: 1) Valor del conocimiento pedagógico; 2) Competencias docentes; y 3) Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica. Junto a estas, presentamos implicaciones y recomendaciones para la mejora de la formación.

### 1.1. Valor del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente

En cuanto a la importancia que conceden los profesores, en formación y ejercicio, al conocimiento pedagógico podemos concluir que:

1. La mayoría de los estudiantes dicen cursar el Máster FPES “porque les gusta la docencia” contrastando con la poca motivación que les supone “adquirir formación pedagógica”. Por tanto, que cursen la formación porque les gusta la docencia, no implica que lo hagan, además, por adquirir la formación necesaria para ejercerla. Así, los estudiantes aunque están motivados, parecen no ser conscientes de las implicaciones que tiene ejercer una profesión como la docente y, concretamente, la capacitación que se precisa para ello. Otra posible explicación de ese desinterés podría deberse a que los estudiantes no confíen en que el máster, tal como se ofrece en la actualidad, pueda ofrecer tal formación pedagógica.

En este sentido, proponemos que se preste atención a las motivaciones con las que acceden los estudiantes, desarrollando acciones en consecuencia dirigidas a que estos conozcan en qué consiste ejercer la profesión y los beneficios que, para ello, tiene poseer formación pedagógica. Del mismo modo, consideramos necesario prestar mayor atención a dicha formación, en los procesos selectivos, siendo considerada como un criterio más, e imprescindible, para el acceso al cuerpo de profesores. Entendemos que ello contribuiría a una mayor valoración por parte de los futuros docentes y de la sociedad en general.

2. El profesorado valora el conocimiento pedagógico de diversas formas.

La valoración de una formación pedagógica amplia para el ejercicio de la profesión, va adoptando cada vez más importancia entre el profesorado. La mayoría ha superado la creencia de que para ejercer la profesión es suficiente con dominar la disciplina admitiendo, además, la importancia de un conocimiento pedagógico que les capacite para saber enseñar y, más aún, educar. Sin embargo, algunos siguen concibiendo la profesión como una tarea estrictamente académica o ligada a cualidades innatas. Estas concepciones se manifiestan en profesorado que se encuentra en las últimas etapas del desarrollo profesional y en estudiantes del Máster FPES. En éstos, conviven ideas diversas; al mismo tiempo que creen muy necesario integrar el conocimiento pedagógico con el disciplinar, consideran que se puede ser profesor si se poseen cualidades innatas para la comunicación y la docencia, entendiendo, algunos, además, que es suficiente con dominar la disciplina.

En este sentido, la formación inicial pedagógica debería incluir acciones que permitan a los estudiantes explicitar sus concepciones hacia la profesión y la formación necesaria para ejercerla, confrontarlas con la realidad, contribuyendo al desarrollo de ideas ajustadas a ella.

Para profesores y estudiantes, la formación inicial pedagógica ha contribuido escasamente en considerar importante el conocimiento pedagógico. Es por ello, que sería necesario atender a elementos que puedan favorecer dicha valoración, tales como:

- Ratio reducida profesor-estudiante, permitiendo el desarrollo de mecanismos de formación centrados en la integración teoría y práctica docente, dirigidos a contextualizar el conocimiento pedagógico de carácter teórico en la práctica.
- Cumplimiento más estricto de la modalidad de formación presencial, contribuyendo a que esta sea reconocida por su carácter profesionalizador, asumiendo que el aprendizaje de la profesión requiere necesariamente de una capacitación que tiene lugar en ella.
- Establecer una estructura de los contenidos que favorezca la comprensión, asimilación y valoración de lo pedagógico, pudiendo incorporar al inicio de la formación las Prácticas Docentes o los contenidos de didáctica específica.
- Atender a las concepciones que sobre la profesión docente poseen los formadores que imparten la formación.

### 3. La valoración hacia el conocimiento pedagógico evoluciona de formas diversas.

La mayoría de los profesores de Educación Secundaria reconocen la importancia de poseer conocimiento pedagógico al tomar contacto con la docencia y, de una forma más rotunda, en el ejercicio de la profesión, durante los primeros años de docencia o según aumenta su experiencia docente. En este momento, las demandas de la práctica docente y las necesidades formativas experimentadas les llevan a considerarlo necesario, entendiendo que con el conocimiento disciplinar no es suficiente. Su reconocimiento viene influido, en gran medida, por factores relacionados con la práctica docente y la cultura de colaboración de los centros en los que han ejercido.

En momentos previos al acceso formal de la profesión, la valoración se ve especialmente influida por elementos que ponen al futuro docente en contacto con la profesión, tales como, experiencia docentes previas, buenas y malas prácticas de sus profesores en su etapa como alumno y las Prácticas Docentes. Éstas últimas son destacadas por constituir un momento en que los futuros docentes experimentan una confrontación de sus ideas acerca de la profesión con las demandas de la práctica docente, llegando a ser conscientes de su complejidad y de las múltiples tareas que implica su ejercicio, cuyo desempeño precisa algo más que dominar la disciplina. Durante las prácticas docentes se incrementa bastante su valoración hacia el conocimiento pedagógico. En este sentido, consideramos necesario buscar estructuras que permitan al estudiante realizar dicha confrontación al inicio de la formación inicial pedagógica, favoreciendo un mayor aprovechamiento de la capacitación ofrecida a lo largo del curso.

Para la mayoría del profesorado la valoración se va incrementando con el tiempo a medida que aumenta su experiencia docente, potenciada en muchos casos por haber detectado carencias formativas en sus compañeros de profesión o por su intervención como formadores en la formación inicial pedagógica.

4. El aprendizaje mediante ensayo-error a través de la experiencia, la orientación de colegas experimentados y la reflexión sistemática sobre la propia práctica docente son las formas más valoradas por el profesorado para adquirir conocimiento pedagógico; a pesar de ello, las circunstancias que rodean el trabajo docente (el individualismo o las resistencias a ser evaluado por los compañeros) obstaculizan su desarrollo real en la práctica.

Por su relevancia para el aprendizaje profesional, proponemos que la formación inicial pedagógica atienda a estas formas favoreciendo, tal como aconsejaron los agentes entrevistados, el desarrollo en los futuros docentes de actitudes favorables hacia la reflexión sobre la propia práctica, de forma individual y en colaboración con otros.

La formación inicial es considerada esencial para la profesionalización pedagógica; sin embargo, actualmente, reconocen su escaso potencial para la adquisición de conocimiento pedagógico, entendiendo que para ello debería caracterizarse por ser más extensa, más práctica y responder a la realidad profesional del profesorado de Enseñanza Secundaria.

## 1.2. Competencias docentes en el ejercicio de la profesión

Acerca de las competencias docentes se extraen las siguientes conclusiones:

1. Para el ejercicio de la profesión docente, todos los agentes valoran el conjunto de competencias, asignando una relevancia especial a las referidas al desarrollo de la actuación docente en el aula y ligadas a ella –diagnosticar, planificar y evaluar–, y al desarrollo personal y ético de la profesión.

Las referidas a la actuación docente a nivel de centro o contexto, tales como participar, actualizarse e implicarse en la formación de los compañeros o investigar, son escasamente desarrolladas en la práctica y asumidas por el profesorado, por diversos motivos: el temor a ser evaluados, falta de formación o desconocimiento de las competencias implicadas, condiciones en las que se desarrolla la docencia (espacios y tiempos para la colaboración, ratio profesor-alumno, recursos, etc.) o escasa cultura de colaboración profesional en los centros. Que estas adquieran una mayor presencia, requiere abandonar el enfoque individualista que caracteriza a la profesión, y una capacitación sobre el trabajo en equipo, el desarrollo de una actitud indagadora y reflexiva, que oriente la actuación docente hacia una forma más holística de ejercer la profesión docente.

2. Las competencias mejor valoradas por los profesores para el buen desempeño de sus funciones como docentes se trabajan en gran medida en el Máster FPES, excepto las dirigidas a orientar a alumnado y familias. Coincidimos con los gestores en la necesidad de crear, en el máster, una materia relacionada con dicha función, favoreciendo el desarrollo de las diversas competencias asociadas para su desempeño.

Se trabajan en menor medida las competencias que fueron indicadas como escasamente desempeñadas en la práctica docente (actuación docente en colaboración con sus compañeros, la actualización y la investigación). Es necesario potenciar desde la formación competencias dirigidas al desarrollo de dichas funciones, haciendo ver la importancia que adquieren en el desarrollo eficaz de la actuación docente y, en último término, la educación del alumnado.

La medida en que se han trabajado las competencias no es la misma para todos los estudiantes. La amplitud del máster, cantidad de especialidades y formadores que acoge, así como las carencias formativas de estos, son elementos que contribuyen a esta diversidad. En relación a ello, la formación debe garantizar las mismas condiciones de aprendizaje a todos los estudiantes, logrando una adecuada coordinación entre los diversos elementos, y estableciendo criterios claros y consensuados sobre las competencias docentes a trabajar.

Existe un conjunto de competencias que, aún no estando recogidas en la normativa, son trabajadas en el máster (Actualización e implicación en la profesión). Por su importancia para el ejercicio de la profesión, entendemos pertinente su inclusión en el diseño del Máster FPES, dándoles un tratamiento intencional y sistemático a fin de evitar que su desarrollo quede a la merced del formador que las quiera desarrollar.

### 1.3. Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica

De las diferentes propuestas sobre los *principios formativos* predominan en mayor medida, tanto en los análisis cuantitativos como cualitativos, la integración teoría y práctica docente, la relación de la formación con los contextos de trabajo, y una formación profesionalizadora, así lo entienden todos los agentes participantes. La consecución de estos principios pasa por: mejorar, ampliar y profundizar en las relaciones entre Universidad y centros de Secundaria, estableciendo acciones que permitan la confluencia de los saberes generados en ambos contextos; y asegurar la coherencia entre los modelos empleados en la formación de los futuros docentes y los que estos desarrollarán en su profesión.

En relación al *modelo formativo* (consecutivo, yuxtapuesto, mixto, en servicio) no existe una postura unánime en cuanto a la forma y momento en que debe estructurarse la formación, lo que nos indica que no parece estar claro cuál es el más deseable. De las fórmulas desarrolladas en el contexto español, para muchos, el Máster FPES ha supuesto una mejora destacable respecto al anterior (CAP). Entienden que su planteamiento es adecuado, sin embargo, consideran que su efectividad se hará visible con el tiempo, previendo que puede ser mal concebido en la práctica. Se demanda una formación más extensa, al menos de dos años de duración, que dé tiempo para abordar el conjunto de aspectos formativos.

Acerca de las características que debe contemplar la *planificación*, estas atienden a los principios formativos más valorados. Debe partir de un análisis realista del perfil profesional y las características del puesto de trabajo, así lo entienden todos los agentes. En relación a ello, los expertos proponen crear líneas de trabajo común, entre los diversos módulos formativos, dirigidas a definir los mínimos que deben formar parte de la formación.

La planificación ha de avanzar en la consecución de estructuras con un mayor nivel de integración, combinando disciplinas e incorporando la formación práctica e investigadora al inicio de la formación, esta última, como forma de dar valor al aprendizaje continuo y a la indagación para la profesión.

En relación a los *objetivos* a trabajar, la formación debe dirigirse a que los futuros docentes comiencen a construir la propia identidad docente, aprendan cómo ayudar a su alumnado a aprender, adquieran herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de su carrera profesional y afronten situaciones críticas diversas y cambiantes que suelen aparecer en la docencia, atendiendo a los diversos factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la visión de los expertos se destaca el carácter socializador que debe poseer la formación, dirigiéndose a que los estudiantes se inicien en la construcción del conocimiento profesional, conozcan qué significa ser profesor, y reflexionen sobre las ideas y motivaciones que tienen respecto a la profesión.

Sobre los *saberes* que debería integrar la formación, tanto en los análisis cuantitativos como cualitativos, destaca la práctica docente en contextos educativos reales. Entienden la dificultad de establecer qué es lo que precisa un futuro profesor y consideran la necesidad de integrar contenidos referidos al conjunto de componentes de la acción docente: psicología del aprendizaje y la adolescencia, didáctica específica, destrezas de enseñanza, orientación y tutoría, legislación educativa, organización educativa, ética profesional, etc.

Los *procesos metodológicos* deberían dirigirse preferentemente a desarrollar aprendizajes profesionales situados en contextos reales y a la construcción de conocimiento desde la iniciativa de los estudiantes; así lo entienden todos los agentes.

De ellos, las prácticas docentes es el elemento más valorado, entendiendo que constituye un componente esencial para el aprendizaje de competencias. La introducción de los métodos activos debe dirigirse a desarrollar una concepción más participativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciar la integración de teoría y práctica y el conjunto de saberes implicados en la tarea docente.

Sobre los *recursos ambientales y materiales* los análisis cualitativos mostraron diversas propuestas, no existiendo acuerdo en cuanto a los contextos donde debe desarrollarse la formación, destacando los que referidos a Facultades de Educación y centros de Secundaria. Las primeras, entendiendo que debe existir un referente teórico; y los segundos, por su relevancia para la socialización profesional y construcción de saberes prácticos.

Los estudiantes destacaron la necesidad de mejorar las condiciones ambientales (climatológicas y técnicas) de los espacios, y adaptar las clases al tamaño de los grupos.

Gestores y profesores entienden deseable integrar recursos materiales didácticos que son de uso cotidiano en los centros, considerando que ello evitaría posteriores "choques" con la realidad profesional y el consecuente rechazo hacia la formación recibida.

Sobre el *acceso y admisión de estudiantes*, los gestores proponen desarrollar diferentes niveles de decisión que, a lo largo del proceso de formación, permitan reducir el número que se orienta hacia el perfil profesional docente.

En relación a los *profesionales que deben impartir la formación* no existe un acuerdo unánime, proponiendo diversos agentes y formas en las que pueden intervenir. Muchos entienden necesario disponer de referentes teóricos y prácticos, valorando especialmente la participación de profesores universitarios y de Secundaria. Son considerados también, aunque en menor medida, otros profesionales como inspectores o orientadores educativos.

Proponen establecer *criterios para la selección* de los formadores, advirtiendo sobre la dificultad que entraña esta tarea, por tratarse de profesionales que se encargan de formar a otros, para los que el perfil profesional no está claramente definido y consensuado. Todos los agentes, consideran que deben ser profesionales con experiencia docente, conocedores de la realidad de la profesión docente, comprometidos con la formación y con predisposición a mejorar profesionalmente. Algunos apuestan por profesionales expertos en conocimiento pedagógico, disciplinar y tecnológico, con capacidad para integrar dichos conocimientos, y con formación sobre cómo aprenden los profesores de Secundaria y el proceso por el que se construye los saberes docentes, considerando, además, que ello revertiría en el tipo de metodologías que los formadores emplearían en la formación. Así, compartimos con ellos que estos contenidos deberían integrarse a la formación de los formadores.

La *evaluación* debe atender al conjunto de agentes y elementos implicados en la formación, siendo más rigurosa y transparente; e incluir para el aprendizaje, mecanismos que permitan analizar las competencias en la acción.

En relación a las *Prácticas docentes*, las propuestas que predominan en cada uno de sus componentes son:

- Tomar como principios formativos la integración teoría-práctica y reflexión sobre la práctica, apoyando la construcción y no aplicación de conocimientos. Su consecución pasa por establecer relaciones bidireccionales (no jerárquicas) entre profesionales implicados.
- Estructurar la formación práctica mediante un modelo formativo en alternancia establecido desde el inicio de la formación, permitiendo desarrollar procesos de retorno de los conocimientos que se están generando en la práctica, y tratar aspectos de la teoría que sólo son comprensibles en aquella. Proponen aumentar su duración para contribuir a una formación más

completa que atienda a los diversos momentos que viven los centros educativos, y alumnado y realidades educativas diversas.

- Coincidiendo con lo anterior, son diversos los objetivos que proponen: contribuir a la socialización del futuro docente en el contexto escolar, viviendo el centro en todas sus dimensiones; y fomentar la construcción de su identidad profesional y el desarrollo de una valoración positiva hacia el conocimiento pedagógico para el ejercicio de su docencia.

- Los contenidos más destacados son: diagnóstico del proceso educativo, organización y funcionamiento de los centros, investigación en la enseñanza y ética profesional.

- Crear espacios y tiempos que permitan una coordinación real entre tutores profesionales académicos, y el desarrollo de planes formativos conjuntos.

- Mayor protagonismo del profesorado de Secundaria en la planificación de las prácticas, integrando la esencia de la actividad diaria del profesor en el programa de Practicum.

- Destacan la necesidad de actividades variadas que atiendan a la diversidad de ámbitos donde actúan los estudiantes. Deben ser graduadas permitiéndoles alcanzar cada vez más autonomía. En este proceso, son apropiadas sesiones de reflexión conjunta entre tutor y estudiante.

- Es necesario prestar atención a la selección de tutores (académicos y profesionales) no quedando reducida al mero voluntarismo, analizando quiénes son los tutores que acogen a los futuros docentes, y los motivos por los que ejercen esta labor. Advierten de la dificultad que tiene determinar qué es un buen tutor, considerando que va más allá de ser buen profesor. Sobre los requisitos que debería cumplir, las propuestas son diversas y opuestas en algunos casos. Algunos, atienden a un profesional que genere espacios de aprendizaje diversos o que sean capaces de enseñar la competencia a futuros docentes.

- Sobre la formación necesaria para ejercer como tutor, existen propuestas diversas, desde las que no la consideran, bastando con las orientaciones de los órganos responsables de la coordinación y de la guía de prácticas, a las que defienden una formación conjunta en los contextos de trabajo de ambos profesionales. Algunas propuestas, indican que debería dirigirse a formarlos para que comprendan qué significa debutar en la enseñanza y cómo se puede apoyar el aprendizaje de la profesión en los inicios.

- Los estudiantes deben cumplir con el mismo horario y las mismas tareas que el tutor profesional.

- Sería deseable el desarrollo de procesos para la selección de los mejores centros de prácticas.

- Sobre la evaluación destacan: realizar seguimiento de las prácticas, asegurando que cumplen con un desarrollo más o menos sistematizado y garantizar, así, las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes; integrar el componente ético como un elemento central en la promoción de los estudiantes; y reconocer la labor de los profesionales implicados, favoreciendo colaboraciones más estables con la formación.

- Mayor información sobre las condiciones y procedimiento del desarrollo de las prácticas y comunicar con más antelación la asignación de prácticos a los tutores profesionales.

Acerca del *Trabajo Fin de Máster*, los gestores proponen diversificar el tipo de trabajos que se pueden demandar, en cuanto a su tipología, naturaleza y el momento de la formación en que puedan desarrollarse.

Finalmente, proponen un conjunto de medidas para la *gestión administrativa y coordinación académica* que aluden a las plazas ofertadas, costes de la titulación y autonomía

de los coordinadores.

Para finalizar, cabe indicar que los estudiantes indicaron estar medianamente satisfechos con el máster, siendo calificado por algunos de ellos como poco útil para su formación y falta de rigurosidad.





## 1. Conclusions

We show the main conclusions related to the main topics addressed in the study: 1) Value of the pedagogical knowledge; 2) Teaching competences; and 3) Desired elements in the Pre-service Teacher Training. In addition, we present implications and recommendations for improving the training.

### 1.1. Value of the pedagogical knowledge for practicing the teaching profession

Regarding the importance that the teachers, in training and practicing, give to pedagogical knowledge, we can conclude that:

1. The majority of the students say they are taking the FPES Master “because they like teaching”, which contrasts with the low level of motivation for “acquiring pedagogical training”. Therefore, the fact that they enroll in the training because they like teaching does not mean that they do so, in addition, to acquire the necessary preparation to teach. Thus, although the students are motivated, they do not seem to be aware of the implications of practicing a profession such as teaching and, specifically, the necessary training for it. Another possible explanation for this lack of interest may be that the students are not sure that the Masters degree, as currently offered, can provide this pedagogical training.

In this regard, we propose paying attention to the students’ motivations, developing appropriate actions directed toward helping them know what the profession consists of and the benefits of having pedagogical training in order to practice it. In the same way, we think it is necessary to pay more attention to this training in the selection processes, making it one more criterion and necessary for becoming a teacher. We understand that this would contribute to the profession being valued more by future teachers and society in general.

2. The teachers value pedagogical knowledge of different kinds.

The consideration of broad pedagogical training to practice the profession is gaining importance among teachers. The majority have overcome the belief that to practice the profession it is sufficient to master the subject matter, admitting, additionally, the importance of pedagogical knowledge that prepares them to know how to teach and, moreover, educate. However, some continue to conceive of the profession as a strictly academic endeavor or linked to innate qualities. These conceptions are expressed by teachers in the last stages of their professional development and in FPES Master’s degree students. Among them, various ideas coexist, at the same time that they think it is quite necessary to integrate pedagogical knowledge with mastery of the subject matter. They believe that in order to be a teacher, one only needs innate communication and teaching qualities, and some think it is sufficient to master the subject matter.

In this regard, the initial teacher training should include actions that allow the students to describe their conceptions about the profession and the training needed to practice it, comparing them to the reality and contributing to the development of ideas adapted to it.

For teachers and students, the pre-service teacher training has hardly contributed to considering pedagogical knowledge to be important. For this reason, it would be necessary to address elements that can favor this opinion, such as:

- Reduced student-teacher ratio, allowing the development of training mechanisms focused on the integration of theory and teaching practice, designed to contextualize the theoretical pedagogical knowledge in the teaching practice.
- Stricter fulfillment of the face-to-face modality, thus contributing to the recognition of its professionalizing nature, accepting that learning about the profession necessarily requires training that takes place within it.
- Establish a content structure that favors comprehension, assimilation, and the appreciation of pedagogy, with the ability to incorporate Teaching Practices or specific didactic contents at the beginning of the training.
- Address teacher trainers' conceptions about the teaching profession.

### 3. The opinion about pedagogical knowledge evolves in different ways.

The majority of the Secondary Education teachers recognize the importance of having pedagogical knowledge when making contact with teaching and, especially, when practicing the profession, during the first years of teaching or as they increase their teaching experience. At this point, the demands of teaching and the training needs they experience lead them to consider pedagogical knowledge necessary, understanding that subject matter knowledge is not sufficient. This recognition is influenced, to a large degree, by factors related to the teaching practice and the culture of collaboration in the schools where they have taught.

In moments prior to formal access to the profession, the assessment is especially influenced by elements that put the future teacher in contact with the profession, such as previous teaching experiences, good and bad practices of their teachers in their phase as students, and Student Teaching. The latter stands out as a moment when future teachers experience a confrontation between their ideas about the profession and the demands of the teaching practice, becoming aware of its complexity and the many tasks it involves, which require more than just mastering the subject matter. In these experiences, they increase their appreciation of pedagogical knowledge considerably. Thus, we consider it necessary to look for structures that allow the student to experience this confrontation at the beginning of the pre-service teacher training, in order to take greater advantage of the preparation offered throughout the course.

For the majority of the teachers, the appreciation increases over time as their teaching experience increases. In many cases, it is strengthened by having detected training gaps in their fellow teachers or by their intervention as pre-service teacher trainers.

4. Learning through trial and error based on experience, the guidance of experienced colleagues, and systematic reflection on one's own teaching are the ways of acquiring pedagogical knowledge that are most valued by teachers. However, the circumstances that surround the teacher's work (individualism or resistance to being evaluated by peers) interfere with their real development in practice.

Due to its relevance in professional learning, we propose that pre-service teacher training address these forms, favoring, as the agents interviewed recommended, the development in future teachers of attitudes that favor reflection about their own practice, individually and in collaboration with others.

Pre-service training is considered essential for pedagogical professionalization; however, currently, they recognize its scant potential for acquiring pedagogical knowledge, understanding that, for this purpose, it should be more extensive and more practical and respond to the professional reality.

## 1.2. Teaching competences in practicing the profession

With regard to the teaching competences, the following conclusions are drawn:

1. For the practice of the teaching profession, all of the agents value the set of competences, assigning special relevance to those related to developing the teacher's performance in the classroom and linked to it –diagnose, plan, and evaluate–, and to the personal and ethical development of the profession.

Competences linked to the teaching activity at the level of the school or context, such as participating, bringing oneself up to date, and being involved in training co-workers or investigating, are hardly developed in practice or taken on by the teachers for various reasons: the fear of being evaluated, lack of training or lack of knowledge about the competences involved, the conditions where the teaching takes place (spaces and times for collaboration, student-teacher ratio, resources, etc.), or a scant culture of professional collaboration in schools. For these competences to acquire a greater presence requires abandoning the individualist approach that characterizes the profession and providing training in teamwork, as well as the development of an investigative and reflexive attitude, in order to orient the teaching practice toward a more holistic way of approaching the teaching profession.

2. The competences most highly valued by the teachers to perform their teaching functions well are worked on to a large extent in the FPES Master's program, except the ones directed to guiding students and families. We coincide with the managers about the need to create, in the Master, a subject related to this function, favoring the development of the different competences associated with its performance.

The competences indicated as hardly performed in teaching (teaching actions in collaboration with their coworkers, updating, and research) were addressed less. It is necessary to foster, through training, the competences for developing these functions, revealing the importance they acquire in the effective development of the teaching activity and, ultimately, the students' education.

The degree to which the competences have been addressed is not the same for all the students. The amplitude of the Master, number of specialties, and trainers it hires, as well as their training gaps, are elements that contribute to this diversity. In relation to this, the training must guarantee the same learning conditions to all the students, achieving adequate coordination among the different elements and establishing clear and common criteria for which teaching competences to address.

There is a set of competences that, even though they are not included in the regulation, are addressed in the Master's degree (Updating and involvement in the profession). Due to their importance for the practice of the profession, we think their inclusion in the FPES Master is relevant, treating them in an intentional and systematic manner, in order to keep their development from depending on whether or not the specific trainer wants to develop them.

### 1.3. Desired elements in Pre-service Teacher Training

Of the different proposals about the different *training principles*, in both quantitative and qualitative analyses, the predominant ones, according to all the participating agents, are the integration of theory and practice, the relationship between the training and the work contexts, and a professionalizing training. Achieving these principles requires: improving, broadening, and deepening the relationships between the University and Secondary schools, establishing actions that allow the confluence of the knowledge generated in both contexts; and ensure the coherence between the models used in training future teachers and the ones they will develop in their profession.

Regarding the *training model* (consecutive, juxtaposed, mixed, in service), there is no one unanimous opinion about how and when the training must be structured, which indicates that it does not seem to be clear what the most desirable model is. Of the formulas developed in the Spanish context, for many, the FPES Master's degree has meant a considerable improvement over the previous one (CAP). They understand that this proposal is adequate; however, they think its effectiveness will become visible over time, anticipating that it may be poorly conceived in practice. A more extensive training is demanded, lasting at least two years, which would allow enough time to address the set of training aspects.

Regarding the characteristics the *planning* should contemplate, they correspond to the most highly rated training principles. Planning should be based on a realistic analysis of the professional profile and the characteristics of the job, in the opinion of all of the agents. Related to this, the experts propose creating common lines of work among the diverse training modules in order to define the minimums that should form part of the training.

The planning must advance in achieving structures with a higher level of integration, combining disciplines and incorporating practical training and research at the beginning of the training. The latter would add value to the ongoing learning and to the research for the profession.

Regarding the *objectives* to address, the training must be designed so that future teachers can begin to construct their own teaching identities, learn how to help the students learn, acquire tools to continue learning throughout their professional careers, and face diverse and changing critical situations that usually appear in teaching, attending to various factors that influence the teaching-learning process.

From the point of view of the experts, the socializing nature of the training is highlighted, so that the students can begin the construction of professional knowledge, know what it means to be a teacher, and reflect on their ideas and motivations about the profession.

Regarding the *knowledge* the training should include, both the quantitative and qualitative analyses highlight practice teaching in real educational contexts. They understand the difficulty of establishing what the future teacher needs and they consider the need to integrate contents related to the set of components of the teaching activity: psychology of learning and adolescence, specific didactics, teaching skills, guidance and tutorship, educational legislation, educational organization, professional ethics, etc.

The *methodological processes* should be directed toward developing professional learning situated in real contexts and the construction of knowledge based on the students' initiative, in the opinion of all the agents.

Teaching practices make up the most valued element, understood as an essential component for learning competences. The introduction of active methods must be directed toward developing a more participative conception of the teaching-learning process, fostering the integration of theory and practice and the set of skills involved in the teaching task.

Regarding the *environmental resources and materials*, the qualitative analyses reveal various proposals, with no agreement about the contexts where the training should occur, highlighting those related to Faculties of Education and Secondary schools. The former are chosen because they understand that there must be a theoretical referent, and the latter because of their relevance for professional socialization and the construction of practical skills.

The students point out the need to improve the environmental conditions (climatological and technical) of the spaces, and adapt the classes to the size of the groups.

Managers and teachers find it desirable to integrate didactic materials and resources that are used daily in the schools, considering that this would avoid later "clashes" with the professional reality, and the resulting rejection of the training received.

Regarding the *entrance and admission of students*, the managers propose developing different levels of decision that, throughout the training process, make it possible to reduce the number oriented toward the professional teaching profile.

In relation to the professionals who should impart the training, there is no agreement, as they propose different agents and ways they can intervene. Many of them think it is necessary to have theoretical and practical referents, especially the participation of university professors and Secondary teachers. To a lesser degree, other professionals are considered, such as inspectors or guidance counsellors.

They propose establishing *criteria for the selection of the trainers*, warning about the difficulty of this task because professionals are in charge of training other professionals, and there is no clearly defined and agreed upon professional profile for trainers. All the agents think they should be professionals with teaching experience who know the reality of the teaching profession, are committed to the training, and are willing to improve professionally. Some prefer expert professionals in pedagogical, academic, and technological knowledge, with a capacity to integrate these types of knowledge, and training in the way Secondary teachers learn and the process through which teaching skills are developed. They also think this would affect the types of methodologies the trainers would use in the training. Thus, we share with them the idea that these contents should be integrated into the training of the trainers.

The *evaluation* must attend to the group of agents and elements involved in the training, being more rigorous and transparent; and for the learning, it should include mechanisms that make it possible to analyze the competences in action.

In relation to the *Teaching practices*, the main proposals in each of their components are:

- Take the integration of theory-practice and reflection about the practice as training principles, supporting the construction and not the application of knowledge. Achieving this requires establishing bidirectional relationships (non-hierarchical) between the professionals involved.
- Structure the practical training through an alternating training model established from the beginning of the training, making it possible to develop feedback processes of the knowledge being produced in the practice and deal with aspects of the theory that are only comprehensible within it. They propose increasing its length to contribute to a more complete training that addresses the different moments experienced by schools and students, and different educational realities.
- Coinciding with the above, various objectives are proposed: contribute to the socialization of the future teacher in the school context, experiencing the school in all its dimensions; and foment the construction of teachers' professional identity and the development of a positive appreciation of pedagogical knowledge for their teaching.

- The most outstanding contents are: diagnosis of the educational process, organization and functioning of the schools, research on teaching and professional ethics.
- Create spaces and times that allow real coordination among academic professional mentors, and the development of joint training plans.
- A greater role of Secondary teachers in planning the practice teaching, integrating the essence of the teacher's daily activity into the Practicum program.
- They highlight the need for a variety of activities that address the diverse settings where the students perform. They must be graduated, allowing them to gradually achieve more autonomy. In this process, joint reflection sessions between tutor and student are appropriate.
- It is necessary to pay attention to the selection of mentors (academic and professional), not being limited to mere volunteerism, analyzing which mentors accept future teachers why they do so. They warn of the difficulty of determining what a good mentor is, considering that it is more than being a good teacher. Regarding the requirements that should be met, the proposals are diverse and contradictory in some cases. Some refer to a professional who creates diverse learning spaces or one who is capable of teaching the competences to future teachers.
- Regarding the necessary training to become a mentor, different proposals are made. They range from those that do not think training is necessary because the guidelines of the organisms responsible for the coordination and practicum guide are sufficient, to those who defend joint training in the work context of both professionals. Some proposals indicate that they should be trained so that they understand what it means to start out in teaching and how they can support learning about the profession at the beginning.
- The students must fulfill the same timetable and the same tasks as the professional mentor.
- It would be desirable to develop processes to select the best schools for practice teaching.
- Regarding the evaluation, they highlight: follow-up on the practice teaching, making sure it follows a more or less systematized development and, thus, guarantee the same learning opportunities to all the students; integrate the ethical component as a core element in the students' promotion; and recognize the work of the professionals involved, favoring more stable collaborations with the training.
- Provide more information about the conditions and procedures for developing the practice teaching, and communicate the assignment of the practicum to the future professionals earlier.

Regarding the *End of Master Project*, the managers propose diversifying the type of work required, in terms of their typology, nature, and the moment in the training when they can be developed.

Finally, they propose a set of measures for the *administrative management and academic coordination* that refer to the number of seats offered, the costs of the degree, and the autonomy of the coordinators.

Finally, the students indicated that they are not very satisfied with the Master's degree program, rating it as not very useful for their training and lacking in rigor.

## 2. Limitaciones de la investigación

Exponemos las principales limitaciones surgidas a lo largo del proceso de investigación.

La primera y más relevante, estuvo relacionada con la dificultad para recoger los datos mediante los cuestionarios. En relación a los estudiantes, el logro de los objetivos precisaba de su aplicación al final del proceso formativo, momento en que se encontraban más atareados y ocupados en el desarrollo de diversos trabajos (Trabajo Fin de Máster, memoria de Prácticas docentes, etc.), circunstancia que limitaba su disponibilidad para contestar al cuestionario. Así, para garantizar y fomentar la respuesta, durante el periodo de aplicación, procedimos a realizar varios recordatorios y empleamos un sistema de recompensa a la participación (sorteo de e-book). Ello implicó la realización de numerosos contactos con los principales encargados de distribuir el cuestionario: los coordinadores de especialidad. En relación a ello, señalamos el esfuerzo que supuso conseguir la colaboración de estos profesionales, por tratarse de un grupo numeroso y perteneciente a diversas áreas de conocimiento.

En la administración del cuestionario al profesorado, la principal dificultad fue conseguir la respuesta de todos los centros seleccionados, algunos se negaron a colaborar y de otros, aunque en un primer contacto se mostraron predispuestos, finalmente no obtuvimos respuesta. Esta situación nos llevó a contactar con un mayor número de centros a los previstos en la selección muestral realizada. A pesar del esfuerzo realizado durante este proceso, no cumplimos con las expectativas del muestreo por conglomerados aplicado; sin embargo, accedimos a una muestra representativa de la población y heterogénea que responde al conjunto de realidades presentes en la profesión de Educación Secundaria.

Destacamos también las dificultades que tuvimos para acceder a algunos sujetos seleccionados para las entrevistas, cuyas obligaciones profesionales les impidieron participar en la investigación.

Además, cabe indicar que algunos de los datos recogidos a lo largo de la investigación, finalmente no fueron tratados por falta de tiempo. Así, el primer diseño del proyecto de la investigación nos llevó a realizar entrevistas a coordinadores de especialidad y profesores del módulo genérico, y a recopilar documentos institucionales referidos a programas formativos de Máster a nivel autonómico.

A pesar de las limitaciones señaladas, el diseño ha permitido abarcar de forma completa y extensa los objetivos de la investigación contribuyendo así a la consecución de la finalidad de nuestra investigación.

## 3. Futuras líneas de investigación

En base a la investigación realizada, quedan diversos campos por explorar que permitirán avanzar y contrastar los hallazgos ya obtenidos. Cabe destacar las peculiaridades del contexto en que se enmarca la temática investigada, por tratarse de una formación de reciente implantación y que, como todos los procesos formativos, está sujeta a cambios continuos, lo que

ofrece múltiples posibilidades para su indagación. Así, pasamos a desarrollar algunas de las líneas de investigación sobre las que creemos de interés seguir profundizando.

La realización del estudio de las motivaciones hacia la formación inicial pedagógica, nos ha permitido conocer cuáles son las razones por las que los estudiantes cursan el Máster, recogiendo la preocupación inicial por la adquisición de formación pedagógica. En este sentido, la investigación nos ha mostrado la posible influencia de la formación en el valor que los estudiantes asignan a dicha formación. Es por ello, que podría resultar de gran interés indagar sobre el cambio producido en la valoración, analizando la evolución acontecida y los aspectos que han influido a lo largo del proceso. Así, estudios en este sentido pueden permitir conocer en qué medida ha adquirido el carácter profesionalizador que se le ha querido dar al Máster, analizando su influencia en las motivaciones y creencias de los futuros docentes ejercer.

En ese sentido, se abre otra línea de investigación que puede dirigirse a comprender la trayectoria del Máster FPES desde su creación. Aunque se aportaron algunos datos sobre estos aspectos, serían necesarios estudios dirigidos a indagar sobre las fases por las que ha pasado, comprendiendo el proceso y el momento actual. Creemos que permitiría establecer líneas de mejora y de trabajo, más realistas y apoyadas en la experiencia pasada.

Junto a estos aspectos, nos parece interesante analizar las características de los programas de Máster a nivel autonómico, y cómo estas responden a los aspectos considerados deseables por los agentes implicados.

En relación a ello, puede ser de utilidad analizar el papel de los formadores que intervienen en la formación en dicha valoración, comprendiendo el papel que ejerce el conocimiento pedagógico en su propio desarrollo profesional.

En cuanto a la medida en que se trabajan las competencias docentes en el Máster, resulta de interés conocer los contextos en el que se están desarrollando y el papel que tienen las Prácticas Docentes en ello, así como los factores que pueden estar afectando a que sean trabajadas de forma diversa entre los estudiantes, identificando líneas potenciales para fomentar la coordinación académica necesaria.

Así, todas estas líneas ofrecen la posibilidad de seguir avanzando en la mejora del sistema de formación en el contexto español.



# Referencias bibliográficas

- Aiken, L.R. (1985). Three Coeficients for Analyzing the Reliability and Validity of Ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131-142.
- Altet, M., Paquay, L., y Perrenoud, P. (2007). *La formación de profesionales de la enseñanza*. Sevilla: Díada.
- Álvarez, C. (2013). *Enseñanza y desarrollo profesional docente: pensar y vivir la educación*. Madrid: La Muralla.
- Anduiza, E., Crespo, I., y Méndez, M. (2009). *Metodología de la ciencia política*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Angulo Rasco, F. (2008). La voluntad de la distracción: Las competencias en la universidad. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 176-205). Madrid: Morata.
- Aparicio, E.J. (2014). *Validación de un cuestionario de evaluación de la docencia universitaria* (Tesis Doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universtat d'Alacant, España.
- Atkinson, A.B. (1998). Social Exclusion, Poverty and Unemployment. En A.B. Atkinson y J. Hills (eds.), *Exclusion, Employment and Opportunity* (pp. 1-20). CASE/4. London: Centre for the Analysis of Social Exclusion, London School of Economics.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.
- Ayre, C. y Scally, A.J. (2014). Critical Values for Lawshe's Content Validity Ratio: Revisiting the Original Methods of Calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86.
- Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia (España): Publicacions de la Universitat de València.
- Ball, D.L. y Forzani, F.M. (2010). What Does It Take to Make a Teacher? *Teacher Education*, 92(2), 8-12.
- Barbero, I., Vila, E., y Holgado, F.P. (2013). *Introducción básica al análisis factorial*. Madrid: UNED.
- Barbero, M.I. (2007). *Métodos de elaboración de escalas*. Madrid: UNED.
- Barbero, M.I. (2015). Principios básicos para la construcción de instrumentos de medición psicológica. En M.I. Barbero (Coord.), E. Vila y F.P. Holgado, *Psicometría* (pp. 53-110). Madrid: Sanz y Torres.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

- Benarroch, A. y miembros de APICE (2011). Diseño y desarrollo del máster en profesorado de educación secundaria durante su primer año de implantación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(1), 20-40.
- Benarroch, A., Cepero, S., y Perales, F.J. (2013). Implementación del Máster de Profesorado de Secundaria: aspectos metodológicos y resultados de su evaluación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10 (Núm. Extraordinario), 594-615.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. *Interchange*, 17(2), 10-19.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and complications of expertise*. Chicago: Open Court Press.
- Berends, M. (2006). Survey Research Methods in Educational Research. En J. Green, G. Camilli, y P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods for research in education* (pp. 623-640). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berliner, D.C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.
- Bernal, J.L. y Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Bernardo Carrasco, J. (2011). *Enseñar hoy: didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.
- Bertagna, G. (2015). Los profesores del futuro. Coordinadas para su formación. *Revista española de pedagogía*, 73(261), 245-262.
- Blanco Lorente, F. (Dir.) (2007). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
- Bolívar, A. (2006a). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Archive.
- Bolívar, A. (2007a). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30.
- Bolívar, A. (2007b). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la Educación Superior: un análisis crítico. *Educação Temática Digital*, 9, 68-94.
- Bolívar, A. y Pereyra, M.A. (2006). El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En D.S. Rychen, y L. Salganik (Comps.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 1-33). Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A., y Bolívar Ruano, M. R. (2012). El profesorado de Enseñanza Media: formación inicial pedagógica e identidad profesional. *Ensino Em Re-Vista*, 19(1), 19-33.
- Brace, I. (2013), *Questionnaire Design: How to Plan, Structure and Write Survey Material for Effective Market Research*. United Kingdom: Kogan Page Publishers.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., y LePage, P. (2005). Introduction. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 1-39). San Francisco: Jossey Bass.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., y Hammersness, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. En L. Darling-Hammond, y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing the world* (pp. 40- 87). San Francisco: Jossey Bass.

- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19). Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a01.htm>
- Broncano, A., Casaseca, S., Hernández, E., y Rodríguez, M<sup>a</sup>. J. (1997). Valoración sobre la formación psicopedagógica del Profesorado de Educación Secundaria en Salamanca. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-6.
- Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo Moreno, E., Pegalajar, M., Ruiz Rosillo, M<sup>a</sup>.A., y Tomé Fernández (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster universitario de profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Bordón*, 63(3), 57-74.
- Burgos García, A. (2007). *Formación en prevención de riesgos laborales: Bases para la adquisición de una cultura preventiva en los centros educativos* (Tesis Doctoral). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada, España.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de expertos para la evaluación de TIC: El Coeficiente de Competencia Experta. *Bordón*, 65(2), 25-38.
- Cabrera, F. (2003). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Cabrerizo, J., Rubio Roldán, M<sup>a</sup>. J., Castillo Arredondo, S., y Cabrerizo García, A. (2011). *El Practicum en el Máster en formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*. Manual teórico-práctico. Madrid: Pearson.
- Cachón Zagalaz, López Manrique, Romero Granados, Zagalaz Sánchez y González González de Mesa (2015). Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad docente y los intereses personales. *Magister*, 27(1), 1-10.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En L.M. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 21-37). Madrid: Marfil.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. En D. C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Calderón, G. (2005). *Aprender a Investigar Investigando. Errores más frecuentes en el proceso investigativo y cómo evitarlos*. Universidad Nacional de Colombia: Zapata.
- Cámara Estrella, A.M. (2003). Breve reseña de los planes de formación inicial de maestros a lo largo del siglo XX. En A. Romero López, J. Gutiérrez Pérez y M. Coirat Benarroch (Eds.), *La formación inicial del profesorado a la luz de nuevos retos de convergencia de las políticas de la unión europea* (pp. 219-224). Granada: Universidad de Granada
- Camilloni, A.R.W. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Carbonell Sebarroja, J. (2007). La educación y la escuela ante los cambios sociales. En F. Blanco Lorente (Dir.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 9-32). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Casas Vilalta, M. (2010). Las prácticas y las competencias en la formación docente. En I. González Gallego (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco de Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 311-327). Barcelona: Graó.

- Castilla, M<sup>a</sup> E. (2005). Funciones del profesorado en la sociedad actual. En F.J. De Vicente Algueró (Dir.), *El profesorado y los retos del sistema educativo actual* (pp. 83-101). Ministerio de Educación y Ciencia: Secretaría General de Educación.
- Cea D'Ancona, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Chambers, F. C. y Armour, K.M. (2011). Do as we do and not as we say: teacher educators supporting student teachers to learn on teaching practice. *Sport, Education and Society*, 16(4), 527-544. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2011.589648>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage.
- Clarke, D. y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher Educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21, 219-225.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Ludlow, L., Grudnoff, L., y Aitken, G. (2014). The Challenge and Promise of Complexity Theory for Teacher Education Research. *Teachers College Record*, 116(5), 1-38.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Coll, C. (Coord.). (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. Mauri, M<sup>a</sup>.T., y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-18.
- Coll, C., Barberà, E., y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 23 (90), 111-132. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/021037000760087991>
- comprehensive program for fitting exploratory and semiconfirmatory factor analysis and IRT models. *Applied Psychological Measurement*, 37(6), 497-498. Recuperado de <http://apm.sagepub.com>
- Consejería de Educación (2011). *Estándares de la Práctica Profesional Docente en Andalucía* (Borrador). Sevilla: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAVE). Recuperado de: [http://www.sancristobal.amgr.es/encuentroeducativo/wp-content/uploads/2014/12/Andaluc%C3%ADa\\_Estandares\\_practica\\_profesional\\_docente-1.pdf](http://www.sancristobal.amgr.es/encuentroeducativo/wp-content/uploads/2014/12/Andaluc%C3%ADa_Estandares_practica_profesional_docente-1.pdf)
- Consejería de Educación (2013). *Guía sobre Buenas Prácticas Docentes para el desarrollo de en el aula de las competencias básicas del alumnado*. Sevilla: Consejería de Educación. Recuperado de: [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/c/document\\_library/get\\_file?uuid=3fa4ed38-5843-45d6-899a-31c498adf262&groupId=10306](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/c/document_library/get_file?uuid=3fa4ed38-5843-45d6-899a-31c498adf262&groupId=10306)
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Córdoba, F., Del Rey, R., y Ortega, R. (2010). Abordando la conflictividad social en el Instituto de Secundaria. En F. Imbernón (Coord.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las*

- instituciones de educación secundaria* (pp. 111-130). Colección para la formación del profesorado de Educación Secundaria, Vol. II. Barcelona: Graó.
- Córdoba, F., Ortega, R., y Pontes, A. (2006). La docencia en educación secundaria como salida profesional para el alumnado de Humanidades y Ciencias Sociales: un estudio sobre intereses y motivos. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 519-539.
- Creswell, J.W. y Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating Teacher Effectiveness. How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching*. Washington D.C.: Center for American Progress.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547-561.
- Darling-Hammond, L. y Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom: preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., y Heilig, V. (2005). *Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness*. Recuperado de <http://www.teachingquality.org/resources/topicalindex.htm>
- Darling-Hammond, L., y Macdonald, M. (2000). Where there is learning there is hope: The preparation of teachers at the Bank Street College of Education. En L. Darling-Hammond (Ed.), *Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level* (pp. 1-96). New York: National
- Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para Maestros y Profesores*. Buenos Aires (Argentina): Santillana.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- De la Herrán Gascón, A. (2011). ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica? En A. Medina Rivilla, A. De la Herrán Gascón y C. Sánchez Romero (Coord.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (pp. 117-152). Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo. Recuperado de [http://www.ub.edu/oce/documents/pdfes/mec/mec\\_2005\\_comp.pdf](http://www.ub.edu/oce/documents/pdfes/mec/mec_2005_comp.pdf)
- De Oña, J. (2004). *Metodología para la evaluación de un sistema de transporte optimizado a la demanda. Aplicación en el área metropolitana de Granada*. (Tesis Doctoral). Departamento de Ingeniería Civil. Universidad de Granada, España.
- De Vicente Rodríguez, P.S. (Dir.) (2002). *Desarrollo profesional del docente. Un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Delors, J. (Pres.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. Paris: Ediciones Unesco.

- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-28). London: Sage.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Dorio, A. Sabariego, P. y Massot, L.I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical Knowledge*. New York: Croom Helm.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elosúa, P. (2003). Sobre la validez de los test. *Psicothema*, 15(2), 315-321.
- Engel, A., Coll, C., y Bustos, A. (2010). Aprender a enseñar con tecnologías de la información y la comunicación en la educación secundaria. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 105-130). Barcelona: Graó.
- Escamilla, A. (2011). *Las competencias en la programación del aula (Vol.II) Educación Secundaria (12-18 años)*. Barcelona: Graó.
- Esaño, J. (2010). La labor tutorial en la educación secundaria. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 155-180). Barcelona: Graó.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances de medición*, 6(1), 27-36.
- Escudero, J.M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J.M. Escudero, y A.L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 21-51). Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J.M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Estebananz, A. (2012). Formación del profesorado de Educación Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 149-173.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial del profesorado de Secundaria*. Madrid: Ariel.
- Esteve, J.M. (2001). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*, 3, 7-30.
- Esteve, J.M. (2003a). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.M. (2003b). Nuevas orientaciones sobre formación del profesorado en Europa: hacia un nuevo modelo de formación. En A. Romero López, J. Gutiérrez Pérez y M. Coirat (Coord.), *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (pp. 11-40). Granada: Publicaciones de la Universidad.
- Esteve, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels, Directorate-General for Education and Culture. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/76215\\_formareinsegnanti.pdf](file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/76215_formareinsegnanti.pdf)

- European Commission (2006). 'Education & Training 2010'. Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000. Recuperado de [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230en00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf)
- Eurydice (2003). *The Teaching profession in Europe. Profile, trends and concerns*. Recuperado de [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)
- Fajet, W., Bellow, M., Leftwich, S.A., Mesler, J.L., y Shaver, A.N. (2004). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 717-727. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.002>
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. En W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research in teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Feito, R. (2010). *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Fenstermacher, G. y Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-213.
- Fernández Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- Fernández Cruz, M. (2014). New agendas for teacher's training and new educational research interests. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(1), 6-11.
- Fernández Muñoz, R. (2003). Competencias Profesionales del Docente en la Sociedad del Siglo XXI. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Praxis*, 11(1), 4-7.
- Fernández, J.M. (2005). *Matriz de competencias del docente de Educación Básica*. Universidad Politécnica Antonio José de Sucre.
- Fernández, M.A., Márquez, A.C. y Mena, E. (2013). Estudio sobre la motivación y expectativas del alumnado de la Universidad de Málaga hacia el Máster de Secundaria. En M<sup>ra</sup>. C. Cardona, E. Chiner y A. V. Giner (Eds.), *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*, (pp. 1190-1198). Alicante, 4-6 de septiembre. Universidad de Alicante.
- Ferrández-Berrueco, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(1), 1-20. doi: 10.7203/relieve.20.1.3786
- Ferreres, V.S. (1999). Orientaciones y estrategias actuales en el desarrollo profesional del docente. En V.S. Ferreres y F. Imbernón (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 59-95). Madrid: Síntesis.
- Ferreres, V.S. e Imbernón, F. (Eds.) (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Fessler, R. y Christensen, J. (1992). *The Teacher Career Cycle: Understanding and Guiding the Professional Development of Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: and sex and drugs and rock'n'roll* (4<sup>a</sup> ed.). London: Sage.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2011). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata

- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores Castillo, F.E. (2008). *Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente* (Tesis Doctoral). *Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Flores, M.A. (2005). How Do Teachers Learn in the Workplace? Findings from an Empirical Study Carried Out in Portugal. *Journal of In-service Education*, 31(3), 485-508.
- Flores, M.A. (2013). Teacher Learning in the Workplace in Pre-service Teacher Education in Portugal: Potential and Limits from a Pre-service Teacher Perspective. En O. MacNamara (Eds.), *Professional Learning and Development in Schools and Higher Education* (pp. 243-260). Países Bajos: Springer.
- Flores, M.A., Santos, P., Fernandes, S., y Pereira, D. (2014). Pre-service Teachers' Views of Their Training: Key Issues to Sustain Quality Teacher Education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 39-53.
- Fornell, C. y Larcker, D.F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Frabboni, F. (2002). *El libro de la pedagogía y la didáctica* (T.I). Madrid: Editorial Popular.
- Fraenkel, J.R. y Wallen, N.E. (2008). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Galvis, R.V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16, 48-57.
- García, E., Gil, J., y Rodríguez G. (2000). *Análisis Factorial*. Madrid: La Muralla.
- García, M. (2015). Cambia la escuela cambia la sociedad. En M. García y J.M. Osoro (Eds.), *Temas clave en la formación inicial del profesorado de Secundaria* (pp. 13-33). Santander, España: Editorial Universidad de Cantabria.
- García, M<sup>a</sup>.S., Pascual, M<sup>a</sup>.A., y Fombona, J. (2011). Las Competencias en el Practicum del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 109-119.
- García, S. y Martínez, C. (2001). Las ideas de los alumnos del CAP, punto de referencia para reflexionar sobre formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 97-110.
- Garth, A. (2008). Analysing data using SPSS. Recuperado de <http://teaching.shu.ac.uk/hwb/ag/resources/material/analysingdatausingsspss.pdf>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil de la Serna, M. y Escaño, J. (2010). Motivación y esfuerzo en la educación secundaria. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 131-153). Barcelona: Graó.
- Gil Pascual, J. A. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid: UNED.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: FCE.
- Gimeno J. (1998). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1997). *Docencia y Cultura Escolar*. Buenos Aires: Ideas.



- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González Gallego, I. (Coord.) (2010). *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- González Gallego, I. (Coord.) (2010). *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- Gonzalez Sammamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Recuperado de: [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf)
- González-Sanmamed, M. (2015). El practicum en la formación del profesorado de Secundaria. *Revista española de pedagogía*, 73(261), 301-319.
- Good, T.L., Wiley, C.R.H., y Florez, I.F. (2009). Effective teaching: an emerging synthesis. En L.J. Saha, y A.G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 803-816). New York: Springer.
- Grimmett, P. y Mackinnon, A. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. En G. Grant (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 385-456). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. Chicago: Teacher College Press.
- Guerriero, S. (2014). Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession Background Report and Project Objectives. *Teaching and Teacher Education*, 2(1), 1-7. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/a587/bb31eebf02d708d257c8a1e648d825ce029.pdf>
- Guisande, C., Vaamonde, A. y Barreiro, A. (2013). *Tratamiento de datos con R, Estadística y SPSS*. Cali (Colombia): Díaz De Santos.
- Guskey, T.R. y Sparks, D. (2002). Linking Professional Development too Improvements in Students Learning. *Annual meeting of the American Educational Research Association*, ERIC ED 464112.
- Gutiérrez González, J. M<sup>a</sup>. (2011). La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster. *CEE Participación Educativa*, 17, 96-107.
- Gutiérrez, J., Moreno, A., Gallardo, M.A., y Sánchez, C.A. (2013). GUÍA DOCENTE DEL PRACTICUM EN CENTROS EDUCATIVOS. Máster Oficial de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Granada: Editorial Universidad de Granada. Recuperado de [http://masteres.ugr.es/profesorado/pages/curso20152016/documentos-web-practicas/04\\_guia\\_docente\\_practicum15\\_16/!](http://masteres.ugr.es/profesorado/pages/curso20152016/documentos-web-practicas/04_guia_docente_practicum15_16/)
- Haight, A. (2010). *Enseñar bien es un arte*. Madrid: Narcea.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., y Black, W.C. (2004). *Análisis Multivariante*. Madrid: Pearson.

- Hargreaves, A. y Goodson, I. (1996) Teachers' professional lives: aspirations and actualities. En I. Goodson y A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (pp.1-27). London: Falmer.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (2000). Aprendizaje y enseñanza. En A. Hargreaves, L. Early y J. Ryan (Eds.), *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes* (pp. 223-251). México: Octaedro.
- Hernández, F. y Sancho, J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández-Amorós, Mª. J. y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 127-152.
- Holgado, F. (2015). Análisis de los ítems. En M. I. Barbero (Coord.), E. Vila y F.P. Holgado, *Psicometría* (pp. 407-465). Madrid: Sanz y Torres.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185.
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Educational Review*, 3(2), 13-19.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teacher. *Teacher College Record*, 91(1), 31-57.
- Imbernón (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En J.M., Escudero, y A.L., Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 231-243). Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (1999). La formación y la profesionalización en la función pedagógica. En V.S., Ferreres y F., Imbernón (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 13-24). Madrid: Síntesis.
- Imbernón, F. (2001) (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó: Barcelona.
- Imbernón, F. (2010). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Jardón Giner, P. (2010). La profesión docente. En B. Gargallo López y J.A. Aparisi i Romero (Coord.), *Procesos y contextos educativos. Máster en profesor/a de Educación Secundaria* (pp. 209-250). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Johnson, R. B. y Christensen, L. (2014). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5ª ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J., y Turner, L.A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Jover, G. (2015). Presentación. La Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Revisión y propuestas de futuro. *Revista española de pedagogía*, 73(261), 219-223.

- Koehler, M. J., y Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Korthagen, F., Loughran, J., y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041.
- Kosnik, C. y Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education: the 7 key elements of pre-service preparation*. London: Routledge.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Larriba Naranjo, F. (2010). Ser profesor (de enseñanza secundaria). Cultura profesional y competencias. En I. González Gallego (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco de Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.97-111). Barcelona: Graó.
- Latorre, A., del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Ledesma, R.D. y Valero-Mora, P. (2007). Determining the Number of Factors to Retain in EFA: an easy-to-use computer program for carrying out Parallel Analysis. *Assessment, Research & Evaluation*, 12(2), 1-11. Recuperado de <http://pareonline.net/pdf/v12n2.pdf>
- Leithwood, K. (1992). The Principals' Role in Teacher Development. En M. Fullan y A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 86-103). London: Falmer Press.
- Lewy, A. (Ed.) (1977). *Handbook of Curriculum Evaluation*. Paris: Unesco.
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, C.A.: Sage.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.
- López Rupérez, F. (2015). «MIR educativo» y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista española de pedagogía*, 73(261), 283-299.
- Lorenzo, J.A., Muñoz, I.M<sup>a</sup>., y Beas, M. (2014). La formación inicial de los profesores de Educación Secundaria en España (siglos XIX - XXI): perspectivas y problemática. *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 239, 299-324.
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods*, 38(1), 88-91.
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P. J. (2013). FACTOR 9.2: A comprehensive program for fitting exploratory and semiconfirmatory factor analysis and IRT models. *Applied Psychological Measurement*, 37(6), 497-498. Recuperado de <http://apm.sagepub.com>
- Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Madrid, D. (2005). La edad del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera". En J.L. Martínez Dueñas, C. Pérez Basanta, N. McLaren, y L. Quereda, (Eds.), *Towards an understanding of the English Language: Past, Present and Future. Studies in Honour of Fernando Serrano* (pp. 519-530). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Manso, J. (2012). *La formación inicial del profesorado de educación secundaria: análisis y valoración del modelo de la LOE* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

- Manso, J. y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169.
- Manso, J. y Valle, J.M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184.
- Mañú, J.M. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes. Para una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a Enseñar Para La Sociedad del Conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, 10(35), 1-52.
- Marcelo, C. (2007). Evaluación de la calidad para programas completos de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia. *RED, Revista de Educación a Distancia*, VII. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M7/>.
- Marcelo, C. (2009b). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-55.
- Marcelo, C. (Coord.) (2009a). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación Santa María.
- Marina, J.A., Pellicer, C., y Manso, J. (2015). Libro Blanco de la Profesión Docente y su entorno escolar. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf>
- Marquès, P. (2011). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Recuperado de <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm>.
- Márquez, A.C. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Marsch, H.W. (2007). Application of confirmatory factor analysis and structural equation modeling in sport/exercise psychology. En G. Tenenbaum, y RC Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 774-798) (3ª ed.). New York: Wiley.
- Martín Vegas, R.A. (2010). Demandas de formación del futuro profesor de secundaria: las didácticas específicas. En I. González Gallego (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco de Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.113-118). Barcelona: Graó.
- Martín, E., Manso, J. Pérez, E.Mª., y Álvarez, N. (2010). *La Formación y el Desarrollo Profesional de los docentes*. Madrid: Fuhem Educación.
- Martínez de la Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2015). La imagen del profesor de Educación Secundaria en la formación inicial. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 452-467.
- Martínez Olmo, F. (2004). La investigación evaluativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.425-446). Madrid: La Muralla.
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz, C. y Villardón-Gallego, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 171-192.

- Martín-Romera, A. y Molina Ruiz, E. (en prensa). Motivaciones hacia la Formación Inicial Pedagógica en estudiantes del Máster en Educación Secundaria de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*.
- Martín-Romera, A. y Molina Ruiz, E. (en prensa). Valor del conocimiento pedagógico para la docencia en Educación Secundaria: diseño y validación de un cuestionario. *Estudios Pedagógicos*.
- Martín-Romera, A. y Neto-Mendes, A. (Junio, 2017). *La formación del profesorado de Educación Secundaria: un estudio de los programas de mestrados "Ensino no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário" de la Universidad de Aveiro*. Comunicación presentada en VI Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, Bilbao, España.
- Mas, O. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Maskit, D. (2011). Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(5) 851-860.
- Mauri, T. y Rochera, M<sup>a</sup> J. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 155- 171). Barcelona: Graó.
- McKinsey y Co (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Recuperado de [http://www.mckinsey.com/clientservice/social\\_sector/our\\_practices/education/knowledge\\_highlights/~/\\_media/Images/Page\\_Images/Offices/SocialSector/PDF/Como\\_hicieron\\_los\\_sistemas\\_educativos.ashx](http://www.mckinsey.com/clientservice/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/~/_media/Images/Page_Images/Offices/SocialSector/PDF/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.ashx)
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2011) *Investigación Educativa. Una introducción conceptual* (5ª ed.). Madrid: Pearson Educación.
- MEC (2006). LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106 de 4 de mayo.
- MEC (2007a). RESOLUCIÓN de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE núm. 305 de 21 de diciembre.
- MEC (2007b). ORDEN ECI/3858/2007, 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 las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE núm. 312 de 29 de diciembre.
- MEC (2008). Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.
- MEC (2012) ORDEN de 13 de febrero de 2012, por la que se efectúa convocatoria de procedimientos selectivos para el ingreso en los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores de Música y Artes Escénicas y Profesores de Artes Plásticas y Diseño, y acceso a los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores de Artes Plásticas y Diseño.

- MEC (2015). Real Decreto 665/2015, de 17 de julio, por el que se desarrollan determinadas disposiciones relativas al ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las enseñanzas de régimen especial, a la formación inicial del profesorado y a las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria.
- MEC (2016). *Datos y cifras. Curso escolar 2016-2017*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Medrano, S. (2014). *Escuela rural y escuela urbana, ¿algo más que kilómetros?* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de la Rioja, La Rioja, España.
- Meissner, G. (2014). *Correlation Risk Modeling and Management: An Applied Guide including the Basel III Correlation Framework-With Interactive Models in Excel*. Estados Unidos: John Wiley & Sons. doi: DOI: 10.1002/9781118809204
- Mengual, S. (2011). *La importancia percibida por el profesorado y el alumnado sobre la inclusión de la competencia digital en educación Superior*. Alicante: Departamento de Didáctica General y Didácticas específicas de la Facultad de Alicante.
- Merino Soto, C. y Livia Segovia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25(1), 169-171.
- Mertens, D. (2015). *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches* (4ª ed.). London: Sage.
- Miles, M., B., Huberman, A.M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3ª ed.). London: Sage.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2ª ed.). London: Sage.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher A. E., y James, T.L. (2000). Preservice Teachers' Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.
- Monereo, C. (2010). Enseñar a aprender en la educación secundaria: las estrategias de aprendizaje. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 85-104). Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2007). Competencias para (con) vivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 340, 12-18.
- Montes, Y., Fonseca, J., y García, M. (2014). En búsqueda de un perfil académico-profesional del personal docente de matemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 38, 85-101.
- Moral Santaella, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: FORCE. Grupo Editorial Universitario.
- Moral Santaella, C. (2011). Profesores experimentados, profesores principiantes. En A. Medina Rivilla, A. De la Herrán Gascón y C. Sánchez Romero (Coords.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (pp. 61-87). Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Moral Santaella, C. y Pérez García, Mª. P. (2010). El profesor ante la enseñanza. En C. Moral Santaella y Mª. P. Pérez García (Coords.), *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (pp. 18-43) (2ª ed.). Madrid: Pirámide.

- Morales Vallejo, P. (2007). *La fiabilidad de los test y escalas*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Morales Vallejo, P. (2012). Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos? Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf>
- Moreno Moreno, M. y Azcárate Giménez, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las educaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 265-280.
- Morine-Dersheimer, G. y Todd, K. (2003). The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge. En J. Gess-Newsome (Ed.), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implication for Science Education* (pp. 21-50). New York: Kluwer Academic Publisher.
- Muijs, D. (2011). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. Los Angeles: Sage.
- Munby, H., Russell, T., y Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 877-904). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218
- OCDE (2005). *El papel crucial del profesorado: atraer, capacitar y conservar profesores eficientes*. Paris: OCDE.
- OCDE (2006). DeSeCo. Definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch> [Revisado el 4 de junio de 2012].
- OCDE (2006). DeSeCo. Definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch>.
- OCDE (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid: Santillana.
- Olaz, A. (2012). *La entrevista en profundidad: justificación metodológica y guía de actuación práctica*. Asturias: Septem Ediciones.
- Oliva, F. y Henson, K.T. (2005). ¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza? En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y práctica* (pp. 356-363) (4ª ed.). Madrid: Akal Universitaria.
- Osborne, J.W. y Costelo, A.B. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pantoja, A. y Campoy, T.J. (2000). La formación inicial del profesor de educación secundaria. Situación actual y perspectivas de futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 147-173.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: integrating theory and practice* (4ª ed.). London: Sage.
- Pegalajar, Mª. C. (2016) Metodología docente y de evaluación en el nuevo espacio de convergencia europea para la formación del docente de Educación Secundaria. *Estudios Pedagógicos*, XLII(1), 209-222.

- Penfield, R.D. y Giacobbi, P. R. (2004). Applying a Score Confidence Interval to Aiken's Item Content-Relevance Index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225.
- Pérez García, M<sup>a</sup>. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Pérez Gómez, A. (1997). La función y la formación de profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (6<sup>a</sup> ed.). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Pérez Sanz, A. (2010). El cambio necesario en el prácticum. En I. González Gallego (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco de Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 301-309). Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación del docente del siglo XXI*. Montevideo: Cinterfor. Recuperado de [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html)
- Perrenoud, P. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Pollard, A. y Tann, S. (1997). *Reflective Teaching in the Primary School* (3<sup>a</sup> ed.). London: Casell.
- Pontes, A. y Serrano, R. (2008). Actitudes e ideas previas sobre la docencia y la formación docente en los aspirantes a profesores de ciencias experimentales. En M.R. Jiménez Liso (Ed.), *Ciencias para el mundo contemporáneo y formación del profesorado en didáctica de las ciencias experimentales* (pp. 458-467). Almería: Universidad de Almería.
- Pontes, A. y Serrano, R. (2010). La formación inicial en un contexto de cambio. En I. González Gallego (Coord.), *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco Europeo de Educación Superior* (pp. 51-87). Barcelona: Graó.
- Pontes, A., Ariza, L., Serrano, R., y Sánchez, F.J. (2011). Interés por la docencia entre aspirantes a profesores de Ciencia y Tecnología al comenzar el proceso de formación inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(2), 180-195.
- Popkewitz, T.S. (2015). The practice and theory of change. Research and training teachers. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 428-453.
- Popkewitz, T.S. (Ed.) (1990). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. València: Universitat de València.
- Porlán, R. (2003). Principios para la Formación del Profesorado de Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 23-35.
- Prellezo García, J. M. (Coord.) (2010). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: CSS.
- QSR International (s.f.). *NVivo 11 Starter for Windows. Primeros Pasos*. Recuperado de <http://download.qsrinternational.com/Document/NVivo11/11.3.0/es-MX/NVivo11-Getting-Started-Guide-Starter-edition-Spanish.pdf>
- Rea, L.M. y Parker, R.A. (2014). *Designing and Conducting Survey Research: A Comprehensive Guide* (4<sup>a</sup> ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/>



- Reñé, A. (2010). Competencias emocionales: ¿qué debe saber un docente de secundaria sobre la educación emocional? En F. Imbernón (Coord.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria* (pp.131-153). Barcelona: Graó.
- Rico, L. (2004). Reflexiones sobre la formación inicial del profesor de matemáticas de secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1).
- Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- Rivera, E. y Trigueros, C. (2013). *Curso "La utilización de software Nivo 10 para el análisis de datos cualitativos. Documentos de trabajo*. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23580/1/QueEsNVivo.pdf>
- Rochera, M. J. y Naranjo, M. (2007). Fostering self-regulated learning in an assessment situation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 805-924.
- Rodríguez Jarés, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez Osuna, J. (2001). *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rodríguez, G., Gil, J., García E., y Etxeberría, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador*. Aquad y Nudist. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, L.J., Alonso, P., Muñiz, L., y Valcke, M. (2016). ¿Hay un vacío en la formación inicial del profesorado de matemáticas de Secundaria en España respecto a otros países? *Revista de Educación*, 372, 111-140.
- Rosales, C. (2014). Utilización activa del vídeo en la formación inicial de educadores. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 387-400.
- Ruiz Olabuenaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª ed.). Bilbao: Deusto.
- Ruiz-Bolívar, C. (2015). *Instrumentos y Técnicas de Investigación Educativa: Un Enfoque Cuantitativo y Cualitativo para la Recolección y Análisis de Datos*. Texas, USA: DANAGA.
- Runte-Geidel, A. (2013). La incidencia de las clases particulares en España a través de los datos de PISA. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 249-282.
- Rychen, D.S. y Salganik, L. (Comps.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- Rychen, D.S. y Salganik, L. (Coords.) (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Saha, L. J. y Dworkin A. G. (2009). Teachers and teaching in an era of heightened school accountability: a forward look. En L.J. Saha, y A.G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp.1177-1185). Países Bajos: Springer.
- Sánchez, P. y Gairín, J. (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2017). *Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria. Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial* (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I. Departament d'Educació, Castelló de la Plana Castelló de la Plana, España.
- Santos, M.A. y Lorenzo, M. (2015). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista española de pedagogía*, 73(261), 263-281.

- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40.
- Sarramona, J. (2012). Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria. En E. Tento (Coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 141-162). Buenos Aires, Argentina: UNESCO.
- Sarramona, J., Nogueira, J. y Vera, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Teoría de la educación*, 10, 95-144.
- Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba, España.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 489-505.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 35-55.
- Sheridan, L. (2011). *Exploring Pre-Service Teachers' Perceptions of Teacher Qualities in Secondary Education: A Mixed-Method Study* (Tesis Doctoral). University of Canberra, Australia.
- Sheridan, L. (2013). Changes in Pre-service Teachers Perceptions' of Teacher Qualities: Development from Egocentric to Student Centric. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(9), 55-75.
- Sheridan, L. (2016). Examining changes in pre-service teachers' beliefs of pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 1-20.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. Edic. cast.: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 2005.
- Shulman, L.S. (1992). *Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject Specific Conceptions of Teaching*. Simposium sobre Didácticas Específicas en la Formación de Profesores. Santiago de Compostela.
- Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. En S.J., Ball y I.F., Goodson (Eds.), *Teachers Lives and Carrers* (pp. 67-70). London: The Flamer Press.
- Singh, K. (2007). *Quantitative Social Research Methods*. London: Sage.
- Sireci, S. y Faulkner-Bond, M. (2014). Validity evidence based on test content. *Psicothema*, 26(1), 100-107.
- Solís, R.E., Martín del Pozo, R., Rivero, G.A., y Porlán, A.R. (2013). Expectativas y concepciones de los estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10 (Núm. Extraordinario), 496-513.
- Tabachnick, B. y Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Harper & Row.
- Tardif, M. (2016). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Tedesco, J.C. (1999). Profesionalización y Capacitación docente. Recuperado de <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/documentos/profesionalizaci-n-y-capacitaci-n-docente>
- Teixidó, J. (2001). Ser profesor de secundaria, hoy. El desarrollo de competencias de gestión en el aula, elemento clave de la profesión. Recuperado de [http://www.joanteixido.org/pdf/gestio/profesorsecundaria\\_hoy.pdf](http://www.joanteixido.org/pdf/gestio/profesorsecundaria_hoy.pdf)
- Tejada, J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar*, 30, 91-118.
- Tejada, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-12.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3(2), 1-15.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1*, 15(2), 17-40.
- Tejada, J. y Ruíz, C. (2013). Significación del Practicum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 91-110.
- Tejada, J. y Ruíz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38.
- Tejada, J., Navío, A., y Ruiz, C. (2007). La Didáctica en un entorno virtual interuniversitario: experimentación de ECTS apoyados en TIC. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 30, 95-118.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, 123-144.
- Terigi, F. (Dir.) (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Tillema, H.H. (2000). Belief change towards self-directed learning in students teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 11-37.
- Torrecilla, E.M<sup>a</sup>., Martínez, F., Olmos, S., y Rodríguez, M<sup>a</sup>.J. (2014). Formación en competencias básicas para el futuro profesorado de educación secundaria: competencias informacionales y de resolución de conflictos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 189-208.
- Touriñan, J.M. (1991). Conocimiento de la educación y función pedagógica: el sentido de la competencia profesional. *Teoría de la educación*, 3, 13-27
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de Secundaria. *Educación XX1*, 11, 183-209.
- Tribó, G. y Enfedaque, J. (2002). El perfil del profesor de Ciencias Sociales de Secundaria: investigar para enseñar y enseñar para investigar. En J. Estepa, M. Sánchez, y M. de la Calle (Coords.), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp. 69-78). Madrid: Libros activos.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de Docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.

- Vaillant, D. (Noviembre, 2007). Atraer y retener buenos docentes para la profesión: una mirada internacional. Ponencia en XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación (ENIN). Recuperado de <http://denisevaillant.com/articulos/2007/ENIN2007.pdf>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Valdés, R. y Bolívar, A. (2014). La experiencia española de formación del profesorado: el Máster en Educación Secundaria. *Ensino Em Re-Vista*, 21(1), 159-173.
- Valdés, R., Bolívar, A. y Moreno, A. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: El Máster en Educación Secundaria. *Educação em Revista*, 31(3), 251-278.
- Valle, J.M. y Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267-290.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis: Madrid.
- Vallés, M. (2014). *Entrevistas cualitativas* (2ª ed.). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vera, P. y Oblitas, L.A. (2005). *Manual de Escalas y Cuestionarios Iberoamericanos en Psicología Clínica y de la Salud*. Colombia: Psicom Editores.
- Villar Angulo, L. M. (2009). *Creación de la excelencia en Educación Secundaria*. Madrid: Pearson.
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (Siglos XIX-XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19-37.
- Viso Alonso, J.R. (2010). *Enseñar y aprender por competencias. Qué son las competencias* (Vol. I). Madrid: EOS.
- Vivanco, M. (2005). *Muestreo Estadístico. Diseño y Aplicaciones*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Weinert, F.E. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 94-127). México: Fondo de Cultura Económica.
- Weinstein, C. (1989). Teacher Education Students' Preconceptions of Teaching. *Jornal of Teacher Education*, 40(2), 53-60.
- West, S.G., Taylor, A.B., y Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. En R.H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 209-231). New York: Guildford Press.
- Yanes, C., y Ries, F. (2014). Liderando el cambio: estudio sobre las necesidades formativas de los futuros docentes de secundaria. *Revista Fuentes*, 14, 105-124.
- Zabalza, M.A. (2006). El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. Escudero (Coord.), *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas* (pp. 309-330). Barcelona: Octaedro.
- Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

- Zabalza, M.A. (Febrero, 2005). Competencias docentes. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Recuperado de [http://lasallevirtual.com.mx/onteanqui/onteanqui10/presentaciones/Competencias%20Docentes%20\(Zabalza\).pdf](http://lasallevirtual.com.mx/onteanqui/onteanqui10/presentaciones/Competencias%20Docentes%20(Zabalza).pdf)
- Zagalaz-Sánchez, M<sup>a</sup>.L., Molero, D., Campoy-Aranda, T.J., y Cachón-Zagalaz, J. (2011). Las expectativas depositadas en el máster de Educación Secundaria por los futuros docentes durante su formación inicial. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 19-34.
- Zaragoza Lorca, A. (Coord.) (2007). *Competencias profesionales docentes y detección de necesidades de formación*. Murcia: Azarbe.
- Zeichner, K.M. (1983). Alternative Paradigm of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, XXXIV(3), 3-9.



# Anexos

**Anexo 1. Cuestionarios**

**Anexo 2. Entrevistas**

**Anexo 3. Marcos muestrales de las poblaciones de estudio**

**Anexo 4. Autorización para la realización de la investigación**





## **Anexo 1. Cuestionarios**

## Anexo 1.1. Perfil de competencias docentes

### I. Realizar el diagnóstico previo del proceso educativo

Diagnosticar los factores sociales, familiares y escolares que influyen en el proceso educativo

1. Identificar los factores familiares, escolares y comunitarios que afectan al desarrollo escolar
2. Conocer las características personales y motivaciones del alumnado
3. Identificar el nivel de conocimientos y necesidades formativas del alumnado

### II. Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje

Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje definiendo los elementos curriculares

4. Ordenar los elementos curriculares de acuerdo a programaciones del centro y diagnóstico realizado
5. Definir las competencias específicas de la materia reconociendo su relación con las de otras materias
6. Formular los objetivos clarificando las habilidades que el alumnado debe adquirir
7. Conocer de forma sólida y actualizada los contenidos curriculares de la materia que imparte
8. Conocer el cuerpo de conocimientos didácticos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la materia
9. Seleccionar y secuenciar los contenidos adaptados a distintos contextos y situaciones educativas
10. Plantear actividades que aseguren la adquisición de las competencias, objetivos y contenidos
11. Seleccionar y preparar recursos (personales, metodológicos, materiales, de tiempo, de espacio) apropiados para la práctica educativa

### III. Desarrollar la enseñanza

Desarrollar el acto didáctico atendiendo a los elementos personales, de tiempo, espacio y materiales necesarios para gestionar el aula de forma efectiva.

12. Aplicar metodologías didácticas variadas adaptadas a diferentes situaciones educativas
13. Adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado
14. Aplicar estrategias que estimulen la motivación y el esfuerzo hacia el aprendizaje
15. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas
16. Hacer buen uso del tiempo para la enseñanza y el aprendizaje activo del alumno
17. Aplicar diferentes agrupaciones dependiendo del momento, la tarea, los recursos a utilizar, etc.
18. Articular los recursos –incluyendo informáticos y tecnológicos– de forma flexible y coherente con las actividades de enseñanza y aprendizaje
19. Proporcionar al alumnado instrucciones, aclaraciones y orientaciones para realizar las tareas
20. Fomentar un clima de aula y centro que facilite el aprendizaje, la cooperación, la convivencia y el desarrollo afectivo

### IV. Orientar a los alumnos y familias

Desarrollar las funciones de tutoría y orientación en colaboración con los diversos agentes del centro educativo

21. Desarrollar las funciones de tutoría y orientación en colaboración con el Dpto. de Orientación
22. Aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica, personal y profesional
23. Transmitir, a las familias y profesorado, informaciones necesarias para tomar decisiones sobre la orientación de los alumnos
24. Establecer sintonía empática y relaciones respetuosas con las familias y el alumnado

### V. Participar en el centro

Implicarse en la institución participando activamente en la dinámica académico-organizativa del centro e implicando a la familia y el entorno

25. Conocer la normativa, el sistema organizativo y la dirección del centro
26. Actuar de acuerdo a la normativa y sistema organizativo del centro
27. Conocer las políticas de la escuela y los planes de desarrollo que se llevan a cabo en ella
28. Trabajar en equipo con colegas del centro y entorno compartiendo experiencias y saberes para mejorar la actividad profesional
29. Participar en la definición del proyecto educativo y actividades generales del centro dirigidas a atender la diversidad, prevenir problemas de aprendizaje y convivencia y elevar la calidad
30. Asumir, si es necesario, responsabilidades de coordinación, organización y liderazgo en el centro

31. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en su entorno

32. Implicar a la familia y comunidad, haciéndoles comprender la importancia de su participación

#### **VI. Actualizarse e implicarse en la profesión**

Comprometerse con la mejora continua de las propias habilidades profesionales y las de sus compañeros de profesión

33. Actualizarse permanentemente a través de diferentes medios y actividades

34. Establecer un programa de formación propio que permita satisfacer las necesidades formativas

35. Describir y analizar las propias prácticas educativas junto a otros profesionales

36. Promover y desarrollar proyectos de formación colectivos en el centro

37. Intervenir en los procesos de decisión de la política de formación continua

38. Acoger y participar en la formación de los compañeros

#### **VII. Investigar e innovar**

Contribuir activamente a la mejora educativa

39. Dominar los principios, estrategias y técnicas de investigación e innovación educativa

40. Participar activamente en la investigación e innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje

41. Llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional

#### **VIII. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión**

Manifiestar en el comportamiento las cualidades personales que exige la profesión

42. Mostrar equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional

43. Gestionar las relaciones interpersonales en el conjunto de escenarios y actividades educativos

44. Comprometerse con la profesión, asumiendo su dimensión ética y sus deberes y obligaciones

45. Manifiestar en el comportamiento personal los valores a fomentar en la educación del alumnado

46. Dar muestras de confianza hacia las posibilidades educativas de todos y cada uno de los alumnos

47. Respetar la capacidad del alumnado para asumir responsabilidades animándolos a la participación

48. Organizar y planificar de forma estratégica el propio trabajo docente

#### **IX. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Evaluar los diferentes elementos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje y ajustarlos en función de los resultados obtenidos

49. Seleccionar y/o construir estrategias para evaluar los procesos y resultados escolares

50. Aplicar distintas técnicas, instrumentos y recursos para valorar el aprendizaje y comunicar los resultados

51. Utilizar los resultados de la evaluación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y no solo para calificar

52. Revisar de forma continua los diferentes elementos curriculares para ajustarlos a las circunstancias de la práctica

53. Implicar al alumno en los procesos de evaluación, promoviendo estrategias de autoevaluación y coevaluación

54. Analizar críticamente el desempeño de la propia docencia utilizando indicadores de calidad o buenas prácticas

55. Desarrollar procesos de reflexión, autoevaluación y coevaluación para mejorar la práctica docente

## Anexo 1.2. Versiones iniciales de los cuestionarios

### A.1.2.1. Versión inicial Cuestionario dirigido a profesorado

#### VALOR DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Una buena formación inicial tiene un efecto positivo en el desempeño de todo profesional. Referida a la profesión docente, se asume que debe atender de forma integrada a la preparación disciplinar (dominio de la materia) y la pedagógica (saber motivar, transmitir-generar conocimiento, facilitar los aprendizajes, etc.).

Centrados en el conocimiento pedagógico, interesa conocer cómo lo valoran los profesores de enseñanza secundaria. Sus consideraciones serán fundamentales para avanzar en el propósito de mejorar la formación inicial pedagógica y la docencia. Por su clara repercusión en el logro de los aprendizajes, solicitamos su valiosa colaboración, que agradecemos de antemano.

Tras los datos de identificación, se presentan cuestiones a valorar utilizando la siguiente escala:

**N**= Nada; **P**= Poco; **B**= Bastante; **M**= Mucho

#### DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Rodee con un círculo o complete donde proceda:

Género:		Edad:						Total años docencia:
Hombre	Mujer	25-30	31-36	37-42	43-48	49-54	55 ó más	

Formación recibida:			
Disciplinar Inicial pedagógica	Titulación universitaria:		Otros:
	CAP		MÁSTER
	Especialidad:		

Categoría Prof.	Funcionario prácticas	Profesor	Catedrático	Interino	Prof. Técnico	Otro/s:
Especialidad:						

Nivel-años de experiencia	E.S.O	P.C.P.I	F.P.B	F.P. Medio	F.P. Superior	Bachiller	E. Adultos	Otras:
Departamento:	Materia/s impartidas:							

Tipo de centro donde ha desarrollado su labor profesional:					
Público	Concertado	Privado	Urbano	Semi-urbano	Rural

Cargos de gestión o coordinación que ha ejercido:					
Director	Vicedirector	Jefe de estudios	Secretario	Jefe de departamento	
Tutor	Secretario ETCP	Tutor funcionario prácticas	Coord. Área Competencias	Otros:	

Ha intervenido en la formación inicial pedagógica de profesores de enseñanza secundaria como:				
Tutor de prácticas docentes:	CAP	Nº años:	Máster	Nº años:
Coordinador de prácticas docentes en el centro:	CAP	Nº años:	Máster	Nº años:
Docente:	CAP	Nº años:	Máster	Nº años:
No he intervenido/ Otras:				

## VALOR DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO PARA LA PROFESIÓN DOCENTE

Elija la *opción* u *opciones* con las que se identifica marcando con X.

1. Para ser profesor de enseñanza secundaria <i>es necesario</i> :	
Sólo dominar el contenido de la materia	
Conocimiento profesional integrado por el contenido de la materia y el pedagógico	
Poseer cualidades innatas para la comunicación y la docencia	
Otros:	

2. Descubrí la importancia de poseer conocimiento pedagógico en la actuación de un profesor:	
Antes de iniciar los estudios universitarios	
Al finalizar los estudios universitarios	
Durante la formación inicial pedagógica	
Durante mis tres primeros años de docencia	
Con la experiencia docente a lo largo de mi desempeño profesional	
Nunca, no lo considero necesario	

3. Indique qué <b>factores</b> influyeron al considerar necesario el conocimiento pedagógico para ejercer la docencia:	
Actuaciones de profesores de secundaria facilitadoras del aprendizaje	
La formación inicial pedagógica recibida (CAP, Máster)	
Experiencias docentes previas al acceso a la profesión (clases particulares, actividades extraescolares,...)	
Haberm enfrentado a realidades educativas cambiantes derivadas de la inestabilidad laboral	
Situaciones o incidentes críticos ocurridos durante la profesión	
Cultura de los centros en los que he ejercido	
Compañeros de profesión	
Otros:	

4. Mi valoración sobre el conocimiento pedagógico:	
Se va incrementando con el tiempo a medida que aumenta mi experiencia como docente	
No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario para el desempeño adecuado de mi profesión	
Se mantiene positiva como antes de iniciarme en la docencia	

5. Valore la importancia que concede a diferentes <b>formas</b> de adquirir conocimiento pedagógico:	Valoración			
La experiencia en la profesión (aprendizaje mediante ensayo-error)	N	P	B	M
Orientación de colegas experimentados	N	P	B	M
Formación inicial reglada y sistemática	N	P	B	M
Actividades de formación permanente (cursos, proyectos de investigación e innovación...)	N	P	B	M
Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente	N	P	B	M

6. Indique <b>características</b> que, a su juicio, debería tener la <b>formación inicial</b> para ser efectiva proporcionando conocimiento pedagógico	
1	
2	
3	
4	
5	

## COMPETENCIAS DOCENTES EN EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN

7. Valore la importancia que concede a las <b>funciones</b> y <b>competencias</b> siguientes para el ejercicio docente:	Valoración			
<b>I. Realizar el diagnóstico</b> previo del proceso educativo				
Identificar los factores familiares, escolares y sociocomunitarios que afectan al proceso educativo	N	P	B	M
Conocer las características personales y motivaciones del alumnado	N	P	B	M
Identificar el nivel de conocimientos y necesidades formativas del alumnado	N	P	B	M
<b>II. Planificar</b> los procesos de enseñanza-aprendizaje				
Ordenar los elementos curriculares de acuerdo a programaciones del centro y al diagnóstico	N	P	B	M
Definir competencias específicas y transversales de la materia	N	P	B	M
Formular objetivos clarificando habilidades que el alumnado debe adquirir	N	P	B	M
Seleccionar y secuenciar contenidos adaptados a distintos contextos y situaciones educativas	N	P	B	M
Plantear actividades que aseguren la adquisición de las competencias, objetivos y contenidos	N	P	B	M
Preparar recursos (metodológicos, de espacio...) apropiados para la práctica educativa	N	P	B	M
<b>III. Desarrollar la enseñanza</b>				
Fomentar un clima que facilite el aprendizaje, cooperación, convivencia y desarrollo afectivo	N	P	B	M
Aplicar estrategias que estimulen la motivación y el esfuerzo hacia el aprendizaje	N	P	B	M
Adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado	N	P	B	M
Aplicar metodologías didácticas variadas adaptadas a diferentes situaciones educativas	N	P	B	M
Aplicar varios tipos de agrupamiento de estudiantes dependiendo del momento, la tarea, etc.	N	P	B	M
Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas	N	P	B	M
Proporcionar al alumnado instrucciones, aclaraciones y orientaciones para realizar las tareas	N	P	B	M
Articular recursos de forma flexible y coherente con las actividades de enseñanza- aprendizaje	N	P	B	M
Hacer buen uso del tiempo para la enseñanza y el aprendizaje activo del alumno	N	P	B	M
<b>IV. Orientar</b> a alumnos y familias				
Desarrollar las funciones de tutoría y orientación en colaboración con el Dpto. de Orientación	N	P	B	M
Transmitir a familias y profesorado información necesaria para tomar decisiones en la orientación	N	P	B	M
Establecer sintonía empática y relaciones respetuosas con las familias y el alumnado	N	P	B	M
<b>V. Participar en el centro</b>				
Actuar de acuerdo a la normativa y sistema organizativo del centro	N	P	B	M
Participar en la definición del proyecto educativo y actividades generales del centro	N	P	B	M
Trabajar en equipo con colegas del centro y entorno, compartiendo experiencias	N	P	B	M
Asumir, si es necesario, responsabilidades de coordinación, organización y liderazgo en el centro	N	P	B	M
Realizar actividades dirigidas a hacer del centro lugar de participación y cultura en su entorno	N	P	B	M
Implicar a la familia y comunidad haciéndoles comprender la importancia de su participación	N	P	B	M
Organizar la participación del alumnado en el centro	N	P	B	M
<b>VI. Actualización e implicación</b> en la profesión				
Actualizarse permanentemente a través de diferentes medios y actividades	N	P	B	M
Establecer un programa personal de formación continua	N	P	B	M
Promover y desarrollar proyectos de formación colectivos en el centro	N	P	B	M
Participar en la formación de los compañeros	N	P	B	M
Describir y comentar junto a otros profesionales, la propia práctica educativa	N	P	B	M
<b>VII. Investigar</b>				
Dominar los principios, estrategias y técnicas de investigación educativa	N	P	B	M
Participar activamente en la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	N	P	B	M
Gestionar información mediante diferentes fuentes y transformarla en conocimiento	N	P	B	M
Aplicar los resultados de investigación a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las materias	N	P	B	M
<b>VIII. Innovar</b>				
Dominar los principios, estrategias y técnicas de innovación educativa	N	P	B	M
Participar activamente en la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	N	P	B	M
Llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional	N	P	B	M
<b>IX. Afrontar deberes y dilemas éticos</b> de la profesión				
Mostrar equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional	N	P	B	M

Gestionar positivamente las relaciones interpersonales en el conjunto de escenarios educativos	N	P	B	M
Comprometerse con la profesión asumiendo su dimensión ética, deberes y obligaciones	N	P	B	M
Manifestar en el comportamiento personal los valores a fomentar en la educación del alumnado	N	P	B	M
Dar muestras de confianza hacia las posibilidades educativas de todos los alumnos	N	P	B	M
<b>X.Evaluar</b> el proceso de enseñanza-aprendizaje				
Seleccionar y/o construir instrumentos o estrategias para evaluar los procesos y resultados	N	P	B	M
Aplicar distintas técnicas y recursos para valorar el aprendizaje y comunicar los resultados	N	P	B	M
Usar los resultados de la evaluación para mejorar el proceso y no solo para calificar	N	P	B	M
Revisar de forma continua los elementos curriculares para ajustarlos a las circunstancias	N	P	B	M
Implicar al alumno en la evaluación promoviendo estrategias de autoevaluación y coevaluación	N	P	B	M
Desarrollar procesos de reflexión, auto y coevaluación para mejorar la práctica docente	N	P	B	M
Analizar críticamente el desempeño de la propia docencia utilizando indicadores de calidad	N	P	B	M

## ELEMENTOS DESEABLES EN LA FORMACIÓN INICIAL PEDAGÓGICA

Valore la *importancia* que concede a los siguientes elementos de la formación inicial pedagógica

8. La formación inicial pedagógica debería contemplar los siguientes <i>principios formativos</i> :	Valoración			
Estar relacionada con las demandas educativas de la sociedad	N	P	B	M
Ser coherente con la enseñanza y los contextos de trabajo en Educación Secundaria	N	P	B	M
Atender a las necesidades que experimentarán como docentes	N	P	B	M
Orientada al logro de una formación completa integrada por el conjunto de competencias	N	P	B	M
Integrar aprendizajes de los contenidos de la materia y pedagógicos	N	P	B	M
Integrar teoría y práctica docente	N	P	B	M
Orientarse a la indagación, reflexión e investigación en la enseñanza	N	P	B	M
Estar abierta a la supervisión y control público	N	P	B	M
Basada en la colaboración entre Universidad, centros de secundaria y organismos educativos	N	P	B	M
Centrarse en cómo aprender para construir el conocimiento profesional a lo largo de la vida	N	P	B	M

9. Los <i>objetivos</i> de la formación inicial deben dirigirse a que los futuros docentes aprendan:	Valoración			
A elaborar la propia identidad profesional docente	N	P	B	M
Que la enseñanza requiere del trabajo conjunto con otros compañeros y profesionales	N	P	B	M
Cómo ayudar a su alumnado a aprender	N	P	B	M
A afrontar situaciones críticas diversas y cambiantes que suelen aparecer en la docencia	N	P	B	M
A analizar e interpretar los factores que influyen en las situaciones de enseñanza-aprendizaje	N	P	B	M
Las herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de toda su carrera profesional	N	P	B	M
A dirigir su propio desarrollo profesional investigando sobre su propia enseñanza	N	P	B	M
Otros:	N	P	B	M

10. La formación inicial pedagógica debería integrar <i>saberes</i> sobre:	Valoración			
Destrezas de enseñanza en general (planificación, gestión del aula, evaluación...)	N	P	B	M
Didáctica específica vinculada a la enseñanza de contenidos de la materia de especialización	N	P	B	M
Psicología Educativa -del aprendizaje y del desarrollo- aplicada a la adolescencia	N	P	B	M
Práctica docente en contextos educativos reales	N	P	B	M
Aspectos sociológicos a considerar en Educación Secundaria	N	P	B	M
Sistema educativo, legislación, currículo y contexto educativo de Educación Secundaria	N	P	B	M
Formación personal-emocional y ética profesional	N	P	B	M
Conocimientos de investigación e innovación educativa	N	P	B	M

11. Valore las siguientes <i>fórmulas</i> para desarrollar la formación inicial pedagógica	Valoración			
Itinerario específico mediante asignaturas que puedan cursarse durante la carrera universitaria	N	P	B	M
Una carrera propia (o Grado) de profesor de secundaria (similar a la formación de maestros)	N	P	B	M
Máster de posgrado de, al menos, un año de duración	N	P	B	M

Proceso de formación posterior al ingreso en la profesión (primer año de docencia)	N	P	B	M
Otros:	N	P	B	M

12. La <b>planificación</b> de la formación inicial pedagógica debería caracterizarse por:	<b>Valoración</b>			
Articular el plan de estudios con las programaciones didácticas de las asignaturas	N	P	B	M
Estructurarse en áreas de conocimiento y desde enfoques interdisciplinarios	N	P	B	M
Partir de un análisis realista del perfil profesional y las características del puesto de trabajo	N	P	B	M
Alto grado de coherencia entre sus componentes (objetivos, contenidos, metodologías, etc.)	N	P	B	M
Coherencia y conexión con otras etapas formativas (iniciación, desarrollo profesional posterior)	N	P	B	M
Ser flexible, permitiendo atender a necesidades formativas que puedan surgir	N	P	B	M
Coherencia entre modelos de enseñanza de los formadores y los exigidos a futuros docentes	N	P	B	M

13. Los <b>procesos metodológicos</b> de la formación inicial pedagógica deben dirigirse a:	<b>Valoración</b>			
Clases expositivas para transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos	N	P	B	M
Construir conocimiento a partir de la actividad e iniciativa de los estudiantes (autoaprendizaje)	N	P	B	M
Desarrollar aprendizajes aplicando métodos activos	N	P	B	M
Aprendizaje cooperativo en pequeños grupos	N	P	B	M
Realizar prácticas de aula en las diferentes materias	N	P	B	M
Lograr aprendizajes profesionales situados en contextos reales (prácticas docentes en centros)	N	P	B	M
Atención personalizada mediante tutoría-orientación	N	P	B	M

14. Los <b>espacios y recursos materiales</b> en la formación inicial pedagógica deberían ser:	<b>Valoración</b>			
Centros universitarios	N	P	B	M
Centros de secundaria	N	P	B	M
Espacios variados que permitan implementar las diversas metodologías didácticas	N	P	B	M
Diferentes materiales y estrategias para favorecer diversos tipos de conocimiento	N	P	B	M

15. ¿Qué <b>tipo de formadores</b> deberían intervenir en la formación inicial pedagógica?	<b>Valoración</b>			
Profesores universitarios	N	P	B	M
Profesores de secundaria	N	P	B	M
Inspectores de enseñanza secundaria	N	P	B	M
Otros profesionales en organismos educativos (Consejería, Delegaciones Provinciales, etc.)	N	P	B	M
Personal gestor de programas de formación	N	P	B	M
Otros:	N	P	B	M

16. Valore los siguientes <b>requisitos</b> en la figura del formador:	<b>Valoración</b>			
Formación pedagógica (pedagogía, didáctica, didácticas específicas de la materia a enseñar)	N	P	B	M
Experiencia docente	N	P	B	M
Experiencia docente unida al conocimiento de la cultura de los centros de secundaria	N	P	B	M
Experiencia docente en secundaria	N	P	B	M
Experiencia en la formación inicial de profesores de secundaria	N	P	B	M

17. En la formación inicial pedagógica la <b>evaluación</b> debería:	<b>Valoración</b>			
Ser un acto planificado y pertinente a las competencias y demandas del desempeño profesional	N	P	B	M
Plantear desafíos que sean reales y relevantes en el mundo laboral	N	P	B	M
Evaluar atendiendo a niveles de logro considerados adecuados para las competencias	N	P	B	M
Hacer partícipes a los estudiantes en la evaluación (autoevaluación, coevaluación...)	N	P	B	M
Complementar procedimientos de evaluación final y continua	N	P	B	M
Favorecer el proceso de aprendizaje y la toma de decisiones para mejorar la enseñanza	N	P	B	M
Coordinarse por todos los profesores que imparten la formación	N	P	B	M
Disponer de sistemas de evaluación interna garantizados del correcto desarrollo de la formación	N	P	B	M
Disponer de evaluaciones externas que ayuden a corregir deficiencias y garantizar su calidad	N	P	B	M



<b>18.</b> Para favorecer la integración teoría-práctica, las <b>prácticas docentes</b> en centros deberían:	<b>Valoración</b>			
Realizar sesiones de debate entre futuros docentes y formadores (universitarios y secundaria)	N	P	B	M
Asignar la tutoría a formadores que posean la misma especialidad que el estudiante tutorizado	N	P	B	M
Asegurar la colaboración de los formadores (universitarios y de secundaria) en la tutoría	N	P	B	M
Establecer reuniones de coordinación entre formadores para tratar contenidos y actividades	N	P	B	M
Incluir a los centros y profesores de secundaria en el diseño de las actividades	N	P	B	M
Favorecer que los departamentos de centros de secundaria asuman colectivamente la tutoría	N	P	B	M
Facilitar que el profesorado de secundaria participe en proyectos de investigación universitarios	N	P	B	M
Prever formación específica previa sobre prácticas docentes a los tutores	N	P	B	M

**19. Otras consideraciones que desee hacer:**

**Agradecer, nuevamente, su tiempo y disposición a contestar al cuestionario**

**A.1.2.2. Versión inicial Cuestionario dirigido a estudiantes**

## **VALOR DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO PARA LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Una buena formación inicial tiene un efecto positivo en el desempeño de todo profesional. Referida a la profesión docente, se asume que debe atender al dominio del contenido de la materia y al conocimiento pedagógico (saber motivar, transmitir-generar conocimiento, facilitar los aprendizajes, evaluar, etc.).

Centrados en el conocimiento pedagógico, interesa conocer cómo lo valoran los profesores de enseñanza secundaria. Sus consideraciones serán fundamentales para avanzar en el propósito de mejorar la formación inicial pedagógica y la docencia. Por su clara repercusión en el logro de los aprendizajes, solicitamos su valiosa colaboración, que agradecemos de antemano. La información que me proporcione quedará garantizada por un total anonimato.

Tras los datos de identificación, se presentan cuestiones a valorar utilizando la siguiente escala:

**N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho**

### **DATOS DE IDENTIFICACIÓN**

**Rodee con un círculo o complete donde proceda:**

<b>Sexo:</b>		<b>Edad:</b>			
1.Hombre	2.Mujer	1)21-25	2)26-30	3)31-35	4)36 o más

<b>Formación recibida:</b>	
<b>Disciplinar</b>	Titulación universitaria (Especifique):
	Año de finalización:
<b>Inicial pedagógica</b>	Materias relacionadas con la docencia, cursadas durante los estudios universitarios:

<b>Especialidad</b> en la que cursa el Máster de Formación de Profesorado:		
Indique turno en el que realiza las Prácticas Docentes:	1º (febrero-marzo)	2º (abril-mayo)

<b>Si tiene experiencia docente</b> , indique:	
Nivel educativo:	Nº de años:
Otras experiencias (clases particulares, actividades extraescolares, etc.) (Especifique):	

## VALOR DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN

Indique su grado de acuerdo con las siguientes cuestiones

<b>A. Para ser profesor</b> de enseñanza secundaria <b>es necesario:</b>	<b>Valoración</b>				
1. Sólo dominar el contenido de la materia	N	P	R	B	M
2. Integrar el conocimiento del contenido de la materia y el contenido pedagógico	N	P	R	B	M
3. Poseer cualidades naturales para la comunicación y la docencia	N	P	R	B	M

<b>B. Descubrí</b> la importancia de poseer conocimiento pedagógico en la actuación de profesor:	<b>Valoración</b>				
4. Antes de iniciar los estudios universitarios	N	P	R	B	M
5. Al finalizar los estudios universitarios	N	P	R	B	M
6. Durante mi experiencia como docente (en su caso)	N	P	R	B	M
7. Durante el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria	N	P	R	B	M
8. Nunca, no lo considero necesario	N	P	R	B	M

<b>C. Los siguientes factores</b> influyeron al considerar necesario el conocimiento pedagógico:	<b>Valoración</b>				
9. Actuaciones facilitadoras del aprendizaje de mis profesores de secundaria	N	P	R	B	M
10. Materias relacionadas con la docencia cursadas durante los estudios universitarios	N	P	R	B	M
11. La formación inicial pedagógica recibida (CAP, Máster)	N	P	R	B	M
12. Experiencias docentes previas al acceso a la docencia (clases particulares,...)	N	P	R	B	M
13. Otros (Especifique):	N	P	R	B	M

<b>D. Mi valoración</b> sobre el conocimiento pedagógico:	<b>Valoración</b>				
14. Se ha incrementado durante el Máster y, especialmente, en las prácticas docentes	N	P	R	B	M
15. No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario para el desempeño de mi profesión	N	P	R	B	M
16. Se mantiene positiva como antes de comenzar los estudios de Máster	N	P	R	B	M

<b>E. Valore</b> la importancia que concede a varias <b>formas</b> de adquirir conocimiento pedagógico:	<b>Valoración</b>				
16. La experiencia en la profesión (aprendizaje mediante ensayo-error)	N	P	R	B	M
17. Orientación de colegas experimentados	N	P	R	B	M
18. Formación inicial reglada y sistemática	N	P	R	B	M
19. Actividades de formación permanente (cursos, proyectos de investigación e innovación...)	N	P	R	B	M
20. Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente	N	P	R	B	M

<b>F. Indique características</b> que debería tener la <b>formación inicial</b> para proporcionar conocimiento pedagógico
1
2
3
4
5

## COMPETENCIAS DOCENTES EN EL MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORADO DE SECUNDARIA

<b>G. Indique en qué medida se han trabajado en el Máster las siguientes competencias docentes:</b>					
<b>I. Realizar la evaluación inicial del proceso educativo</b>					<b>Valoración</b>
1. Identificar factores familiares, escolares y comunitarios que afectan al proceso educativo	N	P	R	B	M
2. Conocer las características personales y motivaciones del alumnado	N	P	R	B	M
3. Identificar el nivel de conocimientos y necesidades formativas del alumnado	N	P	R	B	M
<b>II. Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje</b>					<b>Valoración</b>
4. Diseñar el currículo de acuerdo a programaciones del centro y la evaluación inicial	N	P	R	B	M
5. Definir competencias específicas y transversales de la materia	N	P	R	B	M
6. Formular objetivos clarificando las competencias que el alumnado debe adquirir	N	P	R	B	M
7. Seleccionar y secuenciar contenidos adaptados a distintas situaciones educativas	N	P	R	B	M
8. Plantear actividades que aseguren la adquisición de competencias, objetivos y contenidos	N	P	R	B	M
9. Preparar recursos (metodológicos, de espacio...) apropiados para la práctica educativa	N	P	R	B	M
<b>III. Desarrollar la enseñanza</b>					<b>Valoración</b>
10. Fomentar clima que facilite el aprendizaje, cooperación, convivencia y desarrollo afectivo	N	P	R	B	M
11. Aplicar estrategias que estimulen la motivación y el esfuerzo hacia el aprendizaje	N	P	R	B	M
12. Adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado	N	P	R	B	M
13. Aplicar metodologías didácticas variadas adaptadas a diferentes situaciones educativas	N	P	R	B	M
14. Aplicar varios tipos de agrupamiento de estudiantes dependiendo del momento, tarea, etc.	N	P	R	B	M
15. Proporcionar a alumnos instrucciones, aclaraciones y orientaciones para realizar las tareas	N	P	R	B	M
16. Articular recursos de forma flexible y coherente con la actividad de enseñanza- aprendizaje	N	P	R	B	M
<b>IV. Orientar a alumnos y familias</b>					<b>Valoración</b>
17. Desarrollar las funciones de tutoría y orientación coordinadas con el Dpto. de Orientación	N	P	R	B	M
18. Transmitir a familias y profesorado información para tomar decisiones en la formación	N	P	R	B	M
<b>V. Participar en el centro</b>					<b>Valoración</b>
19. Participar en la elaboración del proyecto educativo y actividades generales del centro	N	P	R	B	M
20. Trabajar en equipo con colegas del centro y entorno, compartiendo experiencias	N	P	R	B	M
21. Asumir, si es necesario, tareas de coordinación, organización y liderazgo en el centro	N	P	R	B	M
22. Realizar actividades culturales y de participación con el entorno	N	P	R	B	M
<b>VI. Actualización e implicación en la profesión</b>					<b>Valoración</b>
23. Establecer un programa personal de formación continua					
24. Promover y desarrollar proyectos de formación colectivos en el centro					
25. Participar en la formación de los compañeros	N	P	R	B	M
26. Desarrollar procesos de reflexión compartida para mejorar la práctica docente	N	P	R	B	M
<b>VII. Investigar en el aula</b>					<b>Valoración</b>
27. Aplicar los principios, estrategias y técnicas de investigación educativa	N	P	R	B	M
28. Participar activamente en la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	N	P	R	B	M
29. Aplicar los resultados de investigación a los procesos de enseñanza-aprendizaje	N	P	R	B	M
<b>VIII. Innovar</b>					<b>Valoración</b>
30. Aplicar los principios, estrategias y técnicas de innovación educativa	N	P	R	B	M
31. Participar activamente en la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	N	P	R	B	M
32. Llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional	N	P	R	B	M
<b>IX. Desarrollo personal y ético de la profesión</b>					<b>Valoración</b>
33. Mostrar equilibrio emocional en el transcurso de la actividad profesional	N	P	R	B	M
34. Gestionar positivamente las relaciones interpersonales	N	P	R	B	M
35. Comprometerse con la profesión asumiendo su dimensión ética	N	P	R	B	M
36. Manifestar comportamiento coherente a los valores exigidos en la educación del alumnado	N	P	R	B	M
<b>X. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje</b>					<b>Valoración</b>
37. Aplicar distintas técnicas y recursos para valorar el aprendizaje	N	P	R	B	M
38. Comunicar los resultados de aprendizaje con el propósito de orientar y ayudar al alumnado	N	P	R	B	M
39. Implicar al alumnado en la evaluación con estrategias de autoevaluación y coevaluación	N	P	R	B	M
40. Analizar críticamente el desempeño de la propia docencia utilizando indicadores de calidad	N	P	R	B	M

## ELEMENTOS DESEABLES EN EL MASTER DE FORMACIÓN DE PROFESORADO DE SECUNDARIA

Indique la **importancia** que concede a las siguientes propuestas. La **Formación Inicial Pedagógica** debería:

<b>H. Apoyarse en <i>Principios Formativos</i> tales como:</b>	<b>Valoración</b>				
1.Ser coherente con la enseñanza y los contextos de trabajo en Educación Secundaria	N	P	R	B	M
2.Atender a las necesidades que experimentaremos como docentes	N	P	R	B	M
3.Orientada al logro de una formación completa de competencias	N	P	R	B	M
4.Integrar teoría y práctica docente	N	P	R	B	M
5.Colaboración entre Universidad, centros de secundaria y organismos educativos	N	P	R	B	M
<b>I. Trabajar <i>Objetivos</i> dirigidos a aprender a:</b>	<b>Valoración</b>				
6.Construir la propia identidad profesional docente	N	P	R	B	M
7.Cómo ayudar a su alumnado a aprender	N	P	R	B	M
8.Afrontar situaciones críticas diversas y cambiantes que suelen aparecer en la docencia	N	P	R	B	M
9.Adquirir herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de su carrera profesional	N	P	R	B	M
<b>J. Integrar <i>Saberes</i> sobre:</b>	<b>Valoración</b>				
10.Destrezas de enseñanza en general (planificación, gestión del aula, evaluación...)	N	P	R	B	M
11.Didáctica específica vinculada a la enseñanza de contenidos de la materia	N	P	R	B	M
12.Práctica docente en contextos educativos reales	N	P	R	B	M
13.Formación personal-emocional y ética profesional	N	P	R	B	M
14.Investigación e innovación educativa	N	P	R	B	M
<b>K. Contemplar una <i>Planificación</i> caracterizada por:</b>	<b>Valoración</b>				
13.Partir de un análisis realista del perfil profesional y las características del puesto de trabajo	N	P	R	B	M
14.Alto grado de coherencia entre sus componentes (objetivos, contenidos, metodologías, ...)	N	P	R	B	M
15.Ser flexible, permitiendo atender a necesidades formativas que puedan surgir	N	P	R	B	M
<b>L. Desarrollarse mediante <i>Metodologías</i> como:</b>	<b>Valoración</b>				
16.Clases expositivas para transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos	N	P	R	B	M
17. Métodos activos (Construir conocimiento a partir de la iniciativa de los estudiantes)	N	P	R	B	M
18.Aprendizajes profesionales situados en contextos reales (prácticas docentes en centros)	N	P	R	B	M
<b>M. Impartirse por:</b>	<b>Valoración</b>				
19.Profesorado universitario y de Secundaria	N	P	R	B	M
20.Otros profesionales en organismos educativos (Consejería, Delegaciones Provinciales,...)	N	P	R	B	M
<b>N. Impartirse por <i>Formadores</i> que posean:</b>	<b>Valoración</b>				
21.Conocimiento de la disciplina en la que se especializa al futuro profesor de secundaria	N	P	R	B	M
22.Formación pedagógica (pedagogía, didáctica, didácticas específicas de la materia)	N	P	R	B	M
23.Experiencia docente	N	P	R	B	M
24.Experiencia en la formación inicial de profesores de secundaria	N	P	R	B	M
<b>O. Aplicar una <i>Evaluación</i> que:</b>	<b>Valoración</b>				
25.Sea pertinente a las competencias y demandas del desempeño profesional	N	P	R	B	M
26.Atienda niveles de logro considerados adecuados para las competencias	N	P	R	B	M
27.Haga partícipes a los estudiantes (autoevaluación, coevaluación...)	N	P	R	B	M
28.Favorezca el proceso de aprendizaje y la toma de decisiones para mejorar la enseñanza	N	P	R	B	M
29.Responda a criterios consensuados por el profesorado	N	P	R	B	M
30.Disponga de sistemas de control interno y externo garantizadores de su correcto desarrollo	N	P	R	B	M
<b>P. En las <i>Prácticas Docentes</i>:</b>	<b>Valoración</b>				
31. Hacer partícipes en su diseño a profesores de secundaria	N	P	R	B	M
32.Asignar la tutoría a profesores de igual especialidad que el estudiante de máster	N	P	R	B	M
33.Asegurar la coordinación de los tutores de prácticas Universitarios y de Secundaria	N	P	R	B	M
34.Proporcionar formación específica para desempeñar las tareas de tutor de prácticas	N	P	R	B	M
35.Facilitar al estudiante de máster la participación en proyectos de innovación de los centros	N	P	R	B	M
36.Realizar seminarios de supervisión de prácticas	N	P	R	B	M

**Q. Otras *consideraciones* que desee hacer sobre la formación inicial pedagógica:**

**Gracias por su tiempo y disposición a contestar al cuestionario**

## Anexo 1.3. Versiones finales de los cuestionarios

### A.1.3.1. Versión final Cuestionario dirigido a profesorado

#### VALOR DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO PARA LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Una buena formación inicial tiene un efecto positivo en el desempeño de todo profesional. Referida a la profesión docente, se asume que debe atender al dominio del contenido de la materia y al conocimiento pedagógico (saber motivar, transmitir-generar conocimiento, facilitar los aprendizajes, evaluar, etc.).

Centrados en el conocimiento pedagógico, interesa conocer cómo lo valoran los profesores de enseñanza secundaria. Sus consideraciones serán fundamentales para avanzar en el propósito de mejorar la formación inicial pedagógica y la docencia. Por su clara repercusión en el logro de los aprendizajes, solicitamos su valiosa colaboración, que agradecemos de antemano. La información proporcionada quedará garantizada por un total anonimato.

Tras los datos de identificación, se presentan cuestiones a valorar utilizando la siguiente escala:

**N= Nada; P= Poco; R= Regular; B= Bastante; M= Mucho**

#### DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Rodee con un círculo o complete donde proceda:

Género:		Edad:						Total años docencia:
1.Hombre	2. Mujer	1) 25-30	2) 31-36	3) 37-42	4) 43-48	5) 49-54	6) 55 ó más	

Formación recibida:		
<b>Disciplinar</b>	Titulación universitaria:	Otros:
<b>Inicial pedagógica</b>	1. CAP	2. Máster de Formación de Profesorado
	Especialidad:	

<b>Categoría Prof.</b>	1.Funcionario prácticas	2.Profesor	3.Catedrático	4.Interino	5.Prof. Técnico	6 .Otro/s:
<b>Especialidad:</b>						

<b>Nivel-años de experiencia</b>	E.S.O	P.C.P.I	F.P. Medio	F.P. Superior	Bachiller	E. Adultos	Otras:

Tipo de centro donde ha desarrollado su labor profesional:				
1.Público	2.Concertado	3.Privado	1.Urbano	2.Rural

Cargos de gestión o coordinación que ha ejercido:					
Director	Vicedirector	Jefe de estudios	Secretario	Jefe de departamento	Tutor
Secretario Equipo. Coord. Pedag.	Tutor funcionario prácticas	Coord. Área Competencias	Otros:		

Ha intervenido en la formación inicial pedagógica (Máster o CAP) como:		
1. Tutor de prácticas docentes	2. Coordinador de prácticas docentes en el centro	3. Docente
4. No he intervenido/ Otras:		

## VALOR DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Indique su grado de acuerdo con las siguientes cuestiones.

<b>A. Para ser profesor</b> de enseñanza secundaria <b>es necesario:</b>	<b>Valoración</b>				
1. Sólo dominar el contenido de la materia a enseñar	N	P	R	B	M
2. Integrar el conocimiento del contenido de la materia y el contenido pedagógico	N	P	R	B	M
3. Poseer cualidades naturales para la comunicación y la docencia	N	P	R	B	M

<b>B. Descubrí</b> la importancia de poseer conocimiento pedagógico en la actuación de profesor:	<b>Valoración</b>				
4. Antes de iniciar los estudios universitarios	N	P	R	B	M
5. Al finalizar los estudios universitarios	N	P	R	B	M
6. Durante la formación inicial pedagógica	N	P	R	B	M
7. Durante mis tres primeros años de docencia	N	P	R	B	M
8. Según iba aumentando mi experiencia docente a lo largo de mi desempeño profesional	N	P	R	B	M
9. Nunca, no lo considero necesario	N	P	R	B	M

<b>C. Los siguientes factores</b> influyeron al considerar necesario el conocimiento pedagógico:	<b>Valoración</b>				
10. Actuaciones de mis profesores de secundaria que facilitaron mi aprendizaje	N	P	R	B	M
11. La formación inicial pedagógica recibida (CAP, Máster)	N	P	R	B	M
12. Experiencias docentes previas al acceso a la docencia (clases particulares,...)	N	P	R	B	M
13. Haberme enfrentado a realidades educativas diversas	N	P	R	B	M
14. Situaciones o incidentes críticos ocurridos durante la profesión	N	P	R	B	M
15. Cultura de los centros en los que he ejercido	N	P	R	B	M
16. Compañeros de profesión	N	P	R	B	M
17. Otro/s:	N	P	R	B	M

<b>D. Mi valoración</b> sobre el conocimiento pedagógico:	<b>Valoración</b>				
18. Se va incrementando con el tiempo a medida que aumenta mi experiencia como docente	N	P	R	B	M
19. No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario para el desempeño de mi profesión	N	P	R	B	M
20. Se mantiene positiva como antes de iniciarme en la docencia	N	P	R	B	M

<b>E. Valore</b> la importancia que concede a varias <b>formas</b> de adquirir conocimiento pedagógico:	<b>Valoración</b>				
21. La experiencia en la profesión (aprendizaje mediante ensayo-error)	N	P	R	B	M
22. Orientación de colegas experimentados	N	P	R	B	M
23. Formación inicial reglada y sistemática	N	P	R	B	M
24. Actividades de formación permanente (cursos, proyectos de investigación e innovación...)	N	P	R	B	M
25. Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente	N	P	R	B	M

<b>F. Indique características</b> que debería tener la <b>formación inicial</b> para proporcionar conocimiento pedagógico
1
2
3
4
5



## COMPETENCIAS DOCENTES EN EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN

<b>G. Valore la importancia que concede a las siguientes competencias para el ejercicio docente:</b>					
<b>I. Realizar la evaluación inicial del proceso educativo</b>					<b>Valoración</b>
1. Identificar factores familiares, escolares y comunitarios que afectan al proceso educativo	N	P	R	B	M
2. Conocer las características personales y motivaciones del alumnado	N	P	R	B	M
3. Identificar el nivel de conocimientos y necesidades formativas del alumnado	N	P	R	B	M
<b>II. Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje</b>					<b>Valoración</b>
4. Diseñar el currículo de acuerdo a programaciones del centro y la evaluación inicial	N	P	R	B	M
5. Definir competencias específicas y transversales de la materia	N	P	R	B	M
6. Formular objetivos clarificando las competencias que el alumnado debe adquirir	N	P	R	B	M
7. Seleccionar y secuenciar contenidos adaptados a distintas situaciones educativas	N	P	R	B	M
8. Plantear actividades que aseguren la adquisición de competencias, objetivos y contenidos	N	P	R	B	M
9. Preparar recursos (metodológicos, de espacio...) apropiados para la práctica educativa	N	P	R	B	M
<b>III. Desarrollar la enseñanza</b>					<b>Valoración</b>
10. Fomentar clima que facilite el aprendizaje, cooperación, convivencia y desarrollo afectivo	N	P	R	B	M
11. Aplicar estrategias que estimulen la motivación y el esfuerzo hacia el aprendizaje	N	P	R	B	M
12. Adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado	N	P	R	B	M
13. Aplicar metodologías didácticas variadas adaptadas a diferentes situaciones educativas	N	P	R	B	M
14. Aplicar varios tipos de agrupamiento de estudiantes dependiendo del momento, tarea, etc.	N	P	R	B	M
15. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas	N	P	R	B	M
16. Articular recursos de forma flexible y coherente con la actividad de enseñanza- aprendizaje	N	P	R	B	M
<b>IV. Orientar a alumnos y familias</b>					<b>Valoración</b>
17. Desarrollar las funciones de tutoría y orientación coordinadas con el Dpto. de Orientación	N	P	R	B	M
18. Transmitir a familias y profesorado información para tomar decisiones en la formación	N	P	R	B	M
<b>V. Participar en el centro</b>					<b>Valoración</b>
19. Participar en la elaboración del proyecto educativo y actividades generales del centro	N	P	R	B	M
20. Trabajar en equipo con colegas del centro y entorno, compartiendo experiencias	N	P	R	B	M
21. Asumir, si es necesario, tareas de coordinación, organización y liderazgo en el centro	N	P	R	B	M
22. Realizar actividades culturales y de participación con el entorno	N	P	R	B	M
<b>VI. Actualización e implicación en la profesión</b>					<b>Valoración</b>
23. Establecer un programa personal de formación continua	N	P	R	B	M
24. Promover y desarrollar proyectos de formación colectivos en el centro	N	P	R	B	M
25. Participar en la formación de los compañeros	N	P	R	B	M
26. Desarrollar procesos de reflexión compartida para mejorar la práctica docente	N	P	R	B	M
<b>VII. Investigar en el aula</b>					<b>Valoración</b>
27. Aplicar los principios, estrategias y técnicas de investigación educativa	N	P	R	B	M
28. Participar activamente en la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	N	P	R	B	M
29. Aplicar los resultados de investigación a los procesos de enseñanza-aprendizaje	N	P	R	B	M
<b>VIII. Innovar</b>					<b>Valoración</b>
30. Aplicar los principios, estrategias y técnicas de innovación educativa	N	P	R	B	M
31. Participar activamente en la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	N	P	R	B	M
32. Llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional	N	P	R	B	M
<b>IX. Desarrollo personal y ético de la profesión</b>					<b>Valoración</b>
33. Mostrar equilibrio emocional en el transcurso de la actividad profesional	N	P	R	B	M
34. Gestionar positivamente las relaciones interpersonales	N	P	R	B	M
35. Comprometerse con la profesión asumiendo su dimensión ética	N	P	R	B	M
36. Manifestar comportamiento coherente a los valores exigidos en la educación del alumnado	N	P	R	B	M
<b>X. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje</b>					<b>Valoración</b>
37. Aplicar distintas técnicas y recursos para valorar el aprendizaje	N	P	R	B	M
38. Comunicar los resultados de aprendizaje con el propósito de orientar y ayudar al alumnado	N	P	R	B	M
39. Implicar al alumnado en la evaluación con estrategias de autoevaluación y coevaluación	N	P	R	B	M
40. Analizar críticamente el desempeño de la propia docencia utilizando indicadores de calidad	N	P	R	B	M

## ELEMENTOS DESEABLES EN LA FORMACIÓN INICIAL PEDAGÓGICA

Indique la <b>importancia</b> que concede a las siguientes propuestas. La <b>Formación Inicial Pedagógica</b> debería:					
<b>H. Apoyarse en <i>Principios Formativos</i> tales como:</b>					<b>Valoración</b>
1. Ser coherente con la enseñanza y los contextos de trabajo en Educación Secundaria	N	P	R	B	M
2. Atender a las necesidades que experimentarán como docentes	N	P	R	B	M
3. Orientada al logro de una formación completa de competencias	N	P	R	B	M
4. Integrar teoría y práctica docente	N	P	R	B	M
5. Colaboración entre Universidad, centros de secundaria y organismos educativos	N	P	R	B	M
<b>I. Trabajar <i>Objetivos</i> dirigidos a aprender a:</b>					<b>Valoración</b>
6. Construir la propia identidad profesional docente	N	P	R	B	M
7. Cómo ayudar a su alumnado a aprender	N	P	R	B	M
8. Afrontar situaciones críticas diversas y cambiantes que suelen aparecer en la docencia	N	P	R	B	M
9. Adquirir herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de su carrera profesional	N	P	R	B	M
<b>J. Integrar <i>Saberes</i> sobre:</b>					<b>Valoración</b>
10. Destrezas de enseñanza en general (planificación, gestión del aula, evaluación...)	N	P	R	B	M
11. Didáctica específica vinculada a la enseñanza de contenidos de la materia	N	P	R	B	M
12. Práctica docente en contextos educativos reales	N	P	R	B	M
13. Formación personal-emocional y ética profesional	N	P	R	B	M
14. Investigación e innovación educativa	N	P	R	B	M
<b>K. Contemplar una <i>Planificación</i> caracterizada por:</b>					<b>Valoración</b>
15. Partir de un análisis realista del perfil profesional y las características del puesto de trabajo	N	P	R	B	M
16. Alto grado de coherencia entre sus componentes (objetivos, contenidos, metodologías, ...)	N	P	R	B	M
17. Ser flexible, permitiendo atender a necesidades formativas que puedan surgir	N	P	R	B	M
<b>L. Desarrollarse mediante <i>Metodologías</i> como:</b>					<b>Valoración</b>
18. Clases expositivas para transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos	N	P	R	B	M
19. Métodos activos (Construir conocimiento a partir de la iniciativa de los estudiantes)	N	P	R	B	M
20. Aprendizajes profesionales situados en contextos reales (prácticas docentes en centros)	N	P	R	B	M
<b>M. Impartirse por:</b>					<b>Valoración</b>
21. Profesorado universitario y de Secundaria	N	P	R	B	M
22. Otros profesionales en organismos educativos (Consejería, Delegaciones Provinciales,...)	N	P	R	B	M
<b>N. Impartirse por <i>Formadores</i> que posean:</b>					<b>Valoración</b>
23. Conocimiento de la disciplina en la que se especializa al futuro profesor de secundaria	N	P	R	B	M
24. Formación pedagógica (pedagogía, didáctica, didácticas específicas de la materia)	N	P	R	B	M
25. Experiencia docente	N	P	R	B	M
26. Experiencia en la formación inicial de profesores de secundaria	N	P	R	B	M
<b>O. Aplicar una <i>Evaluación</i> que:</b>					<b>Valoración</b>
27. Sea pertinente a las competencias y demandas del desempeño profesional	N	P	R	B	M
28. Atienda niveles de logro considerados adecuados para las competencias	N	P	R	B	M
29. Haga partícipes a los estudiantes (autoevaluación, coevaluación...)	N	P	R	B	M
30. Favorezca el proceso de aprendizaje y la toma de decisiones para mejorar la enseñanza	N	P	R	B	M
31. Responda a criterios consensuados por el profesorado	N	P	R	B	M
32. Disponga de sistemas de control interno y externo garantizadores de su correcto desarrollo	N	P	R	B	M
<b>P. En las <i>Prácticas Docentes</i>:</b>					<b>Valoración</b>
33. Hacer partícipes en su diseño a profesores de secundaria	N	P	R	B	M
34. Asignar la tutoría a profesores de igual especialidad que el estudiante de máster	N	P	R	B	M
35. Asegurar la coordinación de los tutores de prácticas Universitarios y de Secundaria	N	P	R	B	M
36. Proporcionar formación específica para desempeñar las tareas de tutor de prácticas	N	P	R	B	M
37. Facilitar a profesorado de secundaria participar en proyectos de investigación universitarios	N	P	R	B	M
38. Facilitar al estudiante de máster la participación en proyectos de innovación de los centros	N	P	R	B	M
39. Realizar seminarios de supervisión de prácticas	N	P	R	B	M

**Q. Otras *consideraciones* que desee hacer:**

**Gracias por su tiempo y disposición a contestar al cuestionario**

**A.1.3.2. Versión final Cuestionario dirigido a estudiantes****VALOR DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO PARA LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Referida a la profesión docente, se asume que una buena formación debe atender al dominio del contenido de la materia y al conocimiento pedagógico (saber motivar, facilitar aprendizajes, etc.). Centrados en el conocimiento pedagógico, interesa conocer cómo lo valoran los estudiantes del Máster de Formación de Profesorado de Secundaria. Sus aportaciones serán fundamentales para avanzar en la mejora de la formación inicial pedagógica, por lo que solicitamos su valiosa colaboración garantizando el total anonimato de la información proporcionada.

Tras los datos de identificación, se presentan cuestiones a valorar utilizando la siguiente escala:

**N**= Nada; **P**= Poco; **R**= Regular; **B**= Bastante; **M**= Mucho

**DATOS DE IDENTIFICACIÓN**

Rodee con un círculo, complete donde proceda:

Género:		Edad:			
1. Hombre	2. Mujer	1) 21-25	2) 26-30	3) 31-35	4) 36 o más

Formación recibida:		
Titulación universitaria (Especifique):		Año de finalización:
Especialidad en la que cursa el Máster de Formación de Profesorado:		
Indique turno en el que realiza las Prácticas Docentes:	1º (febrero-marzo)	2º (abril-mayo)

Si tiene experiencia docente, indique dónde:	
1. En algunos de los niveles del actual sistema educativo	2. Otras experiencias docentes (clases particulares,...)

Señale la/s razón/es por la que cursa el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria:
1. Me gusta la docencia
2. Obtener una titulación más, por si fuera preciso en el futuro
3. Adquirir formación pedagógica
4. Por las buenas condiciones laborales que ofrece la docencia

Indique su grado de acuerdo con las siguientes cuestiones:

A. Para ser profesor de enseñanza secundaria es necesario:	Valoración				
1. Sólo dominar el contenido de la materia	N	P	R	B	M
2. Integrar el conocimiento del contenido de la materia y el contenido pedagógico	N	P	R	B	M
3. Poseer cualidades naturales para la comunicación y la docencia	N	P	R	B	M

B. Descubrí la importancia de poseer conocimiento pedagógico en la actuación de profesor:	Valoración				
4. Antes de iniciar los estudios universitarios	N	P	R	B	M
5. Al finalizar los estudios universitarios	N	P	R	B	M
6. Durante el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria	N	P	R	B	M
7. Nunca, no lo considero necesario	N	P	R	B	M

C. Los siguientes factores influyeron al considerar necesario el conocimiento pedagógico:	Valoración				
8. Actuaciones de mis profesores de secundaria que facilitaron mi aprendizaje	N	P	R	B	M
9. La formación inicial pedagógica recibida (Máster)	N	P	R	B	M
10. Experiencias docentes previas al acceso a la docencia (clases particulares,...)	N	P	R	B	M
11. Otros (Especifique):	N	P	R	B	M

D. Mi valoración sobre el conocimiento pedagógico:	Valoración				
12. Se ha incrementado durante el Máster y, especialmente, en las prácticas docentes	N	P	R	B	M
13. No se ha modificado: sigo sin considerarlo necesario para la docencia	N	P	R	B	M
14. Se mantiene positiva como antes de comenzar los estudios de Máster	N	P	R	B	M

## C.2. COMPETENCIAS DOCENTES EN EL MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORADO

<b>E. Indique en qué medida se ha trabajado en el Máster las siguientes competencias docentes:</b>					
<b>I. Realizar la evaluación inicial del proceso educativo</b>					<b>Valoración</b>
1. Identificar factores familiares, escolares y comunitarios que afectan al proceso educativo	N	P	R	B	M
2. Conocer las características personales y motivaciones del alumnado	N	P	R	B	M
3. Identificar el nivel de conocimientos y necesidades formativas del alumnado	N	P	R	B	M
<b>II. Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje</b>					<b>Valoración</b>
4. Diseñar el currículo de acuerdo a programaciones del centro y la evaluación inicial	N	P	R	B	M
5. Definir competencias específicas y transversales de la materia	N	P	R	B	M
6. Formular objetivos clarificando las competencias que el alumnado debe adquirir	N	P	R	B	M
7. Seleccionar y secuenciar contenidos adaptados a distintas situaciones educativas	N	P	R	B	M
8. Plantear actividades que aseguren la adquisición de competencias, objetivos y contenidos	N	P	R	B	M
9. Preparar recursos (metodológicos, de espacio...) apropiados para la práctica educativa	N	P	R	B	M
<b>III. Desarrollar la enseñanza</b>					<b>Valoración</b>
10. Fomentar clima que facilite el aprendizaje, cooperación, convivencia y desarrollo afectivo	N	P	R	B	M
11. Aplicar estrategias que estimulen la motivación y el esfuerzo hacia el aprendizaje	N	P	R	B	M
12. Adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado	N	P	R	B	M
13. Aplicar metodologías didácticas variadas adaptadas a diferentes situaciones educativas	N	P	R	B	M
14. Aplicar varios tipos de agrupamiento de estudiantes dependiendo del momento, tarea, etc.	N	P	R	B	M
15. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas	N	P	R	B	M
16. Articular recursos de forma flexible y coherente con la actividad de enseñanza- aprendizaje	N	P	R	B	M
<b>IV. Orientar a alumnos y familias</b>					<b>Valoración</b>
17. Desarrollar las funciones de tutoría y orientación coordinadas con el Dpto. de Orientación	N	P	R	B	M
18. Transmitir a familias y profesorado información para tomar decisiones en la formación	N	P	R	B	M
<b>V. Participar en el centro</b>					<b>Valoración</b>
19. Participar en la elaboración del proyecto educativo y actividades generales del centro	N	P	R	B	M
20. Trabajar en equipo con colegas del centro y entorno, compartiendo experiencias	N	P	R	B	M
21. Asumir, si es necesario, tareas de coordinación, organización y liderazgo en el centro	N	P	R	B	M
22. Realizar actividades culturales y de participación con el entorno	N	P	R	B	M
<b>VI. Actualización e implicación en la profesión</b>					<b>Valoración</b>
23. Establecer un programa personal de formación continua	N	P	R	B	M
24. Promover y desarrollar proyectos de formación colectivos en el centro	N	P	R	B	M
25. Participar en la formación de los compañeros	N	P	R	B	M
26. Desarrollar procesos de reflexión compartida para mejorar la práctica docente	N	P	R	B	M
<b>VII. Investigar en el aula</b>					<b>Valoración</b>
27. Aplicar los principios, estrategias y técnicas de investigación educativa	N	P	R	B	M
28. Participar activamente en la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	N	P	R	B	M
29. Aplicar los resultados de investigación a los procesos de enseñanza-aprendizaje	N	P	R	B	M
<b>VIII. Innovar</b>					<b>Valoración</b>
30. Aplicar los principios, estrategias y técnicas de innovación educativa	N	P	R	B	M
31. Participar activamente en la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	N	P	R	B	M
32. Llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional	N	P	R	B	M
<b>IX. Desarrollo personal y ético de la profesión</b>					<b>Valoración</b>
33. Mostrar equilibrio emocional en el transcurso de la actividad profesional	N	P	R	B	M
34. Gestionar positivamente las relaciones interpersonales	N	P	R	B	M
35. Comprometerse con la profesión asumiendo su dimensión ética	N	P	R	B	M
36. Manifestar comportamiento coherente a los valores exigidos en la educación del alumnado	N	P	R	B	M
<b>X. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje</b>					<b>Valoración</b>
37. Aplicar distintas técnicas y recursos para valorar el aprendizaje	N	P	R	B	M
38. Comunicar los resultados de aprendizaje con el propósito de orientar y ayudar al alumnado	N	P	R	B	M
39. Analizar críticamente el desempeño de la propia docencia utilizando indicadores de calidad	N	P	R	B	M

F. Indique su <b>grado de satisfacción</b> con el Máster de Formación de Profesorado	N	P	R	B	M
G. ¿En qué <b>mejoraría el Máster</b> ? Sugiera medidas para mejorar el Máster					

**Gracias por su tiempo y disposición a contestar al cuestionario**

## Anexo 1.4. Carta de difusión de los cuestionarios

### A.1.4.1. *Modelo carta de difusión cuestionarios: Carta dirigida al Responsable del Departamento de Formación, Innovación y Evaluación Educativa en I.E.S.*

A la atención del/la Responsable del Departamento de Formación, Innovación y Evaluación Educativa en I.E.S.

Estimado/a Profesor/a:

Desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada solicitamos su colaboración en la formación de jóvenes profesores universitarios que, tras lograr una beca FPU financiada por el Ministerio de Educación (Plan Nacional de Formación de Profesorado Universitario) deben realizar una investigación seria y rigurosa (Tesis Doctoral).

El tema de la investigación se centra en conocer la problemática vivida por el profesorado de Educación Secundaria en el ejercicio de su docencia: qué dificultades suelen plantearse, qué necesitarían para darles respuesta, qué apoyos entienden imprescindibles, etc. y qué podría significar en ese sentido, el “Sistema de Formación Inicial Pedagógica”.

Entendemos que todo sistema formativo para que resulte útil debe apoyarse en el conocimiento de las características, demandas y necesidades reales de quien lo recibe. Es por ello que, sobre otras aportaciones (especialistas en formación, gestores de sistemas formativos, estudiantes de Máster de Secundaria, etc.), valoramos especialmente las procedentes de los propios profesores por ser los que realmente conocen su contexto, dificultades, necesidades, etc., y harán declaraciones y sugerencias realistas.

Su colaboración como responsable del Dpto. de Formación, resultará imprescindible para obtener de los profesores de su centro la información concretada en el cuestionario que adjuntamos en archivo.

Los datos obtenidos se someterán a tratamiento estadístico garantizando su total anonimato. Huelga decir que los resultados derivados, antes y después de ser expuestos públicamente, se darán a conocer siguiendo las instrucciones que quieran hacernos.

Una vez cumplimentado, por favor, remita el cuestionario a la siguiente dirección: [amromera@ugr.es](mailto:amromera@ugr.es)

Agradeciendo de antemano su colaboración, reciba un cordial saludo.

Atentamente,

Ana Martín Romera. Investigadora FPU

Enriqueta Molina Ruiz. Catedrática de Universidad

## Anexo 1.5. Carta de presentación dirigida a la validación de los cuestionarios

### A.1.5.1. Modelo carta de presentación validación



Granada, 22 de enero de 2015

Respetado experto/a:

Me encuentro realizando la tesis doctoral titulada "Formación Pedagógica para la Acción Docente y Gestión del Aula". Tiene como finalidad contribuir a la mejora de la formación inicial pedagógica de los futuros docentes de enseñanza secundaria. Responde a una investigación financiada por el MEC (beca FPU: Formación de Profesores Universitarios). Se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, bajo la dirección de la profesora Dña. Enriqueta Molina Ruíz.

Me dirijo a usted en su condición de experto en el campo de formación de profesores e investigación, solicitando su colaboración para establecer la validez del cuestionario que se utilizará en la recogida de datos, centrado en dar respuesta a los siguientes objetivos:

- *Descubrir si existen coincidencias (caracterizadoras de las diferentes etapas profesionales) en el modo de valorar los Profesores de Secundaria el conocimiento pedagógico.*
- *Descubrir la posible evolución experimentada por Profesores de Educación Secundaria (con media y larga experiencia profesional docente) respecto a la importancia del conocimiento pedagógico para el desarrollo de su docencia actual, describiendo el proceso y elementos influyentes.*
- *Averiguar las competencias pedagógicas más valoradas por los profesores para el buen desempeño de sus funciones como enseñantes.*
- *Averiguar los elementos considerados esenciales en programas de formación inicial pedagógica para lograr una adecuada preparación en el desarrollo de la actividad docente.*

Junto al cuestionario se le proporciona una plantilla de validación para que proceda a realizar las valoraciones y correcciones que entienda necesarias. Su colaboración la consideramos fundamental para la mejora y el logro de un instrumento de calidad.

Atentamente,

Ana Martín Romera. Investigadora FPU

Enriqueta Molina Ruiz. Catedrática de Universidad



## Anexo 1.6. Plantilla para la validación del cuestionario

### PLANTILLA PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO: VALOR DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO PARA LA DOCENCIA EN EDUC. SECUNDARIA

Señale con una X o complete donde proceda:

DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Actividad laboral actual:		
Experiencia: _____ años	Sector profesional:	
	Inspección Educativa ( )	Universidad ( )

Valore el nivel de **Claridad (C)** (los ítems se comprenden fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas), **Adecuación (A)** (los ítems son adecuados para lo que se pretende medir) y **Relevancia (R)** (los ítems son necesarios o importantes, es decir deben ser incluidos), de los grupos de ítems del cuestionario utilizando la siguiente escala: **1= Nada; 2= Poco; 3=Bastante; 4=Mucho**, y recoja las sugerencias que considere oportunas en el apartado reservado a "Observaciones".

VALORACIÓN DE ÍTEMS DEL CUESTIONARIO				
Grupos de ítems	C	A	R	Observaciones (reflexiones, sugerencias y mejoras):
<b>DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>				
<b>VALOR CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO</b>	<b>C</b>	<b>A</b>	<b>R</b>	<b>Observaciones (reflexiones, sugerencias y mejoras):</b>
1. Para ser profesor...				
2. Importancia				
3. Factores influyentes				
4. Mi valoración				
5. Formas de adquisición				
6. Características formación				
<b>COMPETENCIAS DOCENTES</b>	<b>C</b>	<b>A</b>	<b>R</b>	<b>Observaciones (reflexiones, sugerencias y mejoras):</b>
Diagnosticar				
Planificar				
Desarrollar la enseñanza				
Orientar				
Participar				
Actualizarse				
Investigar				
Innovar				
Afrontar deberes éticos				

Evaluar				
ELEMENTOS FORMACIÓN	C	A	R	Observaciones (reflexiones, sugerencias y mejoras):
8. Principios formativos				
9. Objetivos				
10. Saberes				
11. Fórmulas				
12. Planificación				
13. Procesos metodológicos				
14. Espacios y recursos				
15. Tipos formadores				
16. Requisitos formador				
17. Evaluación				
18. Prácticas docente				

A continuación, valore de forma global el cuestionario atendiendo a los aspectos que se exponen a continuación:

1= Nada; 2= Poco; 3=Bastante; 4=Mucho

Aspectos	Valoración				Observaciones
Pertinencia del tema a investigar	1	2	3	4	
Tiempo de cumplimentación	1	2	3	4	
Apariencia: organización y distribución general	1	2	3	4	
Claridad y extensión de las instrucciones	1	2	3	4	
Extensión y cantidad de preguntas	1	2	3	4	
Formato de los ítems	1	2	3	4	
Orden de las preguntas	1	2	3	4	
Permite recogida de información objetiva y libre de sesgos	1	2	3	4	
Respeto al anonimato	1	2	3	4	

**Gracias por su valioso aporte a nuestra investigación**

## **Anexo 2. Entrevistas**

## Anexo 2.1. Guía de entrevista para el investigador

# **"ENTREVISTA SOBRE VALOR DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO PARA LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA"**

### **CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA ENTREVISTA**

Mediante esta entrevista pretendemos profundizar en ciertos aspectos sustanciales del “conocimiento pedagógico” inherentes a la profesión docente en Educación Secundaria (su necesidad y aplicación en el ejercicio de la profesión, modos de adquirirlo, valor del componente pedagógico, etc.), indagando en los elementos curriculares considerados deseables por los agentes participantes para el logro de una adecuada formación inicial pedagógico-didáctica, a fin de extraer pautas dirigidas a la mejora de ésta.

Se estructura en torno a ejes temáticos. Tanto éstos como la mayoría de las cuestiones serán comunes a varios informantes (profesores de enseñanza secundaria, gestores de la formación inicial pedagógica y expertos universitarios en formación inicial docente) y se irán adaptando en el transcurso de la conversación para obtener de cada participante su visión que, desde diferentes perspectivas, suponemos complementarias. Las preguntas, por lo general semiestructuradas, se caracterizan por su carácter abierto (e.g. ¿cómo valoraría...?, ¿cómo describiría...?), completándose con otras dirigidas a indagar en las respuestas de los entrevistados (e.g. ¿Algo más...? ¿Otra razón... ?; ¿Qué quiere decir con...?).

Previa comunicación y facilitación de la guía de entrevista a los informantes, se acordará una fecha para su realización. Se procurará que el lugar de reunión sea tranquilo y la hora del día adecuada, ajustándonos, siempre que sea posible, a las preferencias de los informantes. La entrevista tendrá una duración aproximada de hora y media y será grabada –previo consentimiento de los informantes– mediante un soporte electrónico digital (grabadora, teléfono móvil, etc.).

El contenido de la entrevista será transcrito en su totalidad recogiendo fielmente lo narrado por los informantes. En la transcripción e informe de investigación las narraciones aportadas por los informantes serán identificadas mediante siglas y/o códigos alfanuméricos (e.g. Prof, Expert1,...) asegurando la confidencialidad de la información aportada. Una copia con el contenido producido durante la entrevista será entregada a los informantes para su revisión, garantizando que la información obtenida tendrá un uso exclusivamente académico.

# **GUIA DE ENTREVISTA DIRIGIDA A PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA, GESTORES DE LA FORMACIÓN Y EXPERTOS EN FORMACIÓN DOCENTE**

## **1. Datos personales y profesionales:**

- Datos personales (Sexo, edad, etc.).
- Datos profesionales: i) Trayectoria docente-profesional (titulación, categoría profesional, experiencia docente); ii) Cargos de gestión y coordinación desempeñados en la formación inicial pedagógica; iii) Formación pedagógica inicial y continua.

## **2. Valoración del conocimiento pedagógico para el ejercicio de la profesión docente:**

- Aspectos considerados fundamentales en el ejercicio de la docencia en Educación Secundaria (valoración del conocimiento disciplinar/pedagógico. Otros factores [vocación, cualidades naturales, etc.]).
- Necesidad-Importancia del “conocimiento pedagógico” para el desempeño de la labor docente.
- **Momento en que descubre** la necesidad del “conocimiento pedagógico”. **Factores influyentes** en tal descubrimiento (académicos, familiares, sociales y/o profesionales). **Evolución** vivida en su valoración del “conocimiento pedagógico” (incidencia de la experiencia como docente respecto a una valoración inicial).
- Utilidad y aplicación del “conocimiento pedagógico” en su docencia.
- Formas de adquirir el “conocimiento pedagógico”. Valoración e incidencia de cada uno, en su formación pedagógica (experiencia en la profesión: aprendizaje mediante ensayo-error; Orientación de colegas experimentados; Actividades de formación permanente; Reflexión sistemática sobre la propia práctica docente, Formación inicial reglada y sistemática). Características que debería tener la formación inicial pedagógica para ser efectiva proporcionando conocimiento pedagógico.

## **3. Competencias docentes en el ejercicio de la profesión:**

- Funciones a desempeñar por el profesor de secundaria en su actividad docente (derivadas de su experiencia como docente; valoración de las funciones derivadas de la normativa y la revisión de literatura).
- Competencias deseables para desarrollar tales funciones.
- Necesidad de formación específica para desempeñar funciones y adquirir competencias. Competencias que deberían trabajarse desde la formación inicial pedagógica. Competencias que se trabajan en el Máster.

## **4. Elementos deseables en la formación inicial pedagógica (Máster de Secundaria):**

- Principios pedagógicos en los que apoyarse (relación teoría-práctica, integración de los contenidos pedagógico y disciplinar, etc.).
- Objetivos formativos a los que dirigirse.
- Saberes (contenidos) que debería contemplar (Relevancia y peso de los diversos contenidos en la formación).
- Momento y forma de plantear la formación (Duración. Modelo formativo [concurrente, consecutivo e integrado]).
- Condiciones de su Planificación (Estructura del plan curricular, coordinación docente, Coherencia la formación previa y posterior [formación de acceso y proceso de iniciación a la docencia]).
- Metodología adecuada a tal formación (Modelo de enseñanza y metodologías docentes predominante/deseable).
- Agentes formadores (tipos, formación requerida, requisitos profesionales, etc.).
- Recursos facilitadores de la formación (espacios, materiales didácticos, etc.).
- Evaluación, garantía de calidad de la formación ofrecida (Concepciones sobre el modelo de evaluación. Evaluación deseable de los aprendizajes, la enseñanza, el programa formativo, etc.).
- Papel de las “prácticas docentes” en la formación pedagógica de futuros profesores (Características curriculares [objetivos, contenidos, etc.]; Planificación; Capacitación de los agentes implicados [coordinadores, tutores y supervisores]).

## **5. Otras consideraciones y sugerencias:**

- Problemas y limitaciones en la gestión, coordinación y desarrollo del Máster.
- Líneas de mejora del Máster, etc.

## Anexo 2.2. Guías de entrevista para la situación de entrevista

### A.2.2.1. Guía de entrevista dirigida a profesorado con larga y media experiencia en Educación Secundaria

#### VALOR DE LA CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO PARA LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

(Guía de entrevista dirigida a profesorado de Enseñanza Secundaria)

*Agradecimiento. Esta entrevista está dirigida a conocer cómo valora el conocimiento pedagógico para su ejercicio docente a lo largo de su trayectoria profesional, y su opinión sobre los elementos formativos de la formación inicial pedagógica. Me gustaría grabar esta entrevista, si no le importa. Quiere preguntar algo antes de comenzar.*

#### DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

- Datos personales (sexo, edad, etc.) *Antes de comenzar la entrevista, me gustaría conocerle un poco/conocer su trayectoria profesional. ¿Podría decirme, si lo considera oportuno, qué edad tiene?*
- Trayectoria docente-profesional (titulación, experiencia docente [años, niveles, especialidad, cargos de gestión/académicos]). *¿Cuál es su titulación? ¿Podría hablarme sobre su experiencia docente? ¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente? ¿en qué niveles ha desempeñado su docencia? ¿cuál es su especialidad? A lo largo de su trayectoria profesional, ¿ha desempeñado cargos de gestión (director, secretario, jefe de estudios, de dpto.) y académicos (tutor, coordinador de área...)?*
- Formación pedagógica (tipo, etc.) *Y... ¿cuál es su formación pedagógica? ¿Posee formación inicial pedagógica? ¿de qué tipo? A lo largo de su trayectoria profesional, ¿cómo se ha formado pedagógicamente (a través de compañeros, cursos, etc.).*
- Participación en la formación inicial docente. Funciones. Plan formativo. Nº años. Otras.

#### VALORACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

*Seguidamente, voy a realizarle algunas preguntas sobre el valor que tiene y que ha tenido para usted el conocimiento pedagógico ([DEFINICIÓN= entendemos por este conocimiento como aquel que es necesario y hace referencia a la actuación como docente, es decir, aquella formación que necesita el profesor para planificar su enseñanza, para evaluar, para motivar, etc.]) para el ejercicio de su profesión como docente.*

- Aspectos que considera fundamentales para el ejercicio de la docencia. *Para usted, que es lo se necesita para ser profesor, ¿cree que para ser profesor basta con conocer el contenido de la materia?*
- *¿Entiende necesario poseer “conocimiento pedagógico” para el buen desempeño de la labor docente? ¿Siempre ha considerado necesario el conocimiento pedagógico para el desempeño de su labor como docente? En caso afirmativo ¿Cuándo lo descubrió? (antes de los estudios universitarios/ al finalizar los estudios universitarios/ durante la formación inicial pedagógica (en su caso)/ durante sus tres primeros años de docencia/ según iba aumentando su experiencia como docente), ¿qué factores influyeron en tal descubrimiento?, (¿Influyeron en tal valoración sus profesores de la EGB, secundaria/universidad?\* ¿cómo incidió la formación inicial pedagógica? (¿Experiencias docentes previas? ¿Haber impartido docencia en diversos niveles, centros...? ¿Situaciones o incidentes críticos durante su profesión? ¿La cultura de los centros donde ha ejercido? ¿Compañeros de profesión?) ¿Y el hecho de haber participado en la formación inicial pedagógica?*
- *La creencia de la necesidad de poseer dicho conocimiento, se ha incrementado con el tiempo a medida que aumenta su experiencia como docente? (¿ha aumentado por el hecho de haberse acercado a la formación inicial pedagógica?) ¿Para qué le ha servido el conocimiento pedagógico?*

*\*Durante su formación como alumno en la escuela, el instituto y universidad, ¿cree que existieron aspectos significativos (experiencia de enseñanza, profesores, familiares, compañeros, interés temprano hacia la profesión docente, etc.) que influyeran en tus consideraciones?*

- El conocimiento pedagógico se puede adquirir de diferentes formas (*MENCIONARLAS: por la propia experiencia (experimentando), por la orientación de colegas experimentados, mediante la formación inicial pedagógica, a través de actividades de formación permanente (cursos, proyectos de investigación e innovación, reflexionando sobre la propia práctica) ¿cómo las valoraría?, ¿cómo lo adquirió?, ¿cuál ha sido más efectiva para usted?, En su opinión, ¿qué condiciones debería cumplir la formación inicial pedagógica para proporcionar conocimiento pedagógico?*

### COMPETENCIAS DOCENTES EN EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN

- Desde la normativa, la literatura, etc. se asignan una serie de funciones a los profesores (Realizar el **diagnóstico** previo del proceso educativo; **Planificar** los procesos de enseñanza-aprendizaje; **Desarrollar** la enseñanza (motivar, transmitir-generar conocimiento,...); **Orientar** a los alumnos y familias; **Participar** en el centro; **Actualizarse** en la profesión; **Investigar**; **Innovar**; Respetar las normas **éticas** de la profesión; **Evaluar**) *¿Las considera necesarias para el ejercicio de la profesión docente? ¿Cuál/les entiende más importantes? ¿Añadiría alguna más, derivada de su experiencia docente?*
- *¿Qué competencias debería poseer el profesor de enseñanza de secundaria para desempeñar tales funciones? (Para realizar el diagnóstico, planificar,...) [SIN PERFIL, PREGUNTARLO DE ENTRADA A VER LO QUE DICEN, DEJARLOS HABLAR...]*

### ELEMENTOS DESEABLES EN LA FORMACIÓN INICIAL PEDAGÓGICA

- A partir de su experiencia como profesor, ¿considera necesario que los profesores reciban una formación pedagógica previa a su incorporación a la docencia?
- Para lograr dicha formación, ¿en qué principios pedagógicos debería sustentarse? ¿Hacia qué objetivos debería dirigirse? ¿Qué saberes debería integrar?
- En su opinión, ¿en qué momento y de qué forma debería desarrollarse la formación? Existen diversas fórmulas para desarrollar la formación (*MENCIONAR: Itinerario específico mediante asignaturas que puedan cursarse en la carrera universitaria/ Una carrera propia de profesor de secundaria (similar a la formación de maestros)/ Máster de posgrado de, al menos, un año de duración (actualmente 2 años)/ Proceso de formación posterior al ingreso en la profesión (primeros años de docencia)*), ¿cuál es su opinión al respecto? ¿Puede valorarlas?
- Para desarrollar una formación inicial pedagógica, ¿qué es lo que debería caracterizar a la planificación? (*¿de qué debe partir la planificación? ¿Cómo se ha de estructurar el máster (materias, ámbitos profesionales...)? ¿Coherencia entre elementos? ¿Tener en cuenta etapas posteriores de la profesión (iniciación a la docencia, desarrollo profesional)? ¿Flexibilidad de la planificación para atender a las necesidades formativas? ¿Interdisciplinariedad/colaboración diferentes departamentos y áreas?*)
- En cuanto a los procesos metodológicos, ¿cuáles cree que son los más adecuados?
- Atendiendo a los recursos, ¿en qué espacios debería desarrollarse la formación? ¿Con qué recursos materiales? ¿Qué tipo de formadores deberían intervenir en la formación inicial pedagógica? ¿Qué requisitos deberían cumplir los formadores? ¿Qué formación deberían poseer? ¿Sobre qué aspectos? ¿Les exigiría experiencia? ¿En qué? ¿Cómo debería seleccionarse a los formadores? (*formación disciplinar-pedagógica/experiencia docente/ conocimiento contexto Ed. Secundaria/Investigación e innovación educativa*)
- Uno de los elementos que se han considerado más fundamentales en la formación es la evaluación, ¿qué requisitos le exigiría a este elemento de la formación? (*pertinente a las competencias docentes, niveles de logro, criterios consensuados entre el profesorado, favorecer la participación del estudiante, dirigirse no solo a la mejora del aprendizaje, sino también de la enseñanza/sistemas internos y externos*)

- Para que la formación práctica en centros de secundaria favorezca la formación pedagógica de los futuros docentes, ¿qué condiciones debería cumplir en cuanto a objetivos, agentes, contenidos y materiales?
- ¿Qué aspectos debería cumplir las prácticas docentes? (*colaboración estudiantes, tutores/ colaboración tutores-centros*)
- ¿Ha participado en las prácticas docentes en centros de secundaria? ¿Cómo ha participado en las prácticas? Si tuviese la oportunidad de decidir, ¿qué formación le gustaría recibir para desempeñar esta función? ¿Qué condiciones cree que deberían cumplir las prácticas (en cuanto a objetivos, agentes, contenidos y materiales)?
- ¿Considera algún otro aspecto que debería contemplar la formación inicial pedagógica?
- Otras consideraciones o sugerencias que desea hacer

*Se realizará una sesión de reflexión después de la entrevista: antes de finalizar la entrevista se preguntará al informante si tiene algo más que decir y después de ella, preguntarle cuál ha sido su experiencia en la entrevista o se mencionará algunos puntos principales sobre los que se ha obtenido información a través de ella.*



### A.2.2.2. Guía de entrevista dirigida a gestores y coordinadores-formadores del Máster

#### VALOR DE LA CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO PARA LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

(Guía de entrevista dirigida a gestores del Máster)

*Agradecimiento. La entrevista está dirigida a conocer cómo valora el conocimiento pedagógico para su ejercicio docente a lo largo de su trayectoria profesional, y su opinión sobre los elementos formativos de la formación inicial pedagógica. Me gustaría grabar esta entrevista, si no le importa. Quiere preguntar algo antes de comenzar.*

#### DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

- Datos personales (sexo, edad, etc.). *Antes de comenzar la entrevista, me gustaría conocerle un poco/conocer su trayectoria profesional. ¿Podría decirme, si lo considera oportuno, qué edad tiene?*
- Trayectoria docente-profesional (titulación, experiencia docente [años, niveles, especialidad, cargos de gestión/académicos]). *¿Cuál es su titulación? ¿Podría hablarme sobre su experiencia docente? ¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente? ¿en qué niveles ha desempeñado su docencia? ¿cuál es su especialidad? A lo largo de su trayectoria profesional, ¿ha desempeñado cargos de gestión (director, secretario, jefe de estudios, de dpto.) y académicos (tutor, coordinador de área...)?*
- Formación pedagógica (tipo, etc.) *Y... ¿cuál es su formación pedagógica? ¿Posee formación inicial pedagógica? ¿de qué tipo? A lo largo de su trayectoria profesional, ¿cómo se ha formado pedagógicamente (a través de compañeros, cursos, ....).*
- Cargos de gestión y coordinación desempeñados en la formación pedagógica inicial. *Además de su cargo actual como gestor/coordinador del máster ¿ha desempeñado otros cargos de gestión o coordinación en la formación inicial pedagógica (coord. de especialidad, coordinador de prácticum, supervisor de prácticum, docente,...)?*

#### VALORACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

*Seguidamente, voy a realizarle algunas preguntas sobre el valor que tiene y que ha tenido para usted el conocimiento pedagógico ([DEFINICIÓN= entendemos por este conocimiento como aquel que es necesario y hace referencia a la actuación como docente, es decir, aquella formación que necesita el profesor para planificar su enseñanza, para evaluar, para motivar, etc.]) para el ejercicio de su profesión como docente.*

- Aspectos que considera fundamentales para el ejercicio de la docencia. *Para usted, que es lo se necesita para ser profesor, ¿cree que para ser profesor basta con conocer el contenido de la materia?*
- *¿Entiende necesario poseer “conocimiento pedagógico” para el buen desempeño de la labor docente? ¿Siempre ha considerado necesario el conocimiento pedagógico para el desempeño de su labor como docente? En caso afirmativo ¿Cuándo lo descubrió? (antes de los estudios universitarios/ al finalizar los estudios universitarios/ durante la formación inicial pedagógica (en su caso)/ durante sus tres primeros años de docencia/ según iba aumentando su experiencia como docente), ¿qué factores influyeron en tal descubrimiento?, (¿Influyeron en tal valoración sus profesores de la EGB, secundaria/universidad?\* ¿cómo incidió la formación inicial pedagógica? ¿Experiencias docentes previas? ¿Haber impartido docencia en diversos niveles, centros...? ¿Situaciones o incidentes críticos durante su profesión? ¿La cultura de los centros donde ha ejercido? ¿Compañeros de profesión?) ¿y el hecho de ser gestor de la formación inicial pedagógica? La creencia de la necesidad de poseer dicho conocimiento, se ha incrementado con el tiempo a medida que aumenta su experiencia como docente? (¿ha aumentado por el hecho de haberse acercado a la formación inicial pedagógica?) ¿Para qué le ha servido el conocimiento pedagógico?*

*\*Durante su formación en la escuela, el instituto y universidad, ¿cree que existieron aspectos significativos (experiencia de enseñanza, profesores, familiares, compañeros, interés temprano hacia la profesión docente, etc.) que influyeran en tus consideraciones?*

- El conocimiento pedagógico se puede adquirir de diferentes formas (*MENCIONARLAS: por la propia experiencia (experimentando), por la orientación de colegas experimentados, mediante la formación inicial*

*pedagógica, a través de actividades de formación permanente (cursos, proyectos de investigación e innovación, reflexionando sobre la propia práctica) ¿cómo las valoraría? (desde la perspectiva de gestor), ¿cómo lo adquirió?, ¿cuál ha sido más efectiva para usted?, En su opinión, ¿qué condiciones debería cumplir la formación inicial pedagógica para proporcionar conocimiento pedagógico? ¿Piensa que el máster las cumple? ¿En qué aspectos (si es que cabe) piensa que debería mejorar?*

### **COMPETENCIAS DOCENTES EN EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN**

- *Desde la normativa, la literatura, etc. se asignan una serie de funciones a los profesores (Realizar el **diagnóstico** previo del proceso educativo; **Planificar** los procesos de enseñanza-aprendizaje; **Desarrollar** la enseñanza (motivar, transmitir-generar conocimiento,...); **Orientar** a los alumnos y familias; **Participar** en el centro; **Actualizarse** en la profesión; **Investigar**; **Innovar**; Respetar las normas **éticas** de la profesión; **Evaluar**) ¿Las considera necesarias para el ejercicio de la profesión docente? ¿Cuál/les entiende más importantes? ¿Añadiría alguna más, derivada de su experiencia como gestor/ coordinador en la formación inicial pedagógica?*
- *¿Qué competencias debería poseer el profesor de enseñanza de secundaria para desempeñar tales funciones? (Para realizar el diagnóstico, planificar,...) [SIN PERFIL, PREGUNTARLO DE ENTRADA A VER LO QUE DICEN, DEJARLOS HABLAR...]*

### **ELEMENTOS DESEABLES EN LA FORMACIÓN INICIAL PEDAGÓGICA**

- *A partir de su experiencia como gestor/coordinador de la formación inicial pedagógica de profesores de secundaria, ¿considera necesario que los profesores reciban una formación pedagógica previa a su incorporación a la docencia?*
- *Para lograr dicha formación, ¿en qué principios pedagógicos debería sustentarse? ¿Hacia qué objetivos debería dirigirse? ¿Qué saberes debería integrar?*
- *En su opinión, ¿en qué momento y de qué forma debería desarrollarse la formación? Existen diversas fórmulas para desarrollar la formación (MENCIONAR: *Itinerario específico mediante asignaturas que puedan cursarse en la carrera universitaria/ Una carrera propia de profesor de secundaria (similar a la formación de maestros)/ Máster de posgrado de, al menos, un año de duración (actualmente 2 años)/ Proceso de formación posterior al ingreso en la profesión (primeros años de docencia)*), ¿cuál es su opinión al respecto? ¿Puede valorarlas?*
- *Para desarrollar una formación inicial pedagógica, ¿qué es lo que debería caracterizar a la planificación? (¿de qué debe partir la planificación? ¿Cómo se ha de estructurar el máster (materias, ámbitos profesionales...)? ¿Coherencia entre elementos? ¿Tener en cuenta etapas posteriores de la profesión (iniciación a la docencia, desarrollo profesional)? ¿Flexibilidad de la planificación para atender a las necesidades formativas? ¿Interdisciplinariedad/colaboración diferentes departamentos y áreas?)*
- *En cuanto a los procesos metodológicos, ¿cuáles cree que son los más adecuados?*
- *Atendiendo a los recursos, ¿en qué espacios debería desarrollarse la formación? ¿Con qué recursos materiales? ¿Qué tipo de formadores deberían intervenir en la formación inicial pedagógica? ¿Qué requisitos deberían cumplir los formadores? ¿Qué formación deberían poseer? ¿Sobre qué aspectos? ¿Les exigiría experiencia? ¿En qué? ¿Cómo debería seleccionarse a los formadores? (formación disciplinar-pedagógica/experiencia docente/ conocimiento contexto Ed. Secundaria/Investigación e innovación educativa)*
- *Uno de los elementos que se han considerado más fundamentales en la formación es la evaluación, ¿qué requisitos le exigiría a este elemento de la formación? (pertinente a las competencias docentes, niveles de logro, criterios consensuados entre el profesorado, favorecer la participación del estudiante, dirigirse no solo a la mejora del aprendizaje, sino también de la enseñanza/sistemas internos y externos)*
- *Para que la formación práctica en centros de secundaria favorezca la formación pedagógica de los futuros docentes, ¿qué condiciones debería cumplir en cuanto a objetivos, agentes, contenidos y materiales?*

- Para favorecer la conexión entre la teoría-práctica, ¿qué aspectos debería cumplir las prácticas docentes? *(colaboración estudiantes, tutores/ colaboración tutores-centros)*
- ¿Ha participado en las prácticas docentes en centros de secundaria? ¿Cómo ha participado en las prácticas? Si tuviese la oportunidad de decidir, ¿qué formación le gustaría recibir para desempeñar esta función? ¿Qué condiciones cree que deberían cumplir las prácticas (en cuanto a objetivos, agentes, contenidos y materiales)?
- ¿Considera algún otro aspecto que debería contemplar la formación inicial pedagógica?
- ¿Con qué problemas y limitaciones encuentra a la hora de planificar y gestionar la formación inicial pedagógica? ¿Con qué obstáculos suelen encontrar en la gestión, coordinación y desarrollo del máster? ¿Qué aspectos considera que podrían mejorar (si es que cabe) el desarrollo del máster?
- Otras consideraciones o sugerencias que desea hacer.

*Se realizará una sesión de reflexión después de la entrevista: antes de finalizar la entrevista se preguntará al informante si tiene algo más que decir y después de ella, preguntarle cuál ha sido su experiencia en la entrevista o se mencionará algunos puntos principales sobre los que se ha obtenido información a través de ella.*

### A.2.2.3. Guía de entrevista dirigida a expertos de formación docente

## VALOR DE LA CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO PARA LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

(Guía de entrevista dirigida a expertos en formación docente)

*Agradecimientos. Como le hemos explicado entrevista la temática de estudio se centra en la incidencia del componente pedagógico en la formación para la docencia en educación secundaria, tratando de conocer: a) cómo es valorado por los profesores de secundaria, b) qué aspectos deberían integrar los programas de formación inicial pedagógica (Máster de Secundaria) para lograr una adecuada formación didáctico-pedagógica. Comentarle que se asegurará el anonimato a la información que proporcione y que tendrá la oportunidad de revisar la transcripción derivada de la entrevista. Me gustaría grabar esta entrevista, si no le importa. Quiere preguntar algo antes de comenzar.*

### DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

- Datos personales (sexo, edad, etc.).
- Categoría profesional
- Trayectoria docente-profesional (titulación universitaria, experiencia docente [años, niveles, especialidad, cargos de gestión/académicos desempeñados]).
- Años de experiencia en investigación/docencia en formación docente. Especialidad (Ed. Infantil, Primaria, Ed. Secundaria, Otros)
- Formación pedagógica (tipo, etc.)
- Cargos de gestión y coordinación desempeñados en la formación pedagógica inicial de profesores de enseñanza secundaria (Máster o CAP).

### VALORACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

- Aspectos que considera fundamentales para ser profesor en Educación Secundaria
- ¿Entiende necesario que los profesores posean “conocimiento pedagógico” para el buen desempeño de la labor docente? En caso afirmativo ¿Cuándo lo descubrió?, ¿qué factores influyeron en tal descubrimiento?, ¿cómo incidió la formación inicial pedagógica? ¿y el hecho de ser gestor de la formación inicial pedagógica? La creencia de la necesidad de poseer dicho conocimiento, ¿se ha incrementado con el tiempo a medida que aumenta su experiencia como docente? ¿Ha aumentado por el hecho de haberse acercado a la formación inicial pedagógica? ¿Para qué le ha servido el conocimiento pedagógico? ¿Ha cambiado su opinión por el hecho de ser gestor, el estar más cerca de la formación inicial pedagógica? *Indagar la temática de la valoración desde la perspectiva teórica.*
- El conocimiento pedagógico se puede adquirir de diferentes formas (experiencia en la profesión, orientación de colegas, formación inicial reglada y sistemática, actividades de formación permanente, reflexión sistemática sobre la práctica docente) ¿cómo las valoraría?
- Desde la perspectiva de experto en la formación de formadores, ¿qué condiciones cree que debería cumplir la formación inicial pedagógica (Máster de Secundaria) para proporcionar conocimiento pedagógico? ¿Piensa que el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria (la formación inicial pedagógica) las cumple? ¿En qué aspectos piensa que debería mejorar?

### COMPETENCIAS DOCENTES EN EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN

- *Desde la normativa, la literatura, etc. se asignan una serie de funciones a los profesores (Realizar el diagnóstico previo del proceso educativo; Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje; Desarrollar la enseñanza (motivar, transmitir-generar conocimiento,...); Orientar a los alumnos y familias; Participar en el centro; Actualizarse en la profesión; Investigar; Innovar; Respetar las normas éticas de la profesión; Evaluar* ¿Las considera necesarias para el ejercicio de la profesión docente en Secundaria? ¿Cuál/les entiende más importantes? ¿Añadiría alguna más derivada de su condición de experto en formación docente?

- *¿Qué competencias debería poseer el profesor de enseñanza de secundaria para desempeñar tales funciones? (Para realizar el diagnóstico, planificar, etc.) ¿Cuáles cree que deberían trabajarse desde la formación inicial pedagógica (Máster de Secundaria)?*

### **ELEMENTOS DESEABLES EN LA FORMACIÓN INICIAL PEDAGÓGICA**

- Desde su condición de experto en formación de formadores, la formación inicial pedagógica de profesores de enseñanza secundaria, ¿en qué principios pedagógicos debería sustentarse? ¿Hacia qué objetivos debería dirigirse? ¿Qué saberes debería integrar?
- En su opinión, ¿en qué momento y de qué forma debería desarrollarse la formación? ¿Cuál es su opinión al respecto? ¿Puede valorarlas?
- ¿Qué es lo que debería caracterizar a la planificación de la formación inicial pedagógica?
- En cuanto a los procesos metodológicos, ¿cuáles cree que son los más adecuados para la formación inicial pedagógica?
- Atendiendo a los recursos, ¿en qué espacios debería desarrollarse la formación?, ¿con qué recursos materiales? ¿Qué tipo de formadores deberían intervenir en la formación inicial pedagógica?, ¿qué requisitos deberían cumplir los formadores?, ¿qué formación deberían poseer?, ¿sobre qué aspectos?, ¿les exigiría experiencia?, ¿en qué?, ¿cómo debería seleccionarse a los formadores?
- ¿Qué requisitos le exigiría a la evaluación en la formación?
- Para que la formación práctica en centros de secundaria favorezca la formación pedagógica de los futuros docentes, ¿qué condiciones debería cumplir en cuanto a objetivos, agentes, contenidos y materiales? ¿Cree necesaria una formación específica para desempeñar las funciones de los profesionales implicados en las prácticas docentes (tutor profesional, tutor académico, coordinador,...) En caso afirmativo, ¿Qué formación cree que deben recibir?
- ¿Considera algún otro aspecto que debería contemplar la formación inicial pedagógica de los profesores de enseñanza secundaria?
- Otras consideraciones o sugerencias que desea hacer.

*Se realizará una sesión de reflexión después de la entrevista: antes de finalizar la entrevista se preguntará al informante si tiene algo más que decir y después de ella, preguntarle cuál ha sido su experiencia en la entrevista o se mencionará algunos puntos principales sobre los que se ha obtenido información a través de ella. Se pide colaboración en la valoración de la guía de entrevista.*

## Anexo 2.3. Carta de presentación dirigida a la validación de la guía de entrevista

### A.2.3.1. Modelo carta de presentación validación entrevista



Granada, 10 de marzo de 2015

Respetado experto/a:

Me encuentro realizando la tesis doctoral titulada "Formación Pedagógica para la Acción Docente y Gestión del Aula". Tiene como finalidad contribuir a la mejora de la formación inicial pedagógica de los futuros docentes de enseñanza secundaria. Responde a una investigación financiada por el MEC (beca FPU: Formación de Profesores Universitarios). Se desarrolla en la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Granada, bajo la dirección de la profesora Dña. Enriqueta Molina Ruíz.

Me dirijo a usted en su condición de experto en el campo de formación de profesores e investigación, solicitando su colaboración para establecer la validez de la guía de entrevista que se utilizará en la recogida de datos, centrado en dar respuesta a los siguientes objetivos:

- *Descubrir la posible evolución experimentada por Profesores de Educación Secundaria (con media y larga experiencia profesional docente) respecto a la importancia del conocimiento pedagógico para el desarrollo de su docencia actual, describiendo el proceso y factores influyentes.*
- *Averiguar las competencias docentes mejor valoradas por los profesores –y otros agentes vinculados a la formación– para el buen desempeño de sus funciones como enseñantes.*
- *Averiguar los elementos considerados esenciales –por diferentes agentes– en programas de formación inicial pedagógica para lograr una adecuada preparación en el desarrollo de la actividad docente.*

Junto a la guía de entrevista se le proporciona una plantilla de validación para que proceda a realizar las valoraciones y correcciones que entienda necesarias. Su colaboración la consideramos fundamental para la mejora y el logro de un instrumento de calidad.

Atentamente,

Ana Martín Romera. Investigadora FPU

Enriqueta Molina Ruíz. Catedrática de Universidad

## Anexo 2.4. Plantilla para la validación de la entrevista

### VALOR DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA PLANTILLA PARA LA VALIDACIÓN DE LA ENTREVISTA

Entendiendo valiosa su colaboración en la validación del instrumento de recogida de datos, esperamos sus observaciones dirigidas a garantizar la validez del **contenido** y el cumplimiento de las **condiciones** exigidas a toda entrevista.

Por favor, complete los siguientes datos:

<b>Sector</b> donde desarrolla su actividad laboral actual	Universidad	Máster de Secundaria		Educación Secundaria	Inspección
		Docencia	Coordinación		
<b>Años experiencia</b>					

Utilizando la escala: **1= Nada; 2= Poco; 3= Bastante; 4= Mucho**, valore en qué medida las dimensiones de la entrevista responden a los criterios de: **Adecuación (A)** a los objetivos de la investigación; **Relevancia (R)** para el tema; **Claridad (C)** y adecuación al lenguaje de los entrevistados.

VALIDACIÓN DEL CONTENIDO DE LA GUÍA DE ENTREVISTA				
Valoración del conocimiento pedagógico	A	R	C	Observaciones
Aspectos fundamentales en el ejercicio de la docencia				
Necesidad del “conocimiento pedagógico” para el desempeño de la labor docente				
Momento en que descubre la necesidad del “conocimiento pedagógico”				
Factores influyentes en tal descubrimiento				
Evolución vivida en su valoración del “conocimiento pedagógico”				
Utilidad y aplicación del “conocimiento pedagógico” en su docencia				
Formas de adquirir el “conocimiento pedagógico”				
Competencias docentes en el ejercicio de la profesión	A	R	C	Observaciones
Funciones a desempeñar por el profesor de secundaria en su actividad docente				
Competencias deseables para desarrollar tales funciones				
Necesidad de formación específica para desempeñar funciones y adquirir competencias				
Elementos deseables en la Formación Inicial Pedagógica	A	R	C	Observaciones
Principios pedagógicos en los que apoyarse				
Objetivos formativos a los que dirigirse				
Saberes (contenidos) que debería contemplar				
Momento y forma de plantear la formación				

Condiciones de su Planificación				
Metodología adecuada a tal formación				
Agentes formadores (tipos, formación requerida, etc.)				
Recursos facilitadores de la formación (espacios, materiales didácticos, etc.)				
Evaluación, garantía de calidad de la formación ofrecida				
Papel de las “prácticas docentes” en la formación pedagógica de futuros profesores				
<b>Otras consideraciones y sugerencias</b>	<b>A</b>	<b>R</b>	<b>C</b>	<b>Observaciones</b>
Problemas y limitaciones en la gestión, etc.				
Líneas de mejora del Máster				

Valore de forma global la entrevista en relación a los siguientes aspectos (Rodee con un círculo):

1= Nada; 2= Poco; 3=Bastante; 4=Mucho

<b>La entrevista...</b>	<b>Valoración</b>				<b>Observaciones</b>
Su guión secuencía el desarrollo de forma lógica	1	2	3	4	
Adopta tono de conversación más que de interrogatorio	1	2	3	4	
Comienza con una introducción informativa (objetivos, temas a tratar, confidencialidad, etc.)	1	2	3	4	
Presta atención a los axiomas de la comunicación (clima, confianza, interacción positiva, etc.)	1	2	3	4	
Permite que el entrevistado hable más que el entrevistador	1	2	3	4	
Está redactada de forma que permite adaptar las preguntas al transcurso de la conversación	1	2	3	4	
Evita preguntas complejas o delicadas al comienzo	1	2	3	4	
Presenta preguntas libres del juicio del entrevistador	1	2	3	4	

**Gracias por su valiosa aportación**



## Anexo 2.5. Ejemplo registro diario de investigación

<b>TIPO DE REGISTRO:</b> desarrollo de entrevista	
<p>- <b>INFORMANTE:</b> Prof5</p> <p>- <b>FECHA Y HORA DE LA ENTREVISTA:</b> 9 de febrero de 2016, 09:15h.</p> <p>- <b>SITUACIÓN:</b> Contexto de trabajo del informante (despacho).</p> <p>- <b>DURACIÓN:</b> 01:14:00h.</p>	
Observaciones sobre el desarrollo de la entrevista	Reflexiones
<p>Comenzó a ejercer la docencia a los 22 años. Tiene 55 años. Hizo el CAP mientras trabajaba.</p> <p>Esta profesora ha manifestado un gran interés y valor por la dimensión más relacional de la profesión, centrada fundamentalmente en los alumnos. Destaca que es importante que el profesorado "se gane a los alumnos". Para ella, el "papeleo" es secundario y es algo que se da solo. Considera que un buen profesor debe saber motivar al alumnado, y cree que este es un aspecto que debería evaluarse en los procesos selectivos del profesorado para su acceso a la profesión.</p> <p>Considera que la formación inicial es excesivamente teórica, y que no enseña nada. Destaca algunas características necesarias para ser profesor de Enseñanza Secundaria (o todos los niveles): acompañar a los alumnos, respetar, observar y estar atento a los alumnos, adelantarse a los acontecimientos, ser creativo en el aula, prudencia, etc.</p> <p>La vocación es muy importante. Un profesor que esté por que los alumnos aprendan y no solo por enseñar su materia.</p> <p>En su formación complementaria se cruzó con un profesor en Filología Inglesa que le marcó muchísimo porque se vio reflejada en él, "iba por el mismo camino".</p> <p>Durante la conversación ha entrado otra maestra que ha impartido docente en Educación Secundaria, ambas han comenzado a hablar sobre el tema coincidiendo en sus consideraciones y destacando la importancia de la dimensión relacional profesor-alumnado.</p> <p>Ha realizado escasas aportaciones a los elementos considerados deseables en la Formación Inicial Pedagógica. Entiende que esto de la docencia es algo que va en personas, que no depende tanto de la formación.</p>	<p>Parece manifestar cierta concepción de la profesión como una tarea vocacional, llegando a indicar que en poco tiempo puede observar si una persona vale para dedicarse a la docencia.</p> <p>La experiencia profesional es muy interesante, es una persona que tras los estudios de magisterio cursa la licenciatura de Filología Inglesa a fin de completar sus conocimientos disciplinares.</p>
Acciones tras la entrevista (transcripción, análisis, etc.)	
Escuchar la entrevista atentamente y pensar si es adecuada para la investigación.	

## **Anexo 3. Marcos muestrales de las poblaciones de estudio**

### Anexo 3.1. Marco muestral población profesorado de Secundaria

#### A.3.1.1. Listado de IES de la provincia de Granada

Código	IES	Localidad	Niveles educativos	Situación geográfica
18000039	Aricel	Albolote	ESO, BACH, FP	Metropolitano
18700347	La Contraviesa	Albuñol	ESO, BACH	Contexto rural
18000738	Al-Fakar	Alfacar	ESO	Metropolitano
18700451	Alhama	Alhama de Granada	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18000842	Alhendín	Alhendín	ESO, BACH	Metropolitano
18000601	Antigua Sexi	Almuñécar	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18700463	Al-Andalus	Almuñécar	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18700499	Puerta del Mar	Almuñécar	ESO	Contexto rural
18700736	Marquesado del Zenete	Alquífe	ESO	Contexto rural
18000787	Luis Bueno Crespo	Armillá	ESO, BACH, FP	Metropolitano
18700232	Alba Longa	Armillá	ESO, BACH	Metropolitano
18000908	Iliberis	Atarfe	ESO, BACH, FP	Metropolitano
18009407	Vega de Atarfe	Atarfe	ESO, BACH, FP	Metropolitano
18000854	Los Cahorros	Barrio de la Vega	ESO	Contexto rural
18001123	Pedro Jiménez Montoya	Baza	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18001147	José de Mora	Baza	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18700359	Alcrebite	Baza	ESO, BACH	Contexto rural
18700591	Benalúa	Benalúa	ESO	Contexto rural
18700608	Avenmoriel	Benamaurel	ESO	Contexto rural
18700670	Al-Cadi	Cádiar	ESO	Contexto rural
18700517	El Fuerte	Caniles	ESO	Contexto rural
18700581	Sayena	Castell de Ferro	ESO	Contexto rural
18700360	Arje	Chauchina	ESO, BACH	Metropolitano
18002243	Federico García Lorca	Churriana de la Vega	ESO, BACH, FP	Metropolitano
18001834	Emilio Muñoz	Cogollos Vega	ESO, BACH	Contexto rural
18700529	Gregorio Salvador	Cúllar	ESO	Contexto rural
18003004	Arabuleila	Cúllar-Vega	ESO, BACH	Metropolitano
18009419	Valle de Lecrín	Dúrcal	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18009778	Alonso Cano	Dúrcal	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18700611	Fernando de los Ríos	Fuente Vaqueros	ESO	Metropolitano
18700372	Montevives	Gabia la Grande	ESO, BACH, FP	Metropolitano
18004458	Virgen de las Nieves	Granada	ESO, BACH, FP	Ciudad
18004276	Ángel Ganivet	Granada	ESO, BACH, FP	Ciudad
18700293	Francisco Ayala	Granada	ESO, BACH, FP	Ciudad
18004291	Padre Manjón	Granada	ESO, BACH, FP	Ciudad
18004264	Padre Suárez	Granada	ESO, BACH, FP	Ciudad
18009377	Aynadamar	Granada	FP	Ciudad
18700311	La Madraza	Granada	ESO, BACH, FP	Ciudad
18700566	La Paz	Granada	ESO, BACH, FP	Ciudad
18008841	Cartuja	Granada	ESO, BACH, FP	Ciudad
18009389	Albayzín	Granada	ESO, BACH, FP	Ciudad
18010446	Generalife	Granada	ESO, BACH	Ciudad
18700013	Fray Luis de Granada	Granada	ESO, BACH	Ciudad
18009249	Severo Ochoa	Granada	ESO, BACH, FP	Ciudad
18004288	Politécnico Hermenegildo Lanz	Granada	ESO, BACH, FP	Ciudad

18010185	Alhambra	Granada	ESO, BACH, FP	Ciudad
18004355	Hurtado de Mendoza	Granada	FP	Ciudad
18700037	Pedro Soto de Rojas	Granada	ESO, BACH, FP	Ciudad
18009195	Mariana Pineda	Granada	ESO, BACH	Ciudad
18700098	Zaidín-Vergeles	Granada	ESO, BACH, FP	Ciudad
18700441	Miguel de Cervantes	Granada	ESO, BACH	Ciudad
18700542	Veleta	Granada	ESO	Ciudad
18700621	Isabel la Católica	Guadahortuna	ESO	Contexto rural
18009213	Acci	Guadix	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18004793	Pedro Antonio de Alarcón	Guadix	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18004801	Padre Poveda	Guadix	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18005141	La Sagra	Huércar	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18005153	Alquivira	Huércar	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18700301	Américo Castro	Huétor-Tájar	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18009201	Los Neveros	Huétor-Vega	ESO	Metropolitano
18700773	Diego de Siloé	Illora	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18700475	Montes Orientales	Iznalloz	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18700554	Villanueva del Mar	La Herradura	ESO	Contexto rural
18700645	El Temple	La Malahá	ESO	Contexto rural
18001081	Laurel de la Reina	La Zubia	ESO	Contexto rural
18700244	Trevenque	La Zubia	ESO, BACH	Contexto rural
18700633	(Lanjarón) I.E.S.	Lanjarón	ESO	Contexto rural
18005992	Moraima	Loja	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18700414	Alfaguara	Loja	ESO	Contexto rural
18005980	Virgen de la Caridad	Loja	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18700657	Manuel de Falla	Maracena	ESO, BACH	Metropolitano
18700487	Hiponova	Montefrío	ESO, BACH	Contexto rural
18700669	Montejícar	Montejícar	ESO	Contexto rural
18005220	Manuel Cañadas	Moraleta de Zafayona	ESO	Contexto rural
18700049	José Martín Recuerda	Motril	ESO, BACH	Contexto rural
18007022	La Zafra	Motril	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18007046	Francisco Javier de Burgos	Motril	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18700323	Beatriz Galindo la Latina	Motril	ESO, BACH	Contexto rural
18700426	Francisco Giner de los Ríos	Motril	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18007058	Julio Rodríguez	Motril	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18700803	Blas Infante	Ogijares	ESO	Metropolitano
18700761	Alpujarra	Órgiva	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18004148	Escultor Sánchez Mesa	Otura	ESO	Contexto rural
18700724	La Laguna	Padul	ESO, BACH	Contexto rural
18000891	Clara Campoamor	Peligros	ESO, BACH	Metropolitano
18009432	Cerro de los Infantes	Pinos-Puente	ESO, BACH, FP	Metropolitano
18700682	Sulayr	Pitres	ESO	Contexto rural
18700694	Bulyana	Pulianas	ESO	Metropolitano
18700700	Ribera del Fardes	Purullena	ESO	Contexto rural
18000519	Nazari	Salobreña	ESO, BACH, FP	Contexto rural
18009961	Mediterráneo	Salobreña	ESO, BACH	Contexto rural
18008257	Jiménez de Quesada	Santa Fe	ESO, BACH	Metropolitano
18009444	Hispanidad	Santa Fe	ESO, BACH, FP	Metropolitano
18008464	Ulyssea	Ugíjar	ESO, BACH	Contexto rural
18700712	Al-Zujayr	Zújar	ESO	Contexto rural

## A.3.1.2. Listado de IES seleccionados y contactados

Nivel educativo	Situación geográfica	Centros seleccionados	IES a los que se dirigió la encuesta
ESO	Ciudad	Veleta	Veleta
	Metrópolis	Fernando de los Ríos; Los Neveros; Blas Infante; Bulyana	Al-Fakar; Fernando de los Ríos; Los Neveros; Blas Infante; Bulyana
	Contexto rural	Al-Cadi; El Fuerte; El Temple; Laurel de la Reina; Alfaguara; Escultor Sánchez Mesa; Puerta del Mar; Marquesado del Zenete; Benalú a; Avenmoriel; Sayena; Gregorio Salvador; Isabel La Católica; Al-Zujayr	Los Cahorros; Al-Cadi; El Fuerte; El Temple; Laurel de la Reina; Alfaguara; Manuel Cañadas; Escultor Sánchez Mesa; Puerta del Mar; Marquesado del Zenete; Benalúa; Avenmoriel; Sayena; Gregorio Salvador; Isabel La Católica; Villanueva del Mar; Lanjarón; Montejícar; Sulayr; Ribera del Fardes; Al-Zujayr
ESO y Bachillerato	Ciudad	Generalife; Fray Luis de Granada; Miguel de Cervantes	Generalife; Fray Luis de Granada; Miguel de Cervantes; Mariana Pineda
	Metrópolis	Alba Longa; Arje; Arabuleila; Manuel de Falla; Clara Campoamor; Jiménez Quesada	Alba Longa; Arje; Arabuleila; Manuel de Falla; Clara Campoamor; Jiménez Quesada
	Contexto rural	Emilio Muñoz; Trevenque; Hiponova; La Contraviesa; Jose Martín Recuerda; Beatriz Galindo Latina; La Laguna; Ulyssea	Emilio Muñoz; Trevenque; Hiponova; La Contraviesa; Alcrebite; Jose Martín Recuerda; Beatriz Galindo Latina; La Laguna; Mediterráneo ; Ulyssea
ESO, Bachillerato y FP	Ciudad	Virgen de las Nieves; Ángel Ganivet; Francisco Ayala; La Madraza; Cartuja; Severo Ochoa; Politécnico Hermenegildo Lanz; Padre Manjón; Padre Suárez; Albayzín; Alhambra	Virgen de las Nieves; Ángel Ganivet; Francisco Ayala; La Madraza; Cartuja; Severo Ochoa; Politécnico Hermenegildo Lanz; Padre Manjón; Padre Suárez; La Paz; Albayzín; Alhambra
	Metrópolis	Aricel; Iliberis; Luis Bueno Crespo; Vega de Atarfe; Federico García Lorca; Montevives	Aricel; Iliberis; Luis Bueno Crespo; Vega de Atarfe; Federico García Lorca; Montevives; Cerro de los Infantes; Hispanidad
	Contexto rural	Alonso Cano; Acci; Padre Poveda; Américo Castro; Diego Siloé; Virgen de la Caridad; La Zafra; Francisco Javier de Burgos; Francisco Giner de los Ríos; Julio Rodríguez; Alpujarra; Nazari; Antingua Sexi; Al-Andalus; Pedro Jiménez Montoya; José de Mora; Valle de Lecrín; Pedro Antonio de Alarcón; La Sagra	Alhama; Alonso Cano; Acci; Padre Poveda; Américo Castro; Diego Siloé; Moraima; Virgen de la Caridad; La Zafra; Francisco Javier de Burgos; Francisco Giner de los Ríos; Julio Rodríguez; Alpujarra; Nazari; Antingua Sexi; Al-Andalus; Pedro Jiménez Montoya; José de Mora; Valle de Lecrín; Pedro Antonio de Alarcón; La Sagra; Alquivira; Montes Orientales
FP	Ciudad	Aynadamar; Hurtado de Mendoza	Aynadamar; Hurtado de Mendoza
	Metrópolis	-----	-----
	Contexto rural	-----	-----

### Anexo 3.2. Marco muestral población estudiantes del Máster

#### A.3.2.1. Datos aportados por la Coordinación General del Máster de la Universidad de Granada

SEDE	ESPECIALIDAD	2014
CEUTA	BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA	
CEUTA	CIENCIAS SOCIALES	1
CEUTA	DIBUJO, IMAGEN Y ARTES PLÁSTICAS	1
CEUTA	ECONOMÍA, EMPRESA Y COMERCIO	5
CEUTA	EDUCACIÓN FÍSICA	
CEUTA	FÍSICA Y QUÍMICA	1
CEUTA	FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL	2
CEUTA	LENGUA EXTRANJERA	3
CEUTA	LENGUA, LITERATURA, LATÍN Y GRIEGO	1
CEUTA	MATEMÁTICAS	1
CEUTA	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	
CEUTA	PROCESOS SANITARIOS	1
CEUTA	TECNOLOGÍA, INFORMÁTICA Y PROCESOS INDUSTRIALES	2
GRANADA	BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA	42
GRANADA	CIENCIAS SOCIALES FILOSOFÍA	11
GRANADA	CIENCIAS SOCIALES GEOGRAFÍA E HISTORIA	67
GRANADA	DIBUJO, IMAGEN Y ARTES PLÁSTICAS	46
GRANADA	ECONOMÍA, EMPRESA Y COMERCIO	28
GRANADA	EDUCACIÓN FÍSICA	100
GRANADA	FÍSICA Y QUÍMICA	30
GRANADA	FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL	20
GRANADA	HOSTELERÍA Y TURISMO	8
GRANADA	LENGUA EXTRANJERA	149
GRANADA	LENGUA Y LITERATURA, LATÍN Y GRIEGO	64
GRANADA	MATEMÁTICAS	53
GRANADA	MÚSICA	22
GRANADA	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	45
GRANADA	PROCESOS SANITARIOS	15
GRANADA	TECNOLOGÍA, INFORMÁTICA Y PROCESOS INDUSTRIALES	43
MELILLA	BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA	2
MELILLA	CIENCIAS SOCIALES	3
MELILLA	DIBUJO, IMAGEN Y ARTES PLÁSTICAS	1
MELILLA	ECONOMÍA, EMPRESA Y COMERCIO	5
MELILLA	EDUCACIÓN FÍSICA	
MELILLA	FÍSICA Y QUÍMICA	1
MELILLA	FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL	2
MELILLA	HOSTELERÍA Y TURISMO	
MELILLA	LENGUA EXTRANJERA	
MELILLA	LENGUA, LITERATURA, LATÍN Y GRIEGO	4
MELILLA	MATEMÁTICAS	2
MELILLA	MÚSICA	
MELILLA	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	1
MELILLA	PROCESOS SANITARIOS	1
MELILLA	TECNOLOGÍA, INFORMÁTICA Y PROCESOS INDUSTRIALES	1
<b>TOTAL ALUMNOS</b>		<b>784</b>
<b>TOTAL MUJERES (%)</b>		<b>404 (51,53%)</b>
<b>TOTAL HOMBRES (%)</b>		<b>380 (48,46%)</b>

## **Anexo 4. Autorización para la realización de la investigación**

<b>S A L I D A</b>	<b>JUNTA DE ANDALUCÍA</b> CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
	2016470000019915 - 17/05/2016
	Registro Auxiliar SV. ORD. EDUCAT. (GR)  GRANADA

D<sup>a</sup> Ana Martín Romera.  
C/ San Fernando, nº 7, 1<sup>o</sup> Ñ  
18012, GRANADA

Fecha: 16/05/2016

N/Ref.: SOE/IJ

Asunto: respuesta solicitud autorización para  
proyecto de investigación en centro educativo.

Estimada doctoranda.

En respuesta a su solicitud a esta Delegación Territorial en Granada de Educación de continuación en el curso actual 2015/2016 del estudio, cuya autorización ya nos demandó el curso pasado y se vio oportuna, referente a su tesis doctoral titulada *Formación Pedagógica para la Acción Docente y Gestión del Aula*, que tiene como finalidad contribuir a la mejora de la formación inicial pedagógica de los futuros docentes de Enseñanza Secundaria, bajo la dirección de la profesora D<sup>a</sup> Enriqueta Molina Ruiz, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, le comunicamos que, una vez considerada la nueva solicitud, puede proceder a la realización del mencionado estudio, siempre que la Dirección de los centros educativos a los que usted se dirija dé la oportuna autorización.

En su escrito solicita autorización para acceder a centros educativos en el presente curso académico 2015-2016 y realizar un cuestionario a profesorado de Enseñanza Secundaria.

Las condiciones y requisitos siguen manteniendo los mismos términos ya expuestos en el anterior escrito y, dado que el cuestionario va dirigido a profesorado de Enseñanza Secundaria, además de la autorización de la Dirección, la realización del mismo queda supeditado a la autonomía individual de cada profesor o profesora.

Lo cual le comunicamos para su conocimiento.  
Atentamente.


LA JEFA DE SERVICIO DE  
ORDENACIÓN EDUCATIVA.  
Fdo.: Iluminada Jiménez Olivencia.



**Servicio de Ordenación Educativa**

C/. Gran Vía, 56. 18071 Granada. Telf.: 958 029 078. Fax: 958 029 076  
Correo-e: delgranada.dpgr.ced@juntadeandalucia.es

Código Seguro de verificación: CJXM4zGhhoXKru0uO+ jMIA==. Permite la verificación de la integridad de una copia de este documento electrónico en la dirección: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/verificafirma>  
Este documento incorpora firma electrónica reconocida de acuerdo a la Ley 59/2003, de 19 de diciembre, de firma electrónica.

FIRMADO POR	ILUMINADA JIMENEZ OLIVENCIA		FECHA	17/05/2016
ID. FIRMA	ws029.juntadeandalucia.es	CJXM4zGhhoXKru0uO+ jMIA==	PÁGINA	1/1
				
CJXM4zGhhoXKru0uO+ jMIA==				



