



Vol.27, Nº3 (Noviembre, 2023)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

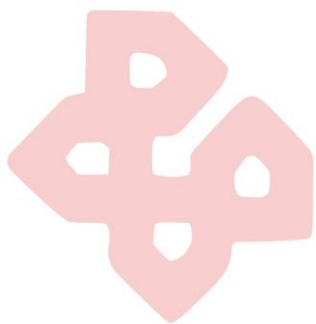
DOI: 10.30827/profesorado.v27i3.28005

Fecha de recepción: 28/04/2023

Fecha de aceptación: 11/10/2023

DIFICULTADES DE ENSEÑANZA. UN ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER DEL PROFESORADO

Teaching difficulties. An analysis of the perceptions of Master's Degree Teacher Education students.



Roberto Sanz Ponce, Juan Antonio Giménez Beut, Pau García Grau & Elena López Luján
Universidad Católica de Valencia

E-mail: roberto.sanz@ucv.es;

jantonio.gimenez@ucv.es; pau.garcia@ucv.es;

elena.lopez@ucv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1147-743X>;

<https://orcid.org/0000-0001-6431-9975>;

<https://orcid.org/0000-0002-6790-9089>;

<https://orcid.org/0000-0002-2196-658X>

Resumen:

El profesorado es uno de los elementos clave en la educación y su formación y concepción de la enseñanza influyen en el éxito escolar. Este artículo trata de analizar las dificultades que autoperceben los estudiantes del máster del Profesorado en su futuro desempeño profesional y establecer propuestas de mejora para su formación. Se analiza el patrón de puntuaciones de los estudiantes y las diferencias en función de la universidad de procedencia y del sexo. Se estudia la relación de predicción entre las dificultades académicas y sociales en las dificultades organizacionales, con las dificultades materiales como mediadoras y la edad como factor influyente en esta relación. Es un estudio descriptivo y predictivo de las Dificultades organizacionales y



materiales, donde se presta especial atención a las variables universidad de procedencia, edad y sexo. Participan 409 estudiantes, de distintas universidades valencianas. Se utiliza el Inventario de Problemas de Enseñanza. Entre los resultados destacan las dificultades para: relacionarse con las familias de los alumnos, organizar el tiempo de clase y gestionar el aula y la disciplina. Estos resultados coinciden con los de otras investigaciones. Además, las alumnas más mayores perciben mayores dificultades materiales; y aquellas que declaran mayores dificultades académicas también presentan mayores dificultades organizacionales. Se plantea la necesidad de implantar ciertas metodologías, potenciar la relación Universidad-escuela y mejorar el periodo de prácticas. Por lo que respecta al modelo causal analizado, se concluye que las dificultades académicas y sociales influyen de forma directa sobre las organizacionales y que los materiales tienen un efecto mediador en esta relación.

Palabras clave: *Dificultades de enseñanza; docente; gestión educativa; percepción; relación padres-docente.*

Abstract:

Teachers are one of the key elements in education and their training and conception of teaching influence school success. This article tries to analyze the difficulties self-perceived by the students of the master's degree in teaching in their future professional performance and to establish proposals for improvement in their training. The pattern of students' scores and the differences according to the university of origin and gender are analyzed. The predictive relationship between academic and social difficulties in organizational difficulties is studied, with material difficulties as mediators and age as an influential factor in this relationship. It is a descriptive and predictive study of organizational and material difficulties, where special attention is paid to the variable's university of origin, age, and gender. A total of 409 students from different Valencian universities participated. The Teaching Problems Inventory was used. Among the results, the following difficulties stand out: difficulties in relating with the students' families, organizing class time, and managing the classroom and discipline. These results coincide with those of other research. In addition, older students perceive greater material difficulties; and those who report greater academic difficulties also present greater organizational difficulties. There is a need to implement certain methodologies, to strengthen the university-school relationship and to improve the internship period. About the causal model analyzed, it is concluded that academic and social difficulties have a direct influence on organizational difficulties and that material difficulties have a mediating effect on this relationship.

Key Words: *Educational management; perception, parent school relationship, teaching difficulties, teacher.*

1. Introducción

La formación del profesorado de Educación Secundaria es un tema de vital importancia para la mejora del sistema educativo. Se trata de una problemática actual, ya que en una realidad social cambiante (Bauman, 2017; Gerver, 2018), la formación docente debería estar en constante revisión y adaptación (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). Es, por ello, que aunque existen numerosos estudios, los acontecimientos recientes -pandemia, inestabilidad económica, social y profesional...- y los cambios generacionales -retos metodológicos

y tecnológicos (UNESCO, 2020)- obligan a repensar las necesidades formativas actuales (Cañón et al., 2017).

Ciertamente existen múltiples variables que influyen en la efectividad de los sistemas educativos. Podemos hablar del peso específico de las políticas educativas, de si favorecen o no la autonomía escolar, o de la apuesta por determinados enfoques metodológicos. Igualmente, la sensibilidad hacia la educación por parte de cada sociedad es determinante en el valor que esta atribuye a sus propias instituciones educativas. De entre las múltiples causas que permitirían analizar la mejora de la educación, nos centraremos en el profesorado y, en concreto, en su formación. A sabiendas de que no puede recaer toda la responsabilidad en cada uno de estos profesores, es importante reconocer la importancia de su formación para establecer dinámicas de cambio y de mejora.

Para muchos investigadores, el profesorado es la clave de la renovación educativa (Darling-Hammond, 2017; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019; Valle y Manso, 2016;). De hecho, la Comisión Europea (2015) lleva tiempo estimulando la aplicación de políticas de captación de los mejores estudiantes de enseñanza media para que se dediquen a la docencia y numerosos estudios, nacionales e internacionales, plantean diferentes aspectos relacionados con su formación (Bolívar, 2007, 2017; Day, 2019; Hattie, 2017; Imbernón, 2018; Marcelo y Vaillant, 2018; OCDE, 2018).

Sin embargo, según el informe TALIS 2018 (OCDE, 2019), el 52% del profesorado no se siente suficientemente preparado, dato que ya anunciaba Eurydice (Comisión Europea, 2015) algunos años antes. La renovación que se esperaba con el máster de Formación del Profesorado no ha sucedido (Fernández-Enguita, 2019), por lo que, se necesita adecuar su currículo al contexto actual y reforzar los conocimientos psicopedagógicos. Por otra parte, los enfoques y recursos con los que se ha dotado a dicho máster son muy mejorables, al igual que las políticas de formación continua. Y junto a ello, podría perfeccionarse la formación pedagógica del profesorado del propio máster, empleando una enseñanza más contextualizada, innovadora y actualizada (Imbernón, 2019).

Barreto da Cruz (2019) analizó durante diez años la visión del profesorado sobre su propia formación. Descubrió que existe una concepción práctica del conocimiento, siendo para ella deseable que se transformara en un “conocimiento en la práctica.” Por otro lado, no faltan voces que reclaman “una formación más científica, necesaria en un sector demasiado dado a modas, memes, filias y fobias y otros tópicos” (Fernández-Enguita, 2019, p. 208) y que “no se renuncie a poner sobre la mesa planteamientos innovadores, pero sin dejarnos ofuscar por novedades ingeniosas al margen del mejor conocimiento y experiencia disponible sobre el profesorado y su formación” (Escudero, 2019, p. 177).

1.1 Profesores noveles y dificultades de enseñanza

Pero a pesar de la importancia del docente y de su formación, existen pocas investigaciones que analicen las dificultades que prevén los alumnos del máster del Profesorado (Escudero et al., 2019) -futuros docentes- cuando comiencen su vida profesional. En esa línea, los estudios de Valle et al. (2016) enuncian cinco ejes que habría que replantearse: las instituciones que deben formar a los futuros docentes, la duración de los cursos, el nivel formativo que se requiere, el modelo formativo y los conocimientos necesarios (disciplinarios y pedagógico-didácticos). Además, realizan desde una perspectiva comparada en la Unión Europea las siguientes propuestas: perfilar la selección de los aspirantes al máster; incrementar su formación didáctico-pedagógica vinculándola con la disciplinar; facilitar diferentes modelos formativos (modelos mixtos) y mejorar su formación en las prácticas (Manso et al., 2019).

Para dar respuesta a estas dificultades, Marcelo y Vaillant (2018) plantean la urgencia de rectificar la excesiva burocratización de la enseñanza, la separación entre la teoría y práctica, la fragmentación de las disciplinas y el distanciamiento de los centros educativos. Por su parte, Imbernón (2019) afirma que no se mejorará la calidad del profesorado hasta que no se tomen decisiones serias respecto a la selección del alumnado, el profesorado y los tutores. En esa línea, Escudero et al. (2019) ven imprescindible reflexionar en torno al concepto de profesionalización y sobre la renovación curricular y metodológica.

Según TALIS 2018 (OCDE, 2019), los aspectos más relevantes de la formación de los profesores son el conocimiento de la materia, una sólida formación pedagógica y práctica y aspectos como: rendimiento, motivación, estrategias de enseñanza, gestión del aula o uso didáctico de las TIC:

Los métodos de enseñanza que los futuros docentes puedan practicar a lo largo de su formación inicial influirán, sin duda, en su forma de enseñar (...) [así como] el comportamiento de los estudiantes y la gestión del aula, ... la enseñanza de destrezas transversales o el uso de las TIC en la enseñanza como herramienta para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2019, p. 136).

Para promover estas transformaciones es necesario que los Estados desarrollen (e inviertan) políticas educativas de formación docente de calidad. Estas políticas, según Nóvoa (2019), plantean tres dicotomías: si se debe primar la universidad o las escuelas, si debe pesar más el conocimiento de la especialidad o el de los aspectos pedagógicos y si debe tener mayor peso la profesión o la vocación. Frente a estas oposiciones, propone una nueva visión apoyada en un espacio común de formación (en referencia a la primera dicotomía), una integración entre lo pedagógico y los conocimientos específicos y un trabajo colaborativo entre los nuevos profesores y los más experimentados. Así pues, se hace necesario aprender a investigar desde la práctica junto a otros colegas y a reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (Imbernón, 2019). En palabras de Shulman (2005), enfocar la enseñanza sobre la base de la comprensión y el razonamiento, la transformación y la reflexión.

También es importante conocer el perfil motivacional del profesorado al escoger la profesión (Muñoz-Fernández et al., 2019), así como dotar de utilidad y de sentido al máster del Profesorado. Como dicen Domínguez y Prieto (2019):

Solo si conseguimos que el alumnado vea útil y transferible este máster en sus centros de prácticas como respuesta a las futuras necesidades profesionales (...) se convertirá en un proceso de socialización rico para la mejora de la formación del profesorado y la enseñanza secundaria (p.3).

Por ello, una estrategia necesaria para preparar mejor al alumnado es acometer un aprendizaje más profesional (Darling-Hammond et al., 2017). “Para que los estudiantes desarrollen el dominio de contenidos exigentes, la resolución de problemas, la comunicación y la colaboración efectiva y la autodirección, los profesores deben emplear formas de enseñanza más sofisticadas” (párr.1). Un desarrollo profesional eficaz requiere de aprendizajes concretos para enseñar estas habilidades. Ante esta exigencia, es preciso una formación inicial adecuada, que ayude a evitar desajustes con la realidad.

Precisamente, ese “shock de realidad” (Veenman, 1984) que experimentan los profesores noveles tiene que ver con su identidad profesional, identidad que define la forma de afrontar los constantes retos de la tarea educativa y que “es crucial para la forma en que los profesores construyen la naturaleza de su trabajo a diario (motivación, satisfacción y competencia)” (Bolívar, 2014, p. 106).

La construcción de esta identidad se ve influenciada por las experiencias que previamente han tenido como docentes en formación (Bolívar et al., 2014). Por lo tanto, es coherente averiguar cuáles son las dificultades que los estudiantes del máster del Profesorado prevén justo antes de iniciar su carrera profesional. Estas dificultades, frecuentemente, se sustentan en imágenes distorsionadas del ejercicio de la profesión, en experiencias negativas de los años de estudiante y/o en concepciones erróneas entorno a la enseñanza.

Por ello, el objetivo de esta investigación es analizar las dificultades que autopercebe el alumnado del máster del Profesorado en su futuro desempeño profesional y establecer propuestas de mejora para su formación. Además, también se analiza el patrón de puntuaciones de los estudiantes y las diferencias en función de la universidad de procedencia y del sexo y la relación de predicción entre las dificultades académicas y sociales en las dificultades organizacionales y materiales, estableciendo como mediadora la edad como factor influyente en esta relación.

2. Método

2.1 Muestra

En esta investigación participan 409 estudiantes del máster del Profesorado, que provienen de la Universidad Católica de Valencia (UCV) (N=74), Universitat de València (UV) (N=95), Universitat Politècnica de València (UPV) (N=29) y otras universidades de la Comunidad Valenciana con menor representación (Otras) (N=45).

La muestra se compone mayoritariamente por mujeres (58%), mientras que los hombres están representados en un 42%. Estos datos coinciden con la tendencia natural en la evolución del número de estudiantes egresados del máster desde el año 2009-2010 y con el porcentaje exacto a nivel nacional para el curso 2019-2020 (Ministerio de Educación y Formación del Profesorado, 2021). Por lo que respecta a la edad, la mayoría tienen entre 24 y 30 años (N=180), seguido por estudiantes de más de 30 (N=105). El grupo de estudiantes menos numeroso es el de 18-20 años, con 29 sujetos (Tabla 1).

Tabla 1
Características de la muestra

	N	%
Universidad de Origen		
UCV	125	30.5%
UV	160	39.1%
UPV	49	11.9%
Otras	75	18.5%
Sexo		
Hombre	172	42.1%
Mujer	237	57.9%
Edad		
18-20	30	7.2%
21-23	90	22.1%
24-30	182	44.7%
Más de 30	107	26.1%

2.2 Procedimiento

Los alumnos participantes se seleccionaron a través de un muestreo no probabilístico de conveniencia. Los participantes fueron invitados por medio de su tutor de curso a rellenar un cuestionario anónimo on-line (detallado en la sección de instrumentos). El tiempo aproximado de cumplimentación fue de 20 minutos.

2.3 Instrumento

Para medir la percepción acerca de las dificultades que van a encontrar los alumnos del máster del Profesorado en su futuro desempeño profesional se ha implementado el Inventario de Problemas de la Enseñanza (Jordell, 1985) para profesores noveles, traducido y adaptado por Marcelo (1993). En esta adaptación, se redujo el número de ítems para adecuarlo al contexto español, dividiéndolo en 8 factores: enseñanza, planificación, evaluación, recursos, entorno, tiempo, relaciones y personal. Posteriormente, Cañón (2012) realizó una nueva revisión y estableció 4 factores: dificultades académicas, organizativas, sociales y materiales-tecnológicas. Esta investigación sigue la clasificación de Cañón (2012), con 5 niveles de respuesta: 1 “No dificultad”, 2 “Poca dificultad”, 3 “Dificultad media”, 4 “Bastante dificultad”

y 5 “Gran dificultad,” adaptado y validado para estudiantes de Magisterio y máster del Profesorado (Sanz et al., 2022). Por lo que respecta a los datos de fiabilidad, la consistencia interna de las puntuaciones producidas por los ítems mostró valores adecuados, con una consistencia interna alta en todos los factores y en el total de la escala (Tabla 2).

Tabla 2
Estadísticos de fiabilidad

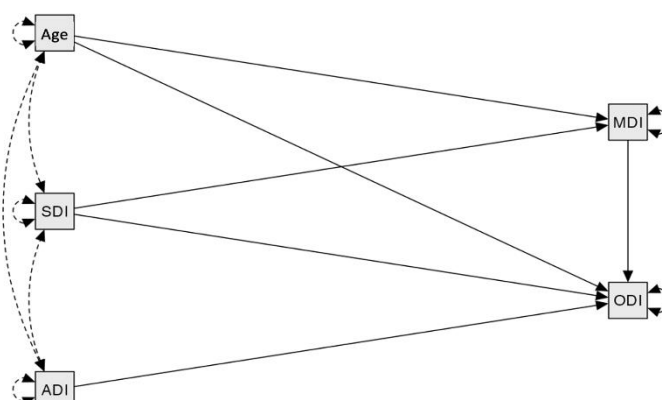
	α de Cronbach	ω de McDonald
TOTAL	0.926	0.927
F1	0.845	0.849
F2	0.822	0.826
F3	0.875	0.876
F4	0.644	0.661

Únicamente el factor 4 presenta valores más bajos de consistencia interna, debido al reducido número de ítems. Se calcula la Omega de McDonald junto con el alfa de Cronbach, debido a la naturaleza ordinal de los datos. La eliminación de ningún ítem mejora los valores en ningún factor, ni en el total de la escala.

2.4 Análisis de datos

Para el presente estudio, se realizan análisis descriptivos, correlacionales y de fiabilidad, utilizando JASP v.0.16.4 (The Jasp Team, 2022). También análisis de varianza (ANOVA) y pruebas t para analizar las diferencias en las puntuaciones entre universidades y sexo, respectivamente. Además, se utiliza el software Jamovi v.2.3 (The Jamovi Project, 2022) para realizar un path análisis con el fin de evaluar el ajuste del modelo teórico a los datos. Específicamente, el modelo teórico analiza la influencia de la edad y las dificultades académicas y sociales como variables exógenas y las dificultades organizacionales como variable endógena, mediadas por dificultades materiales (Figura 1).

Figura 1. Modelo teórico de influencia entre las variables



Nota. ADI=Dificultades Académicas, SDI=Dificultades Sociales, MDI=Dificultades Materiales, ODI=Dificultades Organizacionales

Los análisis de trayectorias -path analysis- permiten evaluar, en este caso, los efectos directos e indirectos sobre las dificultades organizativas. La intensidad de los efectos se indica mediante coeficientes de trayectoria (coeficientes de regresión parcial estandarizados), de -1 a +1.

Además de la prueba de Chi-cuadrado, se evalúa el ajuste del modelo teórico a los datos utilizando el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI), el índice de bondad de ajuste (GFI), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y la raíz cuadrática media estandarizada (SRMR). Los resultados Chi-cuadrado no significativos indican un ajuste adecuado del modelo a los datos. Los valores de RMSEA y RSMR $<.05$, y cerca de 1 CFI, TLI y GFI indican un buen ajuste (Browne & Cudeck, 1993; Kline, 2010).

Los análisis de potencia estadística realizados post hoc, utilizando G*Power 3 (Faul et al., 2007), muestran que, para el presente estudio con 409 alumnos, un tamaño de efecto medio y un valor alfa de $.05$, la potencia estadística para el modelo con 6 predictores es fuerte: $1-\beta = .99$, $F(6, 402) = 2.12$, $p = .05$, $f^2 = .15$.

3. Resultados y Discusión

Los resultados del Inventario de Problemas de la Enseñanza indican que los estudiantes puntúan más alto el factor 4, relativo a las dificultades organizacionales. Este resultado muestra que los alumnos sienten mayores dificultades en su futura docencia en lo relativo a la organización y funcionamiento en los centros educativos. El factor con una menor puntuación es el 1, con un valor promedio de 2.5, es decir, entre poca y media dificultad. Globalmente la escala, con 409 alumnos, tiene una puntuación promedio de 2,62 (Tabla 3). Este resultado indica que las dificultades promedio fueron aproximadamente dificultad media.

Tabla 3
Estadísticas descriptivas del Inventario de Problemas de la Enseñanza

	N	M	SD	Min	Max
F1	409	2.498	0.610	1.071	4.500
F2	409	2.680	0.567	1.000	4.143
F3	409	2.624	0.582	1.050	4.350
F4	409	2.715	0.589	1.143	4.286
TOTAL	409	2.618	0.506	1.075	4.111

Si se analizan las respuestas en función de las preguntas, se observa como los futuros docentes tienen la percepción de que van a encontrar las mayores dificultades a la hora de relacionarse con las familias de los alumnos, encontrando resistencia, indiferencia o desacuerdos (ítems 32 [$M=3.332$], ítem 33 [$M=3.303$] e ítem 34 [$M=3.272$]). Estas puntuaciones reflejaron una dificultad sensiblemente por

encima de la dificultad media. La preocupación entorno a la relación con las familias coincide con los resultados del estudio de Moliner y Ortí (2016), llevado a cabo con profesores noveles de la Comunidad Valenciana y Cataluña. En los 3 ítems en los que se aborda las relaciones con los padres se observa cómo más del 20% del profesorado está preocupado o muy preocupado de cómo pueden ser estas relaciones y cómo deben gestionarse. Misma tendencia se encuentra en la investigación de Rubio y Olivo (2020), en la que 11 profesores de un instituto de la Comunidad de Murcia definen la dificultad de relacionarse con los padres como alta ($M=3.27$).

Por otro lado, también encuentran dificultades para atender la gestión del tiempo a la hora de explicar los contenidos (ítem 12 [$M=3.226$]). Esta preocupación también coincide con el estudio de Moliner y Ortí (2016), en el que el 22% del profesorado está preocupado por si tendrá tiempo suficiente para acabar el temario. Sin embargo, otro estudio (Agustín, 2015), realizado con 30 profesores noveles argentinos, afirma que el 80% no encuentra dificultad para distribuir los tiempos de clase.

La tercera mayor dificultad, se encuentra en la gestión del aula, de la disciplina y de una ratio alta alumno-profesor (ítem 26 [$M=3.042$], ítem 29 [$M=3.187$] e ítem 45 [$M=3.165$]). La preocupación por la gestión del aula y de la disciplina no coincide con la investigación de Moliner y Ortí (2016), en el que tan solo el 6% y el 12%, respectivamente, encuentran dificultades. Sin embargo, sí coincide con la preocupación por un alto número de alumnos en el aula, donde el 20% del profesorado ve dificultad o mucha dificultad. Por el contrario, si coinciden con los trabajos de Rubio y Olivo (2020), en el que definen como dificultades del profesorado la disciplina en el aula ($M=4.13$), los problemas de comportamiento de algunos alumnos ($M=3.72$) y la ratio profesor-alumno ($M=3.87$); y de Agustín (2015), en el que el 40% percibe alguna o mucha dificultad para mantener la disciplina.

Por el contrario, los estudiantes del máster perciben que van a encontrar menos dificultades a la hora de relacionarse con los compañeros de Claustro y fomentar el trabajo en equipo (ítem 35 [$M=1.837$] e ítem 36 [$M=1.943$]). Estos resultados coinciden con Moliner y Ortí (2016), donde el 96% y 92%, respectivamente, no encuentra dificultad.

Tampoco encuentran dificultades a la hora de explicar los contenidos curriculares (ítem 4 [$M=1.973$]). Estos resultados también coinciden con Moliner y Ortí (2016).

Por último, el tercer ítem que menos dificultad presenta es el de implementar el uso de recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 17 [$M=1.880$]). Estos resultados también coinciden con Moliner y Ortí (2016), donde el 90% tampoco se encuentra nada preocupado y con Vázquez-Cano (2016), que no solo no le encuentran dificultad, sino que afirma que el 83% de los docentes perciben las TIC como una estrategia metodológica adecuada para el desarrollo de las competencias. Por el contrario, no coincide con el estudio de Agustín (2015), en

el que el 77% encuentra alguna o mucha dificultad en el manejo de los recursos metodológicos audiovisuales.

Posteriormente, para responder a nuestra segunda pregunta de investigación se analizan las diferencias en las puntuaciones de dificultades para la docencia en función de la universidad de origen. Los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de universidad de procedencia en ninguno de los factores, ni en el total de la escala ($p > .05$ en todos los casos).

Este resultado indica que los alumnos no difieren en sus puntuaciones de dificultades para la docencia en función de la universidad de origen, ni del tipo de universidad, pública o privada. Además, también es muy interesante el resultado, no solo por la procedencia universitaria, sino fundamentalmente por la diversidad de estudios que cursan los alumnos antes de acceder al máster de Formación del Profesorado. En ese sentido, tampoco se encuentran diferencias ya sea la procedencia estudios de Ciencias, de Letras o Enseñanzas técnicas. Todo ello, confirma que las dificultades que presuponen los estudiantes del máster no vienen determinadas, fundamentalmente, por su formación universitaria, sino más bien por las expectativas y/o experiencias previas como alumno. En ese sentido, es interesante analizar como la identidad docente se forja en diferentes “momentos críticos” (Jarauta, 2017): en las experiencias educativas en la enseñanza básica, en la percepción social acerca de la docencia, en la formación inicial universitaria y en las primeras vivencias como docente (Bolívar et al., 2014). Estos datos vienen a confirmar que, a falta de las primeras vivencias como docente, los alumnos del máster del Profesorado sustentan sus posibles dificultades de enseñanza en las vivencias escolares y en la percepción social acerca del magisterio.

Finalmente, como primer paso para responder a nuestra tercera pregunta de investigación, relativa a la relación entre los factores y el rol del grupo de edad, se analizan las correlaciones entre las variables del modelo teórico. Se observa que la edad está relacionada con el total de la escala y con todos los factores de la misma, siendo altamente significativo en todos los casos excepto para las dificultades sociales. Como era de esperar los factores están asociados con el total de la escala de forma estadísticamente significativa. Asimismo, los factores también estuvieron relacionados entre ellos de forma estadísticamente significativa, sin llegar a correlaciones por encima de .80, lo cual descarta la covarianza.

Tabla 4
Correlaciones entre la edad de los alumnos y las puntuaciones en el Inventario de Problemas de la Enseñanza y sus factores.

	Age	Total	F1	F2	F3	F4
Age	—					
TOTAL	0.198 ***	—				
Meterial DIF	0.134 **	0.787 ***	—			

Social DIF	0.113 *	0.921 ***	0.668 ***	—
Organ DIF	0.260 ***	0.883 ***	0.678 ***	0.746 *** —
Academic DIF	0.177 ***	0.816 ***	0.538 ***	0.641 *** 0.600 *** —

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Se procedió a analizar el ajuste del modelo teórico a los datos. Para ello, realizamos un path analysis con las diferencias organizativas y materiales como variables endógenas, las covariables exógenas sociales y académicas y la edad como factores exógenos. Debido a la naturaleza ordinal de los datos, se emplearon mínimos cuadrados ponderados diagonalmente (DWLS) como método de estimación.

En general, el modelo mostró un buen ajuste a los datos: $X^2=596.918$, $df=11$, $p<.001$ con índices de ajuste adicionales con valores óptimos (CFI=.99, TLI=.98, GFI=.99, RMSEA=.048, SRMR=.01). Además, la varianza explicada en cada variable dependiente se calculó mediante pruebas R-cuadrado. El modelo explicó 64% de la varianza en dificultades organizacionales y 51% en dificultades materiales ($p<.001$ en ambos casos). La Tabla 5 muestra las estimaciones de parámetros del análisis de ruta. Todos los parámetros del modelo mostraron ser estadísticamente significativos para la predicción de las dificultades organizacionales, concretamente el grupo de edad perteneciente a los más jóvenes (1 DT por debajo de la media) fue la única predicción no estadísticamente significativa para dificultades organizativas. En cuanto a la predicción de dificultades materiales, sólo el grupo de estudiantes mayores (1 DT por encima de la media) mostró una relación estadísticamente significativa ($p=0.01$). Además, las dificultades sociales fueron un predictor estadísticamente significativo asociado positivamente con las dificultades materiales ($p<.001$).

Tabla 5
Estimaciones de los parámetros del análisis de trayectorias.

Dep	Pred	Estimate	SE	95% CI		B	z	p
				Lower	Upper			
Organ DIF	Academic DIF	0.161	0.058	0.048	0.274	0.172	2.787	0.005
Organ DIF	Meterial DIF	0.253	0.070	0.116	0.391	0.264	3.608	< .001
Organ DIF	Social DIF	0.428	0.097	0.239	0.617	0.435	4.430	< .001
Organ DIF	Edad1	0.124	0.108	-0.088	0.335	0.091	1.147	0.251
Organ DIF	Edad2	0.201	0.099	0.007	0.394	0.178	2.034	0.042
Organ DIF	Edad3	0.289	0.105	0.083	0.495	0.225	2.747	0.006
Meterial DIF	Edad1	0.213	0.112	-0.006	0.433	0.151	1.905	0.057

Meterial DIF	Edad2	0.155	0.097	-0.035	0.345	0.132	1.600	0.110
Meterial DIF	Edad3	0.259	0.104	0.056	0.462	0.194	2.498	0.012
Meterial DIF	DIF Social	0.722	0.070	0.585	0.858	0.704	10.367	< .001

Nota: VD= Variable dependiente

Además, se analizaron los efectos indirectos para predecir tanto las dificultades organizativas y sociales de los grupos de edad como las dificultades sociales. Los efectos indirectos estadísticamente significativos (con las dificultades materiales como mediadores) fueron de las dificultades sociales y del grupo de mayor edad (1 DT por encima de la media). Estos resultados indicaron que mayores dificultades sociales predijeron las dificultades materiales y, a su vez, mayores dificultades organizativas. En cuanto a la edad, encontramos que los puntajes de los estudiantes de mayor edad predijeron mayores dificultades materiales y, a su vez, mayores puntajes en dificultades organizacionales.

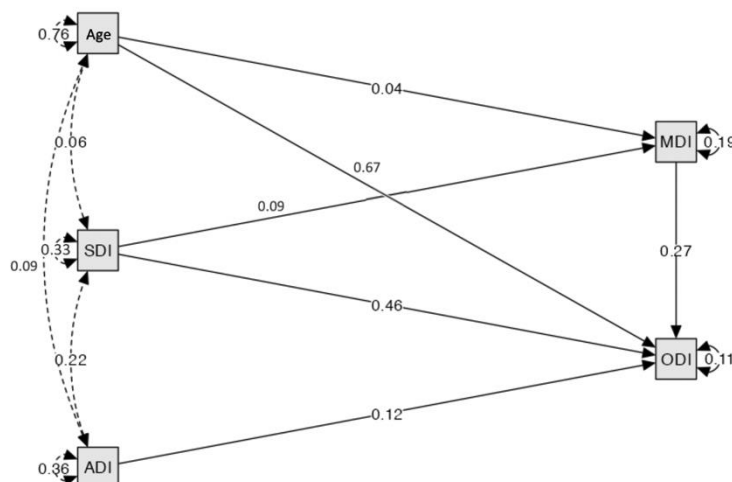
Tabla 6
Parámetros de los efectos indirectos del modelo

Descripción	Estim.	EE	95% IC		B	z	p
			Lower	Upper			
Social DIF ⇒ Material DIF ⇒ Organ DIF	0.183	0.043	0.099	0.266	0.186	4.289	< .001
Edad1 ⇒ Material DIF ⇒ Organ DIF	0.054	0.030	-0.005	0.113	0.040	1.785	0.074
Edad2 ⇒ Material DIF ⇒ Organ DIF	0.039	0.026	-0.011	0.090	0.035	1.528	0.127
Edad3 ⇒ Material DIF ⇒ Organ DIF	0.066	0.029	0.009	0.122	0.051	2.274	0.023

Nota: EE= error estándar; IC= Intervalo de Confianza

A continuación, la Figura 2 resume las estimaciones de ruta y la relación entre variables.

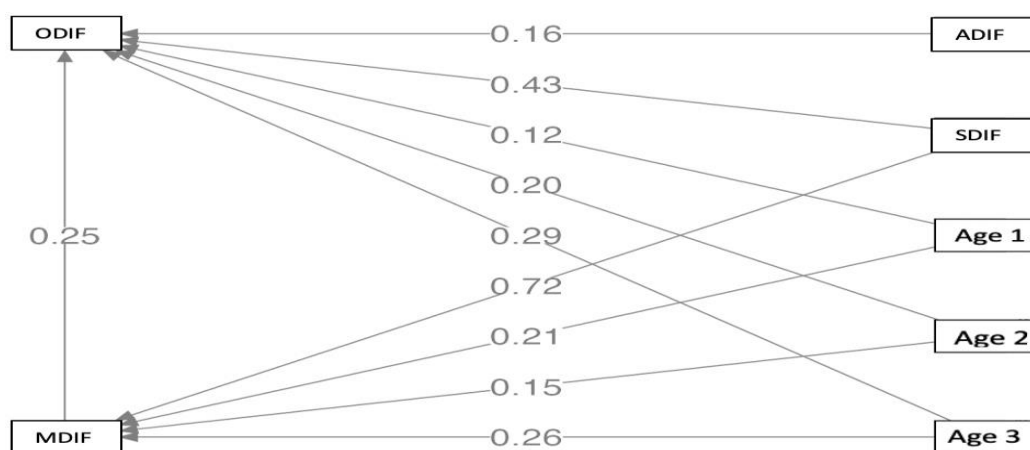
Figura 2. Estimaciones de los parámetros del análisis de trayectorias.



Nota. ADI = Academic Difficulties, SDI = Social Difficulties, MDI = Material Difficulties, ODI = Organizational Difficulties.

Para un mayor detalle visual del papel de la edad, se presenta el resumen del modelo con los parámetros relativos a la influencia de los grupos de edad por separado.

Figura 3. Estimaciones de los parámetros del análisis de trayectorias por grupos de edad.



Nota. ADI = Academic Difficulties, SDI = Social Difficulties, MDI = Material Difficulties, ODI = Organizational Difficulties.

Por último, se analizaron las diferencias en las puntuaciones de la escala en función del sexo. Los resultados relevaban la existencia de diferencias en el factor de dificultades materiales ($t=2.131$, $df=406$, $p=.034$), con mayores puntuaciones en las mujeres. Este factor, teóricamente, ha sido establecido como mediador en el modelo teórico de influencia.

Para comprobar las diferencias de sexo en el modelo teórico, se realiza un análisis multigrupo. Los resultados mostraron que el modelo tenía un buen ajuste, indicado por una prueba de Chi-cuadrado no significativa: $X^2=5.647$, $gl=2$, $p=.06$, y los índices de ajuste adicionales son CFI=.99, TLI=.98, GFI=.99, RMSEA=.09, SRMR=.02.

La varianza explicada fue del 65% para las dificultades organizativas en las mujeres y del 64% en los hombres. En cuanto a las dificultades materiales, la varianza explicada en las mujeres fue del 50% y en los hombres del 48%.

De forma general, además se observa como las alumnas de mayor edad perciben mayores dificultades materiales (Tabla 7). Esto no ocurre entre los alumnos (hombres), incluso presentan una tendencia inversa, aunque no estadísticamente significativa. Las alumnas con más edad perciben mayores dificultades a la hora de elegir o implementar metodologías docentes innovadoras, utilizar recursos o instrumentos tecnológicos en el aula y seleccionar un material didáctico adecuado. Esta relación no deja de ser curiosa, ya que el 75% de los alumnos del máster no tiene más de 30 años. Tal vez, las alumnas más mayores han tenido una experiencia educativa menos creativa e innovadora, teniendo docentes más tradicionales en las

metodologías y más austeros en la utilización de los recursos pedagógicos. Por otro lado, también se observa como a mayores dificultades académicas, las alumnas (mujeres) presentan mayores dificultades organizacionales. Esta relación tampoco se produce entre los hombres. En ese sentido, parece razonable que las personas que presentan dificultades para motivar, explicar, personalizar la enseñanza, evaluar o conocer la materia, también las presenten a la hora de gestionar el aula, los tiempos y los contenidos y organizar actividades de enseñanza-aprendizaje. Lo difícil de explicar es que sean las alumnas -mujeres- las que presentan esta relación, que nos aventuramos a justificar por motivos personales, confianza en uno mismo, sentido de responsabilidad, inseguridades, autoexigencia, etc. y no pedagógicos.

Como se muestra en la Tabla 7, las estimaciones de todos los parámetros fueron estadísticamente significativas para predecir ambos resultados (dificultades organizacionales y materiales) en las mujeres, excepto la relación entre las dificultades materiales y organizacionales ($p > .05$). En contraste, sólo la mitad de los caminos fueron estadísticamente significativos en los hombres. Encontramos que las dificultades sociales y la edad predijeron dificultades organizacionales (ambas $p < .01$). Además, sólo las dificultades sociales predijeron dificultades materiales ($p < .001$).

Tabla 7
Estimaciones de los parámetros del análisis de trayectorias multigrupo por sexo.

Group	Predictor	VD	Estim.	EE	z	p	95% CI		Standardized		
							LI	LS	Todos	Latente	Endóg
Mujer	ADIF	ODIF	0.367	0.127	2.885	0.004	0.118	0.616	0.218	0.367	0.367
	MDIF	ODIF	0.264	0.145	1.825	0.068	-0.020	0.547	0.264	0.264	0.264
	SDIF	ODIF	0.712	0.253	2.810	0.005	0.215	1.208	0.408	0.712	0.712
	Edad	ODIF	0.129	0.056	2.285	0.022	0.018	0.240	0.121	0.129	0.129
		MDIF	0.135	0.055	2.442	0.015	0.027	0.244	0.127	0.135	0.135
		SDIF	MDIF	1.187	0.071	16.810	< .001	1.049	1.326	0.680	1.187
Hombre	ADIF	ODIF	0.184	0.163	1.126	0.260	-0.136	0.504	0.112	0.184	0.184
	MDIF	ODIF	0.304	0.161	1.890	0.059	-0.011	0.618	0.304 0.455	0.304	0.304

SDIF	ODIF	0.807	0.299	2.70 4	0.007	0.222	1.393		0.807	0.807
Edad	ODIF	0.197	0.068	2.91 1	0.004	0.064	0.330	0.149	0.197	0.197
	MDIF	- 0.012	0.073	- 0.16 3	0.871	-0.154	0.130	-0.009	-0.012	- 0.012
SDIF	MDIF	1.227	0.084	14.5 72	< .00 1	1.062	1.392	0.692	1.227	1.227

Nota. VD= Variable dependiente; EE= Error estándar; IC= Intervalo de Confianza; LS= Límite superior; LI= Límite inferior

4. Consecuencias formativas para el profesorado de Educación Secundaria.

Analizados y discutidos los resultados, se hace necesario replantearse las consecuencias que estos tienen para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Por un lado, se encuentran las dificultades, las incertidumbres y la desconfianza que genera la relación con las familias. Este es un aspecto difícil de solucionar desde el propio máster, pues no se consigue compensar con la impartición de un nuevo contenido, sino con el desarrollo de unas competencias. Dado que no van a entrar en contacto con las familias -ni en las clases de la universidad ni en el periodo de prácticas-, hay que plantear soluciones ingeniosas que acerquen a los alumnos a esta realidad. La primera propuesta es la visualización de situaciones en las que interactúen el profesorado y las familias. Junto a ella, será necesario proponer reflexiones y debates en clase por profesores que tengan experiencia en estas relaciones. Es infructuoso realizar explicaciones apoyadas en teorías, creencias o tópicos, no apoyadas en una fundamentación desde la práctica y la experiencia. La segunda alternativa es el estudio de casos. Se trata de trasladar al aula situaciones extraídas de la realidad que los alumnos deberán analizar en grupos, lo que enriquecerá las respuestas al contar con diferentes perspectivas. Este trabajo debería acompañarse de lecturas de textos que doten al trabajo grupal de una mayor profundidad. La tercera propuesta es la simulación y el role-playing. Mediante estas técnicas se puede experimentar una entrevista tutorial. Existen múltiples formas de trabajarla, pero una forma interesante es el plantear casos sin cerrar, en la que los alumnos deban ir dando respuesta a las diferentes dificultades que les vayan surgiendo. Estos se pueden representar ante la clase y analizar los diferentes aspectos conflictivos, generando debate y reflexión (Giménez-Beut, 2017).

Respecto a las dificultades para la gestión del tiempo y otras dificultades materiales se puede utilizar la asignatura del prácticum. En ese sentido, sería positivo entablar un trabajo conjunto entre la universidad y los centros educativos. Por ejemplo, se podrían diseñar situaciones de aprendizaje desde la universidad

partiendo de los marcos legislativos y desde los centros educativos incidiendo en la orientación de los recursos y la organización de las propuestas didácticas. Además, es necesario implementar esta formación en la práctica y favorecer una evaluación continua y formativa de la misma. Para ello, se debe realizar un buen planteamiento del prácticum y generar una profunda reflexión pedagógica -práctica reflexiva- entre los estudiantes de este periodo formativo (Zabalza, 2013).

En cuanto a la gestión del aula, la disciplina y los problemas relacionados con la ratio, también el prácticum puede aportar soluciones. Primero se parte de una formación teórica sólida desde la universidad para el tema de la convivencia. Para ello, existen multitud de materiales y experiencias (Córdoba et al., 2010), que deben integrarse en el plan formativo del máster. Esta formación, podría acompañarse de intervenciones de expertos, que establezcan vínculos con la realidad. Durante el período de prácticas se deben plantear cómo solucionar situaciones reales en el aula, para desarrollar competencias y manejar el grupo-clase, desarrollando habilidades sociales y comunicativas. Pero este tipo de intervenciones no deben dejarse al aprendizaje libre por el simple contacto con la realidad, como si la competencia se formara de manera espontánea. Hay que evaluar sobre la propia práctica los errores y aciertos de las intervenciones de los estudiantes, para volver a ensayar con el alumnado mejorando sus actuaciones. La evaluación de estas competencias, siguiendo a Tejada y Ruiz (2016), debe ejecutarse en todos los saberes de la pirámide de Miller: tener conocimientos, demostrar su capacidad en casos, desempeñar bajo asesoramiento, realizar prácticas independientes y demostrar maestría. Se trata de una verdadera evaluación formativa en la que se acompaña al estudiante de la mano de expertos y actuando sobre la propia realidad.

5. Conclusiones

La importancia de conocer las dificultades a las que cree que se va a enfrentar el nuevo profesorado de Educación Secundaria es necesario para poder implementar medidas de formación inicial y continua que contrarresten estas dificultades. En ese sentido, se han definido cuáles son las mayores dificultades que presentan los futuros docentes y se han propuesto una serie de medias formativas. También se han analizado las diferencias en función de las distintas variables sociodemográficas: edad, universidad de procedencia y sexo. A partir de los resultados, se puede concluir que, a mayor edad, mayores son las percepciones de dificultades organizacionales y materiales. Asimismo, destaca que las mujeres perciben mayores dificultades materiales, factor clave para la predicción de las dificultades organizativas. Finalmente, se concluye que el alumnado, independientemente de su universidad de origen, perciben sus dificultades para la enseñanza de forma similar, sin diferir en ninguna de sus dimensiones.

Por lo que respecta al modelo causal analizado, se concluye que las dificultades académicas y sociales influyen de forma directa sobre las organizacionales y que las materias tienen, además, un efecto mediador en esta

relación. Finalmente, los alumnos de mayor edad tienden a puntuar más altas las dificultades materiales y con ello las organizativas. En el caso de las mujeres, las dificultades organizacionales son más influenciadas por las dificultades académicas que los hombres. También existe diferencia entre sexos en lo relativo a la influencia de la edad, confirmando que el patrón anteriormente descrito de “a mayor edad, mayores dificultades materiales” se da en las mujeres y no en los hombres.

Los resultados han dejado patente como las mayores dificultades a las que creen que se van a enfrentar los futuros docentes versan sobre las relaciones personales y pedagógicas con los familiares del alumnado. En este sentido, la falta de comprensión, las resistencias, la indiferencia o los desacuerdos en las formas de educar preocupan a los nuevos docentes. También les preocupa como utilizar los tiempos de clase e impartir todos los contenidos del currículum. Por último, la tercera mayor preocupación es la gestión del aula, de los conflictos y cómo afrontar los problemas de indisciplina en el aula. Por el contrario, muestran pocas dificultades en el resto de los temas relacionados con la docencia, la organización y los materiales docentes.

Se proponen acciones formativas que refuerzan los vínculos de los centros educativos y las universidades. La participación de expertos en seminarios o metodologías como la resolución de casos o la simulación. Finalmente, se hace urgente revisar el periodo de prácticas y convertirlo en un verdadero laboratorio pedagógico.

En cuanto a las limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación, este estudio resulta una primera aproximación al análisis de la influencia de los factores relacionados con las dificultades para la docencia en población de estudiantes del máster de Formación del Profesorado. Sin embargo, no está exento de limitaciones. En primer lugar, los resultados obtenidos con nuestra muestra, aunque fue amplia y adecuada para la potencia de los análisis realizados, pueden no ser representativos de todas las Comunidades Autónomas y tampoco de otros contextos o países. Sin embargo, refleja unos resultados interesantes y prometedores que futuros estudios deberían de replicar en muestras mayores y de diferentes procedencias. El hecho de encontrar resultados relacionados con anteriores estudios resulta esperanzador y es indicativo de que las variables relevantes en este estudio y el patrón de relación entre los factores de la escala pueden suponer una base teórica rigurosa para ser considerada en futuros estudios.

Otro aspecto a considerar es que, al haber utilizado una escala Likert, la respuesta de los participantes refleja respuesta que el alumno pudo asignar dadas las opciones presentadas, y puede no reflejar lo que realmente interpreta el respondiente frente a cada ítem. Futuros estudios podrían considerar un abordaje mixto y plantear preguntas abiertas, de manera que el análisis cualitativo pudiera complementar y guiar mejor la interpretación de los datos cuantitativos. Esto podría, además, anticiparse a que los alumnos encuentren otras dificultades sobre la enseñanza que no estén representadas en el cuestionario. A este efecto, se pretende

actualizar el Cuestionario e introducir nuevas cuestiones que puedan afectar a la profesión docente.

Referencias bibliográficas

- Agustín, F. (2015). Dificultades laborales de profesores en escuelas secundarias. *Educ. Educ.*, 18(3), 411-431. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.3>
- Barreto da Cruz, G. (2019). Professores principiantes e sua visão acerca da formação: aspectos didáticos-pedagógicos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3),93-112. <https://doi.org/10.30827/profesoradov23i3.9607>
- Bauman, Z. (2017). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Bolívar, A. (2017). Formación de Profesorado para la educación básica y holística. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 477, 66-69.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Pérez, P. (2014). Crisis and reconstruction of teacher's professional identity: the case of secondary school teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112. <https://doi.org/10.2174/1875399X01407010106>
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K.A. Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.
- Cañón, R. (2012). *Iniciación a la docencia de los maestros de Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de León.
- Comisión Europea (2015). *La profesión docente en Europa: prácticas, percepciones y políticas*. Informe Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Córdoba, F., Del Rey, R., & Ortega, R. (2010). Abordando la conflictividad social en el instituto de secundaria. En F. Imbernon (coord.). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria* (pp. 111-130). Ministerio de Educación-Graó.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea.
- Domínguez-Fernández, G. & Prieto-Jiménez, E. (2019). Experiencias y reflexiones sobre la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria: Retos y alternativas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 1-13.

- Escudero, J. (2019). La profesión y formación docente en discusión: cuál es el estado de la cuestión, qué cambiar y porqué, cómo habría de hacerse. En J. Manso y J. Moya (Coord.). *Profesión y profesionalidad docente* (pp. 167-178). ANELE.
- Escudero, J.M., Campillo, M. & Sáez, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: Revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 165-188. <https://doi.org/10.30827/profesoradov23i3.9409>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>
- Fernández-Enguita, M. (2019). Robustecer, vigorizar y revalorizar la profesión. En J. Manso y J. Moya (Coord.). *Profesión y profesionalidad docente* (pp. 203-211). ANELE.
- Gerver, R. (2018). *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. SM.
- Giménez-Beut, J.A. (2017). La simulación y el role-playing como técnicas pedagógicas. En B. Gargallo (coord.). *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad* (pp. 211-227). Tirant lo Blanch.
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Paraninfo.
- Imbernón, F. (2018). *Un mal llamado MIR para el profesorado*. <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/02/06/mal-llamado-mir-profesorado/>
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesoradov23i3.9302>
- Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 103-122.
- JASP Team (2022). *JASP (Version 0.16.4)* [Computer software].
- Jordell, K. (1985). Problems of beginning and more experienced teachers in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29(3), 105-121. <https://doi.org/10.1080/0031383850290301>
- Kline, R.B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J.M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en la Unión

- Europea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 15-33.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). *Hacia una Formación Disruptiva de Docentes. 10 claves para el Cambio*. Narcea.
- Marcelo, C. (1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-277.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-25.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Informe 2021 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2019-2020*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente (Documento para debate)*. Secretaría General Técnica
- Moliner, L., & Ortí, J. (2016). ¿Podré acabar el temario? Las preocupaciones a las que se enfrenta el profesorado novel. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 827-844.
- Muñoz-Fernández, G.A., Rodríguez-Gutiérrez, P. & Luque-Vólchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, 22(1), 71-92. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20007>
- Nóvoa, A. (2019). Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 211-222. <https://doi.org/10.30827/profesoradov23i3.10280>
- OCDE (2018), *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*. OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OCDE.
- Rubio, F.J. & Olivo, J.L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>
- Sanz, R., García, P. & Giménez-Beut, J.A. (2022). Psychometric properties of a Questionnaire on Teaching Difficulties in Undergraduate and Master Teacher Degree Students. *Aula Abierta*, 51(3), 237-244. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.237-244>
- Sanz, R., Giménez-Beut, J.A., & López-Luján, E. (2022). Análisis de la percepción sobre los futuros problemas de la enseñanza de alumnos de titulaciones universitarias educativas. *Bordón*, 74(2). <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.91641>

- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educXX1.1>
- UNESCO (2020). *Equipo Internacional de Tareas sobre Docentes para la Educación 2030. Guía para el desarrollo de políticas docentes*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Valle, J.M. & Manso, J. (Eds.) (2016). *La cuestión docente a debate: nuevas perspectivas*. Narcea.
- Vázquez-Cano, E. (2016). Dificultades del profesorado para planificar, coordinar y evaluar competencias claves. Un análisis desde la Inspección de Educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1061-1083. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47400
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Education of Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Zabalza, M.A. (2013). El Practicum como contexto de aprendizaje. En P.C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M.E. Martínez, M.A. Zabalza A. Pérez (Coords.). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 51-68). Andavira

Contribuciones del autor: R.S-P, J.A.G-B, P.G-G y E.L-L han contribuido en la concepción de estudio, en el diseño de la investigación, en el pase de cuestionario y análisis de los datos, así como en desarrollo del trabajo, discusión de los resultados y elaboración de las conclusiones.

Financiación: Esta publicación es parte del proyecto «Diagnóstico de las competencias docentes del profesorado no universitario de la provincia de Valencia e identificación de las nuevas necesidades post-pandemia COVID-19. Propuestas de formación docente», de I+D+i CIGE/2021/014, financiado por la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital (GE/2022).

Conflicto de intereses: No existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica. El código de referencia de aprobación de la investigación por el comité ético de su institución es el siguiente: UCV/2020-2021/020.

Cómo citar este artículo:

Ponce Sanz, R., Giménez Beut, J. A., García Grau, P. y López Luján, E. (2023). Dificultades de enseñanza. Un análisis de las percepciones de los estudiantes del Máster del Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(3), 197-218.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i3.28005>