

**IDENTIDAD PROFESIONAL,
NECESIDADES FORMATIVAS Y
DESARROLLO DE COMPETENCIAS
DOCENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL
DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA**

TESIS DOCTORAL

**ROCÍO SERRANO RODRÍGUEZ
SEPTIEMBRE, 2013**

Director: Dr. D. Alfonso Pontes Pedrajas



TITULO: *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*

AUTOR: *Rocío Serrano Rodríguez*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2013
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Departamento de Educación

TESIS DOCTORAL

**IDENTIDAD PROFESIONAL, NECESIDADES
FORMATIVAS Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS
DOCENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL
DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA**

Para aspirar al grado de Doctora por la Universidad de Córdoba

D^a. Rocío Serrano Rodríguez

Vº Bº del Director:

Dr. D. Alfonso Pontes Pedrajas

CÓRDOBA, 2013



TÍTULO DE LA TESIS: IDENTIDAD PROFESIONAL, NECESIDADES FORMATIVAS Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

DOCTORANDA: D^a ROCÍO SERRANO RODRÍGUEZ

INFORME RAZONADO DEL DIRECTOR DE LA TESIS

(Se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

Esta tesis se ha originado y desarrollado en el marco de un proyecto de innovación e investigación educativa que se está llevando a cabo, desde hace algunos años, orientado a mejorar el proceso de formación inicial del profesorado de secundaria (FIPS) en la Universidad de Córdoba, durante el periodo de cambio del modelo de formación docente y la implantación reciente del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (máster FPES). Durante este periodo hemos contribuido a la elaboración de materiales didácticos para la FIPS y al desarrollo de estudios que se han centrado en la exploración del pensamiento inicial docente, como fase previa para el diseño y aplicación de estrategias de mejora de la formación inicial del profesorado. Algunos de los aspectos abordados en tales proyectos se han plasmado en estudios concretos sobre las motivaciones e ideas de los futuros profesores sobre la profesión docente (Pontes y Serrano, 2008), concepciones sobre los procesos educativos (Pontes y Serrano, 2009) y valoración general del proceso de formación inicial (Pontes y Serrano, 2010).

Tras la implantación del máster FPES surgió la necesidad de llevar a cabo una investigación formal sobre aspectos de especial interés para la mejora de la FIPS como son la construcción de la Identidad Profesional Docente (IPD), las necesidades formativas del profesorado y la evaluación crítica de las competencias docentes que se desarrollan en el citado máster. En torno a estos tres elementos se ha desarrollado esta tesis doctoral en dos fases. En la primera etapa (durante los cursos 2009-10 y 2010-11) se definieron los objetivos, se elaboraron los instrumentos de indagación y se recogieron los datos empíricos previstos para el desarrollo de la investigación. En la segunda etapa (durante los cursos 2011-12 y 2012-13) se ha procedido al análisis de datos, discusión de los mismos y extracción de conclusiones. Todos estos elementos han quedado fielmente recogidos en la memoria de la tesis doctoral, incluyendo la revisión actualizada de antecedentes sobre el tema, la formulación de un marco teórico bien fundamentado y la selección bibliográfica correspondiente.

Al mismo tiempo se han publicado, en revistas y congresos, diversos trabajos directamente relacionados con los resultados de los estudios llevados a cabo en el desarrollo de la tesis, como es el tema de las motivaciones por la docencia y las necesidades formativas del profesorado en formación (Pontes, Ariza, Serrano y Sánchez, 2011), la identidad profesional docente (Serrano, Pontes y Muñoz, 2012) o las concepciones sobre la profesión docente y las competencias necesarias para su ejercicio (Pontes, Serrano y Poyato, 2013; Serrano, Pontes y Álvarez, 2013).

En definitiva, la autora de esta tesis ha demostrado, durante todo este periodo, que ha adquirido una formación adecuada como investigadora y que esa formación se ha plasmado en un trabajo de investigación de interés actual y que puede ser importante para la mejora de la formación inicial del profesorado de secundaria.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 26 de Septiembre de 2013

Firma del director



Fdo.: Dr. Alfonso Pontes Pedrajas

PUBLICACIONES CITADAS EN EL INFORME DEL DIRECTOR

- 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. XXIII EDCE: Ciencias para el mundo contemporáneo y formación del profesorado en didáctica de las ciencias experimentales (Pp: 458-467) Universidad de Almería.
- Pontes, A. y Serrano, R. (2009). Concepciones previas sobre los procesos y contextos educativos entre aspirantes a profesores de ciencias en educación secundaria. VIII Congreso Enseñanza de las Ciencias. Barcelona: UAB.
- Pontes, A. y Serrano, R. (2010). La formación inicial en un contexto de cambio. En González, I. El nuevo profesor de secundaria. La formación docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. 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
- Pontes, A., Serrano, R. y Poyato, F.J. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, Vol. 10, N° Extraordinario (FIPS)
- Serrano, R., Pontes, A. y Muñoz, J.M. (2012). Estudio exploratorio de la identidad profesional docente entre aspirantes a profesores de ciencias de educación secundaria en el proceso de formación inicial. I Simposio Internacional de Enseñanza de las Ciencias. Universidad de Vigo.
- Serrano, R., Pontes, A. y Álvarez, J.L. (2013). Identidad profesional, demandas formativas y desarrollo de competencias: Avances de una investigación en curso sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria. I Congreso Internacional Euro-Iberoamericano sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria. UNED, Madrid.

*A mi familia,
pero en especial mi madre
por la confianza y comprensión
depositada durante todos estos años.*

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría comenzar este trabajo agradeciendo a todas aquellas personas que forman parte de esta Tesis de una u otra forma.

A Jesús, por tu apoyo durante todo este tiempo. Contigo tengo una deuda de innumerables horas que este trabajo me ha privado de disfrutar a tu lado.

A mis padres, Juan y Rosario, por enseñarme vuestros valores, educarme, respaldarme siempre y quererme. A toda mi familia por vuestra preocupación y ánimo durante todo este tiempo. A mi pequeña Marina, por tener siempre abrazos y besos que alegran los días.

Doy las gracias a Dr. Alfonso Pontes Pedrajas, mi director de tesis, por acompañarme con paso firme a lo largo de todo el camino recorrido. Gracias por tu disponibilidad, por tu profesionalidad, por tus consejos y sugerencias, y por la paciencia y apoyo que me has brindado siempre. Gracias por permitirme aprender de tu mano.

A todos los compañeros y compañeras del Departamento de Educación, por la confianza que han depositado en mí y por el interés que han manifestado porque sea doctora.

Y, finalmente, se lo agradezco a mis amigos y amigas por haberme animado y alentado durante todo este trayecto y a todos aquellos que no recojo en esta espacio pero que, sin duda, están en algún lugar de mi pensamiento.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	29
CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (ES)	37
1.1. INTRODUCCIÓN	39
1.2. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL CONTEXTO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	41
1.2.1. Evolución del marco educativo español	41
1.2.2. Aspectos generales de la Enseñanza Secundaria	44
1.2.2.1. La Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	44
1.2.2.2. Los programas de cualificación profesional inicial (PCPI)	46
1.2.2.3. Bachillerato	46
1.2.2.4. La Formación Profesional (FP)	47
1.2.2.5. Otras Enseñanzas	47
1.3. ELEMENTOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	49
1.3.1. El alumnado de Enseñanza Secundaria	50
1.3.1.1. Cambios físicos	50
1.3.1.2. Cambios psicológicos	51
1.3.1.3. Cambios sociales.....	52
1.3.2. Los centros de Enseñanza Secundaria	53
1.3.3. El profesorado de Enseñanza Secundaria	53
1.3.3.1. Necesidades y demandas docentes.....	55
1.3.3.2. El perfil profesional del profesor de Enseñanza Secundaria	57
1.4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	60

CAPÍTULO II. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO (FIPS)	61
2.1. INTRODUCCIÓN	63
2.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: ASPECTOS GENERALES	64
2.2.1. Elementos contextuales a considerar en los procesos de formación docente.....	64
2.2.2. Principios Básicos de la formación docente	65
2.2.3. Formación teórica y práctica	68
2.2.3.1. Las competencias docentes fundamentales para la educación actual.....	68
2.2.3.2. Importancia de la formación práctica	71
2.2.3.3. Conexión entre teoría y práctica en la formación docente	72
2.3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO UN PROCESO GRADUAL	73
2.3.1. La formación previa	73
2.3.2. La iniciación profesional en la enseñanza	74
2.3.3. La formación permanente	75
2.4. DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE	75
1.1.1. La perspectiva académica	76
1.1.2. La perspectiva técnica	77
2.4.3. La perspectiva práctica	79
2.4.4. Perspectiva crítica.....	79
2.5. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA (FIPS)	80
2.5.1. Importancia de la Formación Inicial del Profesorado	81
2.5.2. Evolución del modelo de formación inicial	81
2.5.3. El Espacio Europeo de Educación Superior como marco de referencia para la formación inicial	84
2.5.4. Estructura del nuevo modelo de formación inicial del profesorado de secundaria	86
2.5.5. Los primeros pasos del nuevo modelo de formación del profesorado de secundaria ...	92
2.6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	94

CAPÍTULO III. PROFESIONALIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE (IPD)	95
3.1. INTRODUCCIÓN	97
3.2. CONTEXTO Y PROBLEMAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	97
3.3. LA IDENTIDAD DEL PROFESORADO Y EL DESARROLLO PROFESIONAL	101
3.3.1. Características y componentes de la Identidad Profesional	102
3.3.2. Desarrollo Profesional	105
3.3.2.1. Principios del Desarrollo Profesional	106
3.3.2.2. Soportes y barreras del desarrollo profesional.....	107
3.3.3. Conexión entre Identidad y Desarrollo Profesional	108
3.4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UN ELEMENTO CLAVE PARA EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE	108
3.4.1. Relación de la Identidad Profesional con la Formación Docente	109
3.4.2. Necesidades formativas docentes.....	111
3.4.3. Las competencias docentes como elemento clave del desarrollo profesional.....	113
3.5. EL ENFOQUE REFLEXIVO EN LA FIPS COMO MARCO DE REFERENCIA PARA EL DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE.....	116
3.6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	120

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	123
4.1. INTRODUCCIÓN	125
4.2. PLANTEAMIENTO Y NATURALEZA DEL PROBLEMA.....	126
4.3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	127
4.4. OBJETIVOS DEL PROYECTO	128
4.4.1. Objetivos del primer estudio	128
4.4.2. Objetivos del segundo estudio	129
4.4.3. Objetivos del tercer estudio	130
4.5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	130
4.5.2. Fases del diseño de la investigación	132
4.6. PROCESO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS.....	136
4.6.1. Características del primer estudio: La construcción de la identidad profesional docente	136
4.6.1.1. Instrumento de recogida de datos: Cuestionario 1	136
4.6.1.2. Participantes en el primer estudio	137
4.6.1.3. Tratamiento de datos recogidos en el primer estudio.....	139
4.6.2. Características del segundo estudio: Creencias sobre la profesión docente y necesidades formativas del profesorado de secundaria	140
4.6.2.1. Instrumento de recogida de datos: Cuestionario 2	140
4.6.2.2. Participantes en el segundo estudio	142
4.6.2.3. Tratamiento de datos recogidos en el segundo estudio	144
4.6.3. Características del tercer estudio: Valoración de las competencias desarrolladas en el máster FPES e identificación de aspectos relevantes para la mejora del proceso de formación inicial.....	144
4.6.3.1. Instrumento de recogida de datos: Cuestionario 3	145
4.6.3.2. Participantes en el tercer estudio.....	148
4.6.3.3. Tratamiento de datos recogidos en el tercer estudio	149
4.7. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	150

CAPÍTULO V. ESTUDIO I. DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE (IPD)	151
5.1. INTRODUCCIÓN	153
5.2. FINALIDAD Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	153
5.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	154
5.3.1. Características del instrumento de investigación	154
5.3.2. Participantes	155
5.3.3. Técnicas de análisis de datos	156
5.4. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO	156
5.4.1. Análisis textual del contenido	156
5.4.1.1. “Inmersión” en los Documentos: Unidades de Análisis	156
5.4.1.2. Proceso de codificación	157
5.4.1.3. Códigos emergentes	158
5.4.1.4. Proceso de Categorización o “Emergencia de categorías”	161
5.4.2. Análisis conceptual del contenido	164
5.4.2.1. Networks resultantes del proceso de Análisis conceptual	165
5.4.2.2. Mapas grupales resultantes de la reelaboración de las Networks	180
5.5. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO	185
5.5.1. Primer interrogante: Definición IPD	185
5.5.2. Segundo interrogante: Construcción de la IPD en niveles educativos distintos .	186
5.5.3. Tercer interrogante: Construcción de la IPD en distintas profesiones	189
5.5.4. Cuarto interrogante: Momento de desarrollo de la IPD	191
5.5.5. Quinto interrogante: Aspectos que contribuyen al desarrollo de la IPD	192
5.6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	193

CAPÍTULO VI. ESTUDIO II. IDEAS PREVIAS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y NECESIDADES FORMATIVAS	195
6.1. INTRODUCCIÓN	197
6.1.1. Justificación del estudio	197
6.1.2. Fines	197
6.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS: CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS	198
6.2.1. Estructura del cuestionario: análisis descriptivo básico	199
6.2.1.1. Primera sección: Datos iniciales de la muestra.....	199
6.2.1.2. Segunda sección: Creencias sobre la profesión docente	201
6.2.1.3. Tercera sección: Necesidades de formación inicial para la docencia en educación secundaria	202
6.2.3. Fiabilidad del instrumento.....	202
6.2.2.1. Coeficientes de fiabilidad “alfa”	203
6.2.2.2. Comparación de medias entre diferentes submuestras	203
6.2.3. Validez	205
6.2.3.1. Análisis discriminante	205
6.2.3.2. Análisis Factorial.....	207
6.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INFERENCIAL	213
6.3.1. Primera dimensión: Creencias sobre la profesión docente	213
6.3.1.1. Resultados de carácter descriptivo	213
6.3.1.2. Subescalas de la primera dimensión	216
6.3.2. Segunda dimensión: Necesidades de formación inicial para la docencia en Educación Secundaria	223
6.3.2.1. Resultados de carácter descriptivo	223
6.3.2.2. Subescalas de la segunda dimensión	226
6.3.3. Exploración de relaciones entre las diversas dimensiones y subdimensiones del cuestionario	233
6.3.3.1. Relaciones entre los diferentes modelos de pensamiento docente	234
6.3.3.2. Relaciones entre los diferentes tipos de necesidades formativas.....	234
6.3.3.3. Relaciones entre creencias profesionales y necesidades formativas	235
6.4 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	238

CAPÍTULO VII. ESTUDIO III. VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y OBJETIVOS GENERALES DESARROLLADOS EN EL MÁSTER FPES	239
7.1. INTRODUCCIÓN	241
7.1.1. Justificación del estudio	241
7.1.2. Fines	241
7.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	242
7.2.2. Estructura del instrumento de recogida de datos	245
7.2.2.1. Primera sección: Objetivos de la formación inicial docente	245
7.2.2.2. Segunda sección: Competencias generales del máster FPES	246
7.2.3. Fiabilidad del instrumento.....	247
7.2.3.1. Coeficientes de fiabilidad “alfa”	247
7.2.3.2. Comparación de medias entre diferentes submuestras	248
7.2.4. Validez del instrumento.....	251
7.2.4.1. Análisis discriminante	251
7.2.4.2. Análisis factorial.....	253
7.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INFERENCIAL	254
7.3.1. Primera parte: Nivel de desarrollo de objetivos y competencias del máster	254
7.3.1.1. Valoración de objetivos formativos	254
7.3.1.2. Valoración de competencias generales	257
7.3.1.3. Valoración de competencias específicas del prácticum	263
7.3.2. Segunda parte: Importancia asignada a objetivos y competencias	267
7.3.2.1. Importancia de los objetivos del máster para la formación docente	267
7.3.2.2. Importancia atribuida a las competencias generales	270
7.3.2.3. Importancia de las competencias específicas del prácticum para la formación docente.....	277
7.4. ESTUDIO COMPARATIVO DEL NIVEL DE DESARROLLO Y LA IMPORTANCIA ATRIBUIDA A LOS OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DEL MÁSTER	281
7.4.2. Contraste entre valoración e importancia de las competencias generales	283
7.4.3. Contraste entre valoración e importancia de las competencias específicas del prácticum	285
7.5. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	287

CAPÍTULO VIII. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES.....	289
8.1. INTRODUCCIÓN	291
8.2. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE	292
8.3. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON EL ESTUDIO DE LAS CREENCIAS SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE Y LAS NECESIDADES FORMATIVAS.....	293
8.4. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LA VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL MÁSTER DE PROFESORADO	295
8.5. CONSIDERACIONES FINALES: IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	297
CAPÍTULO IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	301
• LEGISLACIÓN EDUCATIVA	326
ANEXOS. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	329
A.1. CUESTIONARIO 1: IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE	331
A.2. CUESTIONARIO 2: PENSAMIENTO INICIAL DOCENTE Y NECESIDADES FORMATIVAS.....	332
A.3. CUESTIONARIO 3: VALORACIÓN DE OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DEL MÁSTER.....	334

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1.	<i>Comparación entre LGE, LOGSE, LOCE Y LOE.....</i>	42
Tabla 2.1.	<i>Módulos, materias y créditos del plan de estudios del MFPEs</i>	87
Tabla 4.1.	<i>Datos de sujetos por curso y área de conocimiento del Estudio I.....</i>	138
Tabla 4.2.	<i>Genero de los participantes del Estudio I.....</i>	138
Tabla 4.3.	<i>Edad de los participantes del Estudio I</i>	138
Tabla 4.4.	<i>Datos de sujetos por curso y área de conocimiento del Estudio II</i>	143
Tabla 4.5.	<i>Genero de los participantes del Estudio II.....</i>	143
Tabla 4.6.	<i>Edad de los participantes del Estudio II.....</i>	144
Tabla 4.7.	<i>Datos de sujetos por curso y área de conocimiento del Estudio III.....</i>	148
Tabla 4.8.	<i>Genero de los participantes del Estudio III.....</i>	148
Tabla 4.9.	<i>Edad de los participantes en el Estudio III.....</i>	149
Tabla 5.1.	<i>Técnicas de análisis de datos utilizadas en el Estudio I.....</i>	156
Tabla 5.2.	<i>Relación de códigos obtenidos en análisis de contenido del conjunto del cuestionario.....</i>	158
Tabla 5.3.	<i>Relación de categorías, subcategorías y códigos sobre la definición de identidad profesional docente.....</i>	161
Tabla 5.4.	<i>Relación de categorías, subcategorías y códigos sobre la identidad profesional similar en docentes de distintas etapas educativas.....</i>	162
Tabla 5.5.	<i>Relación de categorías y códigos sobre la posibilidad de una identidad profesional similar en distintas profesiones.....</i>	163
Tabla 5.6.	<i>Relación de categorías y códigos sobre el momento de desarrollo de la identidad profesional docente.....</i>	163
Tabla 5.7.	<i>Relación de categorías y códigos sobre aspectos que mejoran el desarrollo de la identidad profesional docente.....</i>	164
Tabla 5.8.	<i>Leyenda de colores para la interpretación de las “Networks”.....</i>	165

Tabla 5.9.	<i>Nomenclatura para la interpretación de la network sobre la definición IPD..</i>	166
Tabla 5.10.	<i>Nomenclatura par la interpretación de la network sobre la construcción de la IPD en niveles educativos distintos</i>	169
Tabla 5.11.	<i>Nomenclatura par la interpretación de la network sobre la construcción de la IPD en distintas profesiones</i>	173
Tabla 5.12.	<i>Nomenclatura para la interpretación de la network sobre el momento en el que surge la identificación de la Profesión Docente.....</i>	176
Tabla 5.13.	<i>Nomenclatura par la interpretación de la network sobre aspectos que mejoran el desarrollo de la IPD</i>	178
Tabla 5.14.	<i>Descriptivos de la categoría “Definición”.....</i>	185
Tabla 5.15.	<i>Descriptivos de la categoría “Características”.....</i>	186
Tabla 5.16.	<i>Respuesta dicotómica sobre la existencia de la IPD en distintas etapas educativas</i>	187
Tabla 5.17.	<i>Descriptivos sobre la identidad profesional similar en docentes de distintas etapas educativas, en función de la respuesta dicotómica “sí o no”.....</i>	187
Tabla 5.18.	<i>Respuesta dicotómica sobre la existencia de la IPD en distintas profesiones..</i>	189
Tabla 5.19.	<i>Descriptivos sobre el desarrollo de la IPD en distintas profesiones.....</i>	190
Tabla 5.20.	<i>Descriptivos del momento de desarrollo de la IPD.....</i>	191
Tabla 5.21.	<i>Descriptivos sobre los aspectos que mejoran el desarrollo de la IPD.....</i>	193
Tabla 6.1.	<i>Técnicas de análisis de datos utilizadas en este estudio</i>	198
Tabla 6.2.	<i>Variables incluidas en la sección de datos iniciales de la muestra.....</i>	199
Tabla 6.3.	<i>Alumnado encuestado en cada curso académico en el estudio II.....</i>	200
Tabla 6.4.	<i>Genero de los participantes en el estudio II</i>	200
Tabla 6.5.	<i>Edad de los participantes en el Estudio II.....</i>	200
Tabla 6.6.	<i>Áreas de conocimiento del Estudio II.....</i>	201
Tabla 6.7.	<i>Variables incluidas en la sección de creencias sobre la profesión docente</i>	201
Tabla 6.8.	<i>Variables incluidas en la sección de necesidades formativas para la docencia .</i>	202

Tabla 6.9.	<i>Valores de los coeficientes de fiabilidad</i>	203
Tabla 6.10.	<i>Contraste de valores medios de ítems de la 1ª parte entre sub-muestras CTM y CHS</i>	204
Tabla 6.11.	<i>Contraste de valores medios de ítems de la 2ª parte entre sub-muestras CTM y CHS</i>	205
Tabla 6.12.	<i>Contraste de valores medios de ítems de la 1ª parte entre sujetos de niveles I y III</i>	206
Tabla 6.13.	<i>Contraste de valores medios de ítems de la 2ª parte entre sujetos de niveles I y III</i>	207
Tabla 6.14.	<i>Análisis previos a la factorización</i>	208
Tabla 6.15.	<i>Comunalidades por orden creciente en ítems de primera dimensión</i>	209
Tabla 6.16.	<i>Análisis de componentes de la dimensión 1 (“Creencias sobre la profesión docente”)</i>	209
Tabla 6.17.	<i>Variables que saturan cada factor en el constructo “Ideas sobre la formación inicial docente”</i>	210
Tabla 6.18.	<i>Análisis previos a la factorización</i>	210
Tabla 6.19.	<i>Comunalidades por orden creciente en ítems de segunda dimensión</i>	211
Tabla 6.20.	<i>Análisis de componentes de la 2ª dimensión (“Necesidades de formación inicial”)</i>	212
Tabla 6.21.	<i>Variables que saturan cada factor en la 2ª dimensión</i>	212
Tabla 6.22.	<i>Resultados derivados del análisis de valores medios (primera parte)</i>	214
Tabla 6.23.	<i>Frecuencias relativas (porcentajes) en los ítems de la primera parte</i>	214
Tabla 6.24.	<i>Datos descriptivos de la subescala Dim1A (MDTr)</i>	217
Tabla 6.25.	<i>Correlaciones no paramétricas entre variables de la subescala Dim1A</i>	218
Tabla 6.26.	<i>Datos descriptivos de la subescala Dim1B (MDTc)</i>	219
Tabla 6.27.	<i>Correlaciones no paramétricas entre variables de la subescala Dim1B (MDTr)</i> ...	220
Tabla 6.28.	<i>Datos descriptivos de la subescala Dim1C (MDCA)</i>	220
Tabla 6.29.	<i>Correlaciones no paramétricas entre variables de la subescala Dim1A (MDCA)</i> ..	221

Tabla 6.30. <i>Datos descriptivos de la subescala Dim1D (MDI)</i>	222
Tabla 6.31. <i>Correlaciones no paramétricas entre variables de la subescala Dim 1D (MDI)</i>	222
Tabla 6.32. <i>Resultados derivados del análisis de valores medios (segunda parte)</i>	223
Tabla 6.33. <i>Frecuencias relativas (porcentajes) en los ítems de la segunda parte</i>	224
Tabla 6.34. <i>Datos descriptivos de la subescala Dim2A (AEG)</i>	227
Tabla 6.35. <i>Correlaciones no paramétricas entre variables de la subescala Dim2A (AEG)</i> .	228
Tabla 6.36. <i>Datos descriptivos de la subescala Dim2B (DG)</i>	228
Tabla 6.37. <i>Correlaciones no paramétricas entre variables de la subescala Dim2B (DG)</i> .	229
Tabla 6.38. <i>Datos descriptivos de la subescala Dim2C (MR)</i>	230
Tabla 6.39. <i>Correlaciones no paramétricas entre variables de la subescala Dim2C (MR)</i> .	230
Tabla 6.40. <i>Datos descriptivos de la subescala Dim2D (PsE)</i>	231
Tabla 6.41. <i>Correlaciones no paramétricas entre variables de la subescala Dim2D (PsE)</i>	232
Tabla 6.42. <i>Datos descriptivos de la subescala Dim2E (GA)</i>	232
Tabla 6.43. <i>Correlaciones no paramétricas entre variables de la subescala Dim2E (GA)</i> ..	233
Tabla 6.44. <i>Coefficientes de correlación entre diferentes modelos</i>	234
Tabla 6.45. <i>Coefficientes de correlación entre variables globales del cuestionario de necesidades formativas</i>	235
Tabla 6.46. <i>Coefficientes de correlación entre necesidades formativas y modelo de enseñanza tradicional</i>	236
Tabla 6.47. <i>Coefficientes de correlación entre necesidades formativas y el modelo docente tecnológico</i>	237
Tabla 6.48. <i>Coefficientes de correlación entre necesidades formativas y modelo docente centrado en el alumno</i>	237
Tabla 7.1. <i>Técnicas de análisis de datos utilizadas en el Estudio III</i>	242
Tabla 7.2. <i>Variables incluidas en la sección de datos iniciales de la muestra el Estudio III</i> ..	243

Tabla 7.3.	<i>Alumnado encuestado en cada curso académico</i>	243
Tabla 7.4.	<i>Genero de los participantes</i>	243
Tabla 7.5.	<i>Edad de los participantes</i>	244
Tabla 7.6.	<i>Áreas de conocimiento de los participantes</i>	244
Tabla 7.7.	<i>Variables incluidas en la sección de valoración de objetivos generales</i>	245
Tabla 7.8.	<i>Variables incluidas en la sección de valoración de competencias generales....</i>	246
Tabla 7.9.	<i>Variables incluidas en la sección de valoración de competencias de la fase práctica</i>	247
Tabla 7.10.	<i>Valores del coeficiente de fiabilidad Alfa de Crombach</i>	248
Tabla 7.11.	<i>Contraste de medias en ítems de sección A entre sub-muestras CHS y CTM..</i>	249
Tabla 7.12.	<i>Contraste de medias de ítems de la sección B entre sub-muestras CHS y CTM...</i>	250
Tabla 7.13.	<i>Contraste de medias de ítems de la sección C entre sub-muestras CHS y CTM</i>	250
Tabla 7.14.	<i>Contraste de medias en ítems de la sección A entre sujetos de niveles I y III..</i>	252
Tabla 7.15.	<i>Contraste de medias en ítems de la sección B entre sujetos de niveles I y III..</i>	252
Tabla 7.16.	<i>Contraste de medias en ítems de la sección C entre sujetos de niveles I y III..</i>	253
Tabla 7.17.	<i>Datos descriptivos de los ítems sobre desarrollo de objetivos</i>	255
Tabla 7.18.	<i>Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim1A.....</i>	256
Tabla 7.18.	<i>Correlaciones entre variables de la subescala Dim1A</i>	257
Tabla 7.19.	<i>Datos descriptivos de los ítems de la subescala Dim1B1 (Nivel desarrollado en competencias principales de ámbito general).....</i>	258
Tabla 7.20.	<i>Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim1B1.....</i>	259
Tabla 7.21.	<i>Correlaciones entre variables de la subescala Dim1B1</i>	261
Tabla 7.22.	<i>Datos descriptivos de los ítems de la subescala Dim1B2 (Nivel desarrollado en competencias secundarias de ámbito general)</i>	261
Tabla 7.23.	<i>Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim1B2.....</i>	262

Tabla 7.24. <i>Correlaciones entre variables de la subescala Dim1B2</i>	263
Tabla 7.25. <i>Datos descriptivos de los ítems de la subescala Dim1C (Nivel de desarrollo en las competencias del prácticum)</i>	264
Tabla 7.26. <i>Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim1C</i>	264
Tabla 7.27. <i>Correlaciones entre variables de la subescala Dim1C</i>	267
Tabla 7.28. <i>Datos descriptivos de los ítems sobre importancia de los objetivos</i>	268
Tabla 7.29. <i>Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim-2A</i>	268
Tabla 7.30. <i>Correlaciones entre variables de la subescala Dim-2A</i>	270
Tabla 7.31. <i>Datos descriptivos de los ítems de la subescala Dim2B1 (Importancia asignada a las competencias básicas de carácter general)</i>	271
Tabla 7.32. <i>Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim2B1</i>	272
Tabla 7.33. <i>Correlaciones entre variables de la subescala Dim2B1</i>	274
Tabla 7.34. <i>Datos descriptivos de los ítems de la subescala Dim2B2 (Importancia asignada a competencias secundarias de carácter general)</i>	275
Tabla 7.35. <i>Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim2B2</i>	276
Tabla 7.36. <i>Correlaciones entre variables de la subescala Dim2B2</i>	277
Tabla 7.37. <i>Datos descriptivos de los ítems de la subescala Dim2C (Importancia atribuida a las competencias del prácticum)</i>	278
Tabla 7.38. <i>Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim2C</i>	279
Tabla 7.39. <i>Correlaciones entre variables de la subescala Dim2C</i>	281
Tabla 7.40. <i>Contraste de valores medios entre nivel e importancia de los objetivos del máster</i>	282
Tabla 7.41. <i>Contraste de valores medios entre nivel e importancia de las competencias generales</i>	283
Tabla 7.42. <i>Contraste de valores medios entre nivel e importancia de las competencias del prácticum</i>	285

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.1.</i>	Estructura del Sistema Educativo Español.....	43
<i>Figura 1.2.</i>	Duración de la educación obligatoria en Europa, 1980/81-2010/11	45
<i>Figura 4.1.</i>	Diseño de Investigación	132
<i>Figura 4.2.</i>	Fases de la investigación (esquema basado en Ruiz Olabuénaga, 2003)	132
<i>Figura 4.3.</i>	Fases del Diseño de la Investigación.....	135
<i>Figura 5.1.</i>	Menú de documentos primarios en Atlas.Ti correspondiente a la primera pregunta del cuestionario. Definición del término Identidad Profesional.....	157
<i>Figura 5.2.</i>	Creación de citas en Atlas.Ti correspondiente a la primera pregunta del cuestionario. Definición del término Identidad Profesional	157
<i>Figura 5.3.</i>	Creación de códigos con Atlas.Ti correspondiente a la primera pregunta del cuestionario. Definición del término Identidad Profesional	158
<i>Figura 5.4.</i>	Network sobre la definición del término Identidad Profesional Docente.....	166
<i>Figura 5.5.</i>	Network sobre la construcción de la IPD en niveles educativos distintos ...	169
<i>Figura 5.6</i>	Network sobre la construcción de la IPD en distintas profesiones	172
<i>Figura 5.7.</i>	Network sobre el momento en el que surge la identificación con la Profesión Docente	175
<i>Figura 5.8.</i>	Network sobre los aspectos que contribuyen a desarrollar la IPD	178
<i>Figura 5.9.</i>	Network resultante de integrar todos los códigos.....	180
<i>Figura 5.10.</i>	Mapa grupal resultante de la definición de IPD	181
<i>Figura 5.11.</i>	Mapa grupal resultante de la construcción de la IPD en niveles educativos distintos.....	181
<i>Figura 5.12.</i>	Mapa grupal resultante de la construcción de la IPD en distintas profesiones	182
<i>Figura 5.13.</i>	Mapa grupal sobre el momento en el que surge la identificación con la Profesión Docente	182
<i>Figura 5.14.</i>	Mapa grupal sobre los aspectos que contribuyen al desarrollo de la IPD	183
<i>Figura 5.15.</i>	Mapa global resultante de integrar todos los conceptos	184

<i>Figura 5.16.</i>	Representación del porcentaje de cada subcategoría sobre la identidad profesional docente de distintas etapas educativas.....	188
<i>Figura 5.17.</i>	Representación del porcentaje de cada categoría sobre la identidad profesional similar en distintas profesiones	191
<i>Gráfico 5.18.</i>	Representación del momento de desarrollo de la IPD	192
<i>Figura 7.1.</i>	Representación de frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim1A	255
<i>Figura 7.2.</i>	Representación de frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim1B1	258
<i>Figura 7.3.</i>	Representación de frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim1B2	262
<i>Figura 7.4.</i>	Representación de frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim1C ..	265
<i>Figura 7.4.</i>	Representación de frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim1C ..	269
<i>Figura 7.5.</i>	Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim2B1	273
<i>Figura 7.6.</i>	Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim2B2	276
<i>Figura 7.7.</i>	Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim2C.....	279

INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años venimos trabajando en un programa de investigación e innovación educativa orientado a mejorar el proceso de formación inicial del profesorado de secundaria (FIPS) en la Universidad de Córdoba, durante el periodo de transición del modelo anterior de formación docente (Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, conocido como CAP) al nuevo modelo formativo que se ha configurado en torno al Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (Máster FPES). Durante este periodo hemos contribuido a la elaboración de materiales didácticos para la FIPS (Pontes, 2008) y al desarrollo de diversos proyectos de innovación que se han centrado en la exploración del pensamiento inicial docente, como fase previa para el diseño y aplicación de estrategias de mejora de la formación inicial del profesorado. Algunos de los aspectos abordados en tales proyectos se han plasmado en estudios concretos sobre las motivaciones e ideas de los futuros profesores sobre la profesión docente (Pontes y Serrano, 2008a), opiniones sobre el prácticum de la formación inicial (Pontes y Serrano, 2008b), concepciones sobre los procesos educativos (Pontes y Serrano, 2009) y valoración general del proceso de formación inicial (Pontes y Serrano, 2010).

Los resultados parciales obtenidos en los estudios anteriores han dado lugar a la necesidad de llevar a cabo un proyecto de investigación más general, en el que se aborden -desde una perspectiva globalizadora y sistémica- diversos aspectos que mantienen una relación importante con el desarrollo de la profesionalidad docente (Esteve, 1997; Day, 2005; Marcelo, 2009) como son la construcción de la identidad profesional de los profesores de secundaria (Bolívar, 2006; Pontes, Ariza y del Rey, 2010), las necesidades formativas para ejercer dicha profesión (Pérez, 2007; Pontes, Ariza, Serrano y Sánchez, 2011) y el desarrollo de competencias docentes durante la formación inicial (Perrenoud, 2004; Muriel, 2008; Martínez y Echevarría, 2009). El interés por abordar estos temas, desde un enfoque integrador, ha dado lugar al desarrollo de esta tesis doctoral.

Concretamente en esta investigación nos hemos centrado en analizar una serie de aspectos que consideramos relevantes para la mejora de la FIFS: 1) La construcción de la Identidad Profesional Docente (IPD) entre los futuros profesores y profesoras de enseñanza secundaria; 2) Las creencias sobre la profesión docente y su relación con las necesidades formativas para el ejercicio de dicha profesión; 3) Valoración de la formación inicial adquirida en el Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (Máster FPES) e identificación de aspectos que pueden mejorar el proceso de formación inicial docente en el futuro.

Para abordar tales temas se ha realizado una investigación educativa cuya memoria se ha organizado en dos partes bien diferenciadas. En la primera parte, integrada por los capítulos 1, 2, 3 y 4, se describe el contexto de la investigación y la problemática de partida, se analizan los antecedentes relativos a los tres aspectos abordados, se establece el marco teórico que sirve de base a la formulación de las hipótesis de investigación y se describen los aspectos metodológicos relacionados con el diseño de los diferentes estudios empíricos integrados en este proyecto. La segunda parte está integrada esencialmente por los capítulos 5, 6 y 7, donde se presentan y analizan los resultados de los tres estudios empíricos que forman parte del proyecto global de investigación. En esta segunda parte se incluye también el capítulo 8 dedicado a mostrar las conclusiones generales de la investigación. Posteriormente se adjuntan otros documentos tales como la bibliografía y diferentes anexos. A continuación se ofrece una panorámica general y una guía de lectura de los diversos capítulos recogidos en la memoria de dicho proyecto.

El **primer capítulo** se centra en el contexto educativo de la Educación Secundaria y se abordan los siguientes aspectos: el marco histórico y la situación actual del contexto educativo. Se presenta un análisis de las etapas educativas que rigen en nuestro sistema, argumentando la importancia de un giro fundamental en la formación del profesorado, desde la creación de actitudes profesionales, al desarrollo de un perfil docente que contribuya a mejorar la calidad de la educación y pueda atender a las exigencias sociales y educativas del momento. La cuestión de la actitud profesional del docente de secundaria ante las nuevas responsabilidades es un tema importante para tratar de mejorar el proceso de formación inicial y adaptarlo a las necesidades del sistema educativo actual.

En el **segundo capítulo** se describen los aspectos generales de la formación del profesorado, exponiendo los principios básicos de la formación docente necesaria para atender a los retos de la educación secundaria actual, resaltando el carácter teórico-práctico de dicha formación. Después se aborda la necesaria conexión entre teoría y práctica en torno a la adquisición de conocimientos y destrezas profesionales que se consideran fundamentales para la mejora de la calidad educativa y se analizan diferentes perspectivas sobre la formación docente (académica, técnica, práctica y crítica) valorando los aspectos más relevantes de cada perspectiva. Finalmente se analizan las competencias de carácter general y específico que se consideran necesarias para introducirse en la profesión docente a través del actual modelo de formación actual, que se desarrolla a través del Máster FPES.

En el **tercer capítulo** se analizan los principales problemas de la profesión docente en la educación secundaria y se aborda el proceso de construcción de la identidad profesional docente, analizando sus características, sus componentes y su relación con el desarrollo profesional. Posteriormente se describe el papel que desempeña la formación del profesorado en la construcción de la IPD y el desarrollo de competencias docentes. Finalmente se analizan las características del enfoque reflexivo en la FIPS, que es el marco de referencia que consideramos adecuado para el desarrollo de la profesionalidad docente.

En el **cuarto capítulo** se describen los aspectos metodológicos y el diseño de la investigación, partiendo de los tres problemas específicos que han dado origen a su desarrollo: la construcción de la identidad profesional docente, las necesidades formativas y el desarrollo de competencias docentes durante el proceso de formación inicial del profesorado de secundaria. En dicho capítulo se han formulado tres hipótesis principales y tres objetivos generales que se han desglosado en un conjunto de objetivos muy específicos. Se expone la metodología utilizada, las fases de diseño de la investigación y el proceso de recogida y análisis de datos que se ha seguido en cada uno de los tres estudios empíricos que integran este proyecto. Así mismo se describen los instrumentos de investigación correspondientes a los diferentes estudios realizados, las características de las muestras de participantes encuestados en cada estudio, los recursos informáticos utilizados para el análisis de datos y las técnicas de análisis utilizadas para el tratamiento de los datos obtenidos en cada estudio.

En el **quinto capítulo** se describe el primer estudio empírico de esta investigación, dedicado a analizar las concepciones previas de los alumnos del Máster FPES sobre la identidad profesional docente. Para la recogida de datos sobre esta temática se utilizó el Cuestionario 1, realizado al inicio del módulo en la asignatura "*Complementos de Formación disciplinar*", dentro del bloque sobre "*Profesionalidad docente*", donde se abordan contenidos relacionados con el perfil profesional y el acceso a la función docente en el marco de cada especialidad del Máster FPES. El cuestionario utilizado está formado por cuestiones abiertas y, por tanto, se ha utilizado una metodología cualitativa. En este estudio se presentan los resultados derivados de los dos tipos de análisis que se realizan: el análisis textual de contenido y el análisis conceptual del mismo. Los resultados obtenidos responden a cada uno de los interrogantes que conforman el Cuestionario 1.

En el **sexto capítulo** se describe el segundo estudio empírico integrado en este proyecto, dedicado a analizar de forma cuantitativa diversas creencias sobre la profesión docente y las necesidades de formación inicial que los estudiantes del máster consideran más relevantes. Los datos de este estudio se han recogido a mediados del módulo específico, contando con la colaboración de diversos profesores y profesoras del mismo. El instrumento utilizado en este caso es el Cuestionario 2, de carácter cerrado formado por dos baterías de proposiciones que utilizan una escala likert de cinco niveles: en la primera parte se recogen opiniones sobre creencias profesionales y en la segunda parte se recogen las necesidades formativas que se consideran prioritarias para la formación inicial del profesorado de secundaria, con un total de 40 ítems. En este estudio se ha seguido una metodología cuantitativa, basada en el uso de diversas técnicas de análisis estadístico con el programa SPSS para el tratamiento de los datos recogidos. A partir de los resultados obtenidos se han podido identificar las creencias más extendidas en torno a la profesión docente y su correspondencia con diferentes modelos de pensamiento docente. También se han identificado las demandas prioritarias de formación inicial para el ejercicio de dicha profesión y se han agrupado en diferentes categorías que, a su vez, pueden relacionarse con algunas de las creencias sobre la profesión docente.

En el **séptimo capítulo** se expone el tercer estudio empírico de esta investigación, dedicado a analizar las opiniones sobre la formación desarrollada en la FIPS y la valoración de una serie de aspectos importantes para su mejora en el futuro.

Los datos de este estudio se han recogido al finalizar el módulo Prácticum, utilizando el Cuestionario 3, que se ha pasado a través del aula virtual, y que han completado la gran mayoría de los estudiantes del máster. El citado cuestionario es también de carácter cerrado y utiliza la técnica de escala Likert para recoger las opiniones de los estudiantes sobre los objetivos formativos, las competencias generales y las competencias específicas del módulo prácticum del Máster FPES, permitiendo diferenciar entre expectativas y logros referidos a cada uno de los aspectos que se pueden valorar en las tres secciones del cuestionario. También se ha seguido una metodología cuantitativa en este tercer estudio y se han utilizado diferentes técnicas de tratamiento de datos con ayuda del paquete estadístico SPSS. A partir de los resultados obtenidos se ha podido realizar un análisis de las opiniones sobre los objetivos formativos y las competencias profesionales que han alcanzado un mayor o menor grado de desarrollo. También se han podido valorar cuáles son los contenidos del máster que más interesan a los futuros profesores, obteniendo una visión global de las fortalezas y debilidades del nuevo modelo FIPS en los primeros años de su implantación.

En el **octavo y último capítulo** se presentan las conclusiones de nuestra investigación, agrupadas por secciones en función de la naturaleza de los problemas abordados en los tres estudios que la integran. Se hace un balance sobre el grado de contrastación de las hipótesis iniciales y de los objetivos alcanzados. También se comentan las principales limitaciones detectadas en el desarrollo del proyecto y se exponen diversas sugerencias o recomendaciones para la mejora de la formación inicial del profesorado de secundaria. Finalmente se apuntan algunas perspectivas de futuro para seguir avanzando posteriormente en el desarrollo de esta línea de investigación.

Posteriormente se muestran las **referencias bibliográficas** de los trabajos y documentos utilizados en el desarrollo de esta investigación, organizadas por orden alfabético.

La memoria de la tesis concluye finalmente mostrando **un conjunto de anexos**, donde se presentan los instrumentos de recogida de datos utilizados en el desarrollo de los tres estudios empíricos que forman parte de esta investigación.

En este documento, por tanto, se proporciona una revisión amplia y actualizada de las investigaciones sobre la FIPS, se formula un marco teórico para sustentar este proyecto, se muestran los instrumentos utilizados para llevarlo a cabo y se analizan los resultados obtenidos en torno a la construcción de la Identidad Profesional Docente, las creencias profesionales, las necesidades formativas, las expectativas y la valoración de las competencias desarrolladas en el Máster de Profesorado de Secundaria, durante los primeros años de su implantación, esperando que tales resultados sean útiles para la mejora progresiva del proceso de formación inicial docente.

SECCIÓN I

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (ES)

- 1.1. INTRODUCCIÓN
- 1.2. LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN EL CONTEXTO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL
- 1.3. ELEMENTOS BÁSICOS DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
- 1.4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO



1.1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento del contexto educativo es un aspecto importante de la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria, y es necesario que los futuros profesores y profesoras adquieran una visión amplia de los importantes cambios estructurales y organizativos que se han producido en la Educación Secundaria y en los centros educativos, en los últimos tiempos.

Las expectativas sobre la educación han aumentado tanto cuantitativa como cualitativamente en un mundo cambiante, incierto y conflictivo como el que vivimos. Las reformas educativas que se han desarrollado en las últimas décadas intentan adecuar los sistemas de enseñanza para responder a los requerimientos de la sociedad, y declaran como uno de sus propósitos la consecución de una buena educación para todos. Por todo ello, la enseñanza se ha convertido en una tarea compleja, difícil y problemática.

A partir del siglo XX todos los países han prestado una atención creciente a sus respectivos sistemas educativos con el fin de hacerlos evolucionar y adecuarlos a las circunstancias. Los principales rasgos de esa evolución han permitido ampliar el rango de edad de la educación obligatoria, extender sus beneficios a un número de personas cada vez mayor y mejorar principalmente la calidad de la enseñanza (Monclús, 2005; Casanova, 2006; Zabalza, 2012).

La generalización de la educación obligatoria o básica en España ha sido tardía, pues hubo que esperar hasta mediados de la década de los ochenta del siglo pasado para que se convirtiese en una realidad. La Ley General de Educación de 1970 (LGE) supuso el inicio de la renovación del sistema educativo español y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación 1985 (LODE) proporcionó un gran impulso a ese proceso de modernización educativa, aunque la consecución completa de ese objetivo tuvo que esperar bastantes años (MEC, 2013).

Como consecuencia de este proceso evolutivo el sistema educativo español actual, de igual forma que en el resto de países de nuestro entorno, ha desarrollado una estructura basada en una serie de etapas que van desde la Educación Infantil hasta la enseñanza universitaria, pasando por unos niveles intermedios como la Educación Primaria o la Educación Secundaria.

En el caso concreto de la Educación Secundaria hay que indicar que los cambios producidos en nuestro país han sido muy notables en los últimos años, como puede observarse en el aumento de modificaciones legales relacionadas con la estructura del sistema educativo, el currículum de la educación secundaria (obligatoria y postobligatoria), la organización de los centros y la actividad docente del profesorado. Tales normativas suponen cambios importantes en aspectos relacionados con los fines educativos, las competencias básicas que debe desarrollar el alumnado, los contenidos de la enseñanza y los criterios de evaluación. Esta normativa establece que el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria se plasmará en aprendizajes relevantes, significativos y motivadores para el alumnado y que tomará en consideración, como elementos transversales, el desarrollo de valores humanos que preparan al alumnado para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática. Otro aspecto importante es la necesaria flexibilidad y adaptabilidad de las estructuras educativas a la diversidad del alumnado y a atender las demandas que exige la sociedad del conocimiento (Pontes, 2008).

Estos hechos están influyendo notablemente en el ejercicio de la profesión docente del profesorado de Educación Secundaria, haciendo que dicha profesión resulte cada vez más compleja (Oliva, García y Pontes, 2013). Por tal motivo, es importante fomentar, desde todos los ámbitos, la mejora del proceso de formación

inicial del profesorado de Educación Secundaria (Aranda y Pantoja, 2000; Oliva, 2005; Carrascosa, Martínez, Furió y Guisasola, 2008). Este hecho debe afectar a la organización académica de los estudios de postgrado y a los procesos selectivos que permiten el acceso a la profesión docente (Mellado y González, 2000; Esteve, 2003; González Gallego, 2010), pero también debe afectar al terreno de la innovación docente y la investigación educativa, utilizando el conocimiento adquirido en etapas anteriores (Porlán y Rivero, 1998; Perales y Cañal, 2000; Vilches y Gil, 2010) y aprovechando el cambio de modelo de formación inicial docente para llevar a cabo estudios que permitan comprender mejor las opiniones y el pensamiento de los futuros profesores de secundaria (Mellado, 1996; Oliva, 2008; Hernández y Maquilón, 2010), sus expectativas sobre la formación (Solís, Rivero y Porlán, 2013), las actitudes y motivaciones hacia la docencia (Pontes, Serrano y Poyato, 2013), las inquietudes y preocupaciones profesionales del profesorado principiante que permiten detectar las necesidades formativas más relevantes (Pro, Valcárcel y Sánchez, 2005; Marcelo, 2009) y, sobre todo, poner en marcha procesos formativos que ayuden a mejorar el currículum de la formación inicial (Perales, 2008), que contribuyan a desarrollar competencias profesionales adecuadas (Benarroch, Cepero y Perales, 2013) y a construir una identidad profesional útil para la mejora de la Educación Secundaria actual (Bolívar, 2006; Vázquez, Jiménez y Mellado, 2008; Serrano, Pontes y Álvarez, 2013).

Teniendo en cuenta la importancia que supone el conocimiento del contexto educativo en la formación inicial docente trataremos de aclarar, en este capítulo, algunas cuestiones sobre la Enseñanza Secundaria que consideramos importantes a la hora de investigar y reflexionar sobre cómo debe formarse el futuro docente que se incorpora a esta etapa educativa. En concreto analizaremos las características de la Educación Secundaria como una etapa educativa diferenciada de la Enseñanza Primaria o la Educación Superior e indagaremos sobre las peculiaridades del alumnado de dicha etapa. Realizaremos también un breve análisis de la evolución histórica de la educación en nuestro país, durante las últimas décadas, para comprender mejor las características del sistema educativo y poder valorar adecuadamente el perfil docente del nuevo profesor de secundaria.

1.2. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL CONTEXTO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

La Educación Secundaria europea transita un proceso de profundas transformaciones. Las primeras reformas de los años 60 aumentaron en muchos países el período de escolarización obligatoria y ello obligó a cambiar la estructura del sistema.

Actualmente, la Educación Secundaria es objeto de variadas críticas por parte de padres, estudiantes, prensa, políticos y empresarios, según las evaluaciones internacionales que realizan la OCDE (Informe PISA)¹ y el Eurostat (Informes Eurydice de 2005 y 2009)². Son muchos los que aluden a la caída de los estándares de calidad, argumentando la carencia de una reflexión profunda sobre los objetivos y la finalidad de esta etapa que la dote de una identidad propia. (Prats, 2005; Carabaña, 2009; Martín, 2010).

A partir del siglo XX todos los países han prestado una atención creciente a sus respectivos sistemas educativos con el fin de hacerlos evolucionar y adecuarlos a las circunstancias cambiantes y a las expectativas que en ellos se depositaban en cada momento histórico. Como consecuencia de este proceso evolutivo el sistema educativo español actual se ha ido configurando de acuerdo a una estructura diferenciada en cada uno de los niveles educativos con arreglo a la normativa vigente del momento.

1.2.1. Evolución del marco educativo español

En este apartado vamos a realizar un análisis evolutivo de la educación española no universitaria, en el que inciden de forma determinante los cambios históricos introducidos durante las últimas décadas, en la estructura del sistema educativo por las siguientes leyes³ (tabla 1.1): Ley General de Educación de 1970 (LGE), Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) y Ley de Calidad de Educación de 2002 (LOCE). Tales leyes han actuado como precedentes inmediatas de la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) en la que se basa el actual sistema educativo de enseñanza no universitaria. En la actualidad se está discutiendo una nueva propuesta legislativa, por parte del gobierno Español, que puede modificar bastante la LOE.

1 En sus siglas en inglés, Programme for International Student Assessment, desde el 2000 este informe se basa en el análisis del rendimiento al que se somete una muestra representativa de los alumnos de 15 años de los países integrantes de la OCDE, comparando sus resultados a partir de un conjunto de pruebas estandarizadas que evalúan cada tres años la comprensión lectora, la competencia matemática y la científica. El próximo informe se publicará en diciembre de 2013 y se referirá a los resultados de 2012.

2 Eurydice es la red europea de información sobre educación, creada por la Comisión Europea en 1980 para impulsar la cooperación entre Estados miembros en el ámbito educativo, tanto a través del intercambio de información descriptiva de la organización y funcionamiento de los sistemas y las políticas educativas europeas, como de la realización de estudios comparados sobre temas de interés común (organización escolar, formación del profesorado, gasto público en educación, transición de la escuela al mercado de trabajo, etc.).

3 ADIDE, 2013; CECJA, 2013; MEC, 2013.

Tabla 1.1. Comparación entre LGE, LOGSE, LOCE Y LOE

	LGE (1970)	LOGSE(1990)	LOCE (2002)	LOE (2006)
Educación Infantil	Una etapa Preescolar "Parvulario". Carácter voluntario (2-6 años)	Dos ciclos de carácter educativo y voluntario: -Primer ciclo (0-3años) -Segundo ciclo (3-6 años)	Crea la etapa Educación Infantil. La divide en dos ciclos. -Primer ciclo (0-3 años) con carácter voluntario y no escolar. -Segundo ciclo (3-5 años). Reduce la etapa educativa a 5 años. Carácter voluntario y educativo.	Recupera el carácter educativo el conjunto de la etapa (0-5 años). Distribuida en dos ciclos: -Primer ciclo (0-3 años) -Segundo ciclo (3-6 años): Gratuito.
Educación Primaria	Se amplía la Enseñanza Obligatoria (6-14 años). Aparece la Educación General Básica (EGB)	Crea la etapa con seis años de duración de los 6 a los 12 años. Distribuida en tres ciclos de dos cursos cada uno. Carácter Obligatorio.	Apenas se introducen modificaciones	Se consolida la estructura de la Educación Básica. Carácter obligatorio y gratuito. Una duración de 10 cursos, entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.
Educación Secundaria		Crea la etapa con cuatro años (12-15) e itinerarios. Se organiza por ciclos y el segundo de ellos por cursos. Cada curso se organiza en áreas de conocimiento.	Diferentes itinerarios educativos en tercer y cuarto de la ESO.	-Permanencia hasta los 16 -Cuatro cursos académicos (12-16).
Bachillerato	-Bachillerato Unificado Polivalente (BUP). Desarrollado en tres cursos (14-17).	Crea la etapa con dos años de duración de los 16 a 17. Cuatro modalidades (Artes, Ciencias de la Naturaleza y la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, y Tecnología)	Tres modalidades. Se introduce la Prueba General de Bachillerato (PGB). Dos Cursos y tres Modalidades (Se unifica en Ciencias y Tecnología, las actuales modalidades de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y el de Tecnología)	Dos cursos. Máximo 4 años de permanencia. Tres modalidades (Artes, Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales).
FP	-FP. (14-16 años) -FP II. (16-17 años) -COU (solo tras BUP) (17-18 años)	Se divide en ciclos de G. Medio y G. Superior, pidiendo, respectivamente, los títulos de ESO y Bachiller - Se organiza modularmente y con formación en centros de trabajo.	Introduce pasarelas y nuevas formas de acceso.	Incorpora la FP de G. Superior (junto con las Artísticas Superiores y las Universitarias) a la educación superior.

En 2006 se promulgó la Ley Orgánica de Educación (LOE), la cual no supuso grandes cambios con respecto a los dos leyes anteriores (LOGSE Y LOCE). De una forma más detalla, el sistema educativo quedó definido en el nuevo marco legal como se muestra en el esquema siguiente (Figura 1.1).

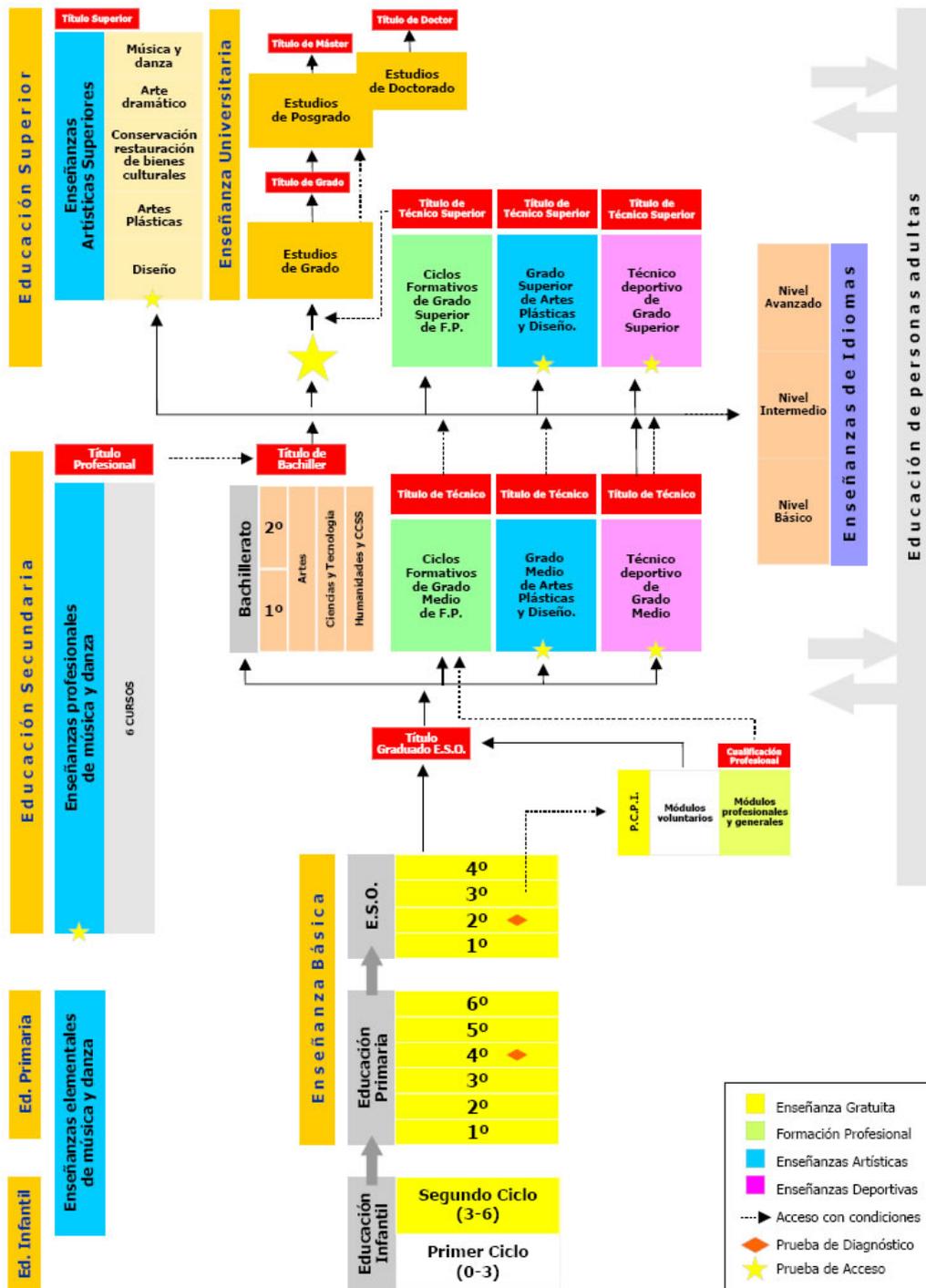


Figura 1.1. Estructura del Sistema Educativo Español

(Fuente: Ministerio de Educación Cultura y Deporte)

1.2.2. Aspectos generales de la Enseñanza Secundaria

La concreción y el diseño curricular de la Enseñanza Secundaria se han visto altamente modificados con la introducción de las competencias básicas a partir de la LOE. La inclusión de este concepto en el currículo conlleva un cambio en la orientación de las enseñanzas, en la integración y funcionalidad de los aprendizajes y los instrumentos de evaluación (Coll, 2006). El encaje de las competencias en el sistema educativo supone considerar tanto la materia (los contenidos) como la forma (las prácticas), de modo que la adquisición de conocimientos se movilice adecuadamente para la resolución de tareas en un contexto definido (Moya y Luengo, 2010). Las competencias exigen el esfuerzo de identificar los contenidos en sentido amplio (valores y actitudes, además de conocimientos y habilidades) que hacen posible su adquisición y desarrollo. La dificultad de llegar a un consenso respecto a su definición, articulación y coordinación con los contenidos y a su evaluación objetiva se plantean como aspectos críticos del modelo curricular basado en las competencias (Revenga, 2010).

Por ello, conviene concretar los rasgos de las principales etapas del proceso educativo, dedicando una mayor atención al análisis de las características de la Educación Secundaria y a los diversos niveles que integran esa etapa educativa. Aunque hay que tener en cuenta que actualmente nos encontramos en un proceso de debate sobre el anteproyecto de la Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), donde algunas de estas características se verán sustancialmente modificadas.

1.2.2.1. La Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Como hemos mencionado anteriormente, la Educación Secundaria Obligatoria comprende cuatro cursos que se desarrollan entre los doce y los dieciséis años de edad e impartida en los Centros o Institutos de Educación Secundaria (IES).

En su desarrollo, la Educación Secundaria Obligatoria pretende contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas una serie de capacidades y conocimientos que les permitan⁴; asumir responsabilidades, desarrollar y consolidar hábitos de estudio, disciplina y trabajo, valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos, fortalecer las capacidades afectivas, desarrollar destrezas básicas, integrar el conocimiento científico, comprender y expresar con corrección (oralmente y por escrito), conocer y valorar y respetar la cultura y la historia.

En casi todos los sistemas educativos europeos se evidencia una clara tendencia hacia la prolongación de la escolarización obligatoria (Figura 1.2), en línea con el objetivo de reducir las tasas de abandono escolar y, en algunos casos, de asegurar que todos los estudiantes obtengan la titulación de la educación básica.

4 REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Artículo 3. Objetivos de la Educación secundaria obligatoria.

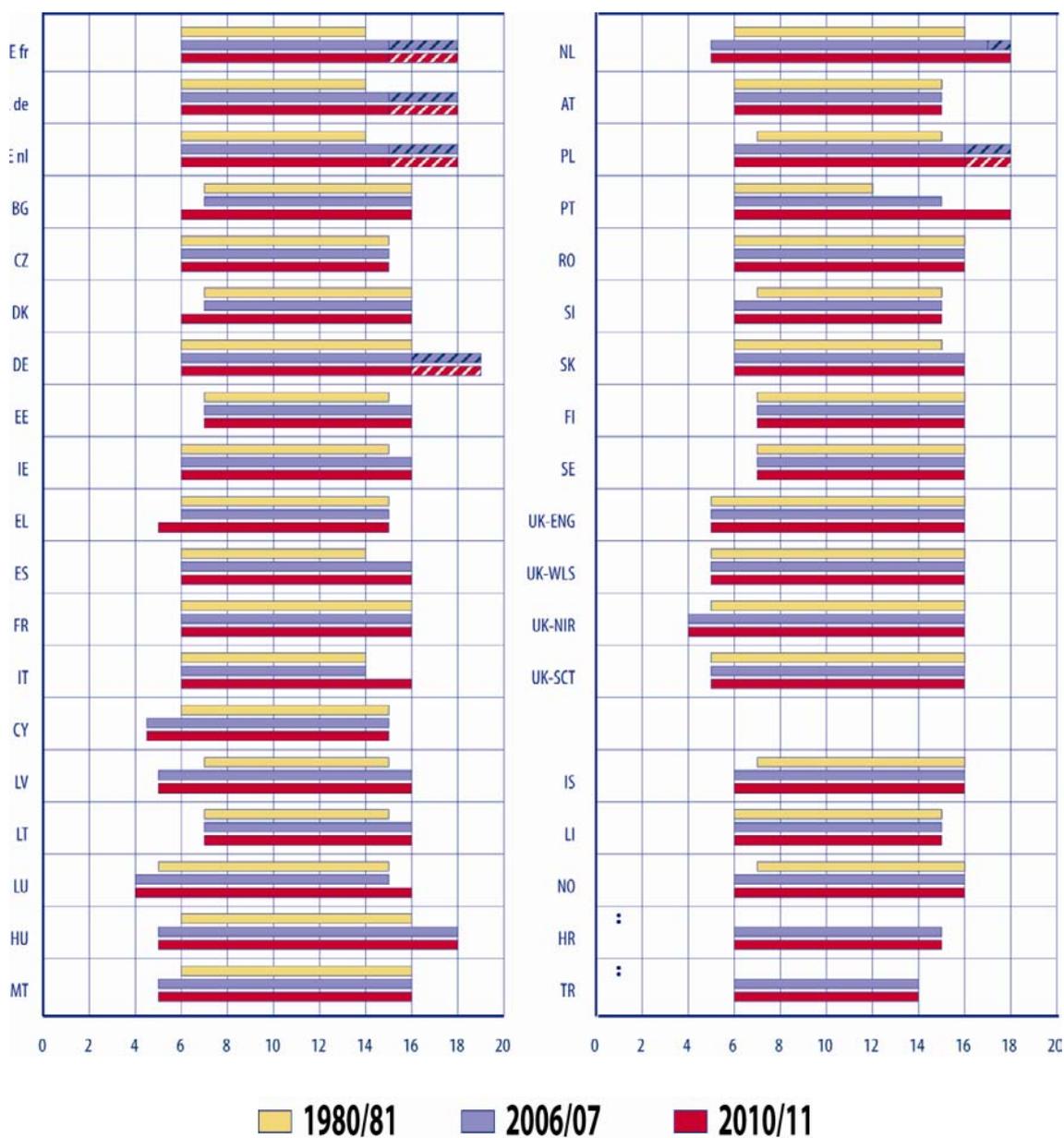


Figura 1.2. Duración de la educación obligatoria en Europa, 1980/81-2010/11

(Fuente: Informe Eurydice 2012)

En diez países, la educación obligatoria se ha adelantado un año (o incluso dos, en el caso de Letonia). En el otro extremo de la escala, tras las recientes reformas trece países han prolongado la duración de la educación obligatoria a tiempo completo de uno a dos años, y tres en el caso de Portugal. De hecho, en 2009, casi el 90% de los europeos de 17 años de edad permanecían en el sistema.

1.2.2.2. Los programas de cualificación profesional inicial (PCPI)

Dentro de la etapa de la ESO la Administración educativa organiza los programas de cualificación profesional inicial⁵, destinados al alumnado mayor de dieciséis años, que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

El objetivo de estos programas es facilitar que todo el alumnado alcance las competencias profesionales propias de al menos una cualificación profesional de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como favorecer la inserción socio-laboral y la adquisición de las competencias básicas necesarias para facilitar su continuidad en la educación postobligatoria.

Los programas de cualificación incluyen tres tipos de módulos: a) Módulos específicos profesionales, que contemplan un módulo de formación en centros de trabajo. b) Módulos formativos de carácter general, orientados al desarrollo de las competencias básicas. c) Módulos voluntarios. Tienen por objeto complementar la formación necesaria para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

1.2.2.3. Bachillerato

El bachillerato⁶ es parte de la Educación Secundaria posobligatoria y comprende dos cursos académicos, impartidos en los Centros o Institutos de Enseñanza Secundaria por profesores especialistas en la materia.

Esta formación se desarrolla en varias modalidades para ofrecer una preparación especializada a los alumnos acorde con sus perspectivas e intereses de formación o de incorporación a la vida activa una vez finalizado el mismo (Tabla 1.1).

Entre los fines u objetivos concretos de esta etapa hay que indicar que el bachillerato debe contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas; ejercer la ciudadanía democrática, consolidar una madurez personal y social, resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, fomentar la igualdad efectiva de derechos, afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, dominar la expresión oral y escrita, expresarse con fluidez y corrección, utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación, acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales, comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación, conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente...

5 ORDEN de 24 de junio de 2008, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial.

6 REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

1.2.2.4. La Formación Profesional (FP)

La formación profesional⁷ del sistema educativo persigue las siguientes finalidades:

- a) Cualificar a las personas para la actividad profesional y contribuir al desarrollo económico del país.
- b) Facilitar su adaptación a los cambios profesionales y sociales que puedan producirse durante su vida.
- c) Contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática, favoreciendo la inclusión y la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Las enseñanzas de la formación profesional del sistema educativo se ordenan en ciclos formativos de grado medio y de grado superior (Figura 1.1).

Por un lado, los ciclos formativos de grado medio forman parte de la enseñanza secundaria postobligatoria y los ciclos formativos de grado superior forman parte de la educación superior del sistema educativo.

Como requisito académico de acceso directo a los Ciclos Formativos de Grado Medio se requiere la posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. La otra forma de acceso mediante la prueba regulada con arreglo a los artículos 22 y 23 del Real Decreto 1538/2006.

Los ciclos formativos incluirán, como mínimo, los siguientes módulos profesionales:

- a) Módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- b) Módulo de formación y orientación laboral
- c) Módulo de empresa e iniciativa emprendedora.
- d) Módulo de formación en centros de trabajo.
- e) Módulo de proyecto.

1.2.2.5. Otras Enseñanzas

Además de las etapas y niveles de la enseñanza que se han descrito en los apartados anteriores y que representan la mayor parte de la demanda formativa a la que da respuesta el sistema educativo, existen diversas ofertas educativas que responden a otras necesidades complementarias como son la enseñanza de idiomas y deportes o la enseñanza de actividades artísticas. A continuación se presentan las características de estas enseñanzas complementarias, recogidas en la legislación vigente.

(1) Enseñanzas Artísticas

Tales enseñanzas tienen la finalidad general de proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, danza, arte dramático, las artes plásticas y el diseño.

⁷ REAL DECRETO 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.

Las enseñanzas profesionales de danza⁸ y las enseñanzas profesionales de música⁹, se organizarán en un grado de seis cursos de duración impartidos en los conservatorios de música y escuelas de danza.

Las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño¹⁰ del sistema educativo, se ordenarán en ciclos formativos de grado medio y de grado superior, respectivamente.

Para acceder al grado medio de las enseñanzas de artes plásticas y diseño se debe estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y, además, acreditar las aptitudes necesarias mediante la superación de una prueba específica.

Los alumnos que superen el grado medio de artes plásticas y diseño recibirán el título de Técnico de Artes Plásticas y Diseño en la especialidad correspondiente, que le permitirá el acceso directo a la modalidad de artes de bachillerato. Quienes superen el grado superior de artes plásticas y diseño recibirán el título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en la especialidad correspondiente, lo que le permitirá el acceso a los estudios universitarios.

Las Enseñanzas artísticas superiores¹¹ integran los siguientes tipos de estudios; música y danza, arte dramático, artes plásticas y diseño, y conservación y restauración de bienes culturales. Ordenadas en 4 cursos académicos de 60 créditos en cada una de sus especialidades.

(2) Enseñanza complementaria de Idiomas y Deportes.

Durante la enseñanza básica (Educación Primaria y Educación Secundaria) y pos obligatoria los alumnos reciben una formación deportiva y el aprendizaje de un idioma moderno como mínimo. Pero además de esta formación, pueden recibir enseñanzas complementarias de idiomas o deportes en centros formativos especializados en tales enseñanzas.

La Enseñanza de Idiomas¹² se organiza de acuerdo a tres niveles: básico, intermedio y avanzado. Y la Enseñanza Deportiva¹³ se organizarán en ciclos de enseñanza deportiva; las enseñanzas deportivas de grado medio en dos ciclos con una duración mínimo de 1000 horas: ciclo inicial de grado medio y ciclo final de grado medio. Y las enseñanzas deportivas de grado superior en un único ciclo de grado superior con una duración mínima de 750 horas.

8 REAL DECRETO 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

9 REAL DECRETO 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

10 REAL DECRETO 596/2007, de 4 de mayo, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño.

11 REAL DECRETO 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

12 REAL DECRETO 999/2012, de 29 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

13 REAL DECRETO 1363/2007, de 24 de octubre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial.

1.3. ELEMENTOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La Enseñanza Secundaria, surge en España como etapa educativa o nivel de enseñanza en el siglo XIX, conocida como Segunda Enseñanza. Nace ante la necesidad de crear un espacio donde preparar al alumnado para ir a la Universidad, además de habilitarlo para realizar profesiones de grado medio o de tipo industrial (Ruiz, 2006).

La Educación Secundaria Obligatoria se debe organizar de acuerdo con los principios comunes y de atención a la diversidad del alumnado. Entre las medidas necesarias para ello se contemplan las adaptaciones del currículo, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas de tratamiento especializado etc., tratando de evitar situaciones de discriminación que les impida alcanzar los objetivos básicos y de titulación correspondiente. También se debe prestar especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado¹⁴.

Esta etapa educativa sigue unas características generales en la mayoría de países de la Unión Europea (Figura 1.2), una Educación Secundaria inferior o básica en la que todos los alumnos siguen un currículo común de formación general, ofreciendo en la Secundaria superior diferentes ramas de especialización.

Nos encontramos con la situación de Dinamarca, Portugal, Finlandia y Suecia, donde no hay establecido una separación entre la Educación Secundaria inferior y la superior ya que la escolaridad obligatoria se basa en una estructura única y continua de 9 ó 10 años de duración. Por otro lado, en Grecia, Francia e Italia, los dos niveles de Educación Secundaria se imparten en centros diferentes. El primer nivel se denomina integrado, lo que significa que todos los alumnos siguen exactamente el mismo currículo de formación general, aunque en Francia es posible elegir una rama de tipo técnico en los dos últimos años de la Secundaria inferior. En estos países, en la Educación Secundaria superior se ofrecen diversas ramas a los alumnos, de tal manera que eligen el centro según el tipo de formación que quieran recibir (CIDE, 2009).

Bélgica, Irlanda y el Reino Unido (Escocia) proporcionan a todos los alumnos una formación común en los primeros cursos de la Enseñanza Secundaria. En Bélgica y Escocia esta formación común dura dos años, y después cursan la rama elegida. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) no hay separación entre la Educación Secundaria inferior y la superior, sino que toda la Educación Secundaria obligatoria se organiza en una estructura única que dura cinco años. En Alemania, los Países Bajos y Austria, en Secundaria inferior, todos los alumnos reciben una formación general pero el nivel académico es diferente dependiendo del tipo de centro (CIDE, 2009).

Hay que indicar que el sistema educativo no lo integran sólo las diferentes enseñanzas o etapas que se han analizado anteriormente, sino que hay muchos otros aspectos y factores relacionados con la estructura y el funcionamiento del sistema educativo, como pueden ser el alumnado, los centros de enseñanza y el profesorado, que dotan de una identidad propia a esta etapa educativa.

14 LOE (2006). Título preliminar. Principios y fines de la educación.

1.3.1. El alumnado de Enseñanza Secundaria

En la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria (FIPS) desempeña un papel muy importante el conocimiento de las características de los adolescentes como parte esencial del alumnado de tales centros (González y de la Mata, 1994). Se trata por tanto, de una etapa muy amplia donde los individuos se encuentran inmersos en un proceso de evolución continua y de circunstancias cambiantes que lo van a llevar, con mayor o menor éxito, a convertirse en un adulto autónomo e independiente. El éxito de esta etapa radica, además de en las características del adolescente, en la actuación educativa en todos los ámbitos (psicológico, afectivo y social) de los padres, los educadores y el entorno en el que el sujeto se desenvuelve, es decir, de la familia, de la escuela y de la sociedad (Coleman y Hendry, 2003).

Según Elkin (1970), es más fácil determinar cuándo empieza la adolescencia que cuándo termina. Podemos indicar que los cambios biológicos señalan el final de lo que llamamos infancia produciendo un aumento de peso y de la talla y un logro de la madurez sexual y reproductiva. Por lo tanto, se considera que la adolescencia comienza con esos cambios denominados pubertad. Pero si tratamos de marcar un límite o final de la etapa, veremos que tiene que ver con factores sociales y emocionales más que con el cambio psicológico. Por eso se ha dicho a veces que la adolescencia empieza en la biología y termina en la cultura (Moussen, 1991).

La adolescencia se identifica como un periodo de crisis, rebeldía e inconformismo marcado por periodos de turbulencias, conflictos, cambios conductuales y enfrentamientos a las normas establecidas (Palacios, Marchesi, y Coll, 1999). En cambio, autoras como Ana Freud (1958) reconocen que no todos los adolescentes experimentan dicho periodo como turbulento, estresante o de desequilibrio psíquico. Solo en algunos chicos y chicas convergen, además de los cambios físicos y psíquicos propios de la edad, una serie de variables familiares, socioeconómicas y culturales que pueden hacer de esta etapa un periodo duro y difícil.

La adolescencia y los cambios asociados con este periodo se analizan habitualmente diferenciando tres niveles interrelacionados: el fisiológico, el psicológico y el social. Con relación a los cambios fisiológicos, se produce el desarrollo completo de los órganos genitales y transformaciones físicas tales como el crecimiento del vello, el cambio en el tono de la voz de los chicos, etc. Entre los cambios psicológicos, cabe destacar el desarrollo del pensamiento abstracto, del razonamiento moral y de un sistema de valores propio. Asimismo, los adolescentes desean saber quiénes son, cómo son y cómo se definen en las distintas áreas que constituyen su identidad. Además, en esta etapa se modifican y conforman las dimensiones del autoconcepto que configuran su auto imagen global. Por último, en el ámbito social, la adolescencia implica cierto distanciamiento del contexto familiar, al tiempo que se otorga una importancia creciente al grupo de amigos. A continuación, profundizaremos en la descripción de los cambios bio-psico-sociales que acontecen en la adolescencia, haciendo especial hincapié en los efectos que éstos pueden tener en la conducta, cognición, afectividad y relaciones sociales del adolescente (Coleman y Hendry, 2003).

1.3.1.1. Cambios físicos

Las transformaciones fisiológicas y morfológicas que tienen lugar en la adolescencia constituyen uno de los acontecimientos más importantes de este periodo del desarrollo. De hecho, clásicamente la pubertad ha señalado el comienzo de la adolescencia. En la pubertad tienen lugar una serie de cambios morfológicos y hormonales, conocidos como el “estirón”. Las chicas suelen presentar este desarrollo (aumento de peso, desarrollo de caracteres sexuales secundarios, ensanchamiento de caderas, etc.) en torno a las 10-11 años, mientras que los chicos comienzan a presentar sus cambios un año después.

1.3.1.2. Cambios psicológicos

El crecimiento del cuerpo y la maduración de las características sexuales no son los únicos acontecimientos que marcan el periodo de la adolescencia. El conjunto de cambios psicológicos del adolescente también sufre una reestructuración importante.

Por un lado el desarrollo cognitivo, formulado por Jean Piaget (1972) continua siendo una de las explicaciones más influyentes hasta el momento. Concibe la inteligencia como una forma de adaptación del organismo: el sujeto busca un equilibrio entre él y el ambiente. A lo largo del desarrollo y como fruto de experiencias cotidianas, el pensamiento se organiza en estructuras cada vez más complejas, con el fin de entender la realidad.

Piaget (1972), divide el desarrollo cognitivo en diversas etapas, pero concretamente la adolescencia se encuentra en la etapa denominada “construcción de las operaciones formales” (capacidad de razonamiento mediante el pensamiento hipotético-deductivo). Estas características del pensamiento formal permiten la posibilidad de desarrollar dos tipos de pensamientos en los adolescentes. Por un lado, la metacognición o capacidad para pensar sobre los propios pensamientos. Y por otro lado, la cognición social o capacidad para pensar en los pensamientos de los demás (Palacios y Oliva, 1999).

Además del desarrollo cognitivo, también hay que desatacar el desarrollo moral, entendiéndose como el conjunto de criterios utilizados por una persona para juzgar un comportamiento como justo o injusto, bueno o malo. Tanto el razonamiento moral como la cognición social implican la comprensión de las conductas de los otros. Sin embargo, estos dos procesos mentales se distinguen en su finalidad: mientras que la cognición social tiene por objeto la comprensión de las conductas humanas, el razonamiento moral añade a esta comprensión un juicio valorativo de estas conductas (Bruner, 1988).

Los adolescentes, también pasan por un hito importante donde necesitan saber y conocer quiénes son, cómo son y cómo se definen en las áreas de la vida. Como tal, en la literatura científica encontramos términos como: identidad, self, autoestima, autoconcepto, autoconcepciones, autoimagen, etc. Tales conceptos se confunden entre sí y tienden a utilizarse indistintamente.

El *self* o concepto de sí mismo, supone el proceso de reflexión que el individuo realiza sobre sí mismo, como base de lo que se conoce como autoconcepto (Gecas, 1982). El *autoconcepto* es el resultado reflexivo anterior y constituye la percepción que el sujeto tiene de sí mismo formado por la acumulación tanto de información interna como externa (Rosenberg, 1979). Es decir, la representación que tiene el sujeto de sí mismo (moreno, alto, guapo, grueso etc). Sin embargo la *autoestima*, podemos decir que constituye una parte del autoconcepto que incluye unas cualidades subjetivas y valorativas (Fierro, 1990). Así pues, la autoestima es la conclusión final de la autoevaluación que el individuo realiza y la satisfacción personal del sujeto consigo mismo.

La identidad se concibe como la necesidad que tiene el individuo de reconocerse diferente al resto de personas. Desde la psicología evolutiva, se destaca la importancia de la búsqueda de la identidad en la adolescencia (Coll, 1990). Son los estudios de identidad realizados por Erikson (1980) considerados como fundamentales en la construcción de la identidad en la adolescencia. Según este autor, en este ciclo de

construcción existen ocho estadios de desarrollo. En la adolescencia (quinto estadio), tiene lugar una tarea crucial de definición de la identidad. El adolescente va asumiendo una serie de compromisos (decisiones académicas, reglas sociales, etc) que van conformando y consolidando su identidad, permitiéndole avanzar hacia el rol adulto.

Finalmente, la investigación ha constatado que el apoyo y aprobación parental, el apoyo de los iguales y el logro escolar son factores con un gran impacto en la autoestima, y parece que los adolescentes establecen los juicios acerca de su autovalía a través del feedback recibido en estos contextos relacionales, es decir, de los padres, profesores y compañeros de clase (DuBois, Bull, Sherman y Roberts, 1998; Fering y Taska, 1996; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004). Además, también se ha comprobado que las autoevaluaciones tienen un papel fundamental en el ajuste y en la calidad de vida del adolescente: el autoconcepto predice la satisfacción y el bienestar subjetivo y tiene, por tanto, un papel activo en el desarrollo saludable de la persona (McCullough, Huebner y Laughlin, 2000; Musitu et al., 2001).

1.3.1.3. Cambios sociales

La adolescencia se caracteriza también por importantes cambios que acontecen en el mundo social del individuo. Del mismo modo que en los apartados anteriores hemos visto que es necesario el desarrollo del conocimiento sobre uno mismo, también se añade la necesidad de que el adolescente tenga conciencia de cómo son sus relaciones sociales.

En la adolescencia los espacios donde son posibles las interacciones sociales se expanden, mientras que se debilita la relación familiar. Es el momento en que su sistema de valores deja de estar determinado por sus padres y se ve más influenciado por sus iguales (Moreno, Vacas y Roa, 2000). Además, ya no se conforman con ser queridos sino que quieren ser ellos quienes elijan las personas con quien compartir su vida, sus ratos de ocio, etc. Es el momento de la búsqueda del afecto fuera de casa (Rodrigo, 2004). Esta actitud de rechazo, debe manifestarse como la necesidad de un cambio en la expresión de la intimidad, es decir, una adaptación por parte de la familia que también experimenta cambios personales coincidiendo con la llegada de sus hijos a la etapa adolescente, tratando de dar una respuesta más adecuada a las nuevas necesidades de los adolescentes (Oliva, 2004).

Sin embargo, aunque la influencia de los padres ya no es tan importante como durante la infancia, la familia tiene todavía un rol primordial en la adolescencia. Es en la familia, donde se van desarrollando los primeros patrones de conductas sociales, ellos son lo que van guiando directa o indirectamente a sus hijos a adquirir las primeras habilidades que le serán de utilidad para sus relaciones futuras (Bronfenbrenner, 1987).

1.3.2. Los centros de Enseñanza Secundaria

El centro educativo es el factor principal que determina la influencia del contexto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin restarle importancia a otros factores externos como el ambiente familiar y social.

Los centros de Educación Secundaria, en su estructura organizativa, curricular y profesional, son herederos de los antiguos institutos de bachillerato, diseñados para un público selecto, aquel que iba a estudiar en la Universidad. Con la prolongación de la escolaridad obligatoria, estos centros se han abierto a todo el alumnado, con su diversidad de intereses y motivaciones, mostrando dificultades para atenderlas por presentar una estructura diseñada para otros fines (Pennac, 2008). De ahí, que en la actualidad, la mayoría de las autonomías se encuentran en el proceso de establecer nuevos reglamentos orgánicos que posibiliten una organización acorde a las demandas del siglo XXI (Bolívar, 2010).

La importancia de la organización y funcionamiento de los centros escolares en el cumplimiento de su misión educativa ocupa un lugar destacado desde los primeros documentos elaborados por diversas universidades españolas para atender la formación inicial de profesorado de Enseñanza Secundaria (Azcarate, 2005). Esta organización ha estado marcada por un modelo jerárquico-burocrático y centralizado, donde la Administración educativa regulaba normativamente todos los aspectos de la vida escolar. Esto ha provocado una uniformidad forzada, un terreno poco propicio para estimular la mejora y para dar respuestas contextualizadas a problemas (Gather, 2004).

Se están demandando organizaciones escolares más abiertas y capaces de adaptarse a contextos sociales complejos. Por eso, las organizaciones con futuro son aquellas con capacidad para aprender (Bolívar, 2000).

Lo que se llegue a ser como profesional y el compromiso que cada uno asuma con su trabajo depende, en gran medida del centro donde se enseñe, y más particularmente de las relaciones sociales que se establecen en su seno. Junto a otros factores personales y de formación inicial, los docentes, construyen sus identidades a partir de la cultura del centro (Bolívar, 2006).

1.3.3. El profesorado de Enseñanza Secundaria

Si en las últimas décadas del siglo XX, los sistemas educativos de los países más desarrollados consiguieron la escolaridad plena en la Educación Primaria y se hizo obligatoria la Educación Secundaria, en el siglo XXI el trabajo de los profesores y profesoras resulta más complejo (Marcelo, 2007). El nuevo profesor o profesora no debe ser un simple trasmisor de contenidos o evaluador de resultados de aprendizaje, ni un técnico que aplica técnicas o métodos. Ha de ser un profesor reflexivo e investigador, agente activo del proceso educativo, capaz de indagar y de adaptarse a la capacidad de los alumnos (Pennac, 2008). El profesor de secundaria, debe ser además de especialista en su materia, educador y formador de jóvenes en desarrollo, y también debe ser un buen tutor y orientador de sus alumnos y alumnas (Esteve, 2006).

En el desarrollo y puesta en práctica del currículo en la ESO, los profesores desempeñan un papel fundamental, porque son los principales encargados de hacer efectiva la escolarización de cada alumno. Su implicación en el cumplimiento de los objetivos formativos constituye un elemento decisivo en el éxito de este proceso y, por tanto, en la determinación de la calidad educativa. Sin embargo, en la actualidad, las carencias y las reivindicaciones de los profesores se vienen arrastrando sin soluciones satisfactorias. Las

diferentes condiciones contractuales y salariales, la limitada preparación inicial y formación continua, y la ausencia de una carrera docente que permita progresar en el ejercicio de su profesión están en la base del malestar de un profesorado que se enfrenta a sus compromisos sin el suficiente reconocimiento y apoyo social e institucional (Sáenz, 2010).

Las características del profesorado se asocian a menudo con los resultados escolares de los alumnos y alumnas (Dean, 1997; Casal, 1988; Mendro, 1988; Ramos, 1988). En un estudio desarrollado por Mendro (1988) centrado en las características que inciden en los mejores resultados del alumnado en relación al profesorado, concluyen que la variable formación es la más asociada al rendimiento escolar. Corroborada esta variable en un estudio posterior de Hopkins y Reynolds (2001).

Siguiendo en esta misma línea, un estudio desarrollado en la Educación Secundaria, la falta de formación y experiencia del profesorado en un instituto californiano, se asoció a bajos resultados escolares (Fetler, 1999). En este estudio se tuvo una muestra de 795 institutos, 1,3 millones de estudiantes y 56571 profesores. Se observó que la formación del profesor determinaba el nivel de resultados; estudiantes que asistían a institutos con una mayor proporción de profesorado mejor cualificado obtuvieron resultados más altos en el test.

Las mismas conclusiones señalan otro estudio (Darling-Hammond, 2000) en el que se encontró relación significativa entre la formación del profesorado y los resultados escolares. Cuanto mayor es el porcentaje de profesorado con una buena calificación, mejores son los resultados obtenidos en todos los supuestos. En su última investigación (Darling-Hammond, 2005) demuestra que la certificación del profesorado influye en los resultados escolares

Otro estudio de Smith (2005), analizó la relación entre la formación del profesorado y su práctica, asumiendo que los resultados mejoraron con una efectiva práctica docente asumida durante el periodo de formación.

De hecho, se reconoce ampliamente que la formación del profesorado influye notablemente en el éxito de los aprendizajes de los alumnos (Betts, Rueben y Danenberg, 2000; Goldhaber y Brewer, 2000). Estudios realizados por la OCDE (2005) han señalado que los profesores son la variable que mayor influencia tiene sobre los resultados académicos de los estudiantes. En este sentido, como han señalado diversos investigadores (Clotfelte, Ladd y Vidgor, 2007; Gustafsson, 2003; Wayne y Youngs, 2003; Wenglinsky, 2002), existe una relación evidente entre la formación del profesorado, sus prácticas y el nivel de logro que alcanzan los estudiantes. Por tanto, la formación pedagógica y el enfoque práctico de la enseñanza son elementos que contribuyen al éxito colectivo en los procesos de aprendizaje.

Está claro, que nuestros docentes se forman como académicos, a los cuales se les pide asumir nuevas responsabilidades y hacer frente a las realidades profesionales de la Enseñanza Secundaria tras su formación en el Máster FPES. Estos docentes ya son especialistas en una rama del saber, es decir, la Universidad ya le ha dotado de la formación académica y, por tanto, al realizar su formación inicial como profesional de la enseñanza, lo que necesitan es adquirir su capacitación pedagógica.

Educar para la sociedad del conocimiento implica una preparación específica para atender a nuevas demandas y un desarrollo profesional que no eran necesarios hace 20 o 30 años, pues antes bastaba con dominar la materia y con tener una titulación adecuada.

1.3.3.1. Necesidades y demandas docentes

Los contextos del trabajo docente son tan variados que resulta imposible preparar al futuro profesor para todas y cada una de las posibles contingencias a las que puede tener que enfrentarse en un aula. Las diferencias pueden ser grandes entre una escuela rural y otra urbana, entre niños de clase social alta y otros situados bajo el umbral de la pobreza, entre niños queridos por sus padres y niños abandonados y maltratados (Casanova, 2011).

Los institutos se han convertido en espacios multiculturales que requieren una repuesta profesional adecuada para integrar la diversidad en la enseñanza. Los profesores encuentran numerosas dificultades para hacer frente a los compromisos que tienen encomendados y que se han visto ampliados en este escenario. Su lista de competencias abarca también el dominio de las nuevas tecnologías, un conocimiento multidisciplinario y las destrezas en las lenguas extranjeras. Por tanto, el nuevo papel de liderazgo y dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje aumenta las responsabilidades del profesorado, a la vez que la gestión del aula se vuelve más exigente.

Por ello, las actividades de formación inicial de profesores deben centrarse, en primer lugar, en enseñar al futuro profesor a analizar, con el mayor detalle posible, los múltiples factores que están influyendo en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad docente cotidiana. El enfoque válido es comenzar por entender la complejidad de factores que influyen en la dinámica del aula y aprender a analizar y valorar la importancia de cada uno de estos factores para obtener el clima de clase adecuado y los resultados de aprendizaje que se desean alcanzar (Esteve, 2007). Estas expectativas implican cambios en los contenidos, en las dinámicas del aula, en los procesos de evaluación y, por ello, una actualización constante del papel docente (Guerrero, 2010).

La relevancia del papel docente, como educadores, tutores y formadores, es indiscutible, pero requiere del auxilio complementario de las familias, de los mismos centros educativos y de la sociedad en su conjunto. Esta colaboración es necesaria para cumplir con los compromisos educativos de manera adecuada (Garreta, 2010).

Esteve (2009), resalta la existencia de cuatro necesidades básicas en la labor docente del profesorado secundaria:

- 1º *Perfilar la propia identidad profesional*. Es decir, aclarar y concretar qué papeles profesionales puede asumir como profesor, integrando unos objetivos realistas para su trabajo diario en el aula concreta. Definir un estilo propio, adecuado a su personalidad y sus ideas sobre la enseñanza, conformando el clima de clase y la transmisión de un aprendizaje significativo.

El intento de desempeñar unos papeles profesionales imposibles e inadecuados para la situación específica en la que se está trabajando, llevará al fracaso. La distancia marcada entre lo que se quiere desempeñar y la situación práctica real, lleva a imponer ideas preconcebidas, sin tener en cuenta ni analizar la situación en la que se está trabajando (Marcelo, 1987).

- 2º *Entender que la clase es un sistema de interacción y comunicación*. Se debe modificar y superar el papel transmisivo del profesorado, y el papel pasivo de los alumnos, para adaptarse a un aula donde se espera una participación activa de los alumnos y alumnas. Conseguir motivarlos e ilusionarlos por el tema, fomentar el respeto y la atención, pero no la sumisión. Provocarles y plantearles interrogantes, donde expresen y fluyan sus ideas y dudas, hasta que encuentren un sentido al contenido que se va a explicar (Imbernón, 2010).

Para ello es necesario dominar los códigos de comunicación en el aula, saber qué climas de clase generan actividad, tensión, silencio o reflexión, y cómo cambiar el clima de clase conforme interesa.

- *3º Organizar la clase para que trabaje con un orden aceptable.* Un profesor, además de enseñar, debe tener en cuenta la planificación del aula. Esto requiere asumir otras tareas diferentes a las de enseñar, tales como organizar el trabajo, la estructura de los grupos, definir objetivos, explicitar las tareas previstas y los sistemas de evaluación a utilizar, etc. (Antúñez, del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabalza, 2008).
- *4º Adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimiento de los alumnos.* Construir un aprendizaje significativo, traduciendo el contenido de la enseñanza a sus propias claves para que sepan qué es lo que están intentando aprender, qué valor tiene el nuevo conocimiento, qué parte de su vida cotidiana pueden entender o mejorar con ese conocimiento y cómo se relaciona el nuevo conocimiento con lo que ya han aprendido. Clasificar y ordenar el conocimiento para que ellos lo encajen en el lugar correcto es una tarea tan importante o más que la simple transmisión de un contenido (Ausubel, 2002).

En este escenario de necesidades y demandas docentes, resulta difícil formar al profesorado para que desarrolle una enseñanza efectiva, donde se tengan en cuenta estas peculiaridades de la etapa y las nuevas exigencias, se reclama una transformación significativa en los modelos tradicionales (Gómez, 2010).

Por otro lado, la formación psicopedagógica del profesorado de esta etapa ha sido escasa (Moreno, 2006), evidenciándose disociaciones significativas entre las disciplinas y su contextualización. Por ello, se ha considerado que la oferta formativa ha sido insuficientemente sensible a las necesidades de los profesores (Furlog, 2008)

Pese a todo, el nuevo plan de estudios parece que sigue sin resolver muchas de las demandas referidas. En estudios sobre las opiniones del alumnado del Máster de Secundaria (Hernández y Carrasco, 2012) el alumnado manifiesta que no está especialmente satisfecho con el tiempo establecido para su formación didáctica. Su descontento apunta no tanto a la insuficiente carga lectiva del Máster, sino a la distribución de los módulos formativos y a la organización de los aspectos docentes. Apuntan hacia una descoordinación entre el profesorado, donde se percibe una acción excesivamente individualista de los profesores. Esta situación de descoordinación origina solapamientos y carencias en sus propuestas formativas, que producen la impresión de que no existe planificación ni coherencia en la implementación del plan de estudios. Estas dificultades entorpecen su proceso de aprendizaje. Como también apunta la reflexión realizada por San de Castro (2013) alumno del Máster de Secundaria.

En la misma línea, Trillo y Rodríguez (2011), en un estudio realizado en la Universidad de Santiago de Compostela, el alumnado se muestra en general satisfecho con la docencia recibida en la mayoría de las materias. También expresan su satisfacción con el periodo de prácticas en los centros de secundaria, aunque consideran que ese periodo debe ser de mayor duración. Inciden de nuevo en la falta de coordinación entre el profesorado. En un trabajo reciente llevado a cabo por Solís, Rivero y Porlán (2013), con estudiantes del Máster FPES del área de ciencias experimentales, se analizan los resultados de un Cuestionario de Expectativas y del Inventario de Creencias Científicas y Pedagógicas, antes y después de realizar el Módulo Específico, mostrando una escasa evolución tanto en sus expectativas como en sus concepciones iniciales. Por su parte, Benarroch, Cepero y Perales (2013) han observado, en una experiencia de valoración del desarrollo del MFPE, que las concepciones previas de los futuros profesores de ciencias sobre diversos aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia resultan difíciles de modificar, pero también encuentran aspectos positivos en el proceso de formación

inicial. Tales autores encuentran también que las problemáticas con que ha de enfrentarse el profesorado de ciencias, parecen evidenciar la preocupación de los futuros docentes por adquirir competencias para lograr un aprendizaje significativo entre sus alumnos.

Con el trabajo de investigación de Pérez y Rodríguez (2012), tras suministrar un cuestionario para conocer las reflexiones del Máster de Secundaria, valoran muy positivamente el periodo de prácticas realizado en los centros de secundaria y tiene opiniones muy favorables del profesorado que ha impartido docencia duramente el desarrollo del Máster. Sin embargo solicitan una participación más activa del profesorado en las necesidades formativas de los estudiantes. En relación con la valoración del módulo Prácticum del Máster FPES hay que tener en cuenta los resultados del estudio de Pro Bueno, Sánchez y Valcárcel (2013), que han analizado los TFM de la Especialidad de Física y Química de la Universidad de Murcia, elaborados en los últimos años, teniendo en cuenta las competencias y resultados de aprendizaje previstos en las materias de la especialidad y en las prácticas docentes en centros de secundaria. Tales autores han valorado el grado de adquisición de los mismos y los resultados ponen de manifiesto los logros en los que hay que seguir avanzado y las debilidades del proceso o las tareas pendientes en las que hay que mejorar.

Los estudios citados anteriormente ponen de manifiesto la existencia de sombras y luces en el actual proceso de formación inicial docente, reflejando la importancia de la investigación educativa sobre este tema para comprender la complejidad del proceso y, sobre todo, para identificar las debilidades y fortalezas del nuevo modelo de formación (Benarroch et al., 2013).

Es cierto que construir un modelo de formación que armonice la adquisición de los saberes científicos, didácticos y profesionales es una aspiración compleja (Vilches y Gil, 2010; Solís, Rivero y Porlán, 2013) y, tal vez por ello, la formación del profesorado de Educación Secundaria es uno de los temas más debatidos en el ámbito educativo en la actualidad (Hernández y Hernández, 2011; Oliva, García y Pontes, 2013). El resultado lo encontramos en algunas investigaciones (Teaching and Learning International Survey, 2009; Fundación del Hogar del Empleado, 2010) donde se ha señalado la insatisfacción de los estudiantes y de los profesionales de la educación con la formación que reciben, en términos semejantes a los que incluyen los análisis realizados por autores de referencia (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Korthagen, Loughrany y Russell, 2006).

1.3.3.2. El perfil profesional del profesor de Enseñanza Secundaria

Como consecuencias de las transformaciones sociales que se producen, el nuevo contexto educativo está inmerso en un conjunto de retos que demandan profesores de secundaria con una sólida formación intelectual y disciplinar, complementaria de la formación profesional que nos demanda el mundo de la educación y con capacidad de adaptación a las nuevas situaciones sociales (Tribó, 2008).

Formar docentes competentes, profesionales del campo educativo, especialistas en su materia, implica darle un carácter profesionalizador a la formación de docentes de Secundaria, formar profesores de Secundaria especialistas en matemáticas, historia, lengua, inglés et., y no profesores de matemáticas, historia o lengua. Es fundamental que el docente sienta y reconozca la importancia y trascendencia de su labor, lo que significa formar a adolescentes para ayudarles al tránsito a su vida de adulto, y que se identifique con el nuevo perfil docente (Galvís, 2007).

El perfil profesional de un profesor de secundaria podría definirse como un conjunto de competencias, conocimientos, cualidades, comportamientos y actitudes deseables que deberían formar parte de la identidad profesional del mismo (Cruz, 2010). Entendiendo por competencia la capacidad general o potencialidad adquirida por una persona, que le permite seguir aprendiendo y utilizar esos conocimientos para encarar otras situaciones y resolver problemas reales (Rul y Cambra, 2007). Ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, sino ser capaz de afrontar, a partir de habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo aprendido (Moreno, 2006; Monereo y Pozo, 2007).

Según Galvis (2007), las competencias que deben conformar el perfil profesional de los docentes, en la sociedad de las próximas décadas, serían de tres clases:

- 1º *Las intelectuales*, referidas a lo cognitivo, lógico, científico y pedagógico-didáctico, que sirven para facilitar procesos de aprendizaje cada vez más autónomos.
- 2º *Las sociales*, entre las que se encuentran todas las que involucren procesos sociales, afectivos y comunicativos, la tolerancia, la convivencia, la cooperación, así como también la capacidad de asociarse, de negociar, de emprender y concretar proyectos.
- 3º *Las interpersonales*, incluyendo las productivas que permiten al docente estar abierto e inmerso en los cambios para orientar y estimular el aprendizaje, y las especificadoras, que fomentan la capacidad de aplicar los conocimientos fundamentales a la comprensión de los sujetos y la institución, así como también a observar las situaciones de la realidad pedagógica y actuar en consecuencia.

En tal sentido, esta situación sobre el desarrollo de determinadas competencias en el docente nos obliga a replantear el papel de la escuela del futuro y el perfil que debe tener el profesorado de secundaria del siglo XXI, considerando diferentes perspectivas (Cruz, 2010):

- 1º *Perspectiva institucional: El profesor como persona que desempeña un cargo docente.* El profesor o profesora de un centro de enseñanza secundaria es una persona que además de impartir su materia, puede ser el tutor o tutora de un grupo de alumnos y alumnas, jefe de departamento, miembro del equipo Directivo, etc. Dada la variedad de funciones, el tutor o tutora es una figura esencial para el grupo, siendo referencia obligada para el alumnado y puente entre familias y centro educativo¹⁵. Sin embargo, estudios recientes destacan el descontento general del profesorado español, especialmente del personal docente que trabaja en la ESO (Pedró, 2006; Enguita, 2008; Marcelo, 2009), debido a la sobrecarga de tareas que están llamados a desempeñar.
- 2º *Perspectiva académica: El docente como educador y como profesional que imparte clases.* Está centrada en la importancia de la vertiente académica realizada directamente con los alumnos. Un perfil profesional que integra al docente como persona que facilita el aprendizaje de otros. De aquí la necesidad de la formación específica disciplinar adquirida en los estudios universitarios, más la formación inicial adquirida sobre conocimientos relativos a pedagogía, psicología, didáctica, legislación etc., que forman partes del Máster FPES (Imberón, 2010a). Motivar a los discentes de la ESO no es fácil por las características especiales de la adolescencia y la heterogeneidad de los grupo como consecuencia de una escolarización obligatoria (Alonso, 2005; Escaño y Gil de la Serna, 2006; Vaello, 2007; Fernández, Anaya y Suárez, 2012).

15 ORDEN de 27-7-2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria. (BOJA 8-9-2006). Actualmente normativa derogada, pendiente de nueva resolución.

Algunos importantes informes internacionales (Eurostat, 2010; OCDE, 2012;) consideran que la competencia, la motivación y la dedicación del profesorado son los elementos centrales para impulsar el funcionamiento del sistema educativo de un país.

3º *Perspectiva formativa: El docente que mejora sus competencias profesionales.* La vertiente formativa recoge el hecho de que el profesor o profesora es un trabajador de la enseñanza que necesita una formación permanente dirigida a actualizar y complementar su formación inicial; participación en proyectos, reflexión personal sobre la práctica, actividades de formación, implicación en procesos de investigación didáctica (Gil,1991; Perrenoud; 2004; Gairín, 2011).

4º *Perspectiva adaptativa: El docente ante los cambios del sistema educativo.* Los cambios que se producen en el sistema educativo afectan al modelo de profesor, el cuál debe asumir esta renovación. Esta perspectiva apunta hacia el desarrollo de un nuevo perfil profesional docente en el que destacan aspectos como:

- *La formación docente y la adaptación a los cambios educativos*¹⁶, se considera la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación del profesor o profesora. Desde esta concepción y con los apoyos precisos, ha de abordarse esa renovación continuada del docente como medio de adaptación a los cambios.
- *La autonomía de los centros y del profesorado para mejorar el desarrollo del currículum, ligada al fomento de la innovación y la investigación.* Se reconoce que los centros educativos tienen autonomía pedagógica para concretar su programación docente. Esto requiere desarrollar autonomía profesional para mejorar los conocimientos, con la finalidad, entre otras, de ser capaz de programar e innovar en la planificación (Lorente, 2006).
- *La importancia de la orientación del alumnado y de la acción tutorial.* La tutoría y la orientación, como se ha indicado anteriormente, forman parte de las funciones del docente (Domingo, 2006; Negro, 2006).
- *La evaluación como instrumento de mejora de la educación*¹⁷. Se considera que la actividad evaluadora es fundamental para analizar en qué medida los distintos elementos del sistema educativo están contribuyendo a la consecución de los objetivos previamente marcados (Rosales, 1990; Alonso, Gil y Martínez-Torregrosa, 1996).

La formación de los docentes que van a trabajar en esta etapa educativa, que van a ser profesionales de la Educación Secundaria, no puede estar al margen de esta realidad, sino que debe aportar las herramientas necesarias para que los futuros profesores sean docentes competentes capaces de guiar y ayudar a sus alumnos a la adquisición de las competencias básicas.

Cualquiera que sea el perfil del docente como profesional de la educación, sus competencias y funciones constituyen un problema teórico y práctico difícil de resolver, que se encuentra, además, influenciado por las condiciones contextuales y personales de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje. En la investigación desarrollada por la Universidad de Málaga (Márquez, Díaz, Gámez, 2012), se realizó un análisis conceptual de la formación y del perfil de los docentes de secundaria a través de un grupo de discusión con el alumnado del Máster de Secundaria. El objetivo era conocer al inicio de su formación, los requisitos que creen ellos que

16 MEC. (2012). Propuestas de mejora. Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo.

17 La formación permanente, definida en el artículo 102 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), como derecho y obligación de todo el profesorado

debe tener un profesor de secundaria. Entre las conclusiones más destacables, ponen de manifiesto un modelo de formación docente centrado en ser; un experto en un área de conocimiento y en su didáctica (modelo academicista). Un profesor transmisivo preocupado por el aprendizaje de sus alumnos y alumnas más que de la materia (modelo técnico). Y un docente capaz de reflexionar sobre sus propias acciones y sobre la de sus alumnos (modelo práctico-reflexivo).

1.4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

El presente capítulo ofrece un estudio sobre el marco histórico y la situación actual del contexto educativo, especialmente en lo que a Educación Secundaria y a su profesorado se refiere. Se presenta un análisis de las etapas educativas que rigen en nuestro sistema, argumentando la importancia de un giro fundamental en la formación del profesorado, desde la creación de actitudes profesionales, al desarrollo de un perfil docente que contribuya a un modelo adaptado a las exigencias sociales y educativas del momento.

La cuestión de la actitud profesional del docente de secundaria ante las nuevas responsabilidades se revela como primordial. Por ello se insiste en la necesaria metamorfosis del docente, lo cual requiere una formación inicial distinta del antiguo profesor de enseñanza media, donde la formación psicopedagógica y la didáctica específica son aspectos fundamentales, junto con la fase práctica o el desarrollo de técnicas comunicativas y el manejo de recursos metodológicos para la gestión del aula, con objeto de saber enseñar las materias de la especialidad y saber educar a jóvenes y adolescentes del siglo XXI.

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO (FIPS)

2.1. INTRODUCCIÓN

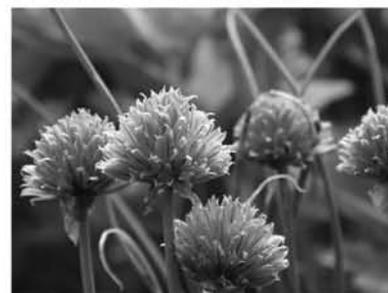
2.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. ASPECTOS GENERALES

2.3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO UN PROCESO GRADUAL

2.4. DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

2.5. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA (FIPS)

2.6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO



2.1. INTRODUCCIÓN

La Educación Secundaria ha experimentado unos cambios muy notables en los últimos años, entre los que cabe destacar la reestructuración de las etapas educativas, la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, la reorganización profunda de la formación profesional, la modificación y actualización del currículum de los diferentes niveles y etapas, la incorporación a los centros educativos de numerosos jóvenes y adolescentes procedentes de diferentes países y culturas por el fenómeno de la inmigración, la problemática de las personas con necesidades educativas especiales, como ya se ha citado en el capítulo anterior (Pontes, 2008). Por otro lado, los cambios sociales y culturales acaecidos en la sociedad moderna que están modificando los comportamientos, actitudes y valores del alumnado de enseñanza secundaria (con los consiguientes problemas de convivencia), así como la creciente complejidad en la organización interna y el funcionamiento de los centros de enseñanza por la necesidad de dar respuesta a las múltiples demandas y retos de la educación moderna (bilingüismo, centros TICs, atención a la diversidad del alumnado o los programas educativos de ayuda a las familias que implican el desarrollo de actividades complementarias, entre otros aspectos), son factores cada vez más visibles en la complejidad educativa (Benito, 2007; Prat, 2005; Carabaña, 2009; Martínez, 2009; Martín, 2010; Roca, 2010) .

Todos estos cambios están influyendo notablemente en el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria, ampliando la complejidad de dicha profesión (Romero, Gutiérrez y Coriat, 2003). Ya no se trata sólo de poseer amplios conocimientos sobre una disciplina y tratar de explicarlos con claridad, esperando que todos los alumnos escuchen con suma atención las explicaciones del profesorado. Además de sus conocimientos sobre la materia a enseñar, el profesor de secundaria de nuestro tiempo debe poseer una serie de conocimientos y destrezas profesionales que le permitan comprender y tratar de superar las dificultades de aprendizaje de sus alumnos, diseñar materiales educativos y actividades motivadoras, fomentar la convivencia y la participación del alumnado, utilizar las nuevas tecnologías, el aprendizaje activo y significativo, mejorar el proceso de evaluación, orientar y tutorizar al grupo de alumnos, implicarse en el funcionamiento colectivo de los centros educativos, etc. (Feito, 2009; Guerrero, 2010).

Por consiguiente, cualquier cambio educativo debería estar ligado a la mejora del personal docente en todos los niveles y a su formación. No es posible una transformación educativa sin una transformación del profesorado (Domingo, 2011). Por ello, se hace patente la necesidad de preocuparse y ocuparse de la formación inicial y permanente del profesorado para conseguir una escuela realmente adaptada a las necesidades de la sociedad y del alumnado del siglo XXI (Revenga, 2010).

Así pues, la finalidad principal de este segundo capítulo es delimitar el concepto de la formación del profesorado. Para ello vamos a analizar la docencia como profesión, ver sus características y sus dificultades. También pretendemos reflexionar sobre cuáles son los principios básicos sobre los que se debe asentar la formación del profesorado, para profundizar posteriormente en el desarrollo de la profesionalidad docente.

2.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: ASPECTOS GENERALES

Para que los docentes alcancen las competencias relacionadas con el perfil docente que se ha dibujado en el Capítulo I, es necesario implementar dispositivos de formación que los comprometan a aumentar sus capacidades de observación, de agudizar prácticas reflexivas, de fortalecer el sentido de su propia capacitación, de atender a los valores, etc. (Blázquez, 1989; Day, 2005; Martínez Clares y Echevarría, 2009).

Los docentes del siglo XXI, no pueden permanecer estancados en los modelos de formación que se han venido desarrollando, en los que se forman esencialmente en la adquisición de capacidades, de contenidos curriculares de las distintas áreas de conocimiento y de las didácticas específicas de cada materia, sino que la profesión docente tiene que aceptar el desafío de ampliar el horizonte cultural, de intervenir activamente en el mundo actual y de formar ciudadanos para ese mundo cambiante que les ha tocado vivir (Medaura, 1991; Davini, 1997; Cano, 2005; Macías, 2009; Sánchez y Ramos, 2012).

El Consejo Europeo de Lisboa estableció las bases para la modernización de la Enseñanza Secundaria dentro del marco de la Unión Europea (Consejo de la Unión Europea, 2000). En este Consejo Europeo se tuvo en cuenta sobre todo el desarrollo tecnológico que se está produciendo en la denominada “sociedad del conocimiento” alterando la visión tradicional de la educación e introduciendo nuevas propuestas para conseguir mayor calidad y equidad (Blázquez, 2001; Guttman, 2003; Hargreaves, 2003; Unesco, 2004).

El objetivo que se planteó, dentro del marco del llamado proceso de Copenhague (Comisión Europea, 2002), busca una cooperación reforzada en materia de educación entre los distintos estados, y trata de facilitar la atracción y modernización de la enseñanza secundaria superior y la enseñanza universitaria para permitir que Europa pueda ser competitiva dentro del marco de la sociedad del conocimiento.

En el caso de España, constituye un reto esencial la mejora de la formación inicial de aquellos graduados que orientan su vida laboral hacia la docencia en la Enseñanza Secundaria (Puelles, 2009; Valle y Manso, 2010; Benarroch, 2011).

2.2.1. Elementos contextuales a considerar en los procesos de formación docente

Hemos comentado las carencias que el profesorado encuentra en su formación, como consecuencia de los nuevos retos a los que esta profesión se enfrenta, donde los profesores y profesoras no pueden seguir ejerciendo su tarea docente como meros transmisores de contenidos y calificadores de rendimientos (Estebanz, 2012). Sin embargo, a pesar de estos retos contextuales y sociales, Marcelo (1995) recoge seis condiciones que se deben tener en cuenta en cualquier plan de formación de profesorado:

- 1º *La burocratización del trabajo del profesor.* El docente no solo trabaja intelectualmente. En los últimos años se ha burocratizado mucho la enseñanza, sometiendo al profesor a múltiples tareas de realización de informes, estadísticas y evaluaciones, que restan tiempo a las labores educativas y además no facilitan el trabajo del profesor sino que lo hacen más estresante y menos satisfactorio como se pone de manifiesto en diversas investigaciones al respecto (Martínez, 1993; Pedro, 2006; Enguita, 2008; Marcelo, 2009; Sáenz, 2010).

- 2º *La intensificación del trabajo.* Al profesor en la actualidad se le demandan muchas responsabilidades, lo que implica que tenga que especializarse y ampliar sus destrezas para responder a estas demandas (Gil, 1991; Contreras 1997; Perrenoud; 2004, Gairín, 2011). Sin embargo, autores como Fernández (1990) o Handal (1992) consideran que este proceso no profesionaliza, sino que proletariza las condiciones de trabajo del profesorado. El docente, a la vez que intensifica su tarea, pierde autonomía al verse sometido cada vez a mayores presiones y peores condiciones de trabajo (Hargreaves, 1992).
- 3º *La profesión docente tiene una progresiva feminización,* sobre todo en la Educación Infantil y en la Educación Primaria, y aunque al aumentar el nivel educativo la presencia de mujeres es menor, ésta sigue siendo importante. La feminización de los niveles educativos tiene repercusiones en la cultura profesional de los docentes (Enguita, 2000). De acuerdo con San Román (2011), el proceso de feminización en España es consecuencia de todos los cambios, sociales, económicos y políticos vividos. Se produce un relevo del personal docente que origina en cambios en los métodos pedagógicos y en el concepto de educación.
- 4º *Aislamiento del profesorado.* La actuación profesional de los docentes, desde un carácter individualista provoca el aislamiento en la profesión docente. Este aislamiento de los profesores es más propio, en nuestra sociedad, del docente de Secundaria y el Universitario, porque en la educación infantil y en la primaria los profesores trabajan desde una filosofía colaborativa (Iranzo, 2001; León, Felipe, Iglesias y Latas, 2011). Es interesante en este sentido el trabajo de Rivas, Sepúlveda y Rodrigo (2005) en el que, desde una investigación sobre distintas biografías de profesores de secundaria, caracterizan a la cultura profesional desde diferentes ejes, destacando el aislamiento en el trabajo de los profesores.
- 5º *La falta de promoción.* La profesión docente se caracteriza por ofrecer pocos incentivos a los profesores que supongan evolución y motivación para la mejora. Esto hace de la docencia una carrera plana, donde los distintos niveles educativos no están relacionados entre sí como deberían, porque no se recompensa la competencia del profesor.
- 6º *Los riesgos psicológicos.* Es la docencia una profesión de riesgos, y no sólo de riesgos físicos (agresiones y violencia), sino sobre todo psicológicos. Desde los años 80 y especialmente en la actualidad, expresiones como estrés, ansiedad o malestar están presentes en la vida de los centros educativos. El estrés del docente se produce por la experiencia de vivir emociones desagradables, como la cólera, la tensión, la frustración, la ansiedad, etc., mientras que el malestar docente en palabras de Esteve (1994) es el efecto permanente producido por las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia, estas causas pueden ser tanto contextuales como personales.

2.2.2. Principios Básicos de la formación docente

La propia naturaleza de la enseñanza exige que los docentes se comprometan en su formación y desarrollo profesional durante toda la carrera, las necesidades concretas y las formas de llevar la práctica variarán según las circunstancias, las historias personales y profesionales y las disposiciones vigentes del momento (Guerrero, 2010). Day (2006) considera que la carrera profesional docente es un desarrollo profesional continuo que, partiendo de una formación inicial, va evolucionando, mejorando y adaptándose a la realidad.

Compartimos la idea de que la formación de los docentes se extiende a lo largo de toda la carrera profesional, y que, la formación inicial no es más que la primera etapa del trayecto formativo, lo que nos lleva a preguntarnos cómo tiene que ser esa formación al preparar a los docentes para que empiecen a enseñar.

En un estudio presentado para el I Congreso Internacional sobre Profesores Principiantes por Márquez y Tójar (2008), el alumnado del CAP de la Universidad de Málaga, manifiesta, de forma mayoritaria, que el profesor actual necesita unos conocimientos de psicología, de pedagogía y de didáctica, además de la adquisición de las habilidades sociales, que les permita saber cómo son y cómo conocen a aquellos que van a ser sus alumnos y cuáles son sus características. Algunos de estos resultados se han apreciado también en otros estudios relacionados con el pensamiento docente del profesorado en formación (Fraser & Tobin, 1998; Campanario, 1998; Rodrigo, Martín y Otros, 2000; Pontes y Serrano, 2008a).

En otro estudio, realizado por Doménech y Gómez (2003) con alumnado del CAP de la Universidad de Valencia, se observó que las creencias psicopedagógicas implícitas del profesor sobre el proceso de enseñanza aprendizaje pueden ser elementos necesarios para mejorar el proceso formativo inicial del futuro profesor de secundaria, si se trabaja adecuadamente tales ideas, hecho que también se ha puesto de manifiesto en otros trabajos (García Barros y Martínez Losada, 2001; Abell & Lederman, 2007; Pontes y Serrano, 2009).

Cómo señala Grau (1995), en el esquema que se presenta a continuación, adaptado de Marcelo (1994), para el desempeño de una actividad concreta, o para la actualización del profesorado en un tema específico, necesitaremos un modelo formativo que responda a las necesidades concretas del docente. Por este motivo, tendremos que prestar especial atención a una serie de principios que deben estar presentes en el proceso formativo de los profesores. Éstos son:

1. *La formación del profesorado se debe concebir como un proceso continuo.* La formación del profesorado es un proceso que, aunque compuesto por fases claramente diferenciadas por su contenido curricular, ha de mantener unos principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes, independientemente del nivel de formación del profesorado a que nos refiramos.
2. *Integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular.* La formación del profesorado debe contemplarse en relación al desarrollo curricular, y debe ser concebida como una estrategia para facilitar la mejora de la enseñanza.
3. *Relacionar los procesos de formación del profesorado con las demandas del profesorado.* Es necesario adoptar una perspectiva organizativa en los procesos de desarrollo profesional de los docentes. Es evidente la potencialidad que posee el centro educativo como entorno favorable para el aprendizaje de los profesores.
4. *Integrar los contenidos de la formación previa del profesorado (académicos y disciplinares) con la formación pedagógica y didáctica.* Este conocimiento didáctico del contenido debe ser destacado por su importancia como estructurador del pensamiento pedagógico del profesor.
5. *Integración entre la teoría y la práctica docente.* La formación del profesorado, tanto inicial como permanente, ha de tener en cuenta la importancia de la práctica docente, de forma que aprender a enseñar se realice mediante un proceso reflexivo en el que conocimiento práctico y el conocimiento teórico puedan integrarse en un currículum orientado a la acción.
6. *Coherencia entre formación docente y el tipo de educación que el profesorado debe desarrollar.* En la formación del profesorado resulta de gran importancia la congruencia entre el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento pedagógico transmitido, y la forma cómo ese conocimiento se transmite.

7. *Individualización y cooperación.* El proceso de individualización ha de entenderse no sólo referido al profesor como individuo, como persona, sino que se amplía para abarcar unidades mayores como pueden ser los equipos de profesores o los grupos de investigación. Entendiendo que la formación del profesorado debe estar basada en las necesidades e intereses de los participantes, debe estar adaptada al contexto en el que estos trabajan, y fomentar la participación y reflexión.
8. *La formación del profesorado como un proceso de indagación-reflexión.* La indagación reflexiva es una estrategia para entrenar al profesor, no sólo en formación sino también en ejercicio, a que sea consciente de la problemática de su práctica de enseñanza, ya que analiza las causas y consecuencias de la conducta.

En definitiva, cualquier programa destinado a la formación de los profesores, tal y como refleja Torres (1995), tiene que tener en cuenta los aspectos legales, los modelos de instituciones educativas existentes y, por supuesto, el contexto político, económico, cultural y social en el que se enmarcan. Además, Day (2005) también apunta hacia la necesidad de conocer la realidad sobre la que se fundamenta la evolución y el desarrollo profesional de los docentes, y por consiguiente, ser conscientes de una serie de hechos como:

1. El profesor es, junto al alumno, el sujeto activo más importante de la escuela y sólo podrá cumplir sus fines educativos si está bien preparado para la profesión y es capaz de mantener y mejorar sus aportaciones a través de un aprendizaje constante en el transcurso de su carrera.
2. Una de las tareas principales del docente es inculcar al alumno la disposición para el aprendizaje durante toda la vida y, en consecuencia, debe mostrar un compromiso respecto a su aprendizaje continuo.
3. El desarrollo profesional a lo largo de la carrera es necesario para todos los docentes con el fin de renovar y revisar sus destrezas y conocimientos.
4. El aprendizaje circunscrito sólo a la experiencia acaba limitando el desarrollo profesional del docente.
5. El pensamiento y la acción de los profesores es el resultado de la interacción entre su historia vital, la fase de desarrollo en la que se encuentren, la estructura del aula y de la escuela y los contextos sociales y políticos en los que trabajen.
6. Las aulas están pobladas por estudiantes con distintas motivaciones, disposiciones y capacidades para el aprendizaje, que proceden de medios distintos. Por tanto la enseñanza es un proceso complejo.
7. El desarrollo profesional del docente va unido a su forma de entender el currículo, en consecuencia, los contenidos y los conocimientos pedagógicos no pueden alejarse de las necesidades personales y profesionales de los docentes ni de sus fines morales.
8. El docente se tiene que involucrar en su proceso de aprendizaje y desarrollo profesional, ya que no es posible formarse de forma pasiva.
9. El pleno desarrollo de la escuela, como hemos reseñado anteriormente, depende del desarrollo satisfactorio de los docentes.
10. La planificación y el apoyo a la formación docente (inicial y continua) es una responsabilidad conjunta de los docentes, las escuelas y las administraciones educativas.

2.2.3. Formación teórica y práctica

Es frecuente establecer una falsa dicotomía entre las nociones de “teoría” y “práctica”, según la cual la teoría se concibe como un mundo de abstracciones, de saber acumulado en los libros, del conocimiento profundo; mientras que la práctica se asimila al hacer más que al pensar, al aprendizaje de habilidades más que a la adquisición de conocimientos (García, 2007; Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012).

Los profesores necesitan recibir, durante la formación docente, una preparación que abarque características tanto de la formación teórica como de la práctica y, por supuesto, la necesaria conexión que debe haber entre ambas (Márquez, 2009).

2.2.3.1. Las competencias docentes fundamentales para la educación actual

Hoy día se tiende a valorar más la práctica que la teoría. Es evidente que en la formación del docente se deben combinar los aspectos generales con los propios de la especialidad. La cuestión es determinar la carga relativa de las materias generales o pedagógicas y la de las específicas o de las disciplinas. No hay duda sobre la idea de que un docente debe dominar la materia que va a enseñar. Tanto en el caso del maestro o maestra de Educación Primaria, como en el del profesor o profesora de Educación Secundaria esa formación la recibirá durante sus estudios de Grado, la diferencia está en que, mientras que el Maestro de Infantil o Primaria recibirá también la formación específica durante el Grado académico, el Profesor de Secundaria cursaría el Master de Profesorado para su formación como docente.

El maestro o maestra de Educación Primaria o de Educación Infantil no necesitan especializarse y reciben una formación didáctica a lo largo de cuatro años de carrera, mientras que el profesorado de Educación Secundaria requiere más de la formación disciplinar porque su labor está más ligada a la especialidad (Diker y Terigi, 1997). Esto, crea de nuevo una dicotomía entre la necesidad de la formación didáctica y la específica, concurriendo en antagónicas cuando deberían considerarse formaciones complementarias.

En primer lugar, los profesores deben ser competentes en su materia, en su propia área de conocimiento. Sin embargo como apunta Sutherland (1985), la teoría suele tener mal cartel en la formación del profesorado, pues se considera una pérdida parcial de tiempo. Los futuros profesores y profesoras sienten un mayor interés por hacer prácticas que por escuchar discursos.

Los profesores y profesoras necesitan recibir una formación pedagógica específica adecuada y relacionada con la enseñanza, pero también con el aprendizaje de los alumnos. Es obvio que deben poseer el conocimiento del contenido de la propia materia que van a enseñar, además de las destrezas y actitudes que le permitan comprender la situaciones complejas de la enseñanza (Marcelo, 1995). Y como se ha indicado anteriormente, la necesidad de conocer las características de los alumnos con los que van a desempeñar su labor: características psicológicas y evolutivas, relación con los iguales y con la familia, motivaciones intereses etc. Sin olvidar la importancia de conocer la teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Ya hemos indicado que la educación es una tarea compleja, en la que no es posible aplicar automáticamente una serie de pautas de conductas establecidas, sino que cada profesional ha de desarrollar su propia concepción de lo que constituye una buena práctica educativa, al tiempo que es formado en actitudes de

respeto y tolerancia. Todo ello implica además, la aceptación de la profesión docente dentro de la sociedad. Por tanto, es necesario que todo profesor o profesora reciba un tipo de formación que le permita adquirir los conocimientos, hábitos y destrezas para programar y desarrollar sus tareas, resolver conflictos, analizar el contexto, reflexionar sobre los métodos de trabajo que mejoren el aprendizaje de sus alumnos y evaluar todo el proceso educativo.

En este contexto Perrenaud (2004) describe diez nuevas competencias para repensar el oficio de enseñar desde una perspectiva renovada. La educación del futuro demanda la implementación de nuevos programas de formación o de actualización del profesorado. Para tal efecto los currículos de formación docente, en el ámbito de los programas de Educación, deberán orientar al desarrollo de competencias (Ci) como las siguientes:

- *C1: Organizar y animar situaciones de aprendizaje.* A la competencia tradicional de conocer los contenidos de una disciplina y organizar su enseñanza hay que sumarle la competencia emergente de saber poner en acto situaciones de aprendizajes abiertas, que partiendo de los intereses de los alumnos les implique en procesos de búsqueda y resolución de problemas.
- *C2: Gestionar la progresión de los aprendizajes.* A la competencia tradicional de hacer el seguimiento de la progresión de los aprendizajes eligiendo buenos ejercicios, estandarizados en libros, y evaluaciones de carácter formativo, la competencia emergente es la de gestionar la progresión de los aprendizajes pero practicando una pedagogía de situaciones problema. Al ser estas situaciones de carácter abierto el docente ha de tener la capacidad de saber regular dichas situaciones, ajustándose a las posibilidades del grupo. Para ello es necesario controlar los mecanismos de las didácticas de las disciplinas y las fases del desarrollo intelectual.
- *C3: Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.* Frente a una organización del trabajo de clase tradicional, frontal, la competencia emergente consiste en asumir la heterogeneidad del grupo poniendo en funcionamiento dispositivos complementarios propios de una pedagogía diferenciada. Una propuesta es la de saber poner en funcionamiento el método de la enseñanza mutua. Hacer trabajar a los alumnos en equipo es, sin duda, un nuevo desafío didáctico. Esta competencia pedagógica implica el saber crear las condiciones de cooperación necesarias en las que se ponen en juego determinados valores y actitudes, como la tolerancia y el respeto.
- *C4: Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.* La competencia emergente de estimular y mantener el deseo de saber y la decisión de aprender va más allá que el enunciado tradicional de saber motivar. La habilidad didáctica de saber construir el sentido que tienen los conocimientos y comunicarlo es necesaria para acortar la distancia entre éstos y la escuela. Acortando esta distancia, la decisión de aprender queda preparada.
- *C5: Trabajar en equipo.* La competencia clásica de trabajar en equipo, instalada en la profesión como una opción personal, se amplía hacia una nueva competencia de cooperación que deberá abarcar a todo el colectivo. El autor propone que el un futuro será deseable que todos los docentes estén preparados para organizar desde un sencillo grupo de trabajo a elaborar un proyecto de equipo. El ser competentes en esa faceta implica saber adoptar el rol de líder para dirigir las reuniones e impulsar y mantener el equipo.

- *C6: Participar en la gestión de la escuela.* Participar en la gestión de la escuela es una competencia novedosa en el sentido que traspasa la organización del centro propiamente dicho. Supone trabajar no en circuito cerrado, hacia dentro, sino abrirse hacia la comunidad educativa en su conjunto.
- *C7: Informar e implicar a los padres.* El autor, partiendo de que la irrupción de los padres en la escuela ha sido uno de los logros educativos más relevantes del siglo XX, hace la propuesta de ir más allá del hasta ahora diálogo tradicional.
- *C8: Utilizar las Nuevas Tecnologías.* La relación con el saber ha cambiado de forma espectacular con la irrupción de las nuevas tecnologías y la escuela no puede evolucionar de espaldas a estos cambios. Estas son las ideas germen que generan las competencias de saber utilizar programas de edición de documentos y de explotar los recursos didácticos de los programas informáticos y de multimedia. Junto a los métodos activos tradicionales, los instrumentos tecnológicos pueden incorporarse al aula como métodos activos postmodernos. El éxito de éstos dependerá de la competencia del profesor en utilizar lo que la cultura tecnológica actual nos ofrece para ponerlo al servicio de la enseñanza. Por lo tanto, los saberes que comprende esta competencia pertenecen no sólo al dominio técnico sino al didáctico.
- *C9: Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.* En una escuela pública que ha de enseñar yendo contra corriente, afirmando una serie de valores que se contradicen con la realidad social, son competencias imprescindibles, o éticamente necesarias, la de prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad y la de luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. Y también saber desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia y el saber gestionar las reglas de la vida en común referentes a la disciplina.
- *C10: Organizar la propia formación continua.* Ser competentes en organizar la propia formación continua es la novedad en torno al aspecto de la renovación e innovación pedagógica que propone el autor. También lo es la capacidad de saber elegir la formación que se desea ante la oferta institucional.

La importancia de la formación especializada o didáctica es evidente. Ya hemos hecho referencia a que no basta con saber qué enseñar, sino que también es necesario saber cómo enseñarlo. Esto incluye en la formación teórica de los docentes, tanto los aspectos didácticos generales, relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, como los específicos de las distintas áreas. Por tanto, es necesaria una formación del profesorado en la didáctica de las distintas áreas curriculares, sobre todo en la Enseñanza Secundaria. En este contexto, Esteve (2009), después de realizar un análisis profundo de las investigaciones desarrolladas en los últimos años sobre la formación teórica del docente de secundaria, apunta hacia la necesidad de lograr una formación inicial basada en lo que el profesor o profesora hace. Lo que supone por un lado la necesidad conocer las didácticas específicas (como se ha mencionado), junto a la necesidad de definir una identidad profesional adecuada, que le lleve a tomar conciencia de sus dificultades. Ello permitirá diseñar una buena base en la formación del profesor de secundaria.

Por último, en la investigación de Terigi (2009) sobre las problemáticas que se plantean en la formación del profesorado, se infiere que cualquier programa de formación inicial del profesorado tiene que incluir una base de conocimiento psicopedagógico, como indica la autora, fruto de las nuevas funciones atribuidas al rol del profesor o profesora.

2.2.3.2. Importancia de la formación práctica

Los futuros docentes deben adquirir, durante su etapa de formación, los conocimientos y capacidades profesionales que les permitan afrontar adecuadamente los problemas prácticos que se les pueden presentar en su futura actividad profesional y les facilite la toma de decisiones de forma racional. Para formar a un profesional con este perfil es necesaria una formación inicial del profesor como “un profesional cuyo conocimiento y capacidades le posibilite seleccionar, organizar y elaborar la información que le permita ir evolucionando en la planificación y desarrollo de su labor profesional como docente” (Azcárate, 1997).

La práctica en la formación docente va muy encaminada hacia el contacto con la realidad de la enseñanza y los centros educativos. Una formación encaminada hacia la interpretación y la intervención educativa a través del análisis y reflexión de la misma. El profesor o profesora novel accede con una concepción hipotética de la experiencia práctica en los centros, generada a través de la información teórica acumulada, que se denomina «shock de la realidad» (Veenman, 1988).

Este profesor o profesora llega a la escuela con un bagaje de conocimientos procedentes de su biografía y de su formación previa. Como consecuencia de su larga experiencia como alumno o alumna, generalmente, los profesores o profesoras noveles, consideran que saben lo suficiente para enseñar (Azcárate y Cuesta, 2012). Tiene una concepción muy simple de la enseñanza y es optimista sobre sus capacidades.

En esta línea, Zeichner (1993) considera que la práctica educativa, va más allá de la simple observación de la misma, formando parte de un sistema de conocimiento e ideas, de saberes, actitudes y formas de hacer.

Fierro, Fortoul y Rosas (1999) definen la práctica como un complejo de relaciones o dimensiones donde fluyen distintas dimensiones como:

1. *Una dimensión personal:* Reflexión sobre la representación que supone para el docente el trabajo en su vida diaria y de qué manera se hace presente en el aula. Lo constituyen ideas sobre: las circunstancias que le hicieron elegir la docencia, los proyectos realizados, las situaciones de éxito o fracaso, las expectativas de logro futuras, las experiencias más significativas etc.
2. *Una dimensión institucional:* Atiende a lo que la institución educativa representa en la práctica individual de cada profesor y profesora. Supone como la institución determina el puesto de trabajo, el comportamiento y la comunicación entre los compañeros y compañeras, los estilos de relación, los modelos de gestión etc.
3. *Una dimensión interpersonal:* Por la que la tarea del docente en la institución escolar se fundamenta en las relaciones entre todas las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, docente y familia.
4. *Una dimensión social:* Porque el trabajo docente se desarrolla en un entorno histórico, político, social, cultural y económico concreto, que le imprime ciertas exigencias y marca el entorno más inmediato de su labor.
5. *Una dimensión didáctica:* Concibe al docente como un agente en los procesos de enseñanza, ocupado de tomar un conjunto de decisiones y guiar el aprendizaje de su alumnado. De tal forma que la planificación y la práctica de cada profesor o profesora determinará que su labor se reduzca a una simple transmisión de la información o que constituya una experiencia constructiva.
6. *Una dimensión ideológica:* En cuanto que el proceso educativo nunca es neutral. La acción docente es intencional, está dirigida al logro de unos fines educativos y contiene un conjunto de valores.

La formación inicial del futuro o futura docente debe ir encaminada a incorporar todas las experiencias posibles en sus estructuras de pensamiento, asegurando la conexión de las disciplinas teóricas con la realidad escolar. Enfrentar al docente a experiencias de clase en las que tenga que trabajar situaciones de alegría, temores, fracasos, donde manejar los procesos de aprendizaje o los comportamientos de los alumnos, supone apostar por un modelo reflexivo de formación (Perrenoud, 2001; Atkinson, 2002; Tallaferró y Dilia, 2006).

La fase práctica se dibuja así como uno de los pilares principales de la formación inicial, pues conforma el primer contacto con la realidad de las aulas (Pontes y Serano, 2008b), donde pueden acercarse a los procesos interactivos-comunicativos, a la vez que entran en contacto directo con su futura profesión y permite a los discentes ejercitarse en un ámbito similar al que en el futuro se encontrarán, dotándoles de marcos de referencia para adquirir actitudes, aptitudes, destrezas y competencias profesionales (Valle y Manso, 2010).

2.2.2.3. Conexión entre teoría y práctica en la formación docente

En el contexto educativo, podemos entender la teoría educativa como el conocimiento formal que se produce sobre la educación, y la práctica educativa como la actividad de enseñar que se desarrolla en los centros educativos en general (Álvarez, 2012). Con frecuencia se habla del distanciamiento entre la teoría-práctica refiriéndose al complejo territorio de las conexiones que establece el profesorado entre el conocimiento educativo y la realidad escolar (Perrenoud, 2001). Sin duda, éste es un asunto importante en la educación como manifiestan diversos autores (Rozada, 2007; Korthagen, 2010; Zeichener, 2010), poniendo en evidencia que en la formación del profesorado considerada como un continuo que abarca desde la formación inicial y se extiende a lo largo de toda la formación permanente, debe englobar los aspectos teóricos unidos al desempeño de la práctica (Verjovsky & Waldegg, 2005).

El problema de la conexión entre la teoría y la práctica puede plantearse, también, como un balance, que implica determinar el peso de cada una en la formación inicial y, por tanto, en los acuerdos y decisiones que haya que tomar. Las distintas posiciones estarán en estrecha relación con los modelos de actuación y de formación que se planteen. Se ha afirmado que la teoría deriva de las prácticas de la que es reflejo, que la práctica se sustenta en la teoría y que debería derivarse de ella, tratando de priorizar un elemento sobre otro, en base a que se trata de dos mundos independientes que hay que poner en relación. Sin embargo la realidad demuestra que toda teoría se verifica al explorar de modo sistemático y riguroso una serie de problemas en la realidad y, en el caso de la teoría educativa, estos problemas tienen su fuente en la práctica (Álvarez, 2012).

Autores como Márquez y Tójar (2008), apuestan por una formación docente en el que la práctica no se considere un elemento final de la formación donde se aplican los fundamentos teóricos, ni tampoco se la considere como el punto de partida y la teoría el lugar donde se expliquen los problemas que surjan de la práctica. Ambas, teoría y práctica, deben contribuir a formar docentes capaces de entender y analizar la compleja realidad educativa y construir modos de actuación basados en la reflexión de esa realidad. Es necesario que el conocimiento teórico se haga práctico y que las experiencias de la práctica se transformen en conocimiento teórico.

Aprender a aprender y comprender lo que se aprende son dos de las demandas de la escuela actual, aplicable también a los profesores y profesoras y no sólo a los discentes. En el caso del docente implica conectar y relacionar el análisis, la reflexión y el aprendizaje de la realidad, de la práctica, con el conocimiento construido y adquirido en las aulas universitarias. (Márquez, 2009).

2.3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO UN PROCESO GRADUAL

La formación y el desarrollo profesional de los docentes es un proceso continuo, que se da a lo largo de toda su vida profesional, pero partimos de la base de diferentes momentos en ese proceso. Imbernón (1994) y Michavilla (2004), establecen a lo largo de la carrera docente, tres grandes fases en la evolución de la profesión y la función docente: Una Formación Básica y socialización profesional, desarrollada en las instituciones; La Inducción Profesional y socialización hacia la práctica en los primeros años de ejercicio; y el Perfeccionamiento que se desarrolla paralelamente al ejercicio profesional. Por otro lado, autores como Feiman y Buchmann (1987) identifican cuatro fases en el proceso de aprender a enseñar, incorporando una fase de pre-entrenamiento, de acuerdo a las experiencias previas vividas por los futuros y futuras profesoras y profesores como alumnos o alumnas, donde estas creencias pueden influir de forma inconsciente en el profesor (Azcarate y Cuesta, 2012).

Aunque cada clasificación considera distintas etapas, pensamos que la propuesta de Sarramona (1998), caracterizada por las tres fases fundamentales que se describen a continuación, es la más adecuada desde nuestro punto de vista.

2.3.1. La formación previa

La formación previa, es la fase que más atención ha recibido y mayores críticas desde el viejo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) que preparaba a los profesores para las necesidades de un nivel educativo que había desaparecido (Pontes, 2008; Medina, 2010; Pérez, 2010). Son muchas las investigaciones que han puesto en evidencia la insatisfacción de los profesores novatos (Esteve, 1997; Romero, Gutierrez y Coriat, 2003; Imbernón, 2007; Blanco, 2008; Maldonado, 2008; González, 2009; Pontes y Serrano, 2010; Rosales, 2012) en la obtención del CAP por no adecuarse a las necesidades de formación docente actuales ni a las demandas del sistema educativo. Este conjunto de críticas y la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), dio lugar al desarrollo del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (2009), que ha supuesto la renovación para la formación inicial docente y un aumento del interés de los investigadores por esta temática (Vilches y Gil, 2010; Benarroch, 2011).

En general podemos entender la formación inicial como la fase formativa anterior al desempeño de la profesión docente, encaminada a favorecer y desarrollar las capacidades, disposiciones y actitudes de los profesores con el fin de prepararles y facilitarles la realización eficaz de su tarea. Es obvio, que durante el desarrollo de esta fase no se puede aprender todo lo que se necesitaría para afrontar la labor docente, no es un saber teórico-práctico acabado y definitivo, sino el modo de adquirir los medios necesarios para sacar el máximo provecho de la experiencia facilitando e impulsando el desarrollo posterior (Sarramona, Noguera y Vera, 1998).

2.3.2. La iniciación profesional en la enseñanza

La denominada iniciación o inserción profesional en la enseñanza, la segunda etapa, atiende a tres tipos de situaciones profesionales diferentes; profesores que se enfrentan a sus primeras experiencias una vez terminada la carrera, profesores que regresan a la enseñanza después de abandonarla durante varios años, y profesores que deben asumir los roles o tareas nuevas o diferentes a las que desempeñan habitualmente y para las que necesita una formación específica (González Sanmamed, 2009).

Esta segunda fase, se caracteriza por la transición desde el estudiante a profesores, donde las dudas, las inseguridades y la ansiedad por ingresar en la profesión docente en un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos desconocidos y durante el cual, los profesores y profesoras principiantes deben adquirir el conocimiento profesional, además de conseguir mantener un equilibrio personal (Marcelo, 1995).

Veenman (1984), ha utilizado el concepto de “choque con la realidad” para referirse a la situación por la que atraviesan muchos enseñantes en su primer año de docencia. Según este autor, el primer año se caracteriza por ser un proceso intenso, en la mayoría de las ocasiones basado en el ensayo y error.

Durante el primer año de experiencia docente, se atraviesan dos periodos diferentes (Vonk, 1983):

1. Un primer periodo de “umbral o antesala”, durante los seis primeros meses. Este periodo supone el primer contacto con el centro y la clase. Es un periodo de inseguridad, soledad y con gran temor a los errores. La experiencia de las primeras vivencias y su disonancia con las expectativas generadas en el periodo de formación provocan un cambio en el rol profesional.
2. Un segundo periodo de “madurez o crecimiento”, durante el desarrollo de los siguientes meses. Es un periodo caracterizado por la aceptación de sí mismo en su rol profesional comenzando a ajustar sus características personales. El sentido de seguridad aumenta y con ello la integración en la estructura organizativa del centro educativo interviniendo en la toma de decisiones.

Como señala Esteve (1997), el profesorado principiante tiende a imitar los estereotipos aprendidos durante su formación, dejando a un lado sus propias convicciones y cualidades personales. Esta situación de idealización puede llevar a la decepción del docente, dado las continuas comparaciones con las cualidades del estereotipo ideal (Torres, 2006; García y Bernal, 2008).

El trabajo de Ingersoll y Strong (2011) revisa y examina críticamente 15 estudios empíricos, realizados desde mediados de 1980, sobre los efectos del apoyo, orientación y programas de inducción para docentes principiantes. La mayoría de los estudios analizados dan soporte empírico a la afirmación de que el apoyo a los profesores y profesoras principiantes tiene un impacto positivo en el compromiso de los profesores, las prácticas docentes de aula y los logros de los estudiantes. En otro estudio, Athanases (2008) ha examinado cuatro casos de mentores encargados de los programas de inducción a docentes. En este estudio se destaca, la importancia que tiene para estos mentores la implementación de estos programas, llegando a reducir momentos de ansiedad y estrés antes el desconocimiento de la práctica.

Está claro, que las experiencias vividas durante este primer año, pueden llevar al docente a replantearse seguir adelante con la profesión. Estas estrategias pueden ir encaminadas a ayudar a los profesores a analizar sus propias vivencias personales, asimilar la realidad de los centros y estimular la reflexión sobre la práctica, por medio de otros profesores que suelen ser compañeros o “mentores” (Marcelo, 2001).

2.3.3. La formación permanente

La formación permanente o la denominada formación en ejercicio, se define como el conjunto de actividades formativas que el docente realiza tras su práctica inicial con el objeto de mejorar sus conocimientos, competencias y actividades profesionales (Vaillant, 2009).

La sociedad de la información y la comunicación se caracteriza por cambios constantes en todos los ámbitos y esto repercute directamente en la educación, en cada una de las escuelas, de las aulas y de los estudiantes y el profesorado. En este contexto, se justifica la necesidad de reciclaje del profesorado, puesto que necesita aprender nuevos contenidos, adquirir nuevas habilidades, saber manejar nuevas herramientas, estrategias de enseñanza y formas de trabajar en equipo, para lograr que sus estudiantes aprendan (García y Castro, 2012).

Coincidimos con Marcelo (2002) al considerar que para el profesorado el aprendizaje permanente no es una opción a elegir, sino una “obligación moral” para una profesión comprometida con el conocimiento.

El trabajo de Bazán, Castellano, Galván y Cruz (2010), recoge la valoración del profesorado respecto a la formación permanente. Se requiere un mayor esfuerzo por mejorar el diseño de los contenidos de los cursos, tratando de responder a la demanda derivada de la práctica profesional cotidiana, de manera que sea posible mejorar y resolver los problemas profesionales prioritarios en diferentes contextos. Camargo, Calvo, Franco, Vergara, Londoño, Zapata, et al. (2004) apuestan por una formación permanente pluridisciplinar, más allá del énfasis formativo en un área de conocimiento, y consideran que las necesidades de formación han de estar originadas en las demandas del contexto de cada centro educativo.

2.4. DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

Las diferentes maneras de enfocar la formación del personal docente se agrupan en los conocidos como modelos de formación del profesorado (Salazar, 2008). Hasta el momento, hemos analizado los principios básicos que deben dirigir la formación del profesorado y planteado los rasgos y dificultades de la profesión, así como cuál debe ser el perfil del docente, por tanto, es ahora el momento de ver qué modelo o modelos de formación inicial del profesorado se ajustan a las características que debe tener un docente del siglo XXI para desempeñar su labor.

Los diferentes modelos de formación del profesorado, están directamente relacionados con las diversas maneras de concebir la enseñanza y los diferentes aspectos que están implícitamente relacionados con la enseñanza, cómo se entiende el conocimiento o qué concepción se tiene de la persona que aprende (Pérez y Gómez, 1992; Romero, 2005).

En base a los planteamientos de autores como Pérez (1992), Liston y Zeichner (1993), Stenhouse (1998), Barrio (1999), Latorre (2003), Maciel (2003), Rubio y Romero (2003) y Salazar (2008), se establecen cuatro perspectivas educativas en las que se pueden englobar los diferentes modelos de formación del profesorado.

1.1.1. La perspectiva académica

La perspectiva académica entiende la enseñanza como un proceso a través el cual se transmite al alumnado la cultura y el conocimiento. El profesor es un experto de la disciplina y su principal función es enseñar esos contenidos y que los alumnos los adquieran. Esa transmisión de la disciplina supone la priorización de la materia considerando la formación pedagógica como superficial e innecesaria presentándose como un obstáculo para la formación docente.

Dentro de esta perspectiva encontramos varios enfoques (Pérez Gómez, 1992; Rubio Prado y Barrio Verón, 1999; Salazar, 2008; Márquez, 2009):

1. *El modelo enciclopédico* entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de instrucción en el que el personal docente transmite al alumnado una serie de contenidos culturales que el alumnado va almacenando como si fuera una enciclopedia capaz de ir registrando los diferentes contenidos que se le transmiten. Por lo tanto, para el enfoque enciclopédico, el futuro personal docente deberá formarse y especializarse en un campo de contenidos que serán los que pueda transmitir al alumnado. Las críticas a este modelo se centran en la escasa diferencia que el mismo establece entre saber y saber enseñar. Así, al no diferenciar entre saber algo y saber enseñarlo, el modelo enciclopédico otorga una mínima importancia a la formación pedagógica del profesorado, así como a la didáctica y al estudio del proceso de enseñanza aprendizaje.
2. *El enfoque transmisivo-comprensivo* al igual que el modelo enciclopédico, entiende la labor docente como una labor de transmisión del conocimiento para la cual el profesorado deberá poseer un conocimiento específico y profundo del campo de contenidos que deberá transmitir al alumnado. Lo que diferencia el modelo comprensivo del modelo enciclopédico, es la importancia que este último modelo da a la manera en que el profesorado deberá transmitir el conocimiento al alumnado. Es decir, el modelo comprensivo añade al modelo enciclopédico la necesidad de que el futuro personal docente no sólo sepa transmitir contenidos al alumnado, sino que también sepa ayudar a que el alumnado comprenda el contenido que le está siendo transmitido.

Las ideas planteadas en ambos modelos, enfatizan la necesidad de ahondar en la formación académica sobre contenidos teóricos de los futuros docentes, abandonando los cursos de formación para el profesorado basados en la enseñanza de técnicas y contenidos pedagógicos inútiles e innecesarios (Bestor, 1953; Koerner, 1963; Conant, 1963 y Liston y Zeichner, 1993).

Autoras como Romero (2005), plantean que los modelos del enfoque academicista están siendo empleados cada vez con menor frecuencia y esta falta de uso se relaciona con tres críticas fundamentales.

La primera de las críticas tiene relación con la poca importancia que se da, desde la perspectiva académica, a la diversidad existente entre el alumnado (Salazar, 2008). El futuro profesor forma a alumnos y alumnas idénticas, homogéneas en sus capacidades, características y particularidades. Además, tal y como afirma Montes Pérez (2010), la actual diversidad del alumnado que acude a los centros de enseñanza hace que el profesorado deba estar preparado para atenderla y acogerla en sus aulas.

La segunda crítica a la perspectiva académica está relacionada con el hecho de que las afirmaciones que realizan los diferentes autores citados dentro de este enfoque no están basadas en resultados empíricos, obtenidos a partir de investigaciones en las que se evaluaba la labor de los docentes en el aula, sino que eran opiniones realizadas a partir de la experiencia particular y, por lo tanto, sesgada de estos autores.

Y por último, la tercera crítica, tiene que ver con las características de la actual sociedad de la información y la facilidad de acceso a los datos que posee el alumnado, que hacen que los modelos de la perspectiva académica estén, poco a poco, perdiendo defensores (Escamilla, 2011) frente a aquellos argumentos que entienden la labor docente como una labor mediadora entre el conocimiento y el alumno o la alumna (Pozo, 2008), enfatizando la diversidad del alumnado como un aspecto clave de la enseñanza y, por lo tanto, de la formación de los futuros docentes.

1.1.2. La perspectiva técnica

El docente se considera como un técnico que busca soluciones para llevarlas a las prácticas como un “recetario”, sin tener en cuenta las características del alumnado, el contexto social, el entorno, etc. Esta visión de la educación como una actividad científica que plantea la perspectiva técnica, concibe la enseñanza como un proceso lineal, en el cual la labor docente es vista como una causa directa de la conducta del alumnado (Latorre, 2003). Es decir, en función de cómo actúe el docente, actuará el alumnado. En otras palabras, la perspectiva técnica parte del supuesto de que si el profesorado aplica una técnica obtendrá unos resultados concretos y predecibles en función de la técnica aplicada, sin que otros posibles factores influyan en la eficacia de la técnica y, por lo tanto, en el éxito de los resultados que se obtendrían. Por ello, ante las posibles dificultades que el profesorado pudiera encontrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, deberá recurrir al conocimiento técnico objetivo y científicamente validado. El futuro docente, por lo tanto, deberá ser formado como un profesional, capaz de detectar un problema, seleccionar una técnica que lo solucione y aplicarla correctamente.

Dentro de la perspectiva técnica encontramos dos modelos de formación del profesorado:

1. *El modelo de entrenamiento* se basa en el conocimiento de técnicas docentes que se correlacionan con elevadas tasas de rendimiento en el alumnado. Este modelo se empezó a construir a partir de experiencias que analizaban las técnicas empleadas por los profesores y profesoras que eran valorados de una manera positiva por sus alumnos y alumnas. Así, por ejemplo, dos autores representativos de este modelo, Charters y Waples (1929), realizaron una de las primeras investigaciones en torno a la perspectiva técnica. A través de dos métodos, el análisis bibliográfico y las entrevistas con expertos, elaboraron un listado de los rasgos que debían definir al buen profesor junto con otro listado en el que se incluían más de mil actividades que habían sido aplicadas con éxito en la labor docente.

Es importante señalar que, dentro del modelo de entrenamiento, se consideraba que era esencial formar a los futuros docentes en base a una serie de técnicas o destrezas observables. Es decir, este modelo adoptaba una visión claramente conductista de la enseñanza (Liston y Zeichner, 1993), basada en la micro-enseñanza como método de formación del profesorado. Esta micro-enseñanza consistía en un tipo de formación del profesorado mediante pequeños cursos en los que se les enseñaban las estrategias docentes que resultaban efectivas según las investigaciones, pero divididas en pequeñas técnicas para que fueran más fácilmente asimilables.

Autores como Pérez Gómez (1992), critican al modelo de entrenamiento por considerarlo el modelo más rígido y mecánico que se planteaba desde la perspectiva técnica, ya que la labor del profesorado se reduce, desde este modelo, a ser mero ejecutor de las técnicas que previamente ha tenido que aprender.

En la misma línea, Imbernón (2007), critica actualmente el modelo de entrenamiento en la formación del profesorado por considerar que tenía una visión ingenua del proceso educativo, visión que se asentaba en un concepción positivista de la realidad que no tiene en cuenta la idiosincrasia de cada situación particular, es decir, que no tiene en cuenta la diversidad tanto del alumnado, como del profesorado o las familias.

2. *El modelo de adopción de decisiones*, se fundamenta en una serie de técnicas que han demostrado su eficacia a la hora de favorecer el aprendizaje del alumnado, pero, a diferencia del modelo de entrenamiento, el modelos de adopción de decisiones establece que es el profesorado el que deberá aplicar, en función del contexto y las circunstancia específicas a las que se enfrente, la técnica que considere más apropiada (Pérez, 1992; Salazar, 2008). Desde esta concepción, el modelo de adopción de decisiones abandona la visión mecánica y rutinaria que había adoptado el modelo de entrenamiento de la labor docente para pasar a entender esta labor desde una perspectiva más reflexiva y elaborada.

Siguiendo a Pérez (1992), un autor representativo de este modelo fue Cruickshank (1987), quien desarrolló el Programa de Enseñanza Reflexiva como programa de formación del profesorado basado en la reflexión sobre la práctica. Se contemplaba la figura de un educador de profesorado que sería el encargado de supervisar el proceso reflexivo del docente ante situaciones en las que este puede requerir ayuda. Cruickshank (1987) definió su programa como un conjunto de técnicas destinadas a lograr el análisis por parte del profesorado de su propia práctica docente.

A los dos modelos de la perspectiva técnica, el modelo de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones, se les plantean tres críticas importantes en la formación del personal docente.

Por un lado, el futuro personal docente queda relegado a mero ejecutor de técnicas sin capacidad ni responsabilidad para elaborar y plantear posibles métodos de intervención, y lo cierto es que la compleja realidad educativa requiere y exige del futuro personal docente la capacidad para reflexionar sobre su práctica educativa, no sólo conociendo qué técnica aplicar en cada momento, sino también planteando técnicas nuevas o adaptando las que ya conoce al contexto en el que desempeñará su labor educativa (Pérez, 1992).

La perspectiva técnica establece una separación que implica, irremediamente, una relación jerárquica entre aquellos profesionales que elaboran y deciden las técnicas a aplicar, labor normalmente desempeñada por los pedagogos y pedagogas. De esta forma el papel secundario lo realizan los docentes que ejecutan las técnicas. Este último colectivo puede verse afectado por una disminución de la motivación y el interés por su trabajo, al verlo como algo rutinario y automático.

La segunda crítica que se les plantea a los modelos de la perspectiva técnica, tiene que ver con la escasa importancia que desde los mismos se le da a la diversidad existente en el alumnado. Tanto el modelo de entrenamiento como el modelo de adopción de decisiones descuidan la importancia del alumnado y el contexto en la ejecución de las técnicas que el personal docente deberá aplicar. Por ello, estas técnicas aparecen como conocimientos inamovibles, rígidos y universales, que no tienen en cuenta las particularidades del alumnado.

La tercera crítica a los modelos de la perspectiva técnica, se dirige al supuesto rigor científico que afirman tener los mencionados modelos y la dificultad de unir a nivel educativo la teoría con la práctica (Medina, 2010).

2.4.3. La perspectiva práctica

La perspectiva práctica se plantea como una posible solución a los problemas derivados de la perspectiva académica y la perspectiva técnica (Latorre, 2003, Salazar, 2008). Así, la compleja labor del profesorado, al depender de la interacción con el contexto en el que se lleva a cabo, debe enfrentarse con frecuencia a situaciones difícilmente predecibles, singulares e inciertas. El futuro docente se deberá enfrentar a problemas cuya resolución le van a exigir la adopción de decisiones con una orientación ética y política concreta.

Dentro de la perspectiva práctica destacamos, siguiendo a Pérez Gómez (1992) y Rubio Prado y Barrio Verón (1999), dos modelos generales:

1. *El modelo tradicional* se basa en la concepción de la enseñanza como una labor artesanal, cuyo saber se ha ido acumulando con el paso de los años, a través de la práctica. Así, el conocimiento profesional es más práctico que teórico. Este modelo pretende romper con el rol pasivo del futuro profesorado e implicarle en la construcción del aprendizaje que le servirá para ejercer su profesión.
2. *El modelo reflexivo sobre la práctica*, plantea la necesidad de formar al profesorado en la práctica de la labor docente pero, a diferencia del enfoque tradicional, intenta ir más allá de la experiencia en el aula.

Dentro de los pensadores del enfoque práctico-reflexivo, Dewey (1995) puede ser considerado como uno de los pioneros del enfoque reflexivo sobre la práctica. Así, Dewey (1995), estableció la necesidad de unir práctica y reflexión al considerar que sólo mediante la práctica y la reflexión, el futuro docente podrá ir contrastando sus teorías y perfeccionando su conocimiento. Entre otros autores relevantes que han contribuido al desarrollo del enfoque reflexivo en la formación y el desarrollo de la profesionalidad docente hemos de mencionar los trabajos de Zeichner, (1987), Schön (1992), Blázquez (1989), Perrenoud (2001) y Marcelo (2009).

Tal y como plantean Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1994), podemos decir que la perspectiva práctica abandona la idea del profesor o la profesora como técnico para adoptar la idea del profesor o profesora como estratega que, en función de las características del contexto en el que ejerce su labor, decide realizar una estrategia u otra.

Para la perspectiva práctica, el hecho de enfrentarse a situaciones reales para poder posteriormente reflexionar al respecto de estas situaciones, resulta esencial en la formación de los futuros docentes. Es en la práctica, donde los futuros docentes y las futuras docentes podrán tomar conciencia de sus creencias, ideas, conocimientos, prejuicios o experiencias previas. Es decir, la metodología que debe regir el proceso de enseñanza-aprendizaje para los autores de la perspectiva práctica es aquella metodología que sitúa al aprendiz, en este caso el futuro docente, en un papel activo.

2.4.4. Perspectiva crítica

La perspectiva crítica puede considerarse como una reflexión sobre la práctica para la reconstrucción social que plantea la necesidad de favorecer, a través de la educación, un desarrollo social más justo (Pérez, 1992). Esta perspectiva entiende la enseñanza como una actividad crítica, con un claro carácter ético y social.

Siguiendo a Pérez (1992) diferenciamos dentro de esta perspectiva enfoques algo diferentes:

1. *El modelo de crítica y reconstrucción social*, que apuesta por la idea de que el profesorado debe mantener una neutralidad política. Este modelo, plantea la necesidad de propiciar, a través de la educación, un cambio social que favorezca la consecución de un mundo más justo. En este caso, el profesorado es concebido como un educador pero también como un activista político (Pérez, 1992) y la educación es concebida como una actividad crítica y una práctica social (Aguilar, 2003).
2. *El modelo de Investigación-acción*, concibe la enseñanza como una práctica socialmente construida, influenciada culturalmente y llevada a cabo por el profesorado mediante la interpretación subjetiva que el mismo realiza del fenómeno educativo (Latorre, 2003).

El modelo de la investigación-acción surge, con la intención de hacer menor la distancia entre la teoría y la práctica educativa (Imbernón, 2002; Marina y Bernabeu, 2007; Medina, 2010).

El autor más representativo de este enfoque es Stenhouse (2008). La teoría de Stenhouse (2008) se plantea como una crítica directa a la perspectiva técnica y a las aportaciones que se hacen a la labor docente, dado que los profesionales no tienen un contacto directo con el alumnado. A partir de esta crítica, siguiendo a Imbernón (2002), podemos afirmar que el propio Stenhouse (2008) diferencia entre la investigación que se realiza “en la educación”, llevada a cabo por el personal docente y la investigación que se realiza “sobre la educación”, realizada por investigadores, normalmente profesorado universitario, ajeno al mundo educativo.

Es importante aclarar que el propio Stenhouse (2008) no rechazaba, desde el modelo de la investigación-acción, la formación teórica del profesorado, siempre que fuese contrastada con la práctica.

Finalmente, el aspecto que une los dos modelos que acaban de ser analizados dentro de la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, es la filosofía de comprender la enseñanza como un medio para la consecución de un mundo más justo y menos discriminatorio.

2.5. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA (FIPS)

La Educación Secundaria, como se ha descrito, es un nivel educativo complejo que está reclamando una atención creciente dentro del lugar destacado que ocupa la formación del profesorado (Esteve, 2006; Escudero, 2009).

Estamos de acuerdo que la formación de los futuros docentes de secundaria debe afrontar los nuevos retos de la sociedad y prepararse para ellos, adaptándose a las necesidades y la escuela del siglo XXI. Es por ello, que la formación inicial pasa de ser un curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), a ser un título académico de posgrado según el marco que establece el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En este momento de desarrollo del capítulo, nos centraremos en conocer la transición de cambio vivida apenas hace varios años en la formación inicial docente, destacando la importancia que supone la adaptación a las nuevas necesidades y exigencias sociales, concluyendo con el programa actual de formación en el Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (MFPES).

2.5.1. Importancia de la Formación Inicial del Profesorado

La formación inicial del profesorado es considerada como uno de los medios más importantes e ineludibles para promover las reformas y mejoras que la sociedad demanda hoy de los sistemas educativos (Pantoja y Campoy, 2000).

Informes internacionales (OCDE, 2011) han venido a centrarse y a destacar el importante papel que el profesorado juega en relación con las posibilidades de aprendizaje del alumnado. Concretamente en el informe de la OCDE de 2005, se afirma que:

“existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. Existen también considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia. Las diferencias entre los resultados de los alumnos a veces son mayores dentro de la propia escuela que entre escuelas. La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo” (p.12). Informe OCDE.

Este informe viene a demostrar la preocupación internacional en relación con el profesorado, con las formas de hacer de la docencia una profesión atractiva, con mantener en la enseñanza a los mejores profesores y cómo conseguir que los profesores sigan aprendiendo a lo largo de su carrera. Destaca la profesión como necesaria e imprescindible para la sociedad del conocimiento, donde se demanda la necesidad de tener sistemas educativos capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes (Marcelo, 2006).

Se necesita una formación, pero no cualquier formación que siempre resultará insuficiente aunque el resultado haya sido positivo. Es tan corto el periodo de tiempo que supone la formación inicial en relación con el desarrollo de la vida profesional de un docente, que no se puede abarcar toda la amplitud de conocimientos, destrezas, habilidades y competencias deseables para las características de la sociedad en la que vivimos (González, 1995).

La formación del profesorado constituye uno de los ejes prioritarios para garantizar la calidad de nuestro sistema educativo en sus diferentes niveles. Por un lado, la educación se empieza a visualizar como un camino idóneo de incidir en la construcción de valores que asuman el concepto de ciudadanía. Por otro lado, la configuración de un espacio europeo, donde se consiga consolidar la formación de sus ciudadanos en los valores compartidos que nos permitan afrontar el futuro con una cierta seguridad en nosotros mismos (Palomero, 2009).

2.5.2. Evolución del modelo de formación inicial

Hasta la década de los años setenta del siglo XX en España, no se consideraba necesario que el profesorado de enseñanza Secundaria tuviese una formación psicopedagógica previa para ejercer la docencia. El único requisito hasta entonces era disponer del título universitario correspondiente para poder presentarse a las pruebas de oposición o acceso a los diversos cuerpos docentes de Educación Secundaria en Bachillerato o Formación Profesional (Pontes, Ortega y Córdoba, 2008).

A partir de los años sesenta, las transformaciones socio-económicas y la falta de profesorado a todos los niveles para poder cubrir las necesidades mínimas del sistema educativo, condujeron a la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación o ICE (1969) como organismos encargados de la formación inicial y permanente del profesorado. Este modelo fue pensado y legislado en el contexto del sistema educativo, dentro de la Ley General de Educación o LGE¹⁸ de 1970, donde la formación pedagógica de los universitarios y universitarias que pretendían incorporarse a las tareas docentes, se desarrollaba a través del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). En la normativa legal que regulaba el citado curso¹⁹ se establecía que la formación pedagógica de los profesores de Bachillerato se debía desarrollar, durante 300 horas lectivas (reducidas paulatinamente hasta 180 horas) en un cuatrimestre o un semestre, en dos ciclos (teórico y práctico), con una duración de ciento cincuenta horas para cada ciclo. En la primera fase del curso del CAP, se recomendaba impartir contenidos de carácter teórico relacionados con los bloques temáticos siguientes: (1) Principios, objetivos y problemática de la educación en sus tres aspectos psicológico, sociológico e histórico; (2) Didáctica general; (3) Didácticas específicas de las diversas materias de la educación Secundaria y (4) Tecnología educativa. La segunda fase, de carácter práctico, debería consistir en el ejercicio de la labor docente en centros de Bachillerato bajo la dirección de un docente tutor o tutora del área correspondiente.

Aunque los objetivos y contenidos formativos del modelo de formación docente que estaban ligados al curso del CAP eran positivos para su época, presentaba muchas deficiencias y problemas que fueron criticados y puesto de manifiesto por muchos autores (Gimeno, 1988; Imberón, 1994; Esteve, 1997; Marcelo, 2002; Romero et al., 2003; González, 2010).

Con la modificación estructural de la Educación Secundaria, establecida al comienzo de los años noventa por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)²⁰, se proponía un cambio sustancial en el modelo de FIPS, ya que se había previsto exigir la posesión de un Título Profesional de Especialización Didáctica²¹, mediante un Real Decreto de 1995, para impartir las enseñanzas de ESO, Bachillerato y Formación Profesional específica, que debería adquirirse mediante la realización del Curso de Cualificación Pedagógica, con una extensión mucho mayor que la del curso del CAP, porque se trataba de un curso de 60 créditos²², equivalente a 600 horas de formación docente.

En principio el modelo de FIPS que se proponía en la LOGSE a través del Curso de Cualificación Pedagógica suponía un avance muy importante, desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo, para mejorar la preparación didáctica del futuro profesorado, para adaptarla a los nuevos retos de la Educación Secundaria obligatoria y para aproximarse o converger con los modelos de formación existentes en otros países europeos como Francia o Inglaterra. Pero el gran problema de este modelo es que sólo se aplicaba de forma voluntaria y experimental en algunas universidades (Alcalá de Henares, Politécnica de Cataluña, Canarias,...), pero nunca llegó a implantarse de forma generalizada porque el curso del CAP siguió prorrogándose.

18 Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Ley 14/1970 de 4 de Agosto, BOE de 6-8-70).

19 ORDEN Ministerial sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios (BOE 8-7-1971).

20 Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Ley 1/1990,3 de octubre, BOE 4-10-90).

21 REAL DECRETO por el que se regula el Título profesional de Especialización Didáctica (BOE 9-11-95).

22 En los créditos de la enseñanza universitaria basada en la LRU se consideraba una equivalencia de 10 horas de carga lectiva por cada crédito, aunque este criterio ha cambiado después con el fin de adaptarse al nuevo sistema de créditos ECTS del Espacio Europeo de Educación Superior.

Después de la profunda modificación estructural del sistema educativo español que ha supuesto la progresiva implantación de la LOGSE, a lo largo de la década de los años noventa, quedaba por dar una respuesta adecuada al problema de la formación docente del profesorado de educación secundaria en nuestro país que había quedado aparcado al no haberse implantado el Curso de Cualificación Pedagógica. Al producirse un cambio de gobierno en 1996, se intentaron realizar nuevas transformaciones en el sistema educativo y en la formación docente a través de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación²³ de 2002 y mediante el Real Decreto que regulaba el proceso para la obtención del Título de Especialización Didáctica, publicado en febrero de 2004⁽²⁴⁾.

En este nuevo marco legal se establecía, como ya ocurría en la LOGSE, la necesidad de obtener el Título de Especialización Didáctica (TED) para acceder a la función docente en la Educación Secundaria y se formulaba una propuesta de formación inicial del profesorado que mantenía muchos de los aspectos propuestos en el Curso de Cualificación Pedagógica y también aportaba otros elementos diferentes. En general se asumía la necesidad de transformar y mejorar el modelo actual de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria, basado en el CAP, en dos etapas: académica y práctica, que podrían realizarse en dos cursos. También se contemplaba la necesidad de profundizar en la formación psicopedagógica y científica de los futuros profesores y profesoras, partiendo de una titulación universitaria de carácter disciplinar y un diploma complementario de carácter didáctico, que tenía carácter de postgrado y que debía homologar la Formación Inicial del Profesorado de España con el resto de países de la Unión Europea, mediante la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Las innovaciones que este modelo pretendía introducir en la formación inicial del profesorado no llegaron a materializarse porque al poco tiempo de publicarse la normativa legal del TED hubo cambio de gobierno en España y varios meses después apareció un nuevo decreto en el que se suspendía el calendario de aplicación del TED y se establecía una nueva prórroga del CAP por dos cursos más, que se transformó en una prórroga indefinida al finalizar ese periodo.

Después de la suspensión del marco legal del TED y de la prórroga del curso del CAP, se desarrolló la primera propuesta de un Master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria que permitiera superar las deficiencias estructurales y organizativas derivadas del modelo CAP, estructurado durante tantos años al margen de las enseñanzas universitarias regladas (MEC, 2005). La aparición del proyecto de Master del MEC suscitó algunas polémicas, lo que desencadenó la retirada de este primer borrador. Es a partir de Julio de 2007 cuando se presenta un nuevo proyecto de Master de Profesorado, para su discusión y debate antes de su aprobación definitiva. En el nuevo proyecto²⁵, se modifican las directrices referidas a los contenidos del plan de estudios o conjunto de materias que deben formar parte del proceso de formación de los futuros profesores y no se asignan tales materias a áreas de conocimiento específicas, dejando libertad para que cada universidad decida la forma concreta en la que se asignarán las responsabilidades docentes de tales materias (MEC, 2007). De forma más detallada en un apartado posterior se recogen las características más relevantes del actual Máster FPES.

23 Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (Ley 10/2002 de 23 de diciembre, BOE 24-12-2002).

24 REAL DECRETO por el que se regula el nuevo Título de Especialización Didáctica. (R.D. 118/2004, de 23 de enero, BOE 04-02-04).

25 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 Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

2.5.3. El Espacio Europeo de Educación Superior como marco de referencia para la formación inicial

Introducido definitivamente el Máster de formación del profesorado de Enseñanza Secundaria (MFPEs), es importante centrar este nuevo modelo formativo dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el sentido en que la universidad debe formar profesores que impartan una formación profesional, vocacional y técnica.

La formación del profesorado de Secundaria ha sido un problema mal resuelto y presenta escasos avances comparados con los de otros países europeos (Pedró, 2006; Pontes, Ortega y Córdoba, 2008; Carabaña, 2009). Los profesores de la ESO son licenciados (o con titulaciones equivalentes) en distintas disciplinas. Hasta hace cuatro años, su única preparación oficial para enseñar en algún ciclo de la educación obligatoria era un breve Curso de Aptitud Pedagógica (CAP). El limitado interés de la Administración por la formación del profesorado se ha manifestado tanto en la imposibilidad de proporcionar un modelo formativo adecuado (regulado por la Ley General de Educación de 1970) como en la ausencia de inversiones en su especialización y trabajo en prácticas, cuya financiación queda íntegramente a cargo de las matrículas del alumnado. Dentro de las intenciones del EEES el nuevo postgrado constituye un avance, que sin duda podrá generar un profesorado con mayor solidez docente que la que ha brindado el CAP.

La formación del profesorado de Secundaria en los países de la Unión Europea generalmente incluye un componente general o científico y un componente específico o profesional. La formación científica se centra en el estudio de las materias que el futuro profesor va a impartir, mientras que el componente profesional incluye programas dedicados a la adquisición de competencias psicopedagógicas y didácticas. En algunos países los dos componentes se integran en los estudios universitarios de diplomatura o licenciatura, de acuerdo con un modelo concurrente, mientras que otros siguen un modelo secuencial o consecutivo que supone una formación científica durante los estudios universitarios y una formación profesional posterior.

De acuerdo con los datos aportados por el informe Eurydice de 2002, el modelo integrado es el más generalizado en la Secundaria inferior en los países europeos, mientras que en la superior predomina el consecutivo. Este último constituye la única modalidad de formación en Francia, España, Italia y Bulgaria y es la opción mayoritaria en algunos de los países en los que coexisten los dos modelos como es el caso de Irlanda, Reino Unido y Portugal. Por el contrario, todos los futuros profesores de Secundaria de Alemania, República Checa, Polonia, Eslovaquia y Rumania y la mayor parte de Finlandia y Lituania reciben una formación inicial integrada.

Con independencia del modelo que se siga, la formación inicial (componente científico y profesional) suele tener en los países europeos una duración de unos cinco años, aunque algunos de ellos ofrecen una formación más corta sobre todo en el caso de la Secundaria inferior. Alemania es el país donde la formación tiene una mayor duración: seis años y medio. El tiempo dedicado a la formación didáctica y psicopedagógica del profesorado de Secundaria oscila entre el 16% y el 30% de la duración total de la formación inicial. Alemania, Reino Unido, Malta, Italia, Luxemburgo, Austria y Letonia superan este porcentaje, mientras que, por el contrario, Polonia, Dinamarca, y España dedican el 14%, 12,3% y 9.1% respectivamente. Grecia es el único país de la Unión Europea en el que para impartir clases basta con la formación científica o general y no se exige ninguna formación específica o didáctica.

En casi todos los países europeos, la formación inicial de los futuros profesores incluye junto a la fase teórica una fase de prácticas en los centros de Secundaria. En algunos casos, como sucede en España, la presencia del alumnado en los centros es casi testimonial y se limita a observar lo que profesores tutores hacen y a impartir, en el mejor de los casos, una o dos clases. Por el contrario en otros países, las prácticas constituyen un auténtico período de formación en el que los futuros profesores desempeñan, de forma parcial o en su totalidad, todas las tareas habituales de un profesor experimentado, recibiendo por ello una remuneración económica. Así, en Francia, los estudiantes que han cursado su primer año de formación en los IUFM (*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*) y han aprobado el concurso oposición que conducen a la obtención del CAPES (*Certificat d' Aptitud au Professorat de l'Enseignement Secondaire*) son nombrados profesores en prácticas (*professeurs-stagiaires*) durante un año, debiendo cursar un programa teórico alternándolo con unas prácticas por las que son retribuidos.

En Inglaterra, los futuros docentes de Secundaria, tanto los que siguen el modelo simultáneo de formación del profesorado de Secundaria que conduce a la obtención del BEd (*Bachelor of Education*), como los que optan por el modelo consecutivo que permite la obtención del PGCE (*Postgraduate Certificate in Education*) deben realizar un mínimo de 32 semanas de prácticas en un centro educativo.

En Alemania, después de una primera etapa de cuatro años de formación que integra la preparación científica y la pedagógica y tras superar un examen de estado que incluye pruebas orales y escritas y la presentación de un proyecto final, los futuros profesores de Secundaria siguen un programa de formación práctica de dos años de duración llamado *Vorbereitungsdienst* que incluye un trabajo real en los centros docentes y el seguimiento de seminarios de reflexión sobre la práctica adquirida. Durante este período perciben una remuneración y suelen tener la consideración de funcionarios temporales.

En Irlanda, los licenciados que aspiran a ser profesores de Educación Secundaria, deben realizar un curso de un año de duración que les permite obtener el *Higher Diploma in Education*. Este programa comprende fundamentos de educación (filosofía y psicología), estudios profesionales (didáctica, microenseñanza y evaluación) y 100 horas de prácticas de enseñanza.

Desde finales de los noventa, diversos países europeos han llevado a cabo procesos de reforma de sus sistemas educativos que han afectado también a la formación de profesores de Secundaria. Estas reformas han ido dirigidas a: unificar los modelos de formación hasta entonces existentes (Suecia 2001-2002), aumentar el tiempo de presencia de los alumnos en los centros y profundizar en la relación teoría práctica (Holanda 2001) o simplemente a crear una formación del profesorado que no existía como es caso de Italia, donde desde el curso 1999-2000 ya no basta, como hasta entonces sucedía, con ser licenciado en un área determinada para impartir clase en Secundaria, sino que es preciso realizar un postgrado de dos años y realizar un examen final para obtener el título profesional.

En España, la formación inicial del profesorado de Secundaria ha sido la eterna asignatura pendiente, por ser uno de los países de la Unión Europea en el que se dedicaba menos tiempo a la formación psicopedagógica y didáctica de los futuros profesores y en el que las prácticas que éstos realizaban en los centros de Secundaria eran menos relevantes. Actualmente con la implantación del MFPE, España, junto con otros países de nuestro entorno ha comenzado a aproximarse al modelo de referencia que existe en países nórdicos

como Finlandia, país que ocupa el primer lugar respecto a rendimientos escolares en el Informe Pisa, unos rendimientos que se atribuyen en gran medida a la eficacia en la formación del profesorado (González, 2010). Sin embargo, todavía queda un largo camino por recorrer para alcanzar el nivel de calidad de la FIPS que se aprecia en el citado modelo de referencia.

2.5.4. Estructura del nuevo modelo de formación inicial del profesorado de secundaria

Como se recoge en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre (BOE nº 312 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 en el Estado Español, las competencias de carácter general que el alumnado deberá acreditar al finalizar el Máster FPES son:

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.
12. Fomentar el espíritu crítico, reflexivo, emprendedor y los hábitos de búsqueda activa de empleo.
13. Favorecer y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y fomento de los valores democráticos y de la cultura de paz.

Tomando en consideración estos requisitos, en el presente Plan de Estudios de las universidades Andaluzas se han delimitado tres módulos básicos y uno complementario cuyas características se exponen en la tabla 2.1:

Tabla 2.1: *Módulos, materias y créditos del plan de estudios del MFPES*

MÓDULOS	Créditos ECTS	Materias (y créditos ECTS asignados)
MÓDULO GENÉRICO	12	- Procesos y contextos educativos (4) - Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (4) - Sociedad, familia y educación (4)
MÓDULO ESPECÍFICO	24	- Complementos de formación disciplinar en la especialidad (6) - Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad (12) - Innovación docente e Investigación educativa (6)
MÓDULO DE PRÁCTICUM	16	- Prácticas docentes en centros de secundaria (10) - Trabajo fin de Máster (6)
LIBRE ELECCIÓN	8	Estos créditos se cursarán en materias de otros másteres oficiales

De manera más detalla, las competencias específicas que deben adquirirse en cada uno de los módulos son:

1. Módulo Genérico

1.1. *Procesos y contextos educativos.*

- 1.1.1 Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas.
- 1.1.2 Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país.
- 1.1.3 Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.

- 1.1.4 Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.
- 1.1.5 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.
- 1.1.6 Situar la práctica educativa y la profesión docente dentro de los diversos contextos (social, cultural, histórico, normativo, organizativo y de aula) en que se desarrolla, analizando el modo en que estos contextos influyen en y son influidos por los procesos educativos que en ellos tiene lugar.
- 1.1.7 Conocer los espacios de autonomía pedagógica, curricular y de gestión y organización de los centros educativos para participar en ellos a través de medidas y actuaciones encaminadas a la definición y realización de un proyecto educativo ajustado al entorno y a la cultura del centro y comprometido con su proceso y mejora.
- 1.1.8 Conocer y analizar la idiosincrasia de centros y aulas de cara a proponer actuaciones para la gestión de la convivencia que faciliten el aprendizaje, el desarrollo emocional y la adquisición de valores cívicos.
- 1.1.9 Adquirir el conocimiento, las destrezas y actitudes necesarias para el ejercicio de la función tutorial del profesorado de Educación Secundaria.
- 1.1.10 Proponer, organizar y llevar a cabo actuaciones de acción tutorial conforme a las distintas funciones asignadas a los docentes en su rol de tutores, y en colaboración con los Departamentos de Orientación.
- 1.1.11 Adquirir conocimientos, las destrezas y actitudes necesarias para el uso y aprovechamiento de las TICs en la función docente.

1.2. Aprendizaje y desarrollo de la personalidad.

- 1.2.1 Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones.
- 1.2.2 Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje.
- 1.2.3 Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales.
- 1.2.4 Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.
- 1.2.5 Conceptualizar con rigor y precisión las claves psico-educativas y culturales que contextualizan el desarrollo del adolescente y sus implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- 1.2.6 Construir un concepto del adolescente fundamentado en las perspectivas psicológicas y sus hallazgos científicos
- 1.2.7 Definir las variables psicológicas para la elaboración de un proyecto educativo que incluya los procesos psicológicos que acontecen en la actividad de enseñar y aprender que realizan profesores, profesoras y estudiantes adolescentes.

- 1.2.8 Comprender y valorar la diversidad en el alumnado según su desarrollo psico-evolutivo y psico-educativo y las repercusiones que éste tienen el aprendizaje.
- 1.2.9 Conocer y analizar los factores psicológicos que favorecen el aprendizaje.
- 1.2.10 Establecer procesos de comunicación con adolescentes y de aproximación a su realidad y valores para orientarles en el estudio.
- 1.2.11 Detectar y analizar situaciones y dificultades que afecten a los estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje e intervenir adecuadamente.

1.3. *Sociedad, Familia y educación.*

- 1.3.1 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.
- 1.3.2 Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación.
- 1.3.3 Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.
- 1.3.4 Conocer y comprender las influencias del entorno sociocultural del centro en la formación del alumnado.
- 1.3.5 Conocer y comprender el papel educativo de la familia y su interacción con el entorno escolar.
- 1.3.6 Analizar el poder educador de la escuela en continua relación e interacción con otros contextos educadores de los adolescentes.

2. Módulo Genérico

2.1. *Complementos para la formación disciplinar.*

- 2.1.1 Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas.
- 2.1.2 Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas.
- 2.1.3 Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.
- 2.1.4 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. En el caso de la orientación psicopedagógica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional.

2.2. Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad.

- 2.2.1 Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes.
- 2.2.2 Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo.
- 2.2.3 Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.
- 2.2.4 Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.
- 2.2.5 Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- 2.2.6 Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.

2.3. Innovación docente e iniciación a la investigación educativa.

- 2.3.1 Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada.
- 2.3.2 Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.
- 2.3.3 Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones.
- 2.3.4 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.

3. Prácticum

3.1. Practicum en la especialización, incluyendo el Trabajo fin de Máster.

- 3.1.1. Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización.
- 3.1.2. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.
- 3.1.3. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- 3.1.4. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.
- 3.1.5. Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas.
- 3.1.6. Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias.
- 3.1.7. Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias.

- 3.1.8. Valorar el papel de la cultura organizativa de cada centro y conocer las funciones de los diversos elementos que lo integran.
- 3.1.9. Contrastar la visión personal de la enseñanza con el resto de profesionales de su centro para tomar decisiones conjuntas.
- 3.1.10. Planificar el proceso de enseñanza en su área específica, diseñando materiales didácticos y tareas educativas.
- 3.1.11. Desarrollar procesos de interacción y de comunicación efectiva en el aula, acreditando un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.
- 3.1.12. Analizar los resultados de la evaluación y extraer las conclusiones que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para desarrollar el plan de estudios del Máster FPES de las universidades andaluzas se definieron inicialmente los perfiles de un máximo de quince especialidades²⁶, que pueden agruparse para impartir las materias comunes en las cinco áreas siguientes:

ÁREA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CT)
Biología y Geología (BG)
Física y Química (FQ)
Matemáticas e Informática (MI)
Tecnología y Procesos industriales (TPI)
ÁREA DE FILOLOGÍA (FIL)
Lengua extranjera (LE)
Lengua y Literatura (LL)
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES (CS)
Ciencias Sociales: Geografía e Historia (CS-GH)
Orientación educativa (OE)
ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL
Formación y Orientación Laboral (FOL)
Economía, Empresa y Comercio (EEC)
Hostelería y Turismo (HT)
Procesos sanitarios (PS)
ÁREA DE ARTE Y DEPORTES
Dibujo, Imagen y Artes Plásticas (DIAP)
Educación física (EF)
Música (MUS)

²⁶ En algunas universidades andaluzas se ha optado por ofertar por separado la especialidad de Matemáticas y unir Informática con Tecnología.

2.5.5. Los primeros pasos del nuevo modelo de formación del profesorado de secundaria

La implantación relativamente reciente del Máster FPES en nuestro país se ha hecho de forma desigual en las diferentes comunidades autónomas, a pesar de existir un plan de estudios común. Durante los primeros años las universidades españolas han tenido que poner en marcha unos estudios de postgrado que antes no existían, crear equipos docentes, concretar el currículum de las diferentes materias y adoptar numerosas medidas de carácter práctico (profesorado que impartirá los módulos de carácter teórico, profesores y centros de secundaria que intervienen en el prácticum, elaboración del convenio entre las universidades y las comunidades autónomas,...) que han derivado en una diversidad de planteamientos y desarrollos relativamente diferentes.

En cualquier caso, la puesta en marcha del nuevo Máster FPES ha generado un nuevo interés por la formación de los profesores de secundaria (Carrascosa et al., 2008; Vilches y Gil, 2010), que se ha traducido en el desarrollo de múltiples propuestas, proyectos y estudios sobre esta temática, poniendo de manifiesto las debilidades y fortalezas del nuevo modelo de formación que abren a paso al debate para favorecer su renovación y mejora. A modo de ejemplo se citan a continuación algunos de los estudios más recientes.

Oliva (2008) ha realizado un estudio donde se describe la estructura y características del módulo de Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza del Título de Especialización en Educación Secundaria de la Universidad de Cádiz, que ha servido de base para el desarrollo posterior del Máster FPES en dicha universidad. En dicho estudio se describen los contenidos desarrollados, la metodología empleada en el aula y la naturaleza del proceso de evaluación seguido. Finalmente se ha realizado una valoración positiva, por parte del alumnado, sobre el desarrollo de la experiencia y se han planteando sugerencias de mejoras con proyección para la implantación del nuevo modelo de formación del profesorado de secundaria.

Benarroch (2011) ha recogido la inquietud surgida en la Asociación de Profesores e Investigadores en Ciencias Experimentales (APICE) sobre el tema de la FIPS y realizado un estudio destinado a indagar las opiniones de profesores e investigadores sobre las características del nuevo máster. Para ello se ha administrado un cuestionario de escala likert que ha sido cumplimentado por veinte profesores expertos en la formación de profesores de secundaria. Los resultados mostrados en dicho estudio reflejan las fortalezas y debilidades recogidas en las opiniones de tales expertos, de las que se derivan una serie de propuestas de mejora para el futuro.

En un trabajo posterior, Benarroch, Perales y otros colaboradores (2013) han realizado una evaluación de diferentes aspectos de la puesta en marcha del máster FPES impartido en las Universidades de Granada y Almería. Tales autores ofrecen una visión general acerca de la variedad de tareas, análisis, instrumentos y programas de análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, que se utilizaron en el diseño, desarrollo y evaluación de un programa de FIPS en el ámbito científico. Las opiniones de los alumnos encuestados en este estudio ponen de manifiesto la prioridad que para aquellos representa la adquisición de un aprendizaje instrumental (esencialmente más práctico), que les ayude a dar respuesta a las demandas formativas y contextuales de la docencia futura.

Por su parte, Martínez-Aznar y sus colaboradores (2013) han realizado una experiencia formativa en la Universidad Complutense de Madrid basada en el análisis de las competencias, contenidos y criterios de evaluación que se muestran en las unidades didácticas de un grupo de estudiantes del Máster FPES de la especialidad de Física y Química. Para ello, han elaborado un modelo para el diseño de unidades didácticas bastante bien fundamentado. Las bases teóricas que subyacen en dicho modelo le aportan coherencia interna y externa, en cuanto considera los fundamentos sobre aprender y enseñar actualmente consensuado en la comunidad científica de la didáctica de las ciencias. Después de experimentar el modelo durante tres cursos consideran probada su validez y viabilidad para la mejora de la FIPS.

Otros autores como Pro Bueno, Sánchez y Valcárcel (2013) consideran que el Máster FPES ha introducido cambios importantes en el currículum formativo de los futuros docentes y que resulta necesario reflexionar y analizar lo que se está haciendo en el nuevo modelo de formación inicial para conseguir mejorarlo. Tales autores han analizado los Trabajos de Fin de Máster de sus alumnos de la Universidad de Murcia, elaborados en los tres últimos años, valorando las competencias desarrolladas y comparándolas con los resultados de aprendizaje previstos en las materias del módulo específico. Los resultados ponen de manifiesto que se han alcanzado algunos logros interesantes, pero también se observan deficiencias que hay que solucionar en el futuro.

Por otra parte, en la Universidad de Córdoba, se está llevando a cabo desde hace varios años un proyecto de innovación docente relacionado con la mejora de la formación inicial del profesorado de secundaria. En la primera fase de dicho proyecto, durante la última época del CAP, se realizaron trabajos de elaboración de materiales didácticos para la FIPS (Pontes, 2008) y se desarrollaron diversos estudios relacionados con la exploración de las opiniones del alumnado en torno a las motivaciones por la profesión docente, valoración de las prácticas en centros de secundaria, concepciones sobre los procesos educativos, opiniones sobre la formación inicial y demandas formativas (Pontes y Serrano, 2008a; 2008b; 2009; 2010). Posteriormente, tras la implantación del Máster FPES, el proyecto de innovación se ha centrado en favorecer un enfoque reflexivo en la formación inicial, recogiendo opiniones sobre la profesión docente y sobre las actividades que se realizan en el aula en las diferentes materias, los recursos utilizados y los avances registrados o las dificultades observadas en el proceso de formación docente (Pontes et al., 2011; Serrano, Pontes y Muñoz, 2012; Pontes, Serrano y Poyato, 2013).

En definitiva, la puesta en marcha del Máster FPES, con sus luces y sus sombras, ha supuesto una mejora importante del modelo de formación inicial en nuestro país y un aumento notable del interés por el tema desde el ámbito de la investigación educativa, pero todavía hay mucho camino que recorrer para que el modelo llegue a su máximo rendimiento (Solís, Rivero y Porlán, 2013).

Pero lo importante, de cara al futuro, es seguir propiciando un debate amplio y profundo entre todos los sectores implicados sobre el alcance de la reforma del modelo formativo que se está realizando, tomando en consideración los diferentes planteamientos y buscando puntos de encuentro entre todos los sectores implicados (universidad, administración educativa, centros y profesores de secundaria,...), con el fin de seguir mejorando el proceso de formación inicial del profesorado de educación secundaria (Pontes, Ortega y Córdoba, 2008; Benarroch et al., 2013).

2.6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En este segundo capítulo se han descrito los aspectos generales de la formación del profesorado, exponiendo los principios básicos de la formación docente necesaria para atender a los retos de la educación secundaria actual, resaltando que la formación ha de ser teórica y práctica. Posteriormente se ha establecido la necesaria conexión entre teoría y práctica en torno al desarrollo de las competencias docentes que se consideran fundamentales para la mejora de la calidad educativa.

Hemos mostrado que la formación del profesorado debe considerarse como un proceso gradual de varias etapas, donde conviene diferenciar entre la formación previa, la iniciación profesional en la enseñanza y la formación permanente. También se han analizado diferentes perspectivas sobre la formación docente (académica, técnica, práctica y crítica) valorando los aspectos más relevantes de cada perspectiva.

Posteriormente nos hemos centrado en el análisis de la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS) en nuestro contexto educativo, valorando su importancia para la mejora de la educación y se ha descrito la evolución del modelo de formación hasta llegar a definir la estructura del nuevo Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria que se integra plenamente en Espacio Europeo de Educación Superior. En este contexto se han descrito las competencias docentes de carácter general y específico que se consideran necesarias para introducirse en la profesión docente.

CAPÍTULO III

PROFESIONALIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE (IPD)

- 3.1. INTRODUCCIÓN
- 3.2. CONTEXTO Y PROBLEMAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
- 3.3. LA IDENTIDAD DEL PROFESORADO Y EL DESARROLLO PROFESIONAL
- 3.4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UN ELEMENTO CLAVE DEL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE
- 3.5. EL ENFOQUE REFLEXIVO EN LA FIPS COMO MARCO DE REFERENCIA PARA EL DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE
- 3.6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO



3.1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica de Educación (2006), determina que el profesorado ha de ejercer múltiples funciones, asumiendo y compatibilizando tareas como la planificación y la evaluación de la actividad docente, la tutoría y la orientación educativa, el desarrollo integral del alumno (intelectual, afectivo, psicomotor, social y moral), la planificación, la promoción de actividades extraescolares, la creación de un clima de tolerancia, participación y libertad, la información y orientación a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos, la cooperación en la coordinación y gestión del centro, así como en la actividad general del centro y los planes de evaluación interna y externa y, para finalizar, la investigación educativa y la experimentación, de modo que lleve, desde la reflexión crítica y la formación permanente, a un proceso de mejora continua.

Estos aspectos dan muestra de la complejidad de la profesión docente en la actualidad. Por ello vamos a tratar de profundizar en el análisis de las dificultades que encuentra el profesorado novel que accede a la educación secundaria y cómo tales dificultades influyen en la construcción de la identidad profesional. El observar como un docente percibe la realidad y las interpretaciones intrínsecas que maneja, suscita interés por este tema. Analizar algunos factores intrínsecos de la persona y la evolución en el desarrollo profesional docente, marcarán las líneas de este último capítulo.

3.2. CONTEXTO Y PROBLEMAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Pérez Marqués (2008) considera que en la sociedad actual resulta bastante fácil para las personas acceder en cada momento a la información que requieren, siempre que dispongan de las infraestructuras necesarias y hayan adquirido las competencias adecuadas. Pero ahora la sociedad está sometida a vertiginosos cambios que plantean continuamente nuevas problemáticas, exigiendo a las personas múltiples competencias procedimentales (iniciativa, creatividad, uso de herramientas TIC, estrategias de resolución de problemas, trabajo en equipo...) para crear el conocimiento preciso que les permita afrontarlas con éxito.

Por ello, el papel de los formadores no es tanto “enseñar” (explicar-examinar) unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, como ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender” de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que, aprovechando la inmensa información disponible y las potentes herramientas TIC, tengan en cuenta sus características (formación centrada en el alumno) y les exijan un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva-memorización de la información.

Por otra parte, la diversidad de los estudiantes y de las situaciones educativas que pueden darse en la aulas de enseñanza secundaria, aconseja que los formadores aprovechen los múltiples recursos disponibles (que son muchos en la actualidad) para personalizar la acción docente, y trabajen en colaboración con otros colegas (superando el tradicional aislamiento, propiciado por la misma organización de las escuelas y la distribución del tiempo y del espacio) manteniendo una actitud investigadora en las aulas, compartiendo recursos (por ejemplo a través de las webs docentes), observando y reflexionando sobre la propia acción didáctica y buscando progresivamente mejoras en las actuaciones acordes con las circunstancias (investigación-acción).

En este contexto, cada vez se abre más paso la consideración del docente como un *mediador* de los aprendizajes de los estudiantes, cuyos rasgos fundamentales según Tébar (2003) son los siguientes. El profesor mediador es un experto que domina los contenidos, planifica la enseñanza con flexibilidad y establece metas educativas (desarrollar la perseverancia, los hábitos de estudio, la autoestima, la reflexión,...) destinadas a que el alumnos construya habilidades para lograr su plena autonomía. El docente enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, regulando los aprendizajes y evaluando los progresos. Su tarea principal es organizar el contexto en el que se ha de desarrollar el trabajo de los estudiantes, facilitando su interacción con los materiales y la colaboración entre ellos, para lograr aprendizajes significativos, útiles y transferibles. El profesor mediador atiende las diferencias individuales y comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos (discusión reflexiva, fomento de interacción social y de la empatía del grupo,...), pero sabe controlar la impulsividad del alumnado en el aula, resolver los conflictos y desarrollar un buen clima de respeto. También trata de fomentar la búsqueda de la novedad (curiosidad intelectual, originalidad, creatividad,...) y desarrolla en los alumnos actitudes positivas y valores humanos.

A estas funciones docentes, nada sencillas, podríamos sumarles algunas más. De hecho se podrían citar muchos listados, ligeramente diferentes, sobre las actividades que ha de hacer y saber hacer el profesor de enseñanza secundaria (Gil, 1992; Imbernón, 1994; Esteve, 1997). Pero estos conocimientos profesionales no se adquieren a partir de la nada sino que hay que construirlos a través de una formación inicial y permanente adecuada (Bolívar, 2009).

De aquí se desprende la idea de que, para que los docentes puedan cumplir con sus responsabilidades de manera satisfactoria, es importante la formación que reciban. Si la formación docente y las condiciones ambientales en que se desarrolla la docencia no son propicias, si no hay relación entre la formación académica y la labor docente, la eficacia del profesor se verá resentida al promover una disminución del profesor o profesora en su trabajo, en su implicación y en su esfuerzo; puede llegar incluso a afectar a la imagen que el educador o educadora tiene de sí mismo y de su trabajo profesional, planteando una crisis de identidad que puede llegar a la “auto-depreciación del yo” (Esteve, 2011).

Por lo tanto, es importante entender la formación del profesorado como una necesidad social, una necesidad causada por la progresiva generalización de la educación obligatoria y el aumento y complejidad creciente de los saberes a impartir en ella (Imbernón, 2007b). Y es que, uno de los mitos de la profesión docente es que enseñar es fácil. Sin embargo, enseñar siempre ha sido difícil, y día a día esa dificultad va en aumento, porque está suficientemente comprobado que para ser un profesional de la educación no basta con que el docente tenga algún conocimiento de la disciplina que tendrá que impartir. En la tradición de la investigación relativa a la formación del profesorado se reitera una y otra vez la importancia de otros conocimientos al margen de la disciplina a impartir y el importante papel que estas desempeñan en la mejora de la educación (Huberman y Levinson, 1988; Imbernón, 1994, 2007a, 2007b; Angulo, 1999; Carr, 2000; Vicente, 2002; Liston y Zeichner, 2003; Perrenoud, 2004, 2010; Day, 2005; Korthagen, Loughran y Lunenberg, 2005; Torres, 2006; Montero, 2006; Korthagen, 2007; Evelein, Korthagen y Brekermans, 2008; Korthagen y Kessels, 2009; Whitehead, 2009; Zeichner, 2010; Esteve, 2011).

La profesionalización del futuro docente, como expone Imbernón (2002), es fruto de esa formación inicial y permanente del docente siempre que esté apoyada en la práctica reflexiva y crítica de la docencia, ya que según Montero (2003), sin compromiso formativo no es posible el desarrollo profesional. La consecución

del desarrollo profesional, es un intento de optimizar la práctica docente, pero ineludiblemente con nuevas creencias y conocimientos adecuados a las nuevas realidades, pues la “identidad es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo” (Bolívar, 2005).

Actualmente, la transición hacia un espacio común de Educación Superior supone un replanteamiento de la concepción que se tenía sobre la docencia (Carabaña, 2009; Hernández, 2011; Zabalza, 2012). En este sentido, el profesorado se constituye como uno de los principales agentes que pueden hacer posible el cambio, como se anticipó en el capítulo II (OCDE, 2011). Para ello, han de ajustarse a un perfil profesional que les permita responder de forma adecuada a los nuevos retos y demandas que están surgiendo en la nueva sociedad del conocimiento y de la información.

No puede darse un desarrollo profesional si el profesorado no se encuentra motivado, capacitado e implicado en el buen desempeño de su profesión. Sin embargo, los datos recogidos en diversas investigaciones no parecen ser muy optimistas (Usategui, 2009; Torres, 2010). Perciben que las nuevas condiciones en las que se desarrolla su práctica cotidiana en el aula les plantean unas responsabilidades frente a las cuales no se consideran suficientemente capacitados para afrontarlas de forma adecuada. La diversidad, la falta de motivación, la integración de alumnos con discapacidades psíquicas e intelectuales, los desencuentros con las familias, generan en el aula un clima complejo que puede derivar, en numerosas ocasiones, en conflictos y problemas, ante los cuales el profesor o profesora se siente incapacitado.

Por otro lado, Zabalza (2003) apunta que, son muchos los docentes que tienden a pensar que el buen profesor es aquél que enseña bien y que si los alumnos no aprenden es por cuestiones que quedan al margen de la labor docente (motivación, capacidad, esfuerzo, etc.). Según Esteve (2003), lo realmente importante y significativo para el profesor es saber adaptar el conocimiento científico a las estructuras, conocimientos previos e intereses de los alumnos.

Es obvio, que el desarrollo profesional del profesorado tiene su punto de partida en la formación, un proceso construido a lo largo de la vida, que no está exenta de problemas y obstáculos. El inicio de la carrera docente debe dotarse de mecanismos para atraer y motivar el acceso a la profesión, planteando un proceso de formación inicial que se perciba como algo útil y necesario para el desarrollo de la profesión.

El éxito o el fracaso docente dependen en gran medida de lo que el profesor hace en un entorno complejo, cambiante, dominado por tal cantidad de factores relacionales, sociales, emocionales e institucionales, que la investigación pedagógica ha necesitado varias décadas de observación, primero con investigadores entrenados y luego mediante el empleo de circuitos cerrados de televisión, para poder ofrecer una descripción pormenorizada de los códigos de comunicación en el aula, de las claves fundamentales que generan uno u otro clima de convivencia, y de las pautas psicológicas que conducen a un aprendizaje significativo (Esteve, 2009).

Desde esta nueva perspectiva, cuando el profesor debutante fracasa, el cambio es sustancial, pues ahora se parte del supuesto de que ha hecho algo mal, lo cual nos permite encontrar soluciones dedicándonos a dos labores que es posible objetivar: analizar lo que el profesor hace en el aula y modificar sus técnicas de actuación. Sin embargo, los contextos del trabajo docente son tan variados que resulta imposible preparar al futuro profesor para todas y cada una de las futuras contingencias a las que puede tener que enfrentarse en un aula. Las diferencias son abismales entre una escuela rural y otra urbana, entre niños de clase social alta y otros situados bajo el umbral de la pobreza, entre niños queridos por sus padres y niños abandonados y maltratados.

Por tales motivos, las actividades de formación inicial de profesores deben centrarse, en primer lugar, en enseñar al futuro profesor a analizar, con el mayor detalle posible, los múltiples factores que están influyendo en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad docente cotidiana. Un enfoque válido es comenzar por entender la complejidad de factores que influyen en la dinámica del aula y aprender a analizar y valorar la importancia de cada uno de estos factores para obtener el clima de clase adecuado y los resultados de aprendizaje que se desean alcanzar (Esteve, 1989).

Posteriormente habría que diseñar un proceso formativo en el que habría que partir de las concepciones y motivaciones de los futuros profesores. Montero (2002) señala que muchos de los estudiantes y alumnas de los cursos de formación inicial del profesorado consideran que dicha formación es puro trámite administrativo y de obligatorio cumplimiento, de modo que parten con una actitud negativa que hay que tratar de cambiar. Para la mayoría de estos estudiantes la jerarquización de la formación y del saber induce la idea de que un nivel escolar superior requiere más formación de los docentes relacionada con un mayor nivel de conocimientos disciplinares. Otros problemas detectados, en el citado trabajo, sobre los procesos de formación inicial se relacionan con la escasa formación pedagógica y didáctica de los formadores del profesorado (pues muchos de ellos creen que el saber disciplinario capacita sobradamente para la actividad de enseñar) o la ausencia de vínculos entre las instituciones de formación y los centros educativos.

Para que la formación inicial docente ayude a superar los citados problemas del profesorado principiante es necesario tratar de desarrollar un conjunto de tareas esenciales (Esteve, 2009):

1. Ayudar a perfilar la propia identidad profesional del futuro docente: es decir, especificar qué papeles profesionales se van a asumir, cuáles pueden ser unos objetivos realistas para su trabajo diario en el aula concreta y con los alumnos de carne y hueso a los que en cada curso le va a tocar enseñar; y además, debe perfilar un estilo propio, adecuado a su personalidad y a sus propias ideas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la organización del trabajo en el aula.
2. Comprender que la clase es un sistema de interacción y comunicación. Lo cual supone entender que el profesor no es un conferenciante que sólo espera de sus alumnos respeto y silencio, sino, muy al contrario, entender que entramos en un aula esperando alguna respuesta de los alumnos. Por tanto el docente debe dominar los códigos de comunicación, saber motivar a sus alumnos e interpretar correctamente las señales de interacción que emiten como respuesta a las acciones del profesor.
3. Organizar la clase para trabajar con un orden aceptable. Esto requiere asumir otras tareas diferentes a las de enseñar, tales como organizar el trabajo, la estructura de los grupos, definir objetivos, explicitar las tareas previstas y los sistemas de evaluación que vamos a utilizar, etc. En definitiva, el profesor tiene que definir funciones, delimitar responsabilidades y tareas, discutir y negociar los sistemas de trabajo hasta conseguir que el grupo funcione como tal, con ese orden mínimo sin el cual es muy difícil la convivencia.
4. Adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimiento de los alumnos. Éste suele ser el problema más frecuente de esos profesores de los que los alumnos dicen que saben mucho, pero que no saben enseñar. Construir un aprendizaje significativo consiste, en la mayor parte de los casos, en traducir el contenido de enseñanza a sus propias claves para que los alumnos sepan qué es lo que están intentando aprender, qué valor tiene el nuevo conocimiento, qué parte de su vida cotidiana pueden entender o mejorar con ese conocimiento y cómo se relaciona el nuevo conocimiento con lo que ya han aprendido.

Algunos de estos aspectos de la profesionalidad docente tienen relación con la importancia de la formación en didáctica específica del profesorado de secundaria (Márquez, 2009). El profesor ha de saber seleccionar aquellos contenidos a enseñar, atendiendo a criterios de edad y maduración, lo que Shulman (1987) vino a denominar “conocimiento didáctico del contenido” (CDC), es decir el conocimiento que va más allá del tema de la materia en sí y se sitúa en la dimensión del conocimiento profesional adecuado para desarrollar una enseñanza efectiva.

El conocimiento didáctico del contenido constituye un elemento central del conocimiento del profesor, pues representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla. En los últimos años, se ha venido trabajando en diferentes contextos educativos para ir clarificando cuáles son los componentes y elementos de este tipo de conocimiento profesional de la enseñanza. El conocimiento didáctico del contenido, como línea de investigación representa la confluencia de esfuerzos de investigadores didácticos con investigadores de materias específicas preocupados por la formación del profesorado. Plantea la necesidad de que los profesores en formación adquieran un conocimiento experto del contenido a enseñar, para que puedan desarrollar una enseñanza que propicie la comprensión de los alumnos (Marcelo, 2009).

3.3. LA IDENTIDAD DEL PROFESORADO Y EL DESARROLLO PROFESIONAL

La reflexión sobre los cambios educativos, las nuevas expectativas del alumnado y las nuevas demandas sociales, pueden favorecer el cambio del profesorado, pasando los docentes a ser simples transmisores del a convertirse en profesionales que ofrecen a los estudiantes experiencias formativas que les permiten crecer como personas y aprender. Si a esto se le suma la creciente preocupación de la sociedad por mejorar la calidad de la educación, se plantea la necesidad de reconstruir y desarrollar la identidad profesional, como uno de los caminos para fortalecer su profesión y con ello, mejorar el servicio que ofrecen.

El concepto de identidad profesional fue introducido por Erikson (1980), quien la entiende como resultado de tres procesos: biológico, psicológico y social. Para este autor, la identidad se caracteriza por un sentido de continuidad a lo largo de la vida e influenciada por un entorno social determinado. Bolívar (2006), habla de identidad como “término maletín”, portador de una diversidad de categorías sociales y psicológicas que interaccionan entre sí, configurando un tipo de ser único e irrepetible.

Son diversas las clasificaciones que encontramos sobre los elementos que conforman la identidad (Goffman, 1963; Guidano, 1994; Larraín, 2003; Bolívar, 2006), pero de todas ellas podemos extraer dos componentes claves: una dimensión personal, íntima y peculiar que hace al sujeto diferente de los demás, y una dimensión social, compartida y en constante interacción con “otros”. Ambas dimensiones interaccionan y se complementan determinando la identidad, en un proceso tan personal y diferenciado de los demás.

A continuación profundizaremos en estos componentes, tratando de conocer los aspectos principales en torno al concepto de identidad y desarrollo profesional, para concluir conociendo cuál es la conexión existente entre ambos constructos.

3.3.1. Características y componentes de la Identidad Profesional

Como hemos señalado anteriormente la identidad está conformada por una dimensión personal y otra social. En la dimensión social cobra vital importancia el reconocimiento que los otros tienen de nosotros; la ausencia de reconocimiento social es uno de los factores que incide en la crisis de identidad que vive actualmente el profesorado. Los estudios sobre la identidad del profesorado apuntan hacia la construcción de la identidad profesional como estructura dinámica, resultado de un proceso de socialización biográfico y relacional, más o menos estable, ligado al contexto en que se inscribe, y se apoyaría en tres hipótesis (Bolívar, 2009).

1. La primera es que la identidad docente es una identidad específica, resultado de un proceso de socialización profesional en el que los profesores y profesoras se apropian activamente de las normas, reglas y valores profesionales propios del grupo. Especialmente se encuentra relacionada con el trabajo que se realiza y el contexto particular en que se desarrolla.
2. La identidad profesional es una construcción singular, propia de cada docente, ligada a su historia personal y a las múltiples pertenencias que arrastra consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales). En este sentido, la construcción identitaria es un proceso biográfico continuo. La identidad puede ser vista como el resultado de una transacción entre una identidad heredada y una identidad a la que se aspira o se impone por la situación actual.
3. La construcción identitaria es un proceso relacional, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación que se construye en la experiencia de las relaciones con los demás. Se juega, por tanto, como el resultado de las transacciones entre la identidad asumida por el individuo y la atribuida por las personas con las que se relaciona.

La identidad profesional (Bolívar, 2006) puede ser conceptualizada como resultado de la interacción entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente. Normalmente consiste en un conjunto de formas de ser y actuar (roles y estatus), configuradas durante su vida profesional, proporcionando una imagen coherente de sí mismo.

La identidad profesional entendida como el conjunto de funciones que son propias a un individuo que desempeña una profesión, implica tomar cierta responsabilidad en relación a unas tareas concretas, pero también conlleva una manera personal de ejecutarlas. Asumir una identidad profesional, supone integrar los siguientes componentes (Caballero, 2009):

1. *Dimensión externa.* Establecida por la propia profesión, incluye funciones, características y atributos propios que la diferencian del resto de profesiones. Supone una identidad compartida y común a todos los individuos que la ejercen. Entre ellas, destacan:
 - a) El prestigio de la profesión: Está relacionado con la valoración de la profesión por el resto de la sociedad.
 - b) El reconocimiento de la profesión: Es el estatus que ostenta el sujeto dentro de una profesión a modo de reconocimiento social. Se diferencia de la anterior en que no implica un reconocimiento oficial o promoción
 - c) La interacción profesional: Son las relaciones que el sujeto establece con sus compañeros de profesión

- d) La categoría profesional: Se refiere al rango o jerarquía que posee el sujeto dentro de una profesión a modo de reconocimiento oficial y que implica una determinada incentivación económica o promoción. No va necesariamente unida al reconocimiento del colectivo profesional.

2. *Dimensión interna.* La manera personal de comprender y poner en práctica la profesión. Cobrando especial importancia:

- a) La vocación: Se refiere al grado en que el sujeto hace aquello que desea hacer.
- b) La concepción de la profesión: Son los principios, individuales o compartidos, que configuran una determinada manera de ser y hacer en la profesión.
- c) El saber: Es el nivel de conocimiento que la persona posee acerca de su profesión y el modo de llevarla a cabo. Implica un saber teórico y práctico.
- d) El autoconcepto: Se refiere a lo que el individuo piensa sobre sí mismo como profesional.
- e) La autoestima: Se va consolidando y reafirmando a través de la adecuación entre la implicación y el esfuerzo profesional y el reconocimiento recibido por parte del colectivo profesional o los sujetos a los que se dirige la actuación.
- f) La integración en la cultura profesional: Es el grado en que el sujeto se identifica con los compañeros de profesión y las formas de organización y funcionamiento, bien a nivel institucional, bien a nivel de sección o grupo.

3. *Dimensión interactiva:* son las relaciones que se producen en el ejercicio de la profesión, construyendo una determinada cultura profesional. Estas interacciones influyen directamente en la forma que tiene el individuo de entender la profesión y de desempeñarla.

En un estudio realizado por Sepulveda y Rivas (2000), teniendo en cuenta estos tres componentes, se analizaron las cinco biografías profesionales de seis profesores de Educación Secundaria, encontrando que la enseñanza entre ellos no era contemplada como una salida o preferencia personal. Cinco de estos profesores admiten que se dedicaron a la enseñanza más bien por obligación que por vocación, aludiendo a la escasez de salidas laborales. Solo en uno de los casos se manifestó este interés profesional desde una vocación temprana.

Sin embargo González Blasco y González Anleo (1993) señalan, en un estudio anterior, que la vocación como característica inherente a la profesionalidad es reconocida por casi la totalidad de profesores de niveles no universitarios incluidos entre la muestra analizada. La vocación se considera el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza. En investigaciones realizadas con alumnado del CAP, aspirantes a futuros docentes, esta vocación aparece muy devaluada (García y Martínez, 2001), indicando que el 88,6% de los encuestados realizaba el citado curso porque se trataba de un requisito para acceder al cuerpo de profesores, pero no realmente vocacional. En estudios posteriores realizados en nuestro contexto (Córdoba et al., 2009; Pontes et al., 2011) el carácter vocacional respecto a la profesión docente caracterizaba a cerca de una tercera parte de los futuros profesores de secundaria.

La identidad profesional repercute profundamente en la vida personal y social del individuo. Puesto que lo que hacemos configura una determinada forma de ser y el individuo se entiende a sí mismo a través de las tareas profesionales que realiza (Davis y Sparker, 2004). Su profesión le va a proporcionar una perspectiva personal

para ver y entender la vida. Por ejemplo, no será igual la percepción que tenga un físico de un amanecer, que la que tenga un fotógrafo o un biólogo. Todos ellos observarán este suceso desde ópticas profesionales muy distintas (Esteve, 2001, 2003).

En torno a la identidad personal, construida desde lo que somos y lo que pensamos, Shulman (1998) establece una serie de categorías características de toda profesión:

1. *Conlleva un servicio a otros, con una cierta "vocación".* El desempeño de la profesión conlleva la asunción de unos imperativos morales que guíen la actuación.
2. *Está sustentada en un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos.* Cada profesión se define y se transforma a partir de un conjunto de conocimientos que le son propios y que evolucionan en el tiempo.
3. *Exige un cualificado dominio de actuaciones prácticas.* El conocimiento teórico ha de acompañarse de ciertas habilidades y estrategias de procedimiento en la práctica.
4. *Requiere aprender de la experiencia como interacción entre teoría y práctica.* Supone reflexionar sobre las propias prácticas y el grado de conexión entre éstas y la teoría.
5. *Implica ejercer una autonomía y juicio en condiciones de inevitable incertidumbre.* No como aplicación directa de un conjunto de conocimientos y habilidad, sino como capacidad de tomar decisiones propias ante situaciones prácticas.
6. *Se representada por una comunidad profesional* que establece las normas de organización y funcionamiento, promueve las relaciones y construye nuevo conocimiento sobre la profesión.
7. *Comporta un reconocimiento social específico,* tanto por los compañeros de profesión, como por los que demandan sus servicios.

En un estudio longitudinal, desarrollado por Nias (1989), en el que se lleva a cabo un seguimiento de una serie de profesores en su primera década de trabajo, se comprobó que la identidad profesional es el resultado de factores personales y sociales influyentes entre sí. Afirma esta autora, que la enseñanza es una actividad única, que cobra sentido en las interacciones con los demás y donde la identidad personal es un elemento crucial en la manera en que el profesor va construyendo la naturaleza y valoración de su trabajo. Por tanto, la identidad profesional docente se construirá en espacios sociales de interacción, donde la imagen de uno mismo se va a ir configurando bajo el reconocimiento del otro (Bolívar, Fernández, Molina, 2005; Dubar, 2002; Taylor, 1996; Veiravé, Ojeda, Núñez, Delgado, 2006). Es decir, la identidad del profesor no sólo se construye a partir de los aspectos más técnicos de la enseñanza (el control de la clase, el conocimiento de la materia, los resultados de los escolares), sino que también es el resultado de la interacción entre las experiencias personales de los docentes y el ambiente social, cultural e institucional en el que se desenvuelven a diario (Day y Gu, 2012).

Con todo lo anterior es fácil comprender que, en la enseñanza, los mundos de lo personal y lo profesional no pueden desligarse el uno del otro. Las decisiones que adopta el docente no se sustentan únicamente en su conocimiento explícito profesional sino, sobre su modo de pensar, de sentir, de actuar, y todo ello en base a las experiencias y creencias que ha ido desarrollando a lo largo de la vida y que constituyen su identidad particular (Korthagen, 2004, 2010). Centrarse únicamente en las competencias profesionales del docente resulta un enfoque limitado. Y es que en la enseñanza, como actividad humana que es, importa tanto quién sea el docente como lo que enseñe (Contreras, 2003, 2010; Day, 2006; Day y Gu, 2012; Van Manen, 2010).

Según Bolívar (2006), la identidad profesional debe entenderse como un proceso de equilibración, donde la condición de profesor novato lleva implícita una serie de sentimientos, necesidades y habilidades que van a condicionar la manera en que se desarrolle su identidad personal y profesional, entre las que cabe destacar las siguientes (Perrenoud, 2010):

1. El docente inexperto se encuentra entre dos identidades, pues acaba de abandonar su condición de estudiante pendiente de ser examinado para introducirse en el de un profesional responsable de sus decisiones.
2. El estrés, la angustia y los miedos ante determinadas situaciones adquieren una importancia destacada para el profesor novel, que va disminuyendo con la experiencia y la confianza.
3. El profesor novel requiere mucha energía, tiempo y concentración para resolver los problemas que el profesor experimentado controla como una rutina más.
4. La gestión del tiempo (de preparación de las clases, de correcciones, etc.) que hace el profesor novel no es muy segura, lo que le provoca a menudo desequilibrios y, consecuentemente, fatiga y tensión.
5. El docente novel se encuentra en un estado de sobrecarga cognitiva, acaparado por una cantidad excesiva de problemas.
6. Son habituales los sentimientos de soledad, ya que todavía no se siente bien integrado con sus compañeros de estudios y, además, éstos no siempre lo acogen de la mejor manera.
7. Se siente oprimido por la duda de si debe seguir los modelos aprendidos durante su formación inicial o las fórmulas más pragmáticas vigentes en el ámbito profesional.
8. Tiene la percepción de que no domina o, al menos, no de la mejor manera, los aspectos más elementales de la profesión.
9. Mide la distancia entre lo que imaginaba y lo que se encuentra en realidad, sin saber todavía que esta separación es normal y nada tiene que ver con su incompetencia o fragilidad personales, sino simplemente con el salto que representa la práctica autónoma en relación a lo que ha conocido.

Estas particularidades, aún pareciendo un impedimento para el desarrollo de la identidad profesional del educador novel, pueden favorecer el dejar a un lado la conducta rutinaria, desarrollando así una identidad orientada a una disponibilidad, una búsqueda de explicaciones y una apertura a la reflexión (Contreras, 2010).

3.3.2. Desarrollo Profesional

En la actualidad se habla mucho de desarrollo profesional del profesorado, pero conviene aclarar términos y conceptos en todo lo referente a la formación docente (Manso y Valle, 2013). En el ámbito anglosajón, existe una similitud entre formación permanente y desarrollo profesional. Si aceptamos tal similitud veríamos el desarrollo profesional del profesorado como un aspecto muy restrictivo ya que se vendría a decir que la formación es la única vía de desarrollo profesional del profesorado. El desarrollo profesional del profesorado, no consiste sólo en unir la formación pedagógica, el conocimiento disciplinar, la comprensión de sí mismo y el desarrollo cognitivo, sino que a todo eso se le debe añadir una situación laboral que permite o impide el desarrollo de una carrera docente y que puede suponer obstáculos para el desarrollo profesional (Imbernón, 1997, 2011).

Por tanto, el desarrollo profesional se concibe como el cambio progresivo que experimenta el profesorado con respecto a sus valores, creencias y modos de actuar, con el fin de mejorar la función docente, investigadora o de gestión, a través de procesos de aprendizaje (Imbernón, 2011; Nuñez et al., 2012). El término desarrollo se halla implícitamente vinculado a conceptos como cambio, mejora, perfeccionamiento, aprendizaje, formación, calidad, etc.

De acuerdo con Marcelo (2009), el proceso de desarrollo profesional implica cambios a nivel de pensamiento, conocimiento y acción. Sin embargo, no todo cambio conlleva desarrollo profesional. Para que el cambio influya en el desarrollo ha de sustentarse en procesos de reflexión, toma de decisiones y planificación de la acción. Los resultados del cambio pueden ser positivos o negativos, pero sólo influirán en el desarrollo profesional cuando se medita sobre los mismos y se pongan en marcha mecanismos que permitan mejorar la situación de partida.

Se hace necesario también, distinguir entre desarrollo y perfeccionamiento profesional (Fernández, 2006), puesto que el perfeccionamiento supone la mejora de la profesionalidad a través de la intervención externa, mientras que el desarrollo se promueve primordialmente a través de mecanismos internos.

En definitiva, cualquier desarrollo profesional es consecuencia de la adquisición y asimilación de aprendizajes que moldean o modifican creencias y modos de actuación, creando redes de conocimientos más consistentes y, a su vez, más flexibles (Day, 2005). El desarrollo, por tanto, es posterior al aprendizaje en la medida que es una síntesis reflexiva, valorativa y aplicada de las nuevas adquisiciones (Huberman, 2000).

3.3.2.1. Principios del Desarrollo Profesional

Tras la revisión de la literatura sobre el tema observamos que no existe una única visión del desarrollo profesional del profesorado, sino que éste está ligado al enfoque o la perspectiva que se tenga sobre las funciones docentes. Por lo cual, si el docente prioriza una forma de enseñanza aislada, desarrollará sobre todo actividades aisladas en el aula. En el caso de un profesor que se considera como un aplicador de técnicas, el desarrollo profesional se inclinará hacia la disciplina, los métodos y técnicas de enseñanza. Sin embargo, un profesional reflexivo orientará su crecimiento profesional hacia el desarrollo de capacidades de procesamiento de información, análisis y reflexión.

Ibernón (2011), recoge un repertorio de aspectos que considera fundamentales en el desarrollo profesional del futuro docente:

1. Aprender de forma colaborativa y participativa, lo que implica, analizar, probar, evaluar, modificar...
2. Conectar conocimientos previos con nuevas informaciones; procesos de asimilación y acomodación del aprendizaje.
3. Aprender mediante reflexión y resolución de situaciones problemáticas de la práctica. Partir de la práctica.
4. Aprender en un ambiente de colaboración y de interacción social: compartir problemas, fracasos y éxitos.
5. Elaborar proyectos de trabajo conjunto y unirlos a los procesos de desarrollo profesional.
6. Fomentar el desarrollo profesional basado en la autonomía y en las mejoras de las condiciones profesionales del profesorado.

Este modelo de desarrollo profesional permitirá al profesorado alcanzar los conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para ser profesionales reflexivos, inquietos, investigadores y preocupados por la formación. Es decir, se trata de formar docentes que interpretan, comprenden y reflexionan sobre la enseñanza y la realidad en la que están inmersos. Pero como recoge Carroza y Travé (2012) en su investigación con profesorado de economía, el escenario donde se desarrolla el profesional, es un factor clave. El profesional se desarrolla en un lugar, con un contexto social e histórico determinado que influye en su naturaleza.

3.3.2.2. Soportes y barreras del desarrollo profesional

Aunque las teorías sobre desarrollo de la identidad profesional expuestas anteriormente nos permiten extraer los aspectos que pueden ser más comunes o destacables en un amplio número de profesores y profesoras, en realidad cada docente experimenta su desarrollo bajo unas circunstancias particulares e irrepetibles. Son muchos los factores que influyen en el desarrollo profesional, favoreciéndolo en algunos aspectos y frenándolo en otros. Caffarella y Zinn (1999), establecen cuatro dominios que pueden constituirse como soportes o barreras para el desarrollo profesional:

1. *Las personas y las relaciones interpersonales.*

Son intrínsecos al profesor o profesora y tienen que ver con su estado físico, psicológico y cognoscitivo. Abarca la edad del individuo y sus condiciones de salud, la personalidad, la experiencia profesional, la motivación, la formación, el conocimiento, el clima que se crea, en las interacciones que se producen en el contexto laboral, el tipo de relaciones interpersonales que se establezcan, etc. Son factores que interrelacionados dan lugar a un sujeto profesional único e irrepetible.

2. *La estructura institucional.*

La estructura sobre la que se apoya el sistema organizativo, favorecerá o dificultará el desarrollo profesional del profesorado de acuerdo a aspectos como: provisión o carencia de recursos, oportunidades para el desarrollo profesional, clima de trabajo, procedimientos y normas institucionales,

3. *Los intereses y compromisos profesionales.*

Este dominio hace referencia a la influencia del terreno personal, tanto de las personas con las que tenemos vínculos afectivos, como de las circunstancias o eventos que tienen lugar en la vida privada y que afectan a la capacidad emocional o física para afrontar la labor profesional. Los factores que pueden posibilitar o impedir el desarrollo profesional dentro de este dominio pueden ser: apoyo y ánimo de los familiares, carencias o desánimos por parte de los familiares y amigos, transiciones y crisis importantes en la vida, valores culturales y religiosos, etc.

4. *Las características intelectuales y psicosociales.*

Incorporan la motivación interna y las percepciones que tiene el propio profesor sobre sí mismo y sus funciones. Los factores que pueden favorecer o entorpecer el desarrollo profesional pueden ser: fuertes creencias y valores que demandan excelencia en el trabajo, el sentido de la obligación, carencia de interés y compromiso por el desarrollo profesional continuo, seguridad en el ejercicio de la profesión, desánimo o frustración en el desempeño de las funciones propias del docente, disfrute de los retos y los cambios, entusiasmo con el desempeño de funciones, sentimiento de agotamiento de las diferentes funciones docentes, etc.

3.3.3. Conexión entre Identidad y Desarrollo Profesional

El desarrollo profesional del profesorado tiene como base la estructura del saber y la identidad. Ambas están condicionadas por los rasgos personales, el perfil biográfico, las experiencias escolares, la formación inicial, el conocimiento y la adecuación a la realidad del centro educativo, donde los docentes transfieren sus creencias, sus emociones y sus procesos cognitivos, mediante la práctica cotidiana (Knowles, 2004).

La identidad del profesorado se construye cuando se integran la identidad atribuida por los componentes de la comunidad educativa y la identidad que cada docente asume, por ello la identidad profesional es el entorno compartido entre los aspectos colectivos que la determinan y las singularidades y competencias personales que la sustentan (Bolívar, 2005; Lopes, 2008; Veiravé, 2006).

Por otra parte, partimos de la profesionalización como proceso que se articula a partir de la construcción de la identidad profesional, unida a las competencias profesionales, la formación, el desarrollo de la carrera profesional y los procesos de evaluación del desempeño profesional (Tejada, 2009, 2011). Igualmente, podemos hablar de desarrollo profesional, entendiéndolo como un proceso por el que los profesores preparados alcanzan altos niveles de competencia profesional (Duke y Stiggins, 1997). Más específicamente podría considerarse “el proceso de aprendizaje de los docentes a lo largo de toda la vida profesional, que integra la formación inicial, el periodo de inserción en la profesión, la formación en servicio y la autoformación de los profesores” (Robalino, 2007). Desarrollo, acumulación de experiencia, formación e identidad, parecen estar, por tanto, en la base del desarrollo profesional del docente (Villegas-Remser, 2003; Fernández, 2006; Nemiña, 2009; Marcelo, 2011)

En los últimos tiempos se viene hablando de “crisis de identidad” del docente en secundaria, expresión con la que se quiere indicar la desmotivación y la falta de implicación en el desempeño de sus labores (Torres, 2006, 2011; Usategui, 2009). Una situación que viene acompañada por el desprestigio y la poca consideración hacia la profesión, tanto en términos retributivos como sociales, por la pérdida de autoridad en las aulas, y por la falta de apoyos institucionales tangibles en el desempeño de sus funciones (Pedró, 2006).

La identidad docente, en cualquier caso, no se trata de una cuestión de pertenencia, algo que se tiene o no se tiene. Se trata de un conjunto de necesidades, valores, experiencias, sentimientos y habilidades que se forman a lo largo de la experiencia personal y profesional de cada uno, creando dicho sentido de identidad (Korthagen, 2004, 2010).

3.4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UN ELEMENTO CLAVE PARA EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Cualquier modelo de formación docente inicial que pretenda incidir positivamente en la mejora de la educación científica actual debería ayudar a desarrollar en los futuros profesores de enseñanza secundaria una serie de competencias docentes de carácter general y unos conocimientos específicos sobre didáctica, que permitan favorecer el desarrollo de actitudes reflexivas y críticas hacia la profesión docente (Azcarate, 2005; Pontes y Serrano, 2008; Bolívar, 2010).

Es evidente que las competencias profesionales deseables no se pueden desarrollar en el marco de un modelo de formación inicial docente breve, limitado y apresurado, sino que requieren de un buen periodo de tiempo para poder sembrar ideas, madurar y reflexionar sobre la práctica docente y sobre la importancia del perfil humano del profesor en los procesos educativos (Marcelo, 2009, 2011).

La profesionalización del futuro docente, como expone Imbernón (2002), logrará el desarrollo competencial mediante la formación inicial y permanente si se apoya en la práctica reflexiva y crítica de la docencia, ya que sin compromiso formativo no es posible el desarrollo profesional (Montero, 2003, 2006).

En definitiva, el desarrollo profesional va ligado a la necesidad de optimizar la práctica docente del profesor, pero ineludiblemente debe concitar nuevas creencias y conocimientos adecuados a las nuevas realidades pues *“la identidad es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo”* (Bolívar, 2005).

Es la docencia una profesión, que hay que dotar de identidad y para ello necesita una propuesta de formación que se base en las tareas que profesores y profesoras realizan en sus escuelas o institutos. Lo que se llegue a ser como profesional y el compromiso que cada uno asuma con su trabajo depende, en gran medida, del centro donde se enseñe y, más particularmente, de las relaciones sociales que se establezcan en su seno. Junto a otros factores personales y de formación inicial, los docentes construyen sus identidades a partir de la cultura del centro (Gather, 2004; Bolívar, 2006). Junto a la cultura organizativa, la dimensión personal (modos personales de hacer, en función de su trayectoria de vida) será un componente esencial de la identidad profesional docente (Bolívar, 2010).

En esta ocasión, nos corresponde aclarar cuál es la relación existente entre la identidad profesional y la formación inicial docente. Como ya se ha ido anticipando, la realidad de esta conexión nos lleva a plantearnos modelos docentes que permitan un perfeccionamiento del ejercicio de la enseñanza. Para ello, resulta relevante conocer cuáles son las principales necesidades formativas que el docente manifiesta.

3.4.1. Relación de la Identidad Profesional con la Formación Docente

Aunque el tema de la identidad profesional docente (IPD) no es nuevo como campo de estudio de la pedagogía, sí que resulta relevante su consideración en el contexto formativo de hoy en día (Bolívar, 2009; Tejada, 2013). La complejidad organizativa de la Educación Secundaria Obligatoria proviene de ser una preparación para los estudios superiores, al tiempo que una formación terminal para aquellos que no continúan con estos últimos estudios y accedan a una formación profesional que conjuga la dimensión de la educación general con la profesional. Sin embargo, la formación universitaria es la que configura una identidad profesional base (Bolívar, 2006), dependiendo de cómo se aprendan los conocimientos teóricos, los modelos de enseñanza y las primeras prácticas profesionales.

La primera identidad se configura en el periodo de formación inicial, donde esa identidad de base (profesor de Historia o Matemáticas) choca con las realidades educativas relacionadas con la gestión del aula, diversidad, disciplina, etc. Es cuando surge la ya mencionada “crisis de identidad profesional” (Bolívar, 2009; Torres, 2011; Esteve, 2011).

Este docente novel se caracterizará por encontrarse profesionalmente en una fase de iniciación, también llamada *“de inducción o socialización a la profesión”* (Imbernón, 2007). Este periodo, de acuerdo con Huberman (1989), lleva implícito un proceso de iniciación y de duda que se dilata hasta la llegada de la estabilización profesional. Es un periodo vivido con incertidumbre e indecisión, debido a que el docente ha de hacer frente a las mismas responsabilidades que los educadores más veteranos pero con las dificultades propias de la inexperiencia (Shoffner, 2011). Las preocupaciones más habituales a las que ha de hacer frente se centran en los problemas de disciplina, el empleo de métodos de enseñanza eficientes, la planificación y organización efectiva de las tareas de aprendizaje, la motivación del alumnado (Shoval, Erlich y Fejgin, 2010).

De acuerdo a lo anterior, para configurar la IPD adecuada se precisan nuevos profesionales y con ello, el cambio en la formación inicial. Desde los años 70 la formación inicial del profesorado de secundaria ha sido un asunto que ha despertado interés moderado entre los investigadores, que se han centrado más en la formación de maestros y maestras. Son pocos los autores que han abordado la FIPS (Gimeno, 1988; Imbernón, 2001; González e Hijano del Río, 2002) desde una perspectiva global. Así pues, podemos afirmar que hasta mediados de los años 90 no comienza a aparecer trabajos dedicados exclusivamente a las FIPS, a las creencias, expectativas y pensamientos del futuro docente, información procedente del alumnado que cursaba el CAP (Pantoja y Campoy, 2000; García y Martínez, 2001; Martínez, Martín, Rodrigo, Varela, Fernández y Guerrero, 2001; Fernández, Medina y Elortegui, 2002; Gil, Rico Y Fernández, 2002; Solís y Porlán, 2003; Doménech y Gómez, 2003; Pontes y Serrano, 2008, 2010).

Esteve, ya en 1997 señalaba que habría que establecer la formación inicial del profesorado de secundaria como una formación específica para la carrera docente, tratando de desarrollar la formación inicial del profesorado de manera simultánea a su formación científica (Barba, 2011), de manera que esta primera crisis de identidad dejara de ser un problema promovido institucionalmente por la propia formación inicial.

En un estudio desarrollado por Flores y Day (2006), con profesorado principiante en sus dos primeros años de enseñanza, muestran que, en el largo proceso de llegar a ser profesor, la construcción, desconstrucción y reconstrucción de sus identidades estuvo influenciada por tres factores contextuales: a) experiencias previas correspondientes al pasado del profesor como alumno; b) formación inicial y práctica docente; c) el impacto de contexto de la enseñanza relacionado con la práctica en el aula y la cultura escolar. Esto nos lleva a pensar que la biografía personal de cada uno configura unas identidades iniciales que pueden verse desestabilizadas por el impacto negativo de los contextos escolares y de la cultura adquirida. Por lo cual ese ideal de profesor, se desmoronará en función del contexto de trabajo, para reconstruir dicha identidad inicial. De esta forma, los programas de formación pueden contribuir a ofrecer oportunidades para experimentar y reflexionar sobre la biografía personal y los contextos educativos.

Jane Danielewicz (2001), describe el relato de seis graduados universitarios que participan en un programa de formación del profesorado de Secundaria de tres años de duración. En este estudio se muestra cómo van configurando la identidad, y como ésta identidad está influenciada por las apreciaciones positivas o negativas que tienen en la formación inicial durante el periodo de practicum. Concluye el estudio resaltando la necesidad de desarrollar verdaderos programas de formación, donde el profesorado novel se sitúe en auténticos contextos: escuelas reales, profesora y alumnado, familia etc.

Está claro, que el desarrollo de la identidad profesional docente comienza a construirse desde las primeras experiencias escolares (Marcelo, 2009). A diferencia de otras actividades profesionales, la enseñanza es una actividad que permanece en la vida de los sujetos desde que entran en el Sistema Educativo hasta que salen de él. El hecho de haber vivido la enseñanza como una tarea rutinaria desde la infancia hasta ser adultos, hace que muchos desprestigien su valor y la reconozcan como tarea sencilla y para cuyo ejercicio están ampliamente capacitados (Tardif, 2004).

3.4.2. Necesidades formativas docentes

Las necesidades formativas de profesores de secundaria es una temática de interés permanente y ahora creciente (Muñiz y García, 2008; González Sanmamed, 2009; Tello, 2009; Sotomayor y Walker, 2009; Imbernón, 2010; Vázquez y Ortega, 2011; Azcarate y Cuesta, 2012), por haber coincidido con cambios curriculares y organizativos ligados a la implantación del nuevo modelo de formación.

Muchos de los estudios analizados hacen referencia a las deficiencias del modelo formativo anterior, a la necesidad de hacer cambios profundos y a formular propuestas de mejora (Rodrigo et al., 2000; Carrascosa et al., 2008; Esteve, 2009; González, 2010; Vilches y Gil, 2010; Benarroch, 2011), pero hemos encontrado pocos estudios centrados en las necesidades formativas específicas del profesorado de secundaria. La mayor parte de la investigación sobre necesidades de formación docente parece centrarse en la problemática de la práctica profesional, tanto en el profesorado novel (Pro Bueno et al., 2005; Marcelo, 2009) como del profesorado en activo (Imbernón, 2004), aunque en los últimos tiempos ha surgido un interés creciente por conocer las necesidades formativas más importantes y, por tanto, más demandadas por los futuros docentes durante la FIPS (Pontes y Serrano, 2008a; Buendía et al., 2011; Solís et al., 2013).

En un estudio sobre esta temática, realizado con alumnos del CAP (Pérez, 2007), se detectó una importante extensión del modelo de enseñanza por transmisión, como concepción previa dominante entre los futuros profesores. Muchos de ellos entendían la profesión docente como una mera transmisión de información, donde los profesores actúan como trasmisores del conocimiento formal y los alumnos como receptores de ese conocimiento. En este mismo estudio se analizaron cuáles eran las problemáticas que más les preocupaban para el ejercicio de la profesión docente y las respuestas más habituales se relacionaban con la falta de interés por los alumnos, seguida de la disciplina y la necesidad de adquirir técnicas de comunicación para mejorar la función docente (concebida esencialmente como transmisión de información a alumnos pasivos que no crean problemas al profesor).

En una investigación realizada por Camacho y Padrón (2006), donde participaron 192 estudiantes durante el proceso de formación inicial, se aplicó una encuesta sobre las percepciones del alumnado acerca de la formación recibida. El estudio mostraba que las principales necesidades formativas se relacionaban con las técnicas pedagógicas y el manejo de recursos para desempeñar el trabajo docente en el aula, controlar el orden y la disciplina, saber evaluar el aprendizaje o el desarrollo de la función tutorial.

En otro estudio realizado con alumnos y alumnas del CAP de la Universidad de Córdoba (Pontes y Serrano, 2008a), utilizando un cuestionario de preguntas abiertas, al pedir a los sujetos encuestados que señalen los aspectos esenciales que deben formar parte de la formación pedagógica inicial del profesorado de Educación Secundaria los estudiantes destacaron como temas principales: aprender a “mantener el orden y el respeto en

la clase” (dos tercios), adquirir técnicas de comunicación para “explicar bien” (algo más de la mitad), aprender a hacer programaciones y unidades didácticas (cuarenta y seis por ciento) y saber “motivar a los alumnos” para que atiendan en clase y estudien (dos quintas partes). Otros temas apuntados en segundo lugar se refieren a utilizar medios audiovisuales y nuevas tecnologías (algo más un tercio), aprender a usar estrategias de enseñanza (una cuarta parte) y aprender a evaluar el trabajo de los alumnos (algo más de un quinto de la muestra).

Parece ser que, a pesar del tiempo transcurrido desde la investigación realizada por Veenman (1984), la disciplina en el aula y los comportamientos disruptivos siguen preocupando bastante a los aspirantes a profesores (Bolívar, 2006). En este sentido hay trabajos que ponen su acento en demandas formativas relacionadas con saber cómo controlar la ansiedad y las situaciones de estrés, tolerar la frustración que originan los comportamientos de alumnos difíciles (Esteve, 1997), aprender a colaborar con las familias y con el equipo de profesores, trabajando en el desarrollo de habilidades sociales y la comunicación interpersonal para fomentar una cultura participativa entre todos los agentes educativos (Padrón, 1998). Así mismo, los estudios sobre esta temática recogen necesidades formativas sobre el dominio de técnicas y estrategias docentes centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el manejo de recursos didácticos (Marcelo, 1991; Sáez, 1997; Romero et al., 2003; Márquez, 2009).

Finalmente, en un estudio realizado sobre las opiniones del alumnado del CAP, tras el desarrollo de un proyecto de innovación que supuso realizar cambios en la estructura, contenidos y materiales didácticos del curso (Pontes y Serrano, 2010) se utilizó una encuesta de escala Likert para valorar logros formativos y detectar necesidades que resultaran útiles a la hora de diseñar el nuevo Máster FPES se observó una valoración bastante aceptable de la fase práctica y del módulo de didáctica específica, resultando un poco más baja la valoración del módulo de formación psicopedagógica general. También se han valorado bien los materiales didácticos, el proceso de evaluación del alumnado y la relación entre el esfuerzo empleado y los resultados obtenidos, de modo que las innovaciones introducidas resultaron útiles para trabajar en el diseño del nuevo modelo de FIPS que se implantaría al curso siguiente. Por otra parte se observó que muchos de los alumnos encuestados consideraban que el modelo de formación existente en aquellos momentos era útil pero insuficiente por su brevedad y otras limitaciones del CAP, de modo que la mayoría de los encuestados parecían partidarios de ampliar su duración. La tercera parte de la muestra se manifestaba a favor de transformar el modelo existente en un Máster en el que habría que conceder mucha mayor atención a la formación didáctica de carácter específico y, sobre todo, al prácticum.

Con la implantación del nuevo máster FPES se inicia una etapa diferente que ofrece importantes oportunidades formativas para los profesores y profesoras de secundaria pero también se aprecian dificultades que habrá que ir resolviendo paulatinamente (González, 2010; Benarroch, 2011). Desde luego el Máster supone una mejora sustantiva de la FIPS respecto al curso del CAP. Sin embargo se ha optado, una vez más, por un modelo de formación yuxtapuesto o consecutivo, que no integra simultáneamente la formación disciplinar y pedagógico-didáctica. Este hecho no facilita precisamente el desarrollo de la identidad profesional docente (Marcelo, 2009; Maldonado, 2010), porque muchos de los estudiantes seguirán identificándose con la especialidad que han cursado durante la carrera y, sólo después, si no hay otra salida profesional, tratarán de aprender a ser profesor de secundaria (Córdoba et al., 2009).

En cualquier caso la implantación del máster FPES permite trabajar a largo plazo en la mejora de la formación inicial docente y proporciona un contexto en el que habría que atender, de forma prioritaria, a las siguientes necesidades formativas del futuro docente (Muriel, 2008; Vilches y Gil, 2010):

- Aprender a planificar la concreción del plan de estudios, estar preparado para elegir y saber llevar a la práctica estrategias para desarrollar dicho plan.
- Aprender a controlar la clase de manera efectiva y a tutorizar a sus alumnos.
- Aprender a evaluar bien los procesos de aprendizaje de los alumnos y usar los resultados de la investigación para mejorar la instrucción y aprendizaje.
- Aprender a usar las TICs como un recurso de comunicación docente y de motivación del alumnado
- Adquirir un conocimiento amplio del desarrollo de la persona y saber aplicarlo cuando trata con jóvenes y adolescentes, que pueden presentar diferentes necesidades educativas.
- Adquirir conciencia de la naturaleza de su profesión y considerar el centro educativo como un espacio de relaciones sociales y educativas.
- Aprender a trabajar en equipo y saber establecer relaciones personales con los profesores, alumnos y familias.
- Aprender a conocerse a sí mismo y desarrollar hábitos reflexivos sobre la formación y sobre la práctica docente.

Por otra parte durante el proceso de formación inicial de los nuevos docentes hay que prestar una especial atención a las prácticas docentes en centros de enseñanza (Pontes y Serrano, 2008b). En este sentido es preciso hacer el máximo esfuerzo para implicar como tutores a aquellos profesores y profesoras que sean capaces de generar interés en los estudiantes, de lograr su aprendizaje, de resolver situaciones de conflicto, etc. Esto es importante para que el futuro profesor obtenga el máximo provecho de su vivencia del trabajo en el aula, de la programación de tareas, la participación en la gestión del centro, etc. Esta fase práctica constituye el primer contacto con la realidad de las aulas y con su futura profesión, permitiendo al alumnado ejercitarse en un ámbito similar al que en el futuro se encontrarán. Pero estas prácticas no pueden tener la calidad deseada si no se seleccionan los centros adecuados y caracterizados por sus buenas prácticas (Valle, 2010).

3.4.3. Las competencias docentes como elemento clave del desarrollo profesional

Ya se ha indicado que el desarrollo profesional docente se identifica como un proceso de avance de una etapa a otra, con crecimiento, cambio progresivo e incremento. En este proceso influyen, en mayor o menor medida, una serie amplia de factores entre los que podemos destacar la intervención externa del sistema educativo (a través por ejemplo de la legislación educativa o la estructura del currículum), los factores ambientales (por ejemplo la organización de la escuela y la cultura de los alumnos) y las cualidades personales (liderazgo, valores, habilidades,...) que se filtran culturalmente a través de la escuela como institución. También influyen el estado de vida y otros factores personales (niveles de reflexión, oportunidades, cualidades de desarrollo personal) que además de la escuela se filtran culturalmente a través del profesor como individuo e intervienen en el desarrollo o incremento de la efectividad del pensamiento y de la práctica docente (Muriel, 2008).

Por otra parte, los estudios realizados sobre el desarrollo personal en adultos sugieren que se trata de un proceso donde se avanza en sucesivas fases: inicio, inducción, competencia, entusiasmo y crecimiento, frustración, estabilidad, declive, salida. Pero este enfoque, además de ser muy ambiguo, no tiene por qué adaptarse para

todas las personas. De hecho, otros autores consideran que el desarrollo es algo personal y único, pues los individuos somos sujetos que construimos nuestras historias personales en función de muchas interacciones con la realidad que nos rodea (Marcelo, 1989; Day, 2005).

En la enseñanza el desarrollo de la profesión se puede considerar como un proceso de avance continuo, en el que se van alcanzando sucesivamente diferentes niveles de profesionalidad: novicio, principiante, competente, hábil y, finalmente, experto. Otros autores destacan el saber y la autonomía como principales atributos de la profesión docente, basándose en la propuesta de reflexión en la acción (Schön, 1992), ya que el desarrollo personal irá ligado a una actitud de búsqueda permanente, un análisis continuo de los problemas educativos y el rastreo de soluciones (Perrenoud, 2001). En la actualidad, la mayoría de autores que han indagado en el tema del desarrollo profesional tienden a identificar este proceso con la adquisición de competencias docentes efectivas y útiles para la práctica docente (Martín y Rivero, 2001; Esteve, 2003; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Pontes, Serrano y Poyato, 2013).

Puesto que la enseñanza es una actividad compleja, que se puede analizar desde muchas perspectivas y en la que se pueden introducir muchos matices sobre la actividad docente (Vázquez, Jiménez y Mellado, 2007), las listas de competencias nunca quedarían totalmente completas porque puede haber tantas relaciones de competencias como autores o trabajos sobre el tema (Muriel, 2008). Por tanto, hemos de tener cuidado con este desglose de actividades, ya que analizar la enseñanza intentando determinar sus partes en un análisis casi anatómico, es una tarea un poco artificial. Sin embargo, hay aspectos compartidos por la mayoría de los investigadores en este área que podrían considerarse como el conjunto de competencias básicas que un profesor de secundaria debería desarrollar durante los procesos de formación inicial y permanente (Perrenoud, 2004; Cano, 2005, Marqués, 2008; Marcelo, 2009). Creemos que el nuevo máster FPES debería ayudar a desarrollar las habilidades, destrezas y conocimientos profesionales que se indican a continuación, utilizando el criterio de clasificación propuesto por Muriel (2008):

1. El proceso de enseñanza

- Conocer el contenido de la enseñanza y poder justificar su valor
- Conocer y usar un amplio rango de estrategias de enseñanza
- Estructurar las tareas de aprendizaje con eficacia
- Demostrar flexibilidad y responsabilidad
- Utilizar las TICs y otros recursos en el aula de forma práctica

2. Planificación y evaluación del aprendizaje

- Planificar un programa de aprendizaje
- Conocer y aplicar variadas estrategias de evaluación
- Dirigir el progreso del alumno y proporcionar feedback del progreso
- Revisar la efectividad de su enseñanza mediante los resultados del proceso de aprendizaje

3. Atención a las necesidades de los alumnos

- Comprender como se desarrollan y aprenden los alumnos de la clase
- Reconocer y atender a las diferencias individuales
- Tutorizar y orientar adecuadamente a los alumnos de su grupo
- Fomentar el aprendizaje autónomo y colaborativo
- Ayudar a eliminar la discriminación

4. Relaciones sociales en la educación

- Fomentar las interacciones sociales con los alumnos
- Establecer expectativas claras sobre el aprendizaje
- Gestionar el clima del aula, dirigiendo la conducta del alumnado con razones y firmeza
- Colaborar con otros profesores y saber trabajar en equipo
- Comunicarse con eficacia y claridad con los padres

5. Responsabilidades profesionales

- Contribuir al desarrollo de la escuela
- Conocer las leyes que afectan a su trabajo
- Tratar de innovar y mejorar la calidad de su enseñanza
- Atender al desarrollo profesional mediante la reflexión y la formación continua

Podemos observar que el listado de funciones a desempeñar por el profesorado es muy amplio y todos estos aspectos no se pueden abordar de forma completa durante de la formación inicial, por lo que conviene que los estudiantes del máster FPES tomen conciencia de la necesidad de la formación permanente como elemento clave del desarrollo profesional (Marcelo, 2009). Creemos que un buen ejercicio profesional no es compatible con un esquema sustentado en una lista interminable de competencias docentes y, por tanto, la posición más adecuada es la de quienes mantienen como propuesta formativa la descripción de los elementos clave y esenciales que apuntan hacia el desarrollo armónico de una identidad profesional docente más que la de aquellos que se caracterizan por defender un listín de atributos-cualidades del profesor ideal (Esteve, 1997; Muriel, 2008).

Por otra parte, considerando la importancia que los futuros profesores de secundaria conceden a la formación en aspectos concretos de didáctica específica (Sáez, 1997; Oliva, 2008; Pontes y Serrano, 2010), es necesario relacionar el desarrollo de competencias docentes con la adquisición de un adecuado conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1992; Mellado et al., 1999; Korthagen, Loughran, y Russell, 2006; Valbuena, 2007). El conocimiento didáctico del contenido (CDC) es un tipo de conocimiento que los profesores desarrollan acerca de la forma como comprenden los alumnos un determinado contenido. Incluye la formas de representar el contenido para hacerlo comprensible a los alumnos, las posibles dificultades que se pueden encontrar los alumnos cuando aprenden los contenidos. Por tanto el CDC incluye el conocimiento de temas concretos, problemas o aspectos por representar de un contenido.

Shulman (1992) considera que los profesores alcanzan un grado importante de competencia profesional en la enseñanza de su disciplina cuando logran construir puentes entre el significado del contenido curricular y la construcción de ese significado por parte de los alumnos. Los docentes desarrollan este proceso mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido; comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los alumnos con estas ideas; comprendiendo las variaciones de los métodos y modelos de enseñanza para ayudar a los alumnos en la 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 un conocimiento de carácter pedagógico y práctico.

Marcelo (2009) se pregunta de qué forma podemos ayudar a los profesores a construir un conocimiento didáctico del contenido en el que se integre adecuadamente el conocimiento que ya poseen sobre la materia que enseñan con el conocimiento didáctico, el conocimiento de los alumnos y el conocimiento del currículum. Este autor considera que una buena vía de acceso a este conocimiento es a través del diseño de secuencias de aprendizaje por parte de los profesores en formación.

Según Koper y Olivier (2004) un diseño de aprendizaje se define como una aplicación de un modelo pedagógico para la consecución de un objetivo de aprendizaje concreto, para un determinado grupo de alumnos y para un contexto específico o un dominio determinado de conocimiento. El diseño de aprendizaje especifica procesos de enseñanza-aprendizaje. De forma más concreta, especifica bajo qué condiciones profesores y alumnos deben llevar a cabo las actividades que permitan a los alumnos alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados. Un diseño de aprendizaje se puede referir a recursos físicos (actividades de aprendizaje, materiales didácticos, uso de nuevas tecnologías,...) que se necesitan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta forma concreta de desarrollar competencias docentes podría aplicarse de forma práctica en el módulo específico del máster FPES, como han puesto de manifiesto Martínez-Aznar y colaboradores (2013), en un estudio que ha proporcionado resultados fructíferos.

3.5. EL ENFOQUE REFLEXIVO EN LA FIPS COMO MARCO DE REFERENCIA PARA EL DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE

La *formación permanente basada en la reflexión* se basa en la idea de que el profesor aprende de su propia práctica docente, del análisis crítico realizado sobre ella, y de que llega a asumir la responsabilidad para dirigir sus acciones (Perrenoud, 2001; Atkinson y Claxton, 2002; Beijaard, Meijer, y Verloop, 2004; Valbuena, 2007). El profesor tiene un compromiso moral y profesional para mejorar la educación que proporciona a partir de la reflexión sobre su acción. Este modelo formativo resulta especialmente útil si se combina con el trabajo en equipo y el desarrollo de proyectos de innovación o de investigación educativa (Jiménez y Wamba, 2004; Muriel, 2008).

El enfoque reflexivo se puede trasladar también al proceso de formación inicial del profesorado de secundaria y así lo venimos haciendo, desde hace unos años, en el máster FPES de la Universidad de Córdoba, en diversos proyectos de innovación educativa que han permitido recoger un volumen importante de datos sobre el pensamiento docente del profesorado en formación (Pontes, 2011, 2012). El hilo conductor de tales proyectos consiste en ayudar a los futuros profesores de secundaria a explicitar y debatir en el aula las concepciones y actitudes sobre aspectos que pueden ser útiles para reflexionar sobre la profesionalidad docente durante el proceso de formación inicial (Pontes, Serrano y Poyato, 2013).

Los problemas que pueden abordarse en torno a un tema tan general pueden ser muy amplios, ya que la profesionalidad docente está relacionada con aspectos tales como el interés por la docencia, el perfil profesional del profesorado, el desarrollo de competencias docentes, la visión de la educación secundaria actual, los problemas profesionales del profesorado, el papel de la motivación en el desarrollo profesional, la interpretación de los procesos de aprendizaje de la ciencia (las ideas de los alumnos, los obstáculos cognitivos,...), el uso de estrategias innovadoras y métodos activos para la educación científica (resolución de problemas, los trabajos prácticos de laboratorio, los mapas conceptuales,...), el papel de los nuevos recursos educativos (sobre todo Internet y las simulaciones por ordenador), la evaluación del aprendizaje, la iniciación a la investigación educativa, etc. Algunos de estos aspectos relacionados con el interés por la profesión docente, la visión del contexto educativo de la enseñanza secundaria actual, la identificación con la profesión de enseñante y las necesidades formativas del profesorado para atender a los nuevos retos educativos ya se han descrito en trabajos anteriores (Córdoba, Ortega y Pontes, 2009; Pontes y Serrano, 2009, Pontes, Serrano, Ariza y Sánchez, 2011).

Para aplicar este enfoque en la práctica se ha formado un grupo de trabajo, integrado por docentes de diferentes materias y especialidades, que colaboran desde hace varios años en el desarrollo del proyecto tratando de favorecer la coordinación docente y el desarrollo de materiales didácticos de carácter innovador. Aunque el programa de contenidos del máster es adecuado, consideramos que el contexto para el desarrollo de un proyecto de este tipo es algo problemático pues la docencia en las diversas materias está bastante fragmentada entre muchos profesores que imparten pocas horas de clase y tales intervenciones suelen centrarse en un tema muy específico. Ello complica la posibilidad de desarrollar un enfoque metodológico coherente a lo largo de una asignatura y, a veces, produce una sensación de confusión en el alumnado ya que puede llegar a recibir mensajes heterogéneos.

Para minimizar este problema se formula, al principio de cada curso, una propuesta de actuación en torno al desarrollo de algunos bloques temáticos de las materias del módulo específico y después se trabaja con el profesorado de cada materia en la concreción de las actividades y contenidos a desarrollar en cada caso. En general, el material didáctico se sustenta en un programa-guía de actividades, que suele comenzar con un conjunto de cuestiones abiertas sobre el tema a tratar en cada sesión. Durante algún tiempo los estudiantes reflexionan individualmente y registran sus concepciones sobre el documento suministrado. Posteriormente se discuten las ideas recogidas en pequeños grupos y se hace una puesta en común que permite al profesor desarrollar sus conocimientos sobre el tema, al hilo del debate que se ha mantenido en el aula. Para el resto de las secuencias temáticas que integran el programa-guía se sigue un método de trabajo similar (Pontes et al., 2013).

Este método de trabajo se está aplicando en las diferentes materias del módulo específico de las citadas especialidades y en alguna asignatura del módulo genérico, en las que imparten clase los docentes integrados en el grupo que desarrolla el proyecto. El uso de cuestionarios de diverso tipo destinados a explorar las motivaciones, actitudes y concepciones previas sobre los aspectos a tratar en clase nos ha permitido recoger abundante información sobre el pensamiento docente en general y las opiniones del alumnado del máster FPES sobre algunos aspectos de especial interés para el desarrollo de esta investigación como son los siguientes: la construcción de la identidad profesional docente, las necesidades de formación inicial del profesorado de secundaria y el análisis de las competencias que se intentan desarrollar en el citado máster.

Con relación al tema de la *identidad profesional docente (IPD)* consideramos que la estructura del modelo formativo, ya sea simultaneo o consecutivo, tiene una gran importancia en el desarrollo profesional del profesor de secundaria (Bolívar, 2007; López, 2011). En el modelo actual primero se capacita al estudiante en el ámbito

disciplinar y después tratamos de suministra una formación pedagógica y didáctica. Ello provoca que se solapen a veces dos identidades distintas, por ejemplo, la del historiador y la del profesor de historia, o la del geógrafo y el profesor de geografía. López (2011) manifiesta que la formación ha de construirse desde los primeros años de universidad, en paralelo y simultáneamente a la formación universitaria, desde itinerarios formativos que avancen a lo largo de la titulación.

Sin embargo en nuestro país al diseñar el nuevo modelo de FPIS se ha optado por continuar aplicando el sistema de formación consecutivo que ha sido objeto de algunas críticas (Maldonado, 2010). Sin embargo, creemos que el máster FPES proporciona un contexto adecuado para comenzar a construir la IPD, aprovechando las posibilidades que ofrece el enfoque reflexivo aplicado a la formación inicial. Por ejemplo, hemos aprovechado el bloque de contenidos sobre el perfil profesional del profesorado, incluido en la asignatura *Complementos de Formación Disciplinar*. Para iniciar un proceso de reflexión y debate sobre la profesionalidad docente y la construcción de la IPD entre nuestros alumnos. Al recoger sus opiniones sobre esta temática, usando diferentes instrumentos de indagación, se han recogido datos interesantes que nos han permitido comprender mejor las motivaciones sobre la docencia, las expectativas sobre la formación docente y el momento en qué comienzan a identificar sus metas profesionales con el ejercicio de la actividad docente (Pontes, Ariza y del Rey, 2010; Serrano et al., 2012).

En relación con las *necesidades formativas* de los futuros profesores de secundaria también hemos aprovechado las oportunidades que nos ofrece el desarrollo del proyecto de innovación antes citado para invitar a los alumnos del máster FPES a reflexionar sobre el tema y recoger sus opiniones mediante diversos tipos de registros. En un estudio realizado en con alumnos del máster de las especialidades de ciencia y tecnología (Pontes, Serrano, Ariza y Sánchez, 2011) se han explorado las motivaciones del alumnado por la docencia, las concepciones sobre el ejercicio de la profesión docente en la educación secundaria y las necesidades formativas para ejercer dicha profesión.

En el citado estudio se ha observado que un buena parte de los futuros profesores presentan una visión más bien pesimista de la enseñanza secundaria, señalando como principales inconvenientes o problemas de la profesión algunos mitos, a veces extendidos por los medios de comunicación, como pueden ser la falta de interés o desmotivación del alumnado de secundaria por el aprendizaje, la indisciplina del alumnado y falta de respeto al profesorado, la preocupación por no saber abordar bien los conflictos y problemas que puedan surgir en el aula, la poca ayuda de los padres y falta de consideración social a la función de los profesores o la falta de ayuda de la administración. Sin embargo, la gran mayoría de los participantes asumen la necesidad de disponer de formación específica para ejercer la actividad docente en centros de secundaria. En general los estudiantes del máster FPES señalan como aspecto muy importante de la formación inicial el tema de las prácticas docentes en centros de secundaria, apuntando que deberían tener más extensión y organizarse de la mejor forma posible.

En lo que respecta a los contenidos teóricos de la formación hay una parte importante de los sujetos encuestados (casi un tercio) que conceden bastante importancia a la adquisición de técnicas de comunicación, a saber transmitir contenidos o mantener el orden y el respeto en clase. Sin embargo la mayoría de los participantes de esta experiencia (casi la mitad) consideran más relevante adquirir competencias de carácter metodológico y destrezas docentes para trabajar con alumnos de secundaria: programar bien la enseñanza, diseñar materiales didácticos y actividades de aula, aprender a resolver conflictos, saber motivar a los alumnos aplicando técnicas adecuadas de trabajo individual y cooperativo, utilizar medios audiovisuales y nuevas tecnologías en la educación (sobre todo recursos de internet), usar mapas conceptuales, aprender a evaluar el trabajo de los alumnos, etc.

También hay un grupo algo menor (casi una quinta parte) que considera más importante centrar la formación inicial en aspectos concretos de la didáctica de las materias a impartir: resolución de problemas científicos o matemáticos, trabajo en el aula taller o el laboratorio, investigación del medio natural, relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, aprender a desarrollar proyectos tecnológicos,... (Pontes et al., 2011)

Finalmente, en relación con las *competencias docentes* el enfoque reflexivo que estamos implementando en la FIPS también nos permite realizar actividades, al finalizar el proceso de formación, destinadas a valorar el grado de desarrollo de los objetivos formativos y de las competencias previstas. Este es un tema muy interesante que está recibiendo bastante atención en los últimos tiempos y que se está abordando desde diferentes perspectivas (Pro Bueno et al., 2013; Pontes et al., 2013; Benarroch et al., 2013).

En un estudio realizado por Buendía, Berrocal y Olmedo (2011), se hace una valoración por parte del alumnado de las competencias generales del Máster FPES, observando que las competencias mejor valoradas estuvieron relacionadas con la adquisición de estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y su capacidad para aprender, la utilización de recursos para fomentar la convivencia en el aula y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos, la necesidad de fomentar el espíritu crítico y reflexivo en el profesorado. Pero al mismo tiempo los estudiantes encuestados consideran que tales competencias no se alcanzan de forma satisfactoria en la formación recibida durante el curso académico del Máster. Por otro lado, entre los aspectos menos valorados o que despiertan menos interés señalaron los contenidos relacionados con el aprendizaje y desarrollo de la personalidad, los procesos y contextos educativos y las relaciones entre sociedad, familia y educación, que se desarrollan en el módulo genérico. Los autores del citado estudio llegan a la conclusión de que la finalidad principal del máster de profesorado de secundaria no es formar profesores que sólo resuelvan las situaciones educativas, sino profesionales formados en la reflexión, en la resolución de problemas, en la investigación e innovación, que puedan contribuir a que el futuro alumnado esté mejor preparado para afrontar los retos que se les presenten.

En este contexto consideramos que el análisis de la práctica a través de la revisión y ejemplificación de secuencias de aprendizaje puede ayudar a desarrollar la identidad profesional docente (Marcelo, 2009). Una identidad profesional que debe estar comprometida con la necesidad de fomentar un aprendizaje de calidad para los alumnos y debe ayudar a superar la creencia, fuertemente asentada en muchos candidatos a profesores de secundaria, de que para enseñar basta con saber la materia que se enseña. En un trabajo reciente, se ha visto la viabilidad y utilidad formativa de esta propuesta al analizar las actividades de aprendizaje que forman parte de las unidades didácticas diseñadas por los alumnos y alumnas del máster FPES de la especialidad de Física y Química en la Universidad Complutense de Madrid (Martínez-Aznar et al., 2013).

En definitiva, estamos de acuerdo con Marcelo (2009) cuando considera que el desafío que tiene planteado el nuevo Máster de Profesorado de Secundaria no es sólo construir un diseño curricular adaptado a las necesidades de formación de los futuros docentes, sino transformar las actuales prácticas pedagógicas (tanto las prácticas educativas de los profesores del máster, como las prácticas docentes de los futuros profesores en los colegios de secundaria) en ejemplos positivos de una enseñanza respetuosa con los procesos de aprendizaje de los alumnos. Desde el marco de referencia que proporciona el enfoque reflexivo en la formación docente (Perrenoud, 2001, 2004; Vázquez, Jiménez y Mellado, 2007; Pontes Serrano y Poyato, 2013) es posible tratar la atención a las necesidades formativas de los futuros profesores, el desarrollo de competencias docentes adecuadas y el desarrollo de la identidad profesional docente, que son los temas fundamentales que se abordan en esta investigación.

3.6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Tras el cambio de modelo de formación inicial del profesorado de secundaria y la implantación del máster FPES se ha abierto un campo de trabajo amplio para investigar, innovar y mejorar la formación docente. Pero es necesario reflexionar sobre los aspectos esenciales en los que se debe apoyar esta formación, partiendo de la experiencia adquirida en la etapa previa, y establecer un marco de referencia adecuado para orientar la investigación y la innovación en esta temática.

Por ello, en este capítulo se ha analizado en primer lugar el contexto y problemas de la profesión docente en la educación secundaria, para abordar después el proceso de construcción de la identidad profesional docente, analizando sus características, sus componentes y su relación con el desarrollo profesional. Posteriormente se analiza el papel que desempeña la formación del profesorado en la construcción de la IPD y el desarrollo de competencias docentes. Finalmente se analizan las características del enfoque reflexivo en la FIPS, que es el marco de referencia que consideramos adecuado para el desarrollo de la profesionalidad docente.

SECCIÓN II

INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

- 4.1 INTRODUCCIÓN
- 4.2 PLANTEAMIENTOS Y NATURALEZA DEL PROBLEMA
- 4.3 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN
- 4.4 OBJETIVOS DEL PROYECTO
- 4.5 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN
- 4.6 PROCESO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS
- 4.7 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO



4.1. INTRODUCCIÓN

Hablar de la “*lógica de la investigación*” (Arnal, del Rincón y Latore, 1992, 82) supone abordar la metodología y los principios que guiarán la investigación. La elección de la metodología constituye una de las primeras tomas de decisiones, condicionada por los interrogantes de nuestra investigación, los objetivos y las hipótesis de trabajo.

Según Taylor y Bogdan (1990), en las ciencias sociales han prevalecido dos perspectivas teóricas para abordar la metodología de la investigación, éstas son, el positivismo y la fenomenología. Desde el positivismo se buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales, con independencia de los estados subjetivos de los individuos, al contrario de lo que interesa a la perspectiva fenomenológica, que es justamente la interpretación que hacen los actores y actrices de los hechos sociales. De esta forma, positivistas y fenomenólogos o fenomenólogas abordan diferentes problemas, por lo que sus investigaciones exigen distintas metodologías. Así, mientras que él y la positivista busca las “causas” mediante cuestionarios e inventarios a los que aplicar el análisis estadístico, el fenomenólogo o fenomenóloga pretende “comprender”, por tanto, su metodología se basará fundamentalmente en la entrevista, la observación participante y el análisis del discurso. Esta dicotomía cuantitativo- cualitativo, es habitual en los diferentes estudios que se realizan en el ámbito de las Ciencias Sociales (Bericat, 1999, en Bisquerra, 2004).

Una consonancia entre ambas tendencias supone obtener el máximo beneficio con el objeto de llevar a cabo un estudio metodológico lo más acertado posible y adecuado a cada problema de investigación. Nuestro planteamiento se basa en una metodología descriptiva, que trata de analizar la realidad educativa tal como es, combinando el análisis cualitativo y cuantitativo de datos recogidos de diversos tipos de instrumentos entre el alumnado del Máster FPES, de modo que podamos dar una explicación lo más exhaustiva posible de la realidad objeto de estudio, observar tendencias e inferir resultados para la toma de decisiones adecuadas. Como nos anticipaba Ruiz, (2003: 54); “*Definir el problema de la investigación equivale a seleccionar una dirección concreta (...) o seleccionar un evento, una situación, un hecho, un comportamiento y delimitar el tiempo, el espacio, las personas, el contexto en donde uno se decide a investigar*”.

Siguiendo a Sierra (2003), una investigación debe partir de los interrogantes a los que la investigación debe responder (problemas principales), plantear unas hipótesis de trabajo que sirvan de búsqueda de respuesta a tales cuestiones y que han de sustentarse en un marco teórico bien fundamentado. A partir de las hipótesis formuladas se pueden establecer unos objetivos concretos para el desarrollo de las diferentes partes de la investigación.

En los capítulos anteriores hemos justificado nuestro trabajo en un marco teórico fundamentado y en este capítulo presentamos los aspectos metodológicos relacionados con el diseño de la investigación, los instrumentos elaborados, las técnicas empleadas y los análisis realizados.

4.2. PLANTEAMIENTO Y NATURALEZA DEL PROBLEMA

El diseño de la investigación irá encaminado a resolver algunas de las principales cuestiones tratadas a lo largo del marco teórico de este trabajo. Para ello, antes de formular las hipótesis y objetivos es necesario presentar los problemas o interrogantes que han dado origen a esta investigación.

El proceso de diseño se inicia en torno a un aspecto problemático general, definido por la “*necesidad de investigar el pensamiento de los futuros docentes y conocer sus opiniones para la mejora del proceso de formación inicial del profesorado de secundaria*” (Fuentes, García y Martínez, 2009; Benarroch, 2011; Cid, Sarmiento y Pérez, 2012).

Desde hace varios años venimos trabajando en la mejora del proceso de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS) con la finalidad de desarrollar una estructura de formación docente acorde con las demandas del sistema educativo moderno (Pontes, 2008; Pontes y Serrano, 2010).

Hay muchos factores que influyen en el proceso de formación inicial docente entre los que podemos destacar las actitudes, motivaciones y concepciones previas del alumnado sobre la docencia, los objetivos y contenidos del currículum formativo, la metodología del profesorado y los recursos educativos que se emplean en la enseñanza, los materiales didácticos que utilizan los alumnos para aprender, los instrumentos de evaluación y la reflexión sobre la práctica docente (Perrenoud, 2001, 2004).

Todos los factores citados y otros muchos aspectos relacionados con la formación docente podrían ser objeto de investigación, pero en este proyecto nos hemos centrado en conocer el pensamiento inicial docente y su contribución al desarrollo de la identidad profesional. Además de la percepción sobre el nivel y la importancia atribuida a las competencias y objetivos generales del Máster FPES, como se anticipó en el capítulo introductorio.

Parece lógico pensar que las cualidades citadas anteriormente requieren un buen periodo de tiempo para poder sembrar ideas, madurar y reflexionar sobre la práctica docente y sobre la importancia del perfil humano del profesor en los procesos educativos. En este sentido, las perspectivas de trabajo que se ofrecen con la puesta marcha del Máster de Profesorado son bastante esperanzadoras, pero también hay que tener en cuenta que ningún modelo de formación es perfecto y que todo puede ir mejorando a través de la innovación, la experimentación y la investigación sobre problemas reales de la práctica educativa (González, 2010).

Analizar los aspectos que participan en la construcción y desarrollo de las opiniones del profesorado de secundaria a lo largo de su proceso de formación inicial, el tema concreto de la investigación, se fragmenta en tres estudios empíricos.

Cabe desglosar cuales son los problemas específicos que dan origen a cada uno de los tres estudios empíricos:

- **Primer Problema (P1).** *¿Cómo y cuándo comienza a construirse la Identidad Profesional Docente (IPD) entre los futuros profesores y profesoras de enseñanza secundaria? ¿Cuáles son los elementos esenciales de dicho proceso y que implicaciones tienen para la formación inicial docente?*

- **Segundo Problema (P2).** *¿Cuáles son las necesidades formativas que consideran más relevantes los alumnos y alumnas del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (Máster FPES)? ¿Poseen ideas previas sobre la profesión docente tales estudiantes? ¿Existe alguna relación entre las creencias sobre la profesión docente y las demandas de formación inicial?*
- **Tercer Problema (P3).** *¿Cómo valoran la formación inicial docente adquirida por los estudiantes en el Máster FPES? ¿Qué importancia conceden a los objetivos formativos y competencias profesionales que se deben desarrollar durante el proceso de formación inicial docente? ¿Qué implicaciones se derivan del estudio de las opiniones de los alumnos del máster FPES para la mejora de la FIPS?*

Para el tratamiento de estos problemas específicos se ha diseñado un proyecto de investigación organizado en tres etapas o estudios complementarios (E1, E2 y E3). En cada etapa se ha llevado a cabo un estudio centrado en un problema concreto, utilizando en cada caso diferentes instrumentos y técnicas de investigación que se describen posteriormente.

4.3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Una hipótesis es una suposición o conjetura, expectativa de solución de un problema (García et al., 2000). Por lo tanto la hipótesis será la guía que orientará nuestra búsqueda, con un sentido fundamentalmente explicativo.

Al considerar los antecedentes analizados previamente y al elaborar el marco teórico de esta investigación hemos encontrado algunas ideas clave que pueden servir para encontrar una respuesta a los tres problemas principales (P1, P2 y P3) de esta investigación. Tales ideas, que proponemos a modo de hipótesis generales (H1, H2 y H3), han permitido orientar el diseño y desarrollo de este proyecto. Las hipótesis principales (y las subhipótesis de carácter operativo) son las siguientes:

Primera Hipótesis (H1). *Los alumnos y alumnas del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (Máster FPES) presentan una Identidad Profesional Docente (IDP) poco elaborada al comenzar el proceso de formación inicial.*

- **Subhipótesis H1.1.** Existen diferencias en los conocimientos que sobre la IDP poseen los y las estudiantes del Máster FPES.
- **Subhipótesis H1.2.** La concepción que tienen los futuros docentes sobre la IDP no difiere en función del nivel educativo en el que nos posicionemos como docentes.
- **Subhipótesis H1.3.** La vocación docente es el elemento diferenciador en la construcción de la IDP del futuro docente de secundaria en relación a otras profesiones.
- **Subhipótesis H1.4.** La concepción que tiene el profesorado sobre el momento de desarrollo de la IDP coincide con su periodo de formación en el Máster FPES.
- **Subhipótesis H1.5.** El periodo de prácticas desarrollado en el Máster FPES influye en el desarrollo profesional de los futuros docentes.

Segunda Hipótesis (H2). *Existe una relación de dependencia entre las creencias sobre la profesión docente y las demandas formativas que consideran más relevantes los alumnos y alumnas del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (Máster FPES).*

- **Subhipótesis H2.1.** Existen diferencias significativas en las creencias que sobre la enseñanza poseen los alumnos y alumnas del Máster FPES.
- **Subhipótesis H2.2.** Las demandas de formación constituyen un conjunto amplio de necesidades que son interdependientes entre sí.
- **Subhipótesis H2.3.** Es posible determinar perfiles docentes teniendo en cuenta las creencias sobre la profesión docente y las demandas manifestadas por los y las estudiantes del Máster FPES.

Tercera Hipótesis (H3). *Existen diferencias apreciables, entre la importancia atribuida a los objetivos y competencias del máster FPES y el nivel de desarrollo alcanzado en tales aspectos, tras el proceso de formación inicial del profesorado de secundaria.*

- **Subhipótesis H3.1.** El profesorado se percibe a sí mismo con un nivel de formación aceptable tras haber cursado el Máster FPES.
- **Subhipótesis H3.2.** El nivel de satisfacción de los alumnos y alumnas con respecto a la importancia atribuida a los objetivos y competencias del Máster FPES es elevado.
- **Subhipótesis H3.3.** La formación inicial docente recibida por el futuro profesorado de secundaria es susceptible de determinadas mejoras.

4.4. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Puede observarse que las tres hipótesis principales (H1, H2 y H3) que se han expuesto anteriormente están relacionadas con la respuesta al tratamiento de los diferentes problemas de la investigación. También servirán de base para la formulación de objetivos específicos y para el diseño de los diferentes estudios (E1, E2 y E3) que integran este proyecto de investigación. A continuación se describen las tres etapas o fases del proyecto y se exponen los fines concretos que se persiguen en cada estudio.

4.4.1. Objetivos del primer estudio

En la primera etapa del proyecto se ha llevado a cabo un estudio (E1) basado en una encuesta de preguntas abiertas, dirigida a recoger datos que nos permitan abordar el primer problema de esta investigación. El objetivo general y los objetivos específicos de dicho estudio se exponen a continuación:

Objetivo general primero (O1): *Se pretende conocer de qué forma comienzan a construir la Identidad Profesional Docente (IPD) los estudiantes del máster FPES y cuáles son sus principales implicaciones para la mejora de la formación inicial del profesorado de secundaria.*

Propuesta de Objetivos específicos del estudio E1:

- (O1.1) Explorar las concepciones de los futuros docentes sobre la noción y características que engloba el término identidad profesional docente.
- (O1.2) Indagar sobre las diferencias existentes en función a la titulación, sexo y edad en la construcción de la identidad profesional docente.
- (O1.3) Analizar y reflexionar sobre el momento en el que comienza a desarrollarse la identidad profesional docente entre los futuros profesores de secundaria.
- (O1.4) Valorar los aspectos que contribuyen en mayor medida al desarrollo inicial de la identidad profesional docente.
- (O1.5) Elaborar redes relacionales o networks derivadas de las respuestas a las preguntas que conforman nuestro instrumento de recogida de información, estableciendo niveles de conceptualización.

La estructura del cuestionario diseñado, la muestra de sujetos encuestados y las técnicas de análisis de datos empleados en este estudio para alcanzar tales metas se muestran en un apartado posterior.

4.4.2. Objetivos del segundo estudio

En la segunda etapa del proyecto se ha realizado un estudio (E2) basado en una encuesta, que utiliza una escala de valoración (tipo Likert), dirigida a recoger datos que nos permitan abordar el segundo problema de esta investigación. El objetivo general y los objetivos específicos de dicho estudio se exponen a continuación:

Objetivo general segundo (O2): *Se pretende conocer cuáles son las necesidades formativas que consideran más relevantes los alumnos y alumnas del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (Máster FPES), cuáles son sus ideas previas sobre la profesión docente y explorar si existe alguna relación entre las creencias sobre la profesión docente y las demandas de formación inicial.*

Propuesta de Objetivos específicos del estudio E2:

- (O2.1) Estudiar la extensión de algunas creencias de los estudiantes del Máster FPES sobre la profesión docente, detectadas en el estudio cualitativo anterior y en otros estudios sobre el tema previos a esta investigación
- (O2.2) Analizar los aspectos de la formación inicial docente que los estudiantes del Máster FPES consideran prioritarios para comenzar a ejercer la profesión docente en educación secundaria.
- (O2.3) Estudiar las relaciones entre los modelos docentes que subyacen en las creencias de los alumnos Máster FPES sobre la profesión docente y las demandas prioritarias de formación inicial.

La estructura del cuestionario diseñado para este estudio así como los datos de los participantes y las técnicas de análisis de datos que se han utilizado en esta etapa se muestran en un apartado posterior.

4.4.3. Objetivos del tercer estudio

En la tercera fase del proyecto se ha llevado a cabo un estudio específico, basado en una encuesta de escala Likert, para recoger datos que nos permitan abordar el tercer problema de esta investigación. El objetivo general y los objetivos específicos de dicho estudio se exponen a continuación:

Objetivo general tercero (O3): *En este estudio se pretende conocer cómo valoran la formación inicial docente adquirida por los estudiantes en el Máster FPES y la importancia que conceden a los objetivos formativos y competencias profesionales que se deben desarrollar durante el proceso de formación inicial docente. Se trata también de identificar las debilidades y fortalezas del Máster FPES en sus primeros años de implantación con vistas a formular una propuesta fundamentada de mejora de la FIPS.*

Propuesta de Objetivos específicos en E3:

- (O3.1) Conocer cómo valoran la formación inicial docente adquirida por los estudiantes en el Máster FPES, analizando sus opiniones sobre el nivel de desarrollo de los objetivos del máster y sobre el grado de adquisición de las competencias generales y las competencias del módulo prácticum.
- (O3.2) Conocer el grado de importancia que los estudiantes del máster FPES conceden a los objetivos formativos y competencias profesionales que se trabajan durante el curso, para detectar los aspectos de la formación inicial docente a los que hay que prestar más atención en el futuro.
- (O3.3) Considerar las implicaciones que se derivan del estudio de las opiniones del alumnado sobre las competencias desarrolladas del máster FPES para formular propuestas bien fundamentadas y orientadas a mejorar el proceso de formación inicial docente del profesorado de secundaria.

La estructura del cuestionario diseñado, la muestra de sujetos encuestados y las técnicas de análisis de datos empleados en este estudio se muestran en un apartado posterior.

4.5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya mencionamos anteriormente, el debate entre los paradigmas cuantitativos y cualitativos resuelve que la elección de uno u otro no tiene por qué ser una vía excluyente (Stake, 2005). De este modo, y puesto que los métodos se hayan ligado a diferentes paradigmas, es posible emplear de manera conjunta los métodos cuantitativos y cualitativos.

Cook y Reichardt (1997) indicaron que: *“Los atributos de un paradigma no se hayan inherentemente ligados ni a los métodos cualitativos ni a los cuantitativos. Cabe asociar los dos tipos de métodos tanto con los atributos del paradigma cualitativo como con los del cuantitativo.”*

Con razón, podemos deducir que nuestro posicionamiento respecto a un modelo mixto de investigación cumple los propósitos que nos hemos planteado. De hecho, esta diversidad de métodos nos mostrará una visión más global y holística del objeto de estudio, ya que cada método que utilicemos nos ofrecerá una perspectiva

diferente (Husen, 1988). El uso de este modo simultáneo de varios métodos en nuestra investigación, como ya indicaron Rodríguez y otros (1996), sin provocar la mezcla y el desorden. Considerando este proceso metodológico de mayor validez interna, ya que recoger y analizar datos desde diferentes métodos implica contrastar la información (objetividad) y proporcionar una profundidad mayor a la investigación (Smith, Cohen y Manion, 2002)

En términos generales, podría considerarse que la naturaleza de esta investigación es eminentemente de tipo descriptiva y exploratoria, aunque también contiene elementos valorativos y prospectivos. Se trata de un primer acercamiento a la construcción de los procesos de identidad profesional, a las creencias y demandas percibida por los estudiantes y el desarrollo de las competencias docentes en la FIPS, desde nuestro contexto particular, que pretende ofrecer una panorámica general del desarrollo del Máster de Formación del Profesorado desarrollado en la Universidad de Córdoba.

4.5.1. Diseño de la investigación

De acuerdo a los interrogantes planteados, los objetivos establecidos y las hipótesis consideradas, en este proyecto se establecen dos partes diferenciadas. Una previa de contextualización, basada en un análisis documental sobre la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria, y otra, la investigación propiamente dicha en base a los tres estudios siguientes;

Estudio 1: El primer estudio que forma parte de este proyecto se ha desarrollado dentro del enfoque cualitativo de investigación, como una metodología que intenta acercarse al conocimiento de la realidad social a través del estudio de los discursos. De esta forma, obtenemos un conocimiento directo de la realidad, no mediado por definiciones conceptuales u operativas, ni filtrado por instrumentos de medida con alto grado de estructuración (Flick, 2004).

Nos situamos en un estudio descriptivo (Esteve, 1997) centrado en explorar las ideas sobre el proceso y desarrollo de la identidad profesional docente, utilizando un test de cuestiones abiertas que abordan diversos tópicos, permitiendo recoger datos sobre el pensamiento inicial del alumnado del máster FIPS.

Estudio 2: En relación a este segundo estudio, sobre el pensamiento inicial docente y las demandas de formación para el ejercicio de la profesión, hemos seguido una metodología descriptiva. La técnica descriptiva cuantitativa en que nos hemos apoyado, ha sido el cuestionario.

Tras analizar los datos de los cuestionarios, vimos la necesidad de profundizar más en algunos aspectos que considerábamos importantes para nuestra investigación, y de aquí surgió el diseño del tercer estudio de este proyecto.

Estudio 3: El tercer estudio se ha desarrollado dentro de un paradigma de investigación cuantitativo. Un estudio centrado en analizar las competencias docentes generales autopercebidas, permitiendo recoger datos sobre el pensamiento y las creencias del alumnado, en cuanto al nivel y la importancia atribuida a la adquisición de competencias y objetivos generales del máster.

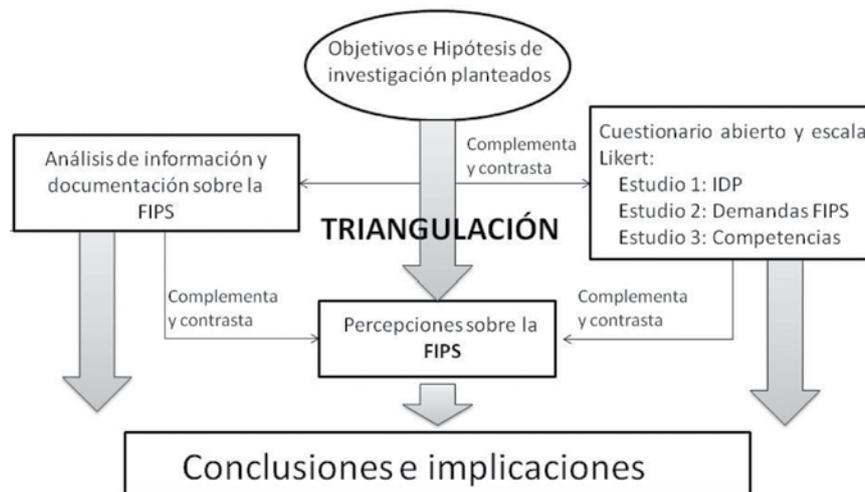


Figura 4.1: Diseño de Investigación

Por último, será la triangulación de los tres elementos el resultado de las percepciones sobre la Formación Inicial Docente en el profesorado de secundaria, lo que nos lleve mediante un proceso de contraste, a inferir las conclusiones e implicaciones futuras del proyecto de investigación desarrollado (Figura 4.1). Sin duda, cada uno de ellos dará lugar, por separado, a un bloque importante de resultados y conclusiones.

4.5.2. Fases del diseño de la investigación

Nuestro proyecto ha pasado por las cinco fases clásicas en el desarrollo de una investigación, mostradas en la Figura 4.2, ya sea de naturaleza cualitativa o cuantitativa, como señala Ruiz Olabuénaga (2003).

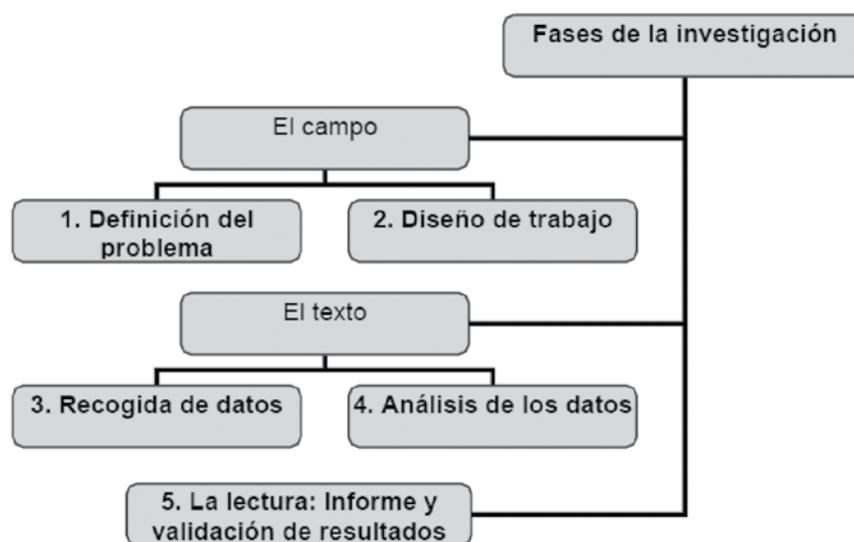


Figura 4.2. Fases de la investigación (esquema basado en Ruiz Olabuénaga, 2003)

Teniendo en cuenta la propuesta aportada por este autor, y ajustándola a las necesidades que definen este trabajo, identificamos cinco fases en el proceso de investigación: fase de planificación, fase preparatoria, fase de aplicación y recogida de datos, fase analítica y por último fase de resultados y conclusiones.

Por último, con la intención de aclarar el desarrollo seguido en nuestro trabajo, y detallar las fases de investigación llevadas a cabo generando una visión integrada de los tres estudios, se presenta el esquema general de organización de la investigación (Figura 4.3). De esta forma, definimos las características que marcaron el desarrollo de las diversas fases;

(I) Fase de planificación

Esta fase de planificación representa el nacimiento del estudio, y en ella delimitamos el tema a investigar y los pasos a seguir. El primer momento clave de la investigación comenzó con la definición del problema analizando en la bibliografía más reciente el estado de la cuestión y clarificando los objetivos que se pretenden conseguir con la misma, durante un proceso de documentación teórica e interpretación de la información.

Una vez establecido el marco de la investigación en Formación Inicial del Profesorado de Secundaria, pasamos a examinar investigaciones concretas sobre la identidad profesional docente, las creencias y demandas de los estudiantes en formación y el desarrollo y nivel de adquisición de competencias en la formación inicial. Para ello hicimos una exploración lo más exhaustiva posible del estado de la cuestión, es decir, revisando las investigaciones que se han llevado a cabo en la formación inicial docente y en concreto aquellas que se centraban en los y las profesionales de la educación secundaria, tanto en el entorno internacional, como en el nacional. Ordenar y analizar las investigaciones encontradas, nos ayudó a tener una visión más amplia y contextual en lo que a la investigación en formación inicial docente se refiere.

Esta primera fase concluyó con la solicitud de los permisos necesarios al Vicerrectorado de Estudios de Posgrado de la Universidad de Córdoba.

(II) Fase de preparación

El desarrollo de esta segunda fase estuvo centrado en la construcción de los instrumentos; el cuestionario abierto y los dos cuestionarios de escala likert. Para su primer esbozo se partió de los objetivos de la investigación, delimitando los distintos bloques que constituirían su estructura general.

Con el propósito de encontrar el instrumento adecuado, analizamos varios cuestionarios con característica similares. Ninguno cubría plenamente los objetivos que teníamos planteados en nuestra investigación, por lo que decidimos construir nuestro propio cuestionario. Para ello se tuvo en cuenta la valoración de los expertos, haciendo cuantas sugerencias consideraron y recogiendo cada una de sus aportaciones para su modificación. Las distintas propuestas nos ayudaron a elaborar una versión definitiva del cuestionario.

(III) Fase de aplicación y recogida de datos

Una vez que el cuestionario fue elaborado según el proceso descrito, se inicia la fase de administración, que constituye un intenso trabajo de campo y una fase fundamental para garantizar el éxito de la investigación. La aplicación del cuestionario al profesorado se realizó durante el bienio 2009-2011, tras su primer año de implantación.

El proceso de recogida de información se realizó antes (cuestionarios Identidad Profesional Docente), durante (necesidades y demandas formativas en la FIPS) y después (competencias desarrolladas en la FIPS) por considerar que era necesario haber recibido toda la formación académica que le permitiese responder a todos los ítems del cuestionario.

La recogida de datos se ha realizado a través de la colaboración del profesorado que ha participado en las sesiones formativas, a la vez que el uso de la Plataforma Moodle, como un documento anexo y obligatorio en el depósito de su Trabajo Final de Máster, lo que nos aseguraba la participación de todo el alumnado matriculado en el Máster.

(IV) Fase analítica

Una vez aplicado el instrumento procedimos a introducir la información recogida a través del programa de análisis de datos Atlas.ti para la investigación cualitativa y el estadístico SPSS 20.0 para la investigación cuantitativa. Se informatizaron y redujeron los datos, determinando los análisis más congruentes con los objetivos y las hipótesis establecidas.

(V) Fase de resultados y conclusiones

La última fase del estudio consistió en la interpretación de los resultados obtenidos en los diferentes análisis de datos realizados y su posterior discusión, así como la elaboración de las conclusiones y las propuestas de mejora. El trabajo concluyó con la redacción del informe final de investigación (TESIS).

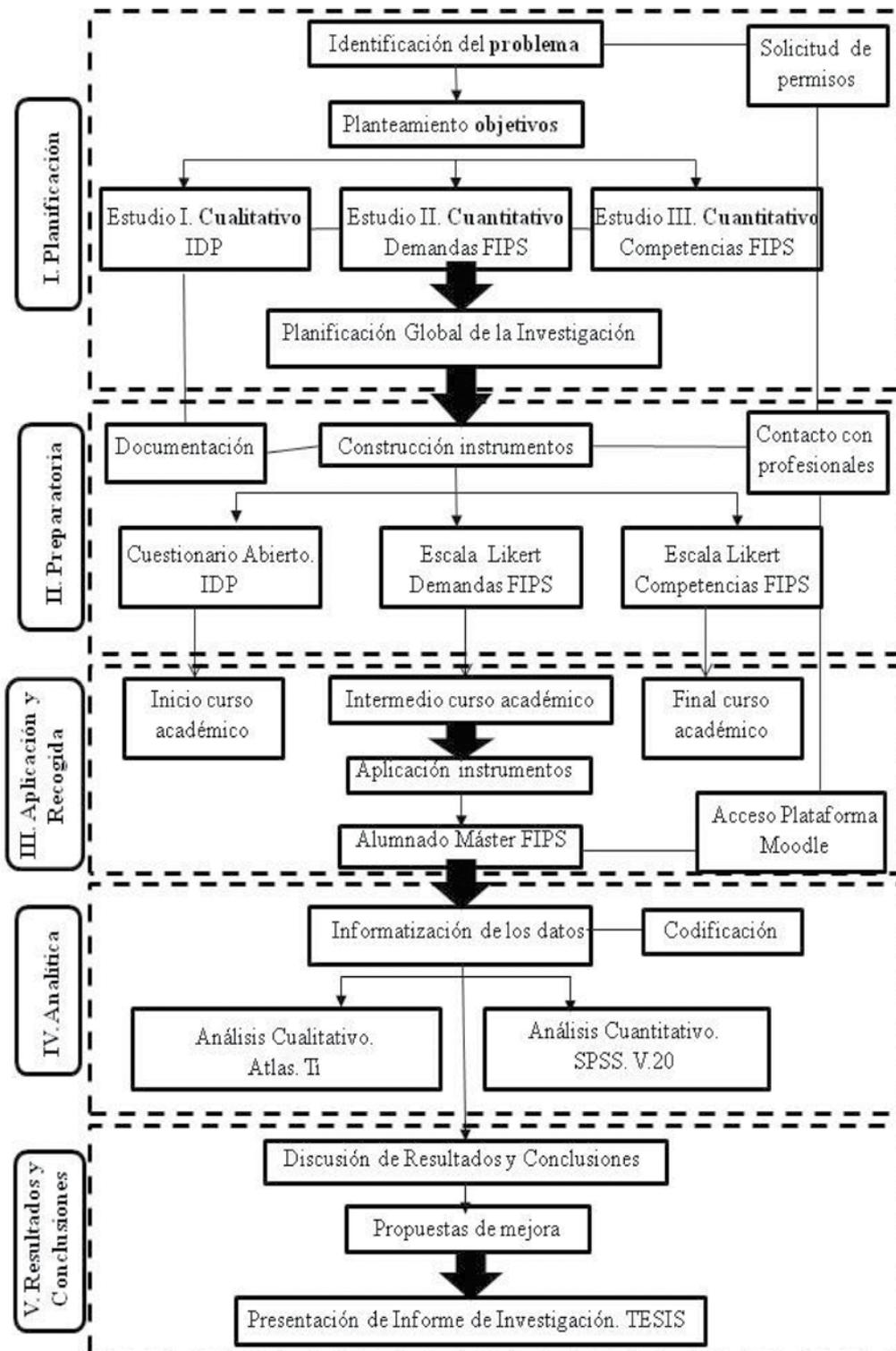


Figura 4.3. Fases del Diseño de la Investigación

4.6. PROCESO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Llegados a este punto del diseño y del proceso metodológico, detallaremos la evolución seguida en la recogida de datos, la elaboración y descripción de los instrumentos, las características de la muestra y las técnicas de análisis utilizadas. Para ello, presentaremos los datos de forma independiente, facilitando comprender mejor las características específicas de los tres estudios que integran el proyecto en su conjunto.

4.6.1. Características del primer estudio: La construcción de la identidad profesional docente

Recordamos que el primer estudio se centra en conocer cuándo y cómo se desarrolla el proceso de construcción de la Identidad Profesional Docente (IPD) entre los futuros profesores y profesoras de enseñanza secundaria. También se pretende investigar cuáles son los elementos esenciales de dicho proceso y analizar las implicaciones que se derivan de tales datos para la formación inicial docente.

Este primer estudio tiene la peculiaridad de caracterizarse por esa dimensión reflexiva que supone poner a los alumnos y alumnas en situación de autoobservación interna, analizando su dinámica personal y plasmándola a través de la reflexión escrita. Se crea un documento personal donde se recogen observaciones, sentimientos, opiniones e interpretaciones que surgen de la reflexión sobre su experiencia, analizada e interpretada con sus propios constructos, expresando por escrito lo más significativo para ellos, al tratarse de las primeras ideas que de manera espontánea y libre surgen.

Tal estudio se ha planteado con la intención de desarrollarse en varias fases, utilizando diferentes instrumentos. En la primera fase de la investigación, cuyos resultados se presentan en este trabajo, el objetivo principal era poder establecer un grupo de categorías generando una macro-red con la finalidad de poder diseñar un cuestionario –a posteriori- de carácter cuantitativo, que permita profundizar en el estudio de la Identidad Profesional Docente (IDP).

A continuación se describen la estructura del cuestionario diseñado para la realización del primer estudio, los datos de la muestra de sujetos encuestados y las técnicas de análisis de datos que se han empleado para obtener los resultados descritos en el capítulo V.

4.6.1.1. Instrumento de recogida de datos: Cuestionario 1

El cuestionario utilizado como instrumento de recogida de datos en el primer estudio está formado por un conjunto de preguntas abiertas sobre cuestiones relacionadas con: definición, características, momentos de desarrollo de la IDP y elementos que contribuyen a su mejora.

Teniendo en cuenta la consideración de autores como Pérez (1986), Woods (1987) y Best (1988), además de la valoración de varios expertos que compartían docencia con nuestro alumnado, el cuestionario compuesto por 7 preguntas quedó reducido a 5 cuestiones, mejorando la claridad y formulación de los mismos.

Se caracteriza por ser un cuestionario corto, con preguntas claras y sencillas, evitando confusiones o dobles sentidos. Por ello, tanto en la pregunta 2, 3 y 4 se le pide al alumnado que primero indique su acuerdo o desacuerdo con el enunciado del interrogante para posteriormente justificar la decisión planteada. Se intentó unificar al máximo la forma de respuesta que generalmente se le solicitaba.

Antes de su edición definitiva y una vez modificado en base a la opinión de los expertos se seleccionó una pequeña muestra (14 sujetos) y se le paso el cuestionario para comprobar que se adaptaba a los objetivos que pretendía la investigación. Después de esta aplicación, el cuestionario 1 (Anexo 4.1) quedo constituido finalmente por una sección inicial de datos generales de los participantes (edad, género y especialidad del máster) y una batería de cinco cuestiones abiertas cuyos enunciados se exponen en la tabla 4.1 X.

De nuevo el grupo de profesores y profesoras interdisciplinares que participan en la formación del Máster FPES contribuyeron a la validación del cuestionario permitiendo mejorar y determinar las variables que constituyeron el cuestionario final (Anexo 4.2).

Cuadro 4.1. Cuestionario sobre Identidad Profesional Docente

1. *¿Qué crees que significa el término “identidad profesional docente” o cuáles serían las principales características de dicha identidad?*
2. *¿Es igual la identidad profesional de un maestro de primaria, de un profesor de secundaria o de un docente universitario? SI ___ No ___ ¿Por qué?*
3. *¿Crees que los futuros docentes de enseñanza secundaria desarrollan durante su carrera universitaria una identidad profesional equivalente a la que desarrollan los médicos, arquitectos, abogados, ingenieros, periodistas o cualquier otra profesión que requiera una formación universitaria? SI ___ No ___ ¿Por qué?*
4. *¿En qué etapa de su formación o de su vida profesional crees que un profesor de secundaria comienza a desarrollar un proceso de identificación con la profesión docente? ¿Por qué?*
5. *Señala qué aspectos crees que pueden contribuir en mayor medida a desarrollar la profesionalidad docente durante el proceso de formación inicial del profesorado de secundaria.*

En el desarrollo de esta investigación cualitativa, la recogida de información se realizó al inicio del módulo específico en la asignatura “*Complementos de Formación disciplinar*”, dentro del bloque sobre “*Profesionalidad docente*”, donde se abordan contenidos relacionados con el perfil profesional y el acceso a la función docente en el marco de cada especialidad del Máster FPES. Las cuestiones se utilizan como actividades del programa-guía de clase, al aplicar el enfoque reflexivo en la formación inicial docente (Pontes, Serrano y Poyato, 2013). En la recogida de datos han colaborado diversos docentes del módulo específico de las diferentes especialidades, que han participado en un proyecto de innovación educativa, apoyado por la Universidad de Córdoba, y que han pasado la encuesta a sus alumnos, antes de debatir en el aula sobre los contenidos de tales cuestiones.

4.6.1.2. Participantes en el primer estudio

La muestra de sujetos encuestados está integrada por 335 estudiantes, de un total de 384 matriculados, cuando cursaban el Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (FPES) de la Universidad de Córdoba, durante los cursos académicos 2009-10 y 2010-11.

Para proceder a la descripción de la muestra los estudiantes han sido agrupados de acuerdo a su titulación universitaria en las cuatro macro- áreas de conocimiento siguiente (Tabla 4.1):

- *Ciencias experimentales (CE)*: Física y Química, Biología y Geología, Ciencias de la Salud y el Deporte.
- *Ciencias instrumentales (TIM)*: Tecnología-Dibujo, Informática y Matemáticas.
- *Ciencias sociales (CS)*: Historia-Geografía, Economía-Empresa Turismo, Formación y Orientación Laboral, Orientación Educativa.
- *Humanidades (HUM)*: Idioma Extranjero, Lengua y Literatura Española, Música.

Tabla 4.1. *Datos de sujetos por curso y área de conocimiento del Estudio I*

Área	Curso 2009-10 Frecuencia (%)	Curso 2010-11 Frecuencia (%)	Total
CE	42 (12,5 %)	60 (18 %)	102 (30,5 %)
TIM	34 (10,2 %)	72 (21,4 %)	106 (31,6 %)
CS	30 (8,9%)	41 (12,2 %)	71 (21,2 %)
HUM	28 (8,4 %)	28 (8,4 %)	56 (16,7 %)
Total	134 (40 %)	201 (60 %)	335 (100 %)

Con respecto al *género* (Tabla 4.2) cabe destacar que 180 de los participantes son mujeres, es decir, el 53,7%, mientras que el 46,3% son hombres, un total de 335. La feminización en el campo de la educación secundaria es apreciable en la muestra participante en el estudio en ambos cursos académicos, aunque el número de sujetos de la muestra es diferente en cada año, apreciamos que la representación es muy similar.

Tabla 4.2: *Genero de los participantes del Estudio I*

Género	Frecuencia	Porcentaje (%)
Hombre	155	46,3
Mujer	180	53,7
Total	335	100

Con independencia del perfil académico de acceso de nuestro alumnado al Máster FPES, en cuanto a su *edad* (Tabla, 4.3) cabe destacar que casi la mitad de la población se concentra en el intervalo 20-25 años con un porcentaje de 44,5%, seguido del grupo concentrado en el intervalo 26-30 años con un 35,8%; el grupo menor se concentra en el intervalo 31-50 años con solo una representación del 19,7%.

Tabla 4.3: *Edad de los participantes del Estudio I*

Nivel de edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
20-25	149	44,5
26-30	120	35,8
Más de 30	66	19,7
Total	335	100,0

4.6.1.3. Tratamiento de datos recogidos en el primer estudio

Existen bastantes programas para el trabajo con datos cualitativos, siendo los más utilizados: Aquad, Atlas.ti, el Ethnograph y Nudist. La difusión de programas informáticos y sus resultados de investigación han sido elementos básicos para la aplicación de nuevas tecnologías en el análisis de datos. Está ya consolidada la aceptación del análisis cualitativo con programas informáticos ayudando a sintetizar, ordenar y organizar la información para presentar los resultados. Tesch (1990), distingue entre programas diseñados para el análisis descriptivo-interpretativo (Tap, Qualpro, HyperQual, Ethnograph y Textbase Alpha) y programas diseñados para la construcción de teorías (Atlas.ti, Aquad y Nudist).

El software Atlas.ti tiene su origen en un proyecto de investigación de la Universidad Técnica de Berlín, entre 1989 y 1992, y que, en 1993, fue desarrollado por su autor Thomas Muhr. Consideramos el Atlas.ti como el programa más indicado para el tratamiento de los datos de este primer estudio. Entre sus principales funciones el Atlas.ti permite (Báez, 2007):

- Recopilar y organizar texto, audio o archivos de datos visuales, junto a la codificación y búsquedas, incluyéndolos en su proyecto o “unidad hermenéutica”
- Facilita las actividades comprendidas en el análisis y la interpretación, como selecciones particulares, codificación, anotaciones y en comparar segmentos significativos.
- Proporciona una comprensión general del trabajo, así como la rapidez en la búsqueda, recuperación y navegación por todos los segmentos de datos y notas relevantes de una idea.
- Construir una red, que permite conectar visualmente pasajes seleccionados y codificaciones, de tal manera que facilite la construcción de conceptos y teorías basadas en las relaciones visibles y revelar otras relaciones.
- Permite usar otras redes para explorar y descubrir la “textura” de los datos o significados interrelacionados.

En el desarrollo de este estudio cualitativo, el análisis de los datos se ha realizado con el programa informático Atlas.ti, en sus dos vertientes: el análisis textual, para obtener las categorías y subcategorías correspondientes, y el análisis “conceptual” para establecer las relaciones entre ellas, generando las *Networks* o Redes Relacionales. Los constructores de códigos (Weitzman y Miles, 1995) permiten asociar códigos o etiquetas a trozos de textos, denominados citas, y buscar agrupaciones que reflejan modelos de estructuras conceptuales de los datos. Posteriormente, los datos y frecuencias obtenidas del análisis cualitativo se exportaron al paquete estadístico SPSS.

De manera detallada, las fases o etapas del proceso de análisis seguido son las siguientes:

1. **Registro de la información.** Es conveniente registrar la información que se obtiene, ya que constituye el material básico para el análisis. Para ello hemos identificado cada uno de los cuestionarios asignado un número de orden creciente.
2. **Creación de un proyecto, llamado Unidad Hermenéutica (UH).** La Unidad Hermenéutica equivale a una carpeta, a la que se asigna un nombre, donde se reúnen los documentos primarios. Estos documentos son los cuestionarios recogidos a nuestro alumnado. En nuestra investigación hemos creado 5 unidades, referidas a cada una de los interrogantes que constituyen nuestro instrumento.

3. **Unidades de análisis, códigos y notas.** El trabajo con los documentos comprende la selección de citas y el establecimiento de códigos y notas. Las unidades de análisis o citas son fragmentos de los documentos primarios que han sido marcados como tales desde el Atlas.ti y pueden ser, desde simples palabras a símbolos o proposiciones semánticas (frases o conjunto de ellas) con un sentido propio. Los códigos, son las palabras-clave, indicadores de conceptos o de expresiones que nos interesan tener en cuenta. Una cita puede estar asignada a diversos códigos y un mismo código puede relacionarse con distintas citas. Las notas (llamadas memos en Atlas.ti), normalmente son textos breves que contienen ideas, que se asocian a algunos de los otros tipos de componentes y no hay que confundirlas con los comentarios aclaratorios que cualquier elemento puede llevar.
4. **Proceso de codificación.** Una tarea fundamental en el proceso de reducción de datos, basado en el uso de códigos, etiquetados generalmente con una abreviación, símbolo o marca que aplicamos a unas frases o párrafos. Consiste en la primera transformación de los datos. Los códigos deben de estar relacionados con la naturaleza de los datos, la teoría y las cuestiones planteadas en la investigación determinan el contenido de las categorías. Este proceso de codificación incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones.
5. **Proceso de categorización.** Un proceso que pretende agrupar o clasificar conceptualmente un conjunto de elementos con un significado similar.

4.6.2. Características del segundo estudio: Creencias sobre la profesión docente y necesidades formativas del profesorado de secundaria

Para el desarrollo de este segundo estudio exploratorio sobre los modelos docentes y las necesidades formativas manifestadas por los alumnos y alumnas de Máster FPES, se tuvo en cuenta la revisión de trabajos previos sobre la problemática de la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria y el papel que desempeñan las motivaciones, actitudes e ideas previas del alumnado en los procesos de formación docente. También se han tenido en cuenta, los estudios exploratorios sobre esta temática, por parte de algunos de los docentes que participan en el desarrollo de esta formación (Pontes y Serrano, 2009; Pontes, Ariza y Sánchez, 2010), y los cuales también han servido para desarrollar un proceso de autoformación en un tema novedoso para la mayoría de los implicados y para la construcción de las bases teóricas en las que se apoya este proyecto.

A continuación se describen la estructura del cuestionario elaborado para llevar a cabo el segundo estudio de este proyecto, los datos de los participantes en el mismo y las técnicas de análisis de datos que se han empleado para obtener los resultados correspondientes a este estudio, que se analizan en un capítulo VI.

4.6.2.1. Instrumento de recogida de datos: Cuestionario 2

Con este cuestionario se pretenden recoger datos sobre las ideas previas de los estudiantes del Máster FPES sobre la profesión docente de tales estudiantes y sobre las necesidades formativas que consideran más relevantes para el desarrollo posterior de dicha profesión.

El cuestionario 2 está dividido en tres secciones. La sección A incluye datos generales de los participantes (edad, género y especialidad del máster). Las secciones B y C incluyen dos baterías de cuestiones cerradas, basadas en una escala Likert de cinco valores (nada, poco, intermedio, bastante y mucho) para que los estudiantes del Máster FPES valoren el grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de proposiciones que reflejan diferentes creencias sobre la profesión docente (sección B) que se recogen en el cuadro 4.2. y con una serie de proposiciones sobre necesidades formativas (sección C) que se recogen en el cuadro 4.3.

Cuadro 4.2. Ideas sobre la profesión docente incluidas en la Sección B del Cuestionario 2

Indicar el grado de acuerdo con las siguientes frases en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo)

- B1. Para ser profesor/a lo que importa es tener un amplio conocimiento de los contenidos y enseñarlos con claridad.*
- B2. La profesión docente se puede aprender y mejorar con la formación teórica y práctica*
- B3. Antes de ser profesor/a es necesario adquirir conocimientos profundos de psicología, pedagogía y didáctica específica.*
- B4. Aspectos como la autoridad o la capacidad de dirigir al alumnado no se aprenden en un curso de formación.*
- B5. La principal misión de la formación del profesorado es desarrollar la capacidad de interesar a los alumnos por el aprendizaje.*
- B6. El profesor de secundaria es sobre todo un especialista en su materia y esa formación sólo se adquiere durante su carrera.*
- B7. Para motivar a los alumnos por el aprendizaje es necesario adquirir ciertas destrezas propias de la profesión docente.*
- B8. Los mejores docentes son personas con cualidades innatas para la comunicación y la docencia.*
- B9. La formación debe centrarse en aprender a programar la docencia y dominar las técnicas de comunicación en el aula.*
- B10. La formación para el ejercicio de la docencia sólo se adquiere con la experiencia.*
- B11. La formación inicial debería ayudar a desarrollar la identidad profesional docente centrada en los problemas educativos.*
- B12. La principal cualidad del profesor es la vocación docente, pero no se consigue en cursos de formación pedagógica.*
- B13. No resulta fácil ser profesor/a de secundaria en la actualidad, sobre todo si te has formado previamente pensando en ejercer otra profesión distinta (economista, historiador, traductora, ingeniero, bióloga, veterinario,...)*
- B14. Cualquier graduado universitario puede adquirir en un curso de postgrado la formación docente necesaria para enseñar bien su materia y realizar el resto de funciones educativas que demanda la enseñanza secundaria actual.*

Cuadro 4.3. Necesidades formativas para la docencia (Sección C del Cuestionario 2)

Indicar la valoración concedida a los aspectos formativos siguientes en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo)

<i>C1. Organización y estructura del sistema educativo</i>	<i>C13. Características de los procesos de aprendizaje</i>
<i>C2. Funcionamiento de un centro de secundaria</i>	<i>C14. Desarrollo cognitivo e intelectual del alumnado</i>
<i>C3. Normativa y legislación educativa</i>	<i>C15. Psicología de la adolescencia</i>
<i>C4. Programación educativa y diseño del currículo</i>	<i>C16. Atención a la diversidad y a las necesidades especiales</i>
<i>C5. Técnicas y recursos de comunicación oral</i>	<i>C17. Pedagogía para la convivencia en el centro y el aula</i>
<i>C6. Metodología y estrategias de enseñanza</i>	<i>C18. Orientación educativa y acción tutorial</i>
<i>C7. Diseño de actividades de aprendizaje</i>	<i>C19. Técnicas de dinámica de grupo</i>
<i>C8. Técnicas de motivación del alumnado</i>	<i>C20. Técnicas de resolución de conflictos</i>
<i>C9. Aplicaciones educativas de las nuevas tecnologías</i>	<i>C21. Desarrollo de la autoridad académica</i>
<i>C10. Uso didáctico de esquemas y mapas conceptuales</i>	<i>C22. Superación de situaciones de stress profesional</i>
<i>C11. Técnicas e instrumentos de evaluación</i>	<i>C23. Temas educativos transversales (valores humanos, salud y desarrollo, ed. ambiental,...)</i>
<i>C12. Elaboración de unidades didácticas</i>	

En el desarrollo de esta investigación cuantitativa, la recogida de información se realizó a mediados del módulo específico, contando con la colaboración de los profesores de diversas materias que han participado durante varios años en un Proyecto de Innovación docente de la UCO.

La consistencia interna obtenida en relación a las “Ideas previas sobre la profesión docente” (sección B), fue un alfa de Cronbach de 0.756. Por otro lado, la consistencia interna sobre las “Demandas de necesidades formativas” (sección C) fue de 0.909. El constructo en su conjunto arrojó un alfa de Cronbach de 0.896, como aparece recogido con más detalle en el Capítulo VI de resultados del Estudio II.

4.6.2.2. Participantes en el segundo estudio

El Cuestionario 2 ha sido cumplimentado por un conjunto global de 361 sujetos, que realizaban el Máster FPES en la UCO durante los cursos académicos 2009-10 y 2010-11. Casi la mitad de los participantes realizaron la encuesta en el primer curso y el resto al siguiente. La proporción de hombres es ligeramente menor que la de mujeres. La mayoría relativa, formada por algo más de dos quintas parte de los sujetos de la muestra, tienen una edad comprendida entre 20 y 25 años. En cuanto al área de conocimiento existe una proporción casi equivalente de estudiantes de ciencias y de letras, como podrá observarse en los datos que se muestran posteriormente, en el análisis descriptivo de datos de la primera sección del cuestionario.

Para la descripción de la muestra se han agrupado los sujetos de las diversas especialidades del máster en las cuatro macro-áreas de conocimiento que se han descrito anteriormente: *Ciencias experimentales* (Física y Química, Biología y Geología, Ciencias de la Salud y el Deporte), *Ciencias instrumentales* (Tecnología-Dibujo, Informática y Matemáticas), *Ciencias sociales* (Historia-Geografía, Economía-Empresa, Turismo, Formación y Orientación Laboral, Orientación Educativa) y *Humanidades* (Idioma Extranjero, Lengua y Literatura Española, Música). Los datos de estudiantes de cada una de estas macro-áreas se muestran en la tabla 4.4:

Tabla 4.4. *Datos de sujetos por curso y área de conocimiento del Estudio II*

Área	Curso 2009-10 Frecuencia (%)	Curso 2010-11 Frecuencia (%)	Total
CE	47 (13,1%)	59 (16,3%)	106 (29,4%)
TIM	43 (12%)	72 (20%)	115 (31,8%)
CS	19 (5,2%)	41 (11,4%)	60 (16,6%)
HUM	52 (14,3%)	28 (7,7%)	80 (22,2 %)
Total	161 (44,6 %)	200 (55,4 %)	361 (100 %)

Teniendo en cuenta la variable sociodemográfica *género*, sigue siendo la mujer la población más representativa en el estudio, suponiendo más de la mitad de los encuestados (53,7%) como ocurría en el primero de los estudios, aunque ligeramente inferior (0,6%).

Tabla 4.5. *Genero de los participantes del Estudio II*

Género	Frecuencia	Porcentaje (%)
Hombre	167	46,3
Mujer	194	53,7
Total	361	100

En relación a la última variable sociodemográfica recogida en este cuestionario, *género*, cabe destacar que el colectivo más numeroso de estudiantes que accedieron a matricularse en el Máster FPES, se localiza en un intervalo de edad entre los 20 y 25 años, es decir, el colectivo más joven de todos. Observamos cómo se produce un decrecimiento de la población a medida que los intervalos de edad son mayores, destacando únicamente el 23,5% de la población encuestada entre el intervalo de edad 31-50 años.

Tabla 4.6. *Edad de los participantes del Estudio II*

Nivel de edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
20-25	151	41,8
26-30	125	34,6
Más de 30	85	23,5
Total	361	100,0

4.6.2.3. Tratamiento de datos recogidos en el segundo estudio

Los datos recogidos con el cuestionario 2 se han codificado como datos numéricos de una escala ordinal y se han aplicado diferentes tratamientos estadísticos con ayuda del paquete informático SPSS V.20. A continuación se citan los principales tipos de análisis realizados, cuyos resultados se muestran en el capítulo VI de resultados del Estudio II de esta memoria.

- Análisis descriptivo de frecuencias y valores medios para conocer el grado de acuerdo (o desacuerdo) con las diferentes proposiciones recogidas en los ítems del cuestionario.
- Prueba Alfa de Crombach para conocer la fiabilidad del cuestionario completo y de cada una de sus partes.
- Pruebas de contraste Mann-Witney y Kolmogorov-Smirnov para comparar valores medios en las diferentes variables del cuestionario entre las diversas submuestras que integran el conjunto global de sujetos encuestados.
- Análisis factorial exploratorio para analizar la posibilidad obtener agrupaciones de las diferentes variables del cuestionario en varias dimensiones o subescalas.
- Pruebas de escalamiento multidimensional y análisis de coeficientes de correlación, para identificar núcleos de opinión que permiten definir subdimensiones diferenciadas dentro del pensamiento inicial.
- Análisis de conglomerados para identificar las agrupaciones de sujetos que muestran un conjunto de opiniones similares en las diversas subescalas que integran el cuestionario.

4.6.3. Características del tercer estudio: Valoración de las competencias desarrolladas en el máster FPES e identificación de aspectos relevantes para la mejora del proceso de formación inicial

Para el desarrollo del último estudio exploratorio de corte cuantitativo, nos interesaba un instrumento que permitiera conocer cómo valoran los estudiantes la formación inicial docente adquirida en el Máster FPES y qué importancia conceden a los objetivos formativos y competencias profesionales que se deben desarrollar durante el proceso de formación inicial docente. Por ello, era necesario que el alumnado hubiese cursado el máster al completo.

A continuación se describen la estructura del cuestionario utilizado para realizar el tercer estudio, los datos de la muestra de sujetos encuestados y las técnicas de análisis de datos que se han empleado para obtener los resultados del mismo. Tales resultados se muestran y analizan en el capítulo VI de esta memoria.

4.6.3.1. Instrumento de recogida de datos: Cuestionario 3

El cuestionario 3 incluye una sección inicial para recoger datos generales sobre los aspectos siguientes: edad, género, año de finalización de estudios y especialidad del máster. Las preguntas siguientes se organizan en dos partes de tres secciones cada una, en la que se han de valorar los objetivos (A), las competencias generales (B) y las competencias establecidas para el Prácticum (C) del máster FPES. En la 1ª parte se trata de valorar el grado o nivel de desarrollo alcanzado en tales aspectos durante el máster y en la 2ª parte, se trata de valorar la importancia que pueden tener tales aspectos en el proceso de formación inicial docente o la atención que la universidad debería prestar a tales temas para mejorar la acción formativa del máster en el futuro. La escala de valoración incluye cinco valores posibles de 1 (mínimo) a 5 (máximo). En los cuadros 4.4, 4.5 y 4.6, se muestran las proposiciones incluidas en las tres secciones.

Cuadro 4.4. Propositiones sobre Objetivos del máster FPES (Sección A, Cuestionario 3)

(Valorar de 1 a 5)

- A1. Fomentar el desarrollo de una visión global y analítica de los problemas educativos, sociales, culturales y ambientales de nuestro tiempo.*
- A2. Integrar experiencias profesionales con procesos de formación, a través de la reflexión crítica sobre todo lo que se experimenta o se aprende.*
- A3. Potenciar la colaboración con los demás profesionales del ámbito educativo y, de forma especial, con los equipos directivos de los centros docentes.*
- A4. Propiciar una formación cultural, personal, ética y social adecuada para el ejercicio de la profesión docente con el rigor científico que se debe aplicar en el ámbito de la educación de adolescentes.*
- A5. Favorecer la comprensión de las relaciones existentes entre los modelos de aprendizaje, el contexto escolar y las necesarias opciones didácticas de su acción docente.*
- A6. Favorecer el respeto y la promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades, la no discriminación de personas con discapacidad y la cultura de paz y de valores democráticos.*

Antes de su edición definitiva y una vez modificado en base a la opinión de los expertos se seleccionó una pequeña muestra (12 sujetos) y se les pasó el cuestionario para comprobar que se adaptaba a los objetivos que se pretendía en la investigación. Después de esta aplicación, verificamos el contenido del cuestionario, ajustándose adecuadamente a los objetivos planteados. Se estableció el cuestionario final con la redacción, presentación y formulación definitiva (Anexo 4.3).

Cuadro 4.5. Proposiciones sobre Competencias generales (Sección B, Cuestionario 3)

(Valorar de 1 a 5)

- B1. 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*
- B2. 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.*
- B3. 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, acreditando un manejo adecuado de las TICs y el dominio de una segunda lengua en los procesos de comunicación*
- B4. 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*
- B5. 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 del futuro sostenible*
- B6. 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.*
- B7. 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*
- B8. 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*
- B9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza*
- B10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época*
- B11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.*
- B12. Fomentar el espíritu crítico, reflexivo, emprendedor y los hábitos de búsqueda activa de empleo*
- B13. Favorecer y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal*

Los datos fueron recogidos al finalizar el curso académico mediante la Plataforma Moodle en un seminario virtual de las asignatura “Prácticas en centro docentes” del módulo “Prácticum”. El alumnado cumplimentaba el cuestionario de escala likert a través de una tarea planificada que debían adjuntar conjuntamente a la entrega de su memoria. Nos interesaba conocer cuáles eran sus percepciones una vez trascurrida su formación y la importancia atribuida a cada una de los competencias que se habían desarrollado durante este proceso

Cuadro 4.6. Propositiones sobre Competencias del prácticum (Sección C, Cuestionario 3)

(Valorar de 1 a 5)

- C1. Adquirir experiencia en planificación, docencia y evaluación de las materias correspondientes a la especialización*
- C2. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente*
- C3. Dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite aprendizaje y convivencia*
- C4. Participar en propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica*
- C5. Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas*
- C6. Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias*
- C7. Valorar el papel de la cultura organizativa de cada centro y conocer las funciones de los diversos elementos que lo integran*
- C8. Contrastar la visión personal de la enseñanza con resto de profesionales del centro para tomar decisiones conjuntas*
- C9. Planificar el proceso de enseñanza en el área, diseñando materiales didácticos y tareas educativas*
- C10. Desarrollar procesos de interacción y de comunicación efectiva en el aula, acreditando un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente*
- C11. Analizar los resultados de la evaluación y extraer conclusiones que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje*

Adelantamos que la consistencia interna obtenida en relación al constructo “Importancia atribuida a las competencias y objetivos generales del máster”, fue un “alfa de Cronbach” de 0,863. Y en relación al constructo “Nivel de adquisición percibido en las competencias y objetivos generales del máster” obtuvo un alfa de Cronbach de 0.923, desarrollado con más detalle en el capítulo VII de esta memoria.

4.6.3.2. Participantes en el tercer estudio

El Cuestionario 3 ha sido cumplimentado por un conjunto global de 353 sujetos, que realizaban el Máster FPES en la UCO durante los cursos académicos 2009-10 y 2010-11.

Para la descripción de la muestra se han agrupado los sujetos de las diversas especialidades del máster en las cuatro macro-áreas de conocimiento que se han descrito anteriormente: *Ciencias experimentales* (Física y Química, Biología y Geología, Ciencias de la Salud y el Deporte), *Ciencias instrumentales* (Tecnología-Dibujo, Informática y Matemáticas), *Ciencias sociales* (Historia-Geografía, Economía-Empresa Turismo, Formación y Orientación Laboral, Orientación Educativa) y *Humanidades* (Idioma Extranjero, Lengua y Literatura Española, Música). Los datos de estudiantes de cada una de estas macro-áreas se muestran en la tabla 4.7:

Tabla 4.7. Datos de sujetos por curso y área de conocimiento del Estudio III

Área	Curso 2009-10 Frecuencia (%)	Curso 2010-11 Frecuencia (%)	Total
CE	42 (11,9%)	69 (19,5%)	111(31,5%)
TIM	34 (9,6%)	72 (20,4%)	106 (30%)
CS	30 (8,5%)	42 (11,9%)	72 (20,4%)
HUM	36 (10,2%)	28 (8%)	64 (18,1%)
Total	142 (40,2 %)	211 (59,8 %)	353 (100 %)

Tabla 4.8. Género de los participantes del Estudio III

Género	Frecuencia	Porcentaje (%)
Hombre	155	46'2
Mujer	190	53'8
Total	353	100

En relación al *género* indicar que el número total de mujeres encuestadas supuso el 53,8% (190), mientras que el 46,17% se corresponde con el colectivo varón. De nuevo la feminización de la profesión se evidencia, reconociéndose incluso en este último estudio un ligerísimo aumento (0,1%), en relación al estudio 2. Por lo tanto, cabe indicar que la incorporación de ese nuevo alumnado que se produjo durante el desarrollo del Máster, fue protagonizado principalmente por las mujeres.

Teniendo en cuenta la variable *edad*, tabla 4.9, vemos como también se produce ese decrecimiento del colectivo encuestado a medida que aumenta la edad de los estudiantes. Sin embargo, en los tres estudios el porcentaje de estudiantes en el intervalo 20-25 y 26-30, alcanzan valores muy próximos, pero en el intervalo 31-50 es donde se producen mayores oscilaciones. Por lo que se puede indicar que es en este colectivo de edad donde se encuentran los mayores porcentajes de estudiantes que no finalizaron su formación.

Tabla 4.9. *Edad de los participantes en el Estudio III*

Nivel de edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
20-25	155	43,9
26-30	129	36,5
Más de 30	69	19,5
Total	353	100,0

4.6.3.3. Tratamiento de datos recogidos en el tercer estudio

Los datos recogidos con el cuestionario 3 se han codificado como datos numéricos de una escala ordinal y con ayuda del paquete informático SPSS V.20 se han aplicado los tratamientos estadísticos similares a los del estudio anterior. A continuación se citan los principales tipos de análisis realizados, cuyos resultados se muestran en el capítulo VII de esta memoria.

- Análisis descriptivo de frecuencias y valores medios para conocer el grado de acuerdo (o desacuerdo) con las diferentes proposiciones recogidas en los ítems del cuestionario.
- Prueba Alfa de Crombach para conocer la fiabilidad del cuestionario completo y de cada una de sus partes.
- Pruebas de contraste Mann-Witney y Kolmogorov-Smirnov para comparar valores medios en las diferentes variables del cuestionario entre las diversas submuestras que integran el conjunto global de sujetos encuestados.
- Análisis factorial exploratorio para analizar se pueden obtener agrupaciones de las diferentes variables del cuestionario en varias dimensiones o subescalas.
- Pruebas de escalamiento multidimensional y análisis de coeficientes de correlación, para identificar núcleos de opinión que permiten definir subdimensiones diferenciadas dentro del pensamiento inicial.
- Análisis de conglomerados para identificar las agrupaciones de sujetos que muestran un conjunto de opiniones similares en las diversas subescalas que integran el cuestionario.

4.7. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Tras la revisión de estudios antecedentes y la exposición del marco teórico en el que se sustenta este proyecto, que se han mostrado en capítulos anteriores, hemos dedicado este capítulo a definir el problema general y los tres problemas específicos que han dado origen a esta investigación: la construcción de la identidad profesional docente, las necesidades formativas y el desarrollo de competencias docentes durante el proceso de formación inicial del profesorado de secundaria. El marco teórico adoptado nos ha permitido formular tres hipótesis principales y un conjunto amplio de subhipótesis derivadas de las anteriores. A continuación se han propuesto tres objetivos principales de carácter general y una serie de objetivos específicos que permiten delimitar con bastante precisión el campo de investigación. Los tres objetivos generales están relacionados con los tres estudios empíricos que se han llevado a cabo para tratar de dar respuesta a los problemas principales que han dado origen a esta investigación.

Posteriormente se ha descrito la metodología (cualitativa y cuantitativa) utilizada de la investigación y las diferentes fases que han caracterizado el diseño de la misma. También se ha expuesto, con bastante detalle, el proceso de recogida y análisis de datos que se ha seguido en cada uno de los tres estudios empíricos que integran este proyecto. En concreto, se han descrito los tres instrumentos de investigación (un cuestionario abierto y dos cuestionarios de escala likert) correspondientes a los diferentes estudios realizados, las características de las muestras de estudiantes del máster FPES que han participado en cada estudio, los recursos informáticos utilizados para el análisis de datos (programas Atlas-ti y Spss) y las técnicas de análisis (cualitativo y cuantitativo) utilizadas para el tratamiento de los datos obtenidos en cada estudio.

CAPÍTULO V

ESTUDIO I. DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE (IPD)

5.1. INTRODUCCIÓN

5.2. FINALIDAD Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

5.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

5.4. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO

5.5. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO

5.6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO



5.1. INTRODUCCIÓN

En este primer estudio se exponen los resultados obtenidos y se analizan los datos extraídos del cuestionario sobre la Identidad Profesional Docente (IPD).

Para ello, el proceso de análisis de los datos recogidos se presenta estructurado en cinco apartados correspondientes a las cinco preguntas de análisis que constituyen el instrumento cualitativo de recogida de datos utilizado para este estudio: *“Cuestiones de reflexión sobre la Identidad Profesional Docente”*. Así, aportamos las repuestas generadas y procesadas primero con Atlas.ti e introducidas sus frecuencias en SPSS, mostrando las distintas tablas y gráficos que se generan.

En un segundo apartado, se presentan los resultados derivados de los dos tipos de análisis que se realizan: el análisis textual de contenido y el análisis conceptual. Previamente, en el apartado dedicado a los aspectos metodológicos se ha justificado el sentido de estos dos análisis en las investigaciones de carácter cualitativo. Comenzamos por tanto, aclarando la finalidad y justificación que han llevado al diseño y realización del siguiente estudio.

5.2. FINALIDAD Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

En este primer estudio trataremos de explorar las ideas que presentan los alumnos y alumnas del Máster FPES sobre la construcción y el desarrollo de la identidad profesional docente.

Colás y Buendía (1994) afirman que la investigación educativa parte de una situación problemática a la que el investigador no sabe dar respuesta con los conocimientos previos que posee. Como tal, la presente investigación surge a partir de la preocupación por la formación inicial de los futuros profesores y profesoras de Enseñanza Secundaria, caracterizada actualmente por un proceso de cambio y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Una formación con nuevas características que tratan de desarrollar un perfil profesional docente ajustado a las demandas del sistema educativo.

Tras varios años de dedicación a la formación inicial de los docentes, nos hemos planteado diversos interrogantes vinculados a aspectos como: motivaciones e ideas sobre la profesión docente y la formación pedagógica necesaria (Pontes y Serrano, 2008a), intereses por la docencia (Pontes, Ariza, Serrano y Sánchez, 2010), reflexiones sobre el prácticum (Pontes y Serrano, 2008b) e identidad profesional docente (Pontes, Ariza y del Rey, 2010, Pontes, Ariza, Serrano y Sánchez, 2011). Pensamos que es necesario tener en cuenta los resultados de estos estudios a la hora de diseñar y desarrollar el proceso de formación inicial de los futuros docentes. Sobre todo, sería necesario incluir en el diseño curricular del nuevo sistema de formación inicial un tratamiento específico del tema de la identidad profesional docente (Bolívar, 2006), que debería ir ligado al conocimiento didáctico del contenido (Marcelo, 2009), y a la adquisición de competencias docentes reales relacionadas con el desarrollo del currículum educativo de cada materia (Esteve, 2009).

En términos generales, podría considerarse que la naturaleza de esta investigación parte de los resultados anteriormente descritos y se basa en la necesidad de ampliar el estudio y obtener información de un grupo más amplio sobre diversos aspectos vinculados a la construcción de la Identidad Profesional Docente (IPD).

Una vez justificada esta investigación y aclarada su naturaleza, los objetivos específicos que se pretenden alcanzar en este estudio son:

- Explorar las concepciones de los futuros docentes sobre la noción y características que engloba el término identidad profesional docente.
- Indagar sobre las diferencias existentes en función a la titulación, sexo y edad en la construcción de la identidad profesional docente.
- Analizar y reflexionar sobre el momento en el que comienza a desarrollarse la identidad profesional docente entre los futuros profesores de secundaria.
- Valorar los aspectos que contribuyen en mayor medida al desarrollo inicial de la identidad profesional docente.
- Elaborar redes relacionales o networks derivadas de las respuestas a las preguntas que conforman nuestro instrumento de recogida de información, estableciendo niveles de conceptualización.

5.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

5.3.1. Características del instrumento de investigación

Para recoger opiniones sobre el proceso de construcción de la IPD hemos utilizado el Cuestionario 1, que se ha descrito en el capítulo IV y se incluye en el Anexo 4.1 de esta memoria. El cuestionario incluye una sección inicial destinada a recoger datos generales sobre los siguientes aspectos: edad, género y especialidad en el máster. Después se incluyen un conjunto de preguntas abiertas sobre cuestiones relacionadas con los aspectos siguientes: idea general o definición de la IPD, características, momento de desarrollo y elementos que contribuyen a su mejora. Las cuestiones formuladas eran las siguientes:

1. *¿Qué crees que significa el término “identidad profesional docente” o cuáles serían las principales características de dicha identidad?*
2. *¿Es igual la identidad profesional de un maestro de primaria, de un profesor de secundaria o de un docente universitario? SI___ No___ ¿Por qué?*
3. *¿Crees que los futuros docentes de enseñanza secundaria desarrollan durante su carrera universitaria una identidad profesional equivalente a la que desarrollan los médicos, arquitectos, abogados, ingenieros, periodistas o cualquier otra profesión que requiera una formación universitaria? SI___ No___ ¿Por qué?*
4. *¿En qué etapa de su formación o de su vida profesional crees que un profesor de secundaria comienza a desarrollar un proceso de identificación con la profesión docente? ¿Por qué?*
5. *Señala qué aspectos crees que pueden contribuir en mayor medida a desarrollar la profesionalidad docente durante el proceso de formación inicial del profesorado de secundaria.*

Los datos recogidos con tales cuestiones son de tipo cualitativo y han sido analizados con el software Atlas.ti, cuyas características se han descrito en el capítulo metodológico. Las recientes versiones de este software incorporan diversas posibilidades que facilitan el procesamiento cuantitativo a partir de los códigos cualitativos de una unidad hermenéutica. Existe una opción para la exportación a un formato legible por el paquete de tratamiento estadístico SPSS de las citas como casos y de los códigos como variables. Aprovechando esta función exportamos los datos al programa estadístico para proceder a realizar los análisis descriptivos necesarios para los fines de este estudio.

5.3.2. Participantes

El cuestionario ha sido cumplimentado por la mayoría de alumnos y alumnas que realizaban el Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (FPES) de la Universidad de Córdoba, durante los cursos académicos 2009-10 y 2010-11. La recogida de información se realizó al inicio del módulo en la asignatura “*Complementos de Formación disciplinar*”, dentro del bloque sobre “*Profesionalidad docente*”, donde se abordan contenidos relacionados con el perfil profesional y el acceso a la función docente en el marco de cada especialidad del Máster FPES. En capítulo IV dedicado a exponer el diseño de la investigación se han mostrado diversas tablas de datos (recogidos en la sección inicial del cuestionario 1) que caracterizan los principales rasgos de la muestra.

En este estudio han participado 335 sujetos, que realizaban el MPES durante los cursos académicos 2009-10 y 2010-11. El 40% de los participantes realizaron la encuesta en el primer curso y el resto (60 %) en el año siguiente. La proporción de hombres (45,7 %) es ligeramente menor que la de mujeres (54,3 %). En la variable edad de los sujetos observamos que la mayoría relativa de la muestra está formada por más de dos quintas partes (44,8 %) de los sujetos de la muestra son jóvenes con una edad comprendida entre 20 y 25 años. Algo más de una tercera parte tienen una edad incluida en franja de 26 a 30 años y algo menos de una cuarta parte son mayores de 30 años.

Al analizar la variable especialidad, nos encontrábamos muchas especialidades con poco alumnado, dado que el conjunto de especialidades de acceso a Máster FPES está compuesto por 15 especialidades distintas. Por ello hemos procedido a formar una variable denominada “área de conocimiento”, agrupando al alumnado de acuerdo a su titulación universitaria en las cuatro macro- áreas de conocimiento siguiente:

- *Ciencias experimentales (CE)*: 102 sujetos (30,5 %) de Física y Química, Biología y Geología, Ciencias de la Salud y el Deporte.
- *Ciencias instrumentales (TIM)*: 106 sujetos (31,6%) de Tecnología-Dibujo, Informática y Matemáticas.
- *Ciencias sociales (CS)*: 71 sujetos (21,2%) de Historia-Geografía, Economía-Empresa Turismo, Formación y Orientación Laboral, Orientación Educativa.
- *Humanidades (HUM)*: 56 sujetos (16,7%) de Idioma Extranjero, Lengua y Literatura Española, Música.

5.3.3. Técnicas de análisis de datos

Como ya se ha indicado anteriormente, los datos obtenidos en el citado cuestionario fueron sometidos primero a técnicas de análisis cualitativas con la ayuda del programa Atlas.ti, y su posterior traslado a técnicas de análisis cuantitativas con la ayuda del programa SPSS V. 20. En la tabla siguiente (tabla 5.1) se resumen las técnicas de análisis empleadas y la finalidad de las mismas.

Tabla 5.1. *Técnicas de análisis de datos utilizadas en el Estudio I*

TRATAMIENTOS	FINALIDAD
Análisis del contenido - Textual - Conceptual	Reducir, categorizar, sintetizar y comparar la información. Se trata pues, por tanto, de desarrollar un proceso de organización y sistematización de la información que conlleva su reducción, categorización y codificación, antes de la interpretación y de las conclusiones.
Análisis descriptivo - Frecuencias - Valores medios	Conocer el grado de acuerdo (o desacuerdo) con las diferentes proposiciones recogidas en los ítems del cuestionario para determinar cómo construyen los estudiantes la Identidad Profesional Docente y qué elementos influyen en su desarrollo.

5.4. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO

5.4.1. Análisis textual del contenido

El análisis textual de los datos cualitativos comporta la segmentación de las respuestas en elementos singulares y de agrupación de ideas según categorías. Los criterios para dividir la información en unidades similares pueden ser muy diversos: espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales, históricos o sociales etc. El más extendido, y el que hemos utilizado en este estudio, consiste en separar segmentos que hablan del mismo tema, con la dificultad de encontrar fragmentos de diversa extensión, a los que se aplica la distinción entre la vinculación a una o varias unidades de registro. Sin embargo, este proceso de análisis de datos implica varias fases: 1) Unidades de Análisis; 2) Proceso de Codificación; y 3) Proceso de categorización.

5.4.1.1. “Inmersión” en los Documentos: Unidades de Análisis

El primer paso consiste en la simplificación o selección de información para hacerla más abarcable y manejable. En este proceso de reducción y de análisis del contenido, se intenta respetar el pensamiento expresado por el alumno en cada uno de los interrogantes recogidos. La reducción de datos supone seleccionar parte del material recogido y el texto se descompone en frases o expresiones relacionadas con un tema determinado o que aluden a un concepto.

Las unidades de análisis (UA) pueden ser palabras, símbolos o proposiciones (frases o conjuntos de frases) que se unen bajo núcleos con significado propio.

5.4.1.2. Proceso de codificación

En el proceso de codificación existen dos tareas fundamentales:

- Vinculación de los *códigos* asignados con la *naturaleza de los datos*.
- Identificación de códigos*: codificar y marcar el contenido de los códigos.

Teniendo en cuenta tales consideraciones en nuestro proceso de codificación, primero ha sido necesario organizar la información suministrada por el instrumento en varias unidades hermenéuticas. Se han creado cinco unidades distintas, correspondientes a las diferentes preguntas recogidas en el cuestionario. Esto ha requerido la creación de estos nuevos archivos que contienen las respuestas correspondientes a cada una de las preguntas, obteniendo los “documentos primarios” que constituyen la fuente de información básica de la cual resultan las unidades de análisis (Figura 5.1).

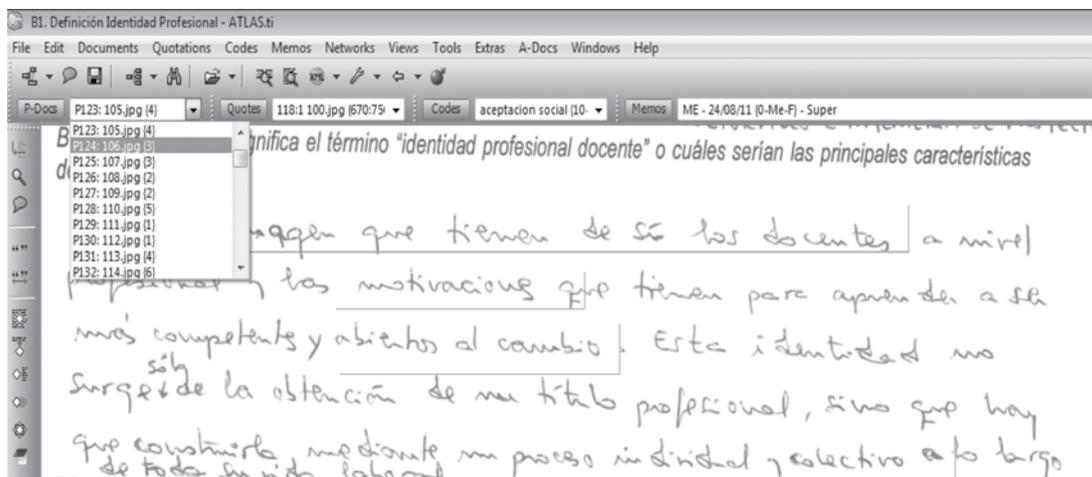


Figura 5.1. Menú de documentos primarios en Atlas.Ti correspondiente a la primera pregunta del cuestionario. Definición del término Identidad Profesional

Seguidamente realizamos una segmentación del texto dotando de significado esa selección y contribuyendo a la reducción de datos (Figura 5.2).

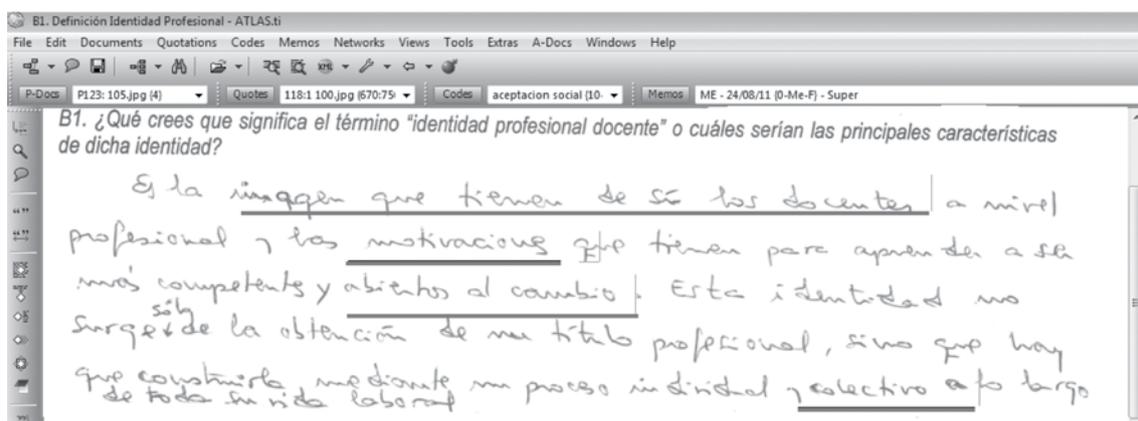


Figura 5.2. Creación de citas en Atlas.Ti correspondiente a la primera pregunta del cuestionario. Definición del término Identidad Profesional

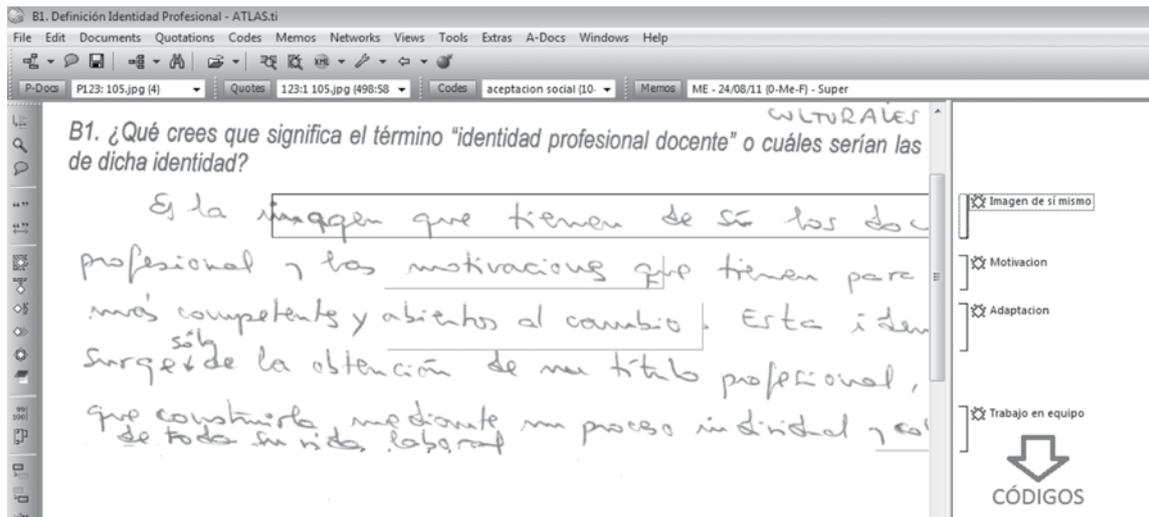


Figura 5.3. Creación de códigos con Atlas.Ti correspondiente a la primera pregunta del cuestionario. Definición del término Identidad Profesional

Finalmente, se crean los núcleos de significado propio, denominados códigos. Considerándose estos como una síntesis de la palabra, grupo de palabras o frases y constituyendo la unidad básica de análisis (Figura 5.3).

5.4.1.3. Códigos emergentes

La codificación de los documentos en la aplicación Atlas.ti genera los llamados “códigos emergentes”. En la tabla 5.2 presentamos una relación de códigos obtenidos en nuestro análisis de contenido.

Tabla 5.2.: Relación de códigos obtenidos en análisis de contenido del conjunto del cuestionario

CÓDIGOS	SIGLAS	CITA
Aceptación Social	ASO	“La consideración que la sociedad en estos días tiene del profesional como miembro de una categoría social”
Adaptación a cambios	ACA	“Debería reunir capacidades como la empatía y actitudes como la apertura al cambio y el compromiso”
Alumnado distinto	ADT	“El perfil de nuestro alumnado es distinto y por lo tanto exige que actuemos de forma diferente”
Antes de la Formación Universitaria	AFU	“Creo que surge en la etapa de la adolescencia, cuando se va acercando la necesidad de pensar que carrera universitaria se quiere hacer”
Aptitud	APT	“Son las aptitudes que debería poseer cualquier docente”
Aumento del periodo de prácticas	APP	“Creo que se debería de contar con un aumento de las horas de prácticas en el centro educativo”
Buen comunicador	BCO	“El docente tiene que tener buena habilidad para comunicarse”
Capacidad de enseñar	CPE	“Ser capaz de transmitir conocimientos y conseguir que les llegue a estos y lo interioricen”

CÓDIGOS	SIGLAS	CITA
Centro	CE	“Existen distintos niveles, normas y organizaciones que regulan la vida de un centro, diferentes unos de otros dependiendo si hablamos de primaria, secundaria o universidad”
Cercanía al alumnado	CAL	“Obviamente varía, porque el trato y el acercamiento que se tiene con los alumnos varía según la edad”
Contenidos	CON	“La identidad profesional no es igual dado que los destinatarios son muy diferentes en cuanto a su edad y a los contenidos que se deben enseñar”
Después de la Universidad	DSU	“Cuando se termina la carrera y comenzamos a interesarnos por la docencia”
Didáctica	DDT	“Aunque hay cosas en común a los tres niveles educativos la forma de enseñar es muy diferente”
Distintas edades	DED	“Porque el alumnado no es mismo, la edad es diferente y por lo tanto sus competencias difieren”
Diversidad del Alumnado	DAL	“Atención a cada persona y adecuación a la diversidad del alumnado”
Durante el Máster	DMS	“En el momento que he comenzado a tener una formación específica y psicopedagógica en el Máster, me ha motivado y animado a ser docente”
Durante la Formación Universitaria	DFU	“Pienso que durante el desarrollo de la carrera universitaria se van desarrollando, ampliando y enriqueciendo ese interés por la docencia”
Durante vida laboral	DVL	“Personalmente, creo que comienza a sentirse profesor cuando inicia su trayectoria profesional en algún centro educativo”
Buen Comunicador	BC	“Ser buen comunicador y tener empatía”
Experiencias profesionales docentes	EPD	“El contacto con profesionales en ejercicio en la educación secundaria, tanto con varios años de experiencia como noveles, favorecería el acercamiento a esta profesión”
Fin común	FCM	“El carácter profesional que tiene la docencia, independientemente del nivel, tiene un fin común, la formación y la educación del alumnado”
Fomentar motivación	FMT	“Entre los factores personales, destacaría sobre todo la falta de motivación”
Formación específica	FES	“Ser un buen especialista en las materias que se dominan, en mi caso Biología”
Formación general en educación	FGE	“Poder seleccionar a lo largo de la carrera universitaria, diversas asignaturas vinculadas a la educación”
Formación específica en docencia	FED	“Los maestros forjan esa identidad durante su carrera universitaria, les preparan para ser docentes”
Formación específica: TIC	FTIC	“Debe de reunir características de formación en Nuevas Tecnologías”
Formación en la práctica docente	FPD	“La identidad no es algo que se forme durante la carrera, sino durante toda la vida profesional”
Formación Permanente	FP	“Es importante el reciclaje y la formación continua en la labor docente, para estar al día de todas las innovaciones”
Formación Psicopedagógica durante el Máster	FPM	“Es muy importante, profundizar más en aspectos psicopedagógicos durante el desarrollo del máster, ya que la formación que tenemos en estos campos es muy limitada, pero sin embargo, fundamental para la docencia”
Formación. Universitaria en enseñanza Secundaria	FUS	“Pienso que se debería llevar a cabo una formación basada en itinerarios específicos en cada una de las carreras, donde poder cursar formaciones en enseñanza secundaria”

CÓDIGOS	SIGLAS	CITA
Formación universitaria específica	FUE	“Crear carreras específicas para los futuros docentes de secundaria”
Identidad común en todas las carreras	IC	“Da igual la carrera universitaria que se curse, en todas se desarrolla la misma identidad profesional”
Imagen de sí mismo	IMS	“El autoconocimiento que tienen de sí, los docentes a nivel profesional”
Interés por el alumnado	IAL	“Implica el interés por el alumnado y la sensación de responsabilidad de que va a hacer o que va a pasar con el alumnado en el futuro”
Liderazgo	LID	“Un docente debe tener capacidad de iniciativa y liderazgo para poder controlar al grupo-calse”
Motivación Alumnado	MOA	“Algunas de las características importantes, es que han de saber motivar al alumnado”
Necesidades Alumnado	NAL	“Existen ciertos aspectos que pueden variar según la etapa, debido, principalmente a que las necesidades de los alumnos van a ser diferentes”
Nivel educativo	NIE	“Cada nivel requiere de unos dominios diferentes ya que son niveles muy distintos”
Nuevas Metodologías	NMT	“Apertura a nuevas metodologías de aprendizaje”
Objetivos distintos	ODT	“Son distintas competencias, distintos niveles y distintos objetivos”
Otra experiencia profesional	OEP	“Hay quien ha dirigido su carrera profesional hacia la docencia, cuando ha tenido otra experiencia laboral diferente”
Perfil profesor	PPF	“El perfil profesional y las cualificaciones necesarias para ser un docente”
Problemas del alumnado diferentes	PAD	“Se abordan problemáticas distintas en función del nivel y de las características del alumnado”
Profesión Docente	PRD	“Conjunto de características que definen al profesional de la docencia y que lo diferencian de otra profesión”
Práctica profesionales docente	PPD	“Debería existir una rama o itinerario específico en las distintas carreras, con prácticas obligatorias en centros educativo”
Preocupación Alumnado	PAL	“Continuamente tienes que tratar con personas, aceptando sus peculiaridades”
Responsabilidad	RES	“Las características de la identidad deberían de ser: paciencia, responsabilidad...”
Roles Profesorado	RPF	“Dependiendo de la etapa cada profesor tiene un papel diferente”
Salida Laboral diferente	SLD	“La enseñanza se nos plantea como una salida laboral más, además obvia, pero sin embargo no se contempla en los planes de estudio”
Solidaridad	SOL	“ El docente debe de identificarse por ser una persona solidaria e intentar dar todo de sí mismo porque su alumnado aprenda”
Trabajo en grupo	TRG	“Capacidad para el trabajo en grupo”
Uso Recursos Didácticos	URD	“Recibir más formación y técnicas en recursos y materiales de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje”
Valoración profesión	VPF	“Identificación con los valores docentes actuales y reales”
Valores	VAL	“Se fomentan y trabajan valores distintos dependiendo de la etapa educativa en la que nos encontremos”
Vocación	VOC	“La Identidad Profesional está relacionada con la vocación y con el interés que la profesión docente despierta en una persona”
Vocación Temprana	VTM	“La docencia es una vocación que se manifiesta incluso antes del instituto”

5.4.1.4. Proceso de Categorización o “Emergencia de categorías”

Una vez finalizado el proceso de codificación, se procede a reagrupar los códigos por similitud de significados, dando lugar a la “categorización”.

En este sentido, el programa Atlas.ti, incorpora una función denominada “Creación de familias”, la cual nos permite agrupar los distintos códigos obtenidos en el proceso de codificación en Familias o Categorías, según su relación semántica. Este proceso nos facilitará, posteriormente, la elaboración de redes relacionales o “Networks”, necesarias para el análisis conceptual de contenido.

A continuación se exponen los resultados del proceso de categorización obtenidos en cada una de los interrogantes de nuestro cuestionario.

Pregunta 1: ¿Qué crees que significa el término “identidad profesional docente” o cuáles serían las principales características de dicha identidad?

La expresión de los datos descriptivos relacionados con el término “identidad profesional docente” que identifican los sujetos investigados, está marcado por la creación de dos categorías centrales; definición y características. A su vez, la primera de las categorías está compuesta por dos subcategorías; profesión y autoconciencia. También observamos que la segunda categoría se encuentra compuesta por tres subcategorías; formación, capacidades y personales. En la tabla 5.3 aparecen recogidos el repertorio de códigos correspondiente a cada una de las categorías.

Tabla 5.3. *Relación de categorías, subcategorías y códigos sobre la definición de identidad profesional docente.*

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	CÓDIGOS
DEFINICIÓN	PROFESIÓN	Capacidad de enseñar Profesión Docente Perfil del profesor
	AUTOCONCIENCIA	Vocación Aceptación Social Imagen de sí mismo
CARACTERÍSTICAS	FORMACIÓN	Formación general en educación Formación específica: TIC Formación específica en docencia
	CAPACIDADES	Trabajo en equipo Diversidad alumnado Adaptación a cambios Liderazgo Aptitud
	PERSONALES	Buen comunicador Solidaridad Motivación Interés por el alumnado Responsabilidad

Pregunta 2: ¿Es igual la identidad profesional de un maestro de primaria, de un profesor de secundaria o de un docente universitario? Si o No ¿Por qué?

En esta segunda pregunta nos interesaba hacer reflexionar al alumnado, tras un primer acercamiento al término de identidad profesional docente en la primera pregunta, para conocer si existen o confluyen distintas identidades en función del nivel educativo en el que nos posicionemos como docentes. Les planteamos primero una pregunta dicotómica “si o no”, dada la situación de desorientación inicial que preveíamos que iban a tener, además de justificar la decisión que había meditado.

Los datos referidos a este segundo interrogante han quedado organizados en cuatro categorías; alumnado, profesorado, metodología y organización. Todas ellas compuestas por una única subcategoría. En la tabla 5.4 aparecen recogidos el repertorio de códigos correspondiente a cada una de las categorías.

Tabla 5.4: *Relación de categorías, subcategorías y códigos sobre la identidad profesional similar en docentes de distintas etapas educativas*

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORIAS	CÓDIGOS
ALUMNADO	CARACTERÍSTICAS	Alumnado distinto Cercanía alumnado Distintas edades Intereses Alumnado Necesidades del alumnado Problemas del alumnado diferentes
PROFESORADO	FORMACIÓN	Formación específica
		Roles Profesorado Fin común Vocación
METODOLOGÍA	PLANIFICACIÓN ASIGNATURA	Contenidos Didáctica Objetivos distintos
ORGANIZACIÓN	CENTRO	Niveles

Pregunta 3: ¿Crees que los futuros docentes de enseñanza secundaria desarrollan durante su carrera universitaria una identidad profesional equivalente a la que desarrollan los médicos, arquitectos, abogados, ingenieros, periodistas o cualquier otra profesión que requiera una formación universitaria? Si o No ¿Por qué?

En este tercer bloque, los códigos han quedado organizados en tres categorías; profesión, profesorado y formación universitaria, resultando coincidentes en todas ellas el número de códigos que la forman (4). En la tabla 5.5 que se muestra a continuación, aparece recogido el repertorio de códigos correspondiente a cada una de estas tres categorías.

Tabla 5.5. *Relación de categorías y códigos sobre la posibilidad de una identidad profesional similar en distintas profesiones*

CATEGORÍAS	CÓDIGOS
PROFESIÓN	Salida Laboral diferente a la enseñanza Formación en la práctica docente Aceptación Social Otra experiencia profesional
PROFESORADO	Preocupación Alumnado Valores Vocación
FORMACIÓN UNIVERSITARIA	Formación Psicopedagógica Formación universitaria específica. Formación Universitaria en Educación Secundaria

Pregunta 4: ¿En qué etapa de su formación o de su vida profesional crees que un profesor de secundaria comienza a desarrollar un proceso de identificación con la profesión docente? ¿Por qué?

Con esta pregunta, queremos saber en qué momento los alumnos y alumnas encuestadas manifiestan que comienza el proceso de identificación con la profesión docente en relación a su formación o su vida profesional. Una vez que los alumnos han intentado definir y diferencias diversas identidades deben de reflexionar sobre su propia praxis.

En el análisis de las reflexiones argumentadas por el alumnado encuestado se han creado cuatro categorías vinculas a aspectos como: la identificación vocacional de la identidad, el desarrollo de la vida laboral docente, la formación en el Máster FIPS y por último, la formación universitaria de cualquier carrera académica. En esta última categoría se han distinguido tres momentos clave: el inicio de la formación universitaria, el desarrollo de esta formación y la finalización de la misma. Los diversos códigos creados se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 5.6. *Relación de categorías y códigos sobre el momento de desarrollo de la identidad profesional docente*

CATEGORÍAS	CÓDIGOS
VOCACIONAL	Vocación temprana
VIDA LABORAL DOCENTE	Durante vida laboral
MÁSTER EN SECUNDARIA	Durante el Máster
FORMACIÓN UNIVERSITARIA	Antes Durante Después

Pregunta 5: Señala qué aspectos crees que pueden contribuir en mayor medida a desarrollar la profesionalidad docente durante el proceso de formación inicial del profesorado de secundaria

Nos interesaba conocer cuáles son las ideas previas que tiene el alumnado encuestado sobre la formación inicial necesaria para el ejercicio de la docencia en secundaria, conocer los aspectos que pueden contribuir a mejorar el desarrollo de la profesionalidad docente, tratando de valorar si existen diferencias significativas entre la motivaciones, actitudes e ideas previas del alumnado.

En este último bloque, el análisis de las reflexiones de nuestro alumnado ha generado la creación de cuatro categorías, estando tres de ellas vinculadas a momentos en los que se podría mejorar el desarrollo de la profesionalidad con determinadas actuaciones: durante el desarrollo de la carrera universitaria, durante el máster de secundaria y durante el ejercicio de la profesión docente. La cuarta categoría, encuadrada dentro del reconocimiento de la profesión docente como elemento que puede favorecer el desarrollo profesional. Con respecto a la categoría Máster de Secundaria, la encontramos definida por un mayor número de códigos en relación con el resto. En definitiva, la mayoría de las opiniones han versado sobre el planteamiento y desarrollo de la formación inicial recibida durante el Máster FIPS.

Tabla 5.7. *Relación de categorías y códigos sobre aspectos que mejoran el desarrollo de la identidad profesional docente*

CATEGORÍAS	CÓDIGOS
Carrera Universitaria	Formación específica
Máster FIPS	Formación Psicopedagógica durante el Máster Aumento del periodo de prácticas Fomentar motivación Uso Recursos Didácticos Experiencias profesionales Nuevas Metodologías
Reconocimiento de la profesión	Valoración profesión Vocación
Durante el ejercicio de la profesión docente	Durante el ejercicio de la profesión docente

5.4.2. Análisis conceptual del contenido

Hasta el momento, el trabajo que hemos ido realizando se corresponde con lo que previamente hemos definido como el análisis textual, un nivel en el que realizamos las actividades básicas de segmentación del texto y su codificación. Por otro lado, comenzamos esta última parte del análisis tratando de interpretar los elementos creados en el análisis textual y realizando una aproximación a su significado. Este proceso nos sitúa en un nivel superior al análisis de códigos y categorías, tratando de obtener estructuras que responden a la construcción del pensamiento de los alumnas y alumnos que inician su formación en el Máster FPES.

5.4.2.1. Networks resultantes del proceso de Análisis conceptual

En primer lugar, nos centramos en la elaboración de las “Networks” o “redes relacionales” diferenciadas en cada una de las cinco preguntas que componen nuestro cuestionario. Las “Networks” nos permitirán representar gráficamente las relaciones creadas entre los diferentes códigos.

Para la elaboración de las redes relacionales, hemos utilizado como punto de partida alguno de los elementos ya creados en la Unidad Hermética (códigos). En primer lugar deberemos de crear las relaciones entre los distintos conceptos a través del “Code Manager”. Una vez estemos en la ventana de dicho administrador, procedemos a seleccionar cada uno de los códigos y a establecer la relación correspondiente a través de la opción “Link code to”. Tenemos que tener en cuenta que Atlas.ti posee unas relaciones creadas por defecto, por lo que deberemos de ir al editor de relaciones, en el caso de que necesitamos crear nuevas relaciones. Terminado este proceso, solamente tendremos que seleccionar los códigos con los que pretendemos elaborar la network y hacer clic sobre la opción “Display focused network for selected ítem”. Comprobaremos como, de forma automática, la network queda realizada.

Tabla 5.8. *Legenda de colores para la interpretación de las “Networks”*

CATEGORÍAS	
SUBCATEGORÍAS	
CÓDIGOS	

Pregunta 1: ¿Qué crees que significa el término “identidad profesional docente” o cuáles serían las principales características de dicha identidad?

La categoría “Definición” responde a las ideas que el alumnado manifiesta sobre el conocimiento del término identidad profesional docente, expresada en forma de una profesión vinculada a la actividad docente, donde destaca la capacidad de enseñar como elemento en la construcción de esa identidad profesional. Se requiere el desarrollo de un autoconciencia que favorezca la aceptación social de la profesión, unida a una implicación vocacional y al desarrollo de una imagen positiva de sí mismo.

Nos encontramos también la categoría “Características” como aspecto esencial en el intento de definición del término identidad profesional docente. Las características se agrupan en torno a tres subcategorías: capacidades, características personales y de formación. A través de las capacidades de trabajo en equipo, la atención a la diversidad del alumnado, la adaptación a cambios y la capacidad de liderazgo, el docente desarrolla unas características personales, que le llevan a ser un buen comunicador, con motivación, solidaridad y respecto e interés por el alumnado. No solo recogen la necesidad de unas capacidades y características personales, sino también la importancia y necesidad del desarrollo de una formación y conocimiento en educación, TIC y en la propia materia.

Por otra parte, tanto la capacidad de enseñar, como las características personales y de formación constituyen lo que se denomina el perfil del docente y lo que contribuye a la construcción de la identidad profesional docente.

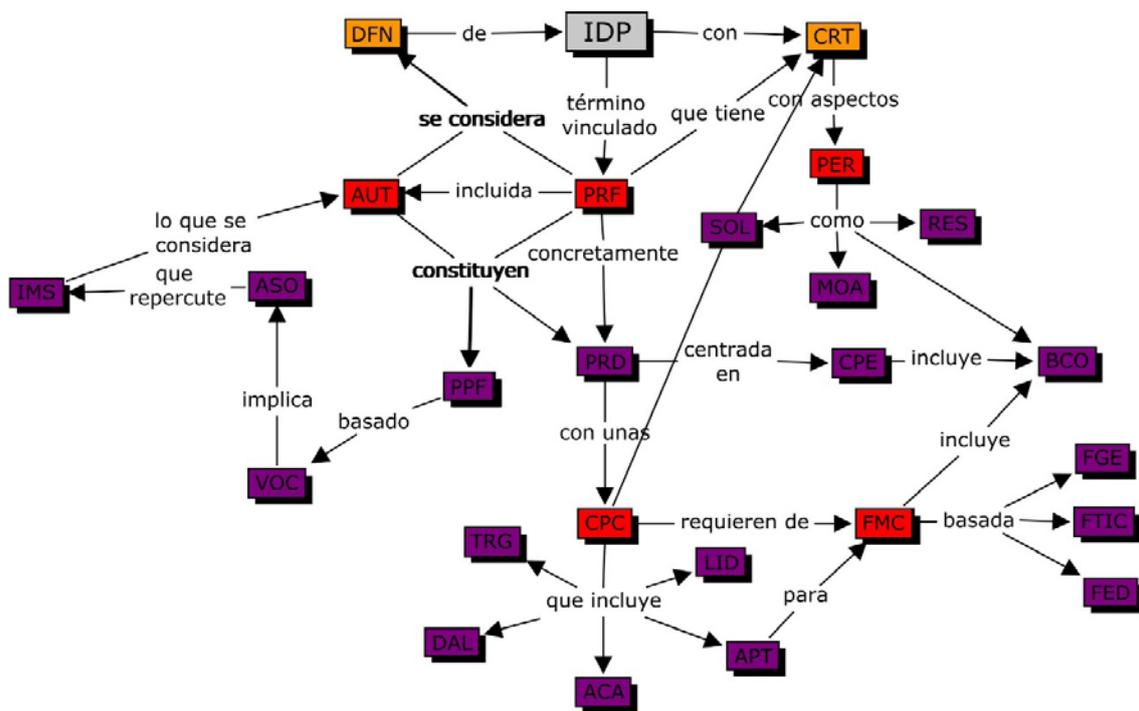


Figura 5.4. Network sobre la definición del término Identidad Profesional Docente

Tabla 5.9. Nomenclatura para la interpretación de la network sobre la definición IPD

Categoría	SIGLAS	Sub-categoría	SIGLAS	Código	SIGLAS
Características	CRT	Autoconciencia	AUT	Aceptación Social	ASO
Definición	DFN	Capacidades	CPC	Adaptación a cambios	ACA
		Formación	FMC	Aptitud	APT
		Personales	PER	Buen comunicador	BCO
		Profesión	PRF	Capacidad de enseñar	CPE
				Diversidad alumnado	DAL
				Formación específica en docencia	FED
				Formación general en educación	FGE
				Formación específica: TIC	FTIC
				Imagen de sí mismo	IMS
				Interés por el alumnado	IAL
				Liderazgo	LID
				Motivación	MOA
				Perfil del profesor	PPF
				Profesión Docente	PRD
				Responsabilidad	RES
				Solidaridad	SOL
				Trabajo en grupo	TRG
				Vocación	VOC

A continuación se muestran cuáles son las principales dimensiones sobre la construcción de la IPD y algunos ejemplos extraídos de los relatos de los estudiantes encuestados:

1. Profesión docente: Es el principal factor relevante de la construcción del concepto de identidad profesional docente, del cual nos interesa conocer cuáles son los aspectos más importantes según la consideración de los alumnos/as. Generando las siguientes características:

a) **Capacidad de enseñar:** Disponer de recursos profesionales para transmitir el conocimiento:

“Creo que se refiere a los rasgos característicos del profesor, tanto a un nivel más individual como colectivo-profesional. Interés por transmitir y por conseguir que un grupo de personas adquieran y comprendan un determinado conocimiento. Es de esta forma cuando el profesor se siente identificado con lo que está haciendo...”

b) **Buen comunicador:** La percepción del alumnado sobre la necesidad de poseer la capacidad de saber transmitir como elemento inherente a la profesión docente

“Creo que es el conjunto de características y funciones que debe reunir el profesorado: sobre todo debe educar y enseñar con la máxima capacidad, debe ser un buen comunicador...”

2. Desarrollo de capacidades y características personales

a) **Capacidad de trabajo en equipo:** Capacidad de aprendizaje y de trabajo colectivo con el grupo humano que nos encontramos: profesores, alumnos y familias.

“Se refiere a la conciencia de pertenecer a un grupo profesional concreto, con funciones, virtudes y retos compartidos...”

“Conjunto de características que debe poseer un docente para su correcta labor. Algunas de ellas pueden ser:....., trabajo en equipo”.

b) **Capacidad de liderazgo:** Capacidad que el docente tiene para influir en un grupo de personas determinadas.

“El docente tiene que ser capaz de dirigir y de llevar las situaciones que se producen en el contexto del aula..., nos podemos encontrar con un alumnado que dificulte nuestras clases”

“El profesor tiene que ser el líder de la clase, tiene que saber controlar las situaciones que se viven en el aula, y redirigir las acciones de los alumnos”

c) **Motivación:** La voluntad que el docente tiene ante la labor educativa y todos elementos que rodean a esta, aumentando su impulso para ejercer la función docente.

“Es la imagen que tienen de sí mismo los docentes... y las motivaciones que tienen para aprender a ser más competentes y abiertos al cambio.”

“... algunas características importantes es que han de saber motivar al alumnado y sentirse motivados por la función docente, ayudándole a alcanzar los conocimientos que se están impartiendo”

d) **Interés y atención por el alumnado:** Comprender y respetar las necesidades o intereses que el alumno puede manifestar o demandar.

“Identidad profesional docente define a una persona que se reconoce a sí misma como profesor, atendiendo a una diversidad de alumnado al que debe conocer y tratar de acuerdo a sus características y contexto...”

“Creo que la identidad profesional docente va más allá de la mera docencia en el aula. Implica el interés por el alumno...”

e) Responsabilidad y solidaridad: La acción social y personal comprometida del docente con la tarea educativa.

“Las características de dicha identidad deberían ser:..., paciencia, responsabilidad...”

“La función docente es una profesión solidaria con los demás. El docente debe tener valores solidarios con el alumnado que le enseñen a ser un buen ciudadano.”

3. Necesidad de una formación

a) Formación educativa en TIC y en materias específicas: Una nueva cultura que supone y exige unas nuevas competencias en el uso generalizado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para afrontar los cambios que se producen en el mundo educativo.

“Los docentes no solo debes de saber contenidos curriculares de sus materias, también deben de reunir unas capacidades en TIC que le permita la apertura al cambio...”

“Un profesional que se dedique a la enseñanza debe reunir otro formación educativa que no solo este centrada en la propia materia, es necesario que tenga una formación actual en las nuevas tecnologías de la información.”

4. Construcción de la identidad profesional docente

a) Autoconciencia: Reconocimiento de los propios valores, estados de ánimo, capacidades etc.

“Es la imagen que tienen de sí los docentes a nivel profesional y las motivaciones que tienen para aprender a ser más competentes y abiertos al cambio”

“Que el docente se identifique y valore su profesión”

“... se trata de la concepción en el ámbito profesional, que tiene un docente de sí mismo, en relación directa con su rol como trabajador en el campo de la educación.”

Pregunta 2: ¿Es igual la identidad profesional de un maestro de primaria, de un profesor de secundaria o de un docente universitario? Si o No ¿Por qué?

Se intenta hacer una síntesis de los principales aspectos que el alumnado relaciona con el desarrollo de una identidad profesional docente diferente en función del nivel educativo del alumnado. Una de las aportaciones resaltadas por el alumnado es las dificultades que existen durante el proceso educativo en función del nivel en el que nos situemos, generando una visión de distintas identidades motivadas porque el alumnado, las necesidades, los interés y la cercanía con el grupo-clase conlleva el resultado de diferentes problemas en los discentes que nos hacen desarrollar una identidad diferenciada. Por ello el perfil del profesorado es distinto y demandando una formación específica en cada uno de los niveles educativos. Aunque se trata de un colectivo que comparte una misma vocación y el desarrollo de un fin común, la enseñanza. Cada perfil requiere dominar una metodología organizada de acuerdo a diferentes objetivos, contenidos y con una didáctica específica a las características del colectivo de alumnos que tenemos.

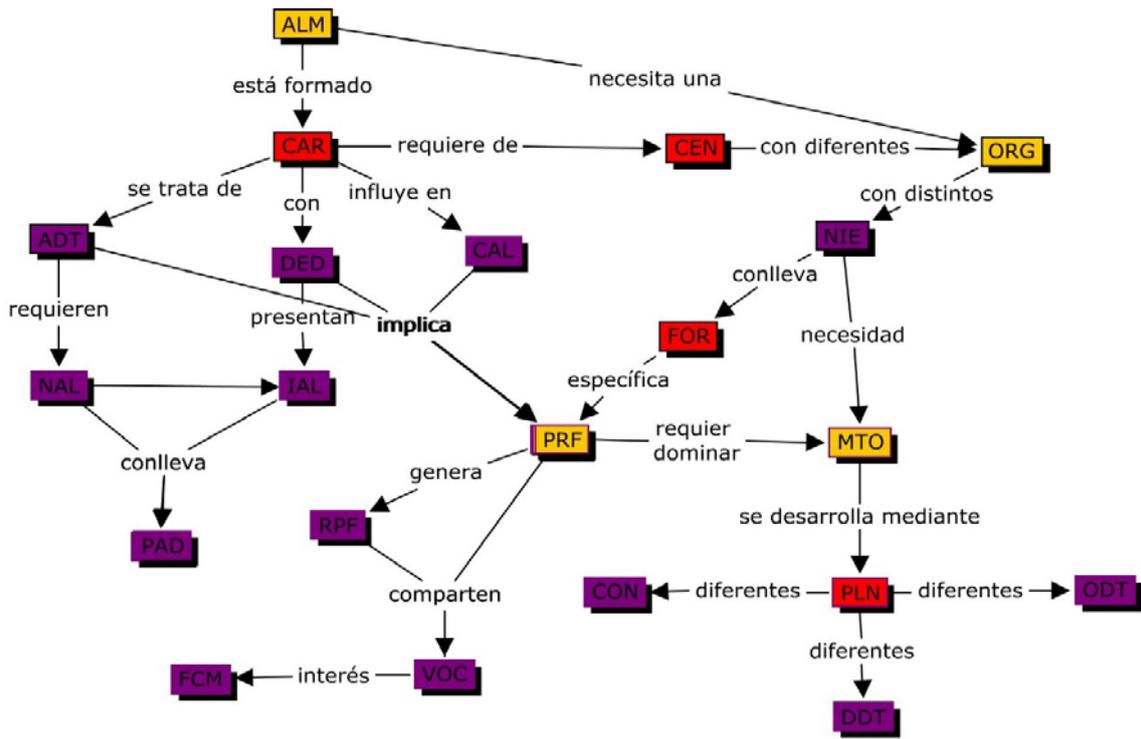


Figura 5.5. Network sobre la construcción de la IPD en niveles educativos distintos

Tabla 5.10. Nomenclatura por la interpretación de la network sobre la construcción de la IPD en niveles educativos distintos

Categoría	SIGLAS	Sub-categoría	SIGLAS	Código	SIGLAS
Alumnado	ALM	Características	CAR	Alumnado distinto	ADT
Metodología	MTO	Formación	FOR	Cercanía alumnado	CAL
Organización	ORG	Planificación asignatura	PLN	Contenidos	CON
Profesorado	PRF	Centro	CEN	Didáctica	DDT
				Distintas edades	DED
				Fin común	FCM
				Formación específica	FES
				Intereses Alumnado	IAL
				Necesidades del alumnado	NAL
				Nivel educativo	NIE
				Objetivos distintos	ODT
				Problemas alumnado diferentes	PAD
				Roles Profesorado	RPF
				Vocación	VOC

De nuevo las principales dimensión creadas en este segundo interrogante se corresponden con:

1. Nivel educativo

a) Alumnado diferente: Concretamente el alumnado encuestado hace referencia a las diferencias existentes en el alumnado como respuesta ante la diversidad que podemos encontrarnos en las aulas.

“... cada docente ha recibido una formación académica para dirigir su acción pedagógica a un determinado colectivo de alumnos de una etapa formativa concreta y con unas características intelectuales, culturales, psicológicas y fisiológicas concretas.”

“Porque para cada nivel se necesitan unas u otras formas de explicar, tareas, etc, pues la capacidad cognitiva de cada nivel es diferente.”

b) Necesidades diferentes: La diferenciación tipológica de alumnado en cuanto a las demandas o atenciones que requiere.

“Porque al problema que se enfrenta es totalmente distinto en su contexto y en sus características y, en definitiva, en su conjunto, aunque el fondo sea el mismo la docencia.”

“La identidad se va construyendo en relación a un espacio de trabajo, y a las formas de trabajar en los lugares indicados, son diferentes, ya que en cada uno de ellos nos encontramos con diferentes alumnos, con demandas diferentes, que requieren de distintas atenciones en función del grado de dificultad.”

c) Intereses variados: Múltiples manifestaciones de los discentes

“No es lo mismo enfrentarse a una clase de niños de 10 años, que a una clase de 16, las inquietudes que prestan estos dos colectivos será muy distante la una de la otra.”

“El papel del docente va cambiando de acuerdo con las distintas etapas educativas. No tiene la mismos intereses un niño, un adolescente y un adulto, así que la identidad profesional es también distinta”

d) Distinta cercanía: Relaciones de proximidad que se vive con el alumnado en función del nivel educativo en el que se encuentre integrado.

“... porque el trato que hay que tener con el alumno es muy diferente en cada uno de los casos, por lo que las relaciones de proximidad también son distintas.”

“Considero que las relaciones que se tienen con los alumnos van variando en función de la edad. En edades más tempranas nuestros alumnos necesitan mucho más apego a la figura de su profesor, mientras que cuando van avanzando en los distintos niveles educativo estas relaciones de cercanía se vuelven más distantes.”

2. Perfil profesorado

a) Formación específica: Capacitación concreta para el desempeño de la función docente de acuerdo al nivel educativo en el que ejercemos la docencia.

“... en cada caso se necesita unas cualificaciones distintas, que no es lo mismo que cualidades que si deben ser muy similares.”

“Porque los maestros forjan esa identidad durante toda su carrera universitaria, y el resto no.”

b) Vocación: La tendencia o inclinación natural que siente el docente ante la función educativa.

“Parte de las características que deben reunir deben ser comunes como la vocación docente, la humanidad y los conocimientos que posee técnicos y pedagógicos.”

“...solo los estudiantes de magisterio saben desde el principio que van a ser maestros y reciben la formación adecuada para ello. El profesor de secundaria normalmente ha estudiado para ser químico, matemático, filólogo etc, por lo que se imagina como tal y no como docente.”

c) Fin común: Compartir las mismas inquietudes docentes y educativas.

“Podemos decir que el carácter profesional de las tres profesiones tiene una finalidad común, que es la formación y educación de las personas. Sin embargo este carácter varía en relación a los objetivos, relación con el alumnado y tratamiento del mismo.”

“... el objetivo final es ayudar a los alumnos a crecer, a ser mejores personas a través de la educación y la transmisión de conocimientos y valores, aunque existan distintos niveles, se les ayuda a ser personas.”

3. Planificación

a) Metodología: Conjunto de procedimientos seguidos para alcanzar unos objetivos.

“La labor docente se realiza de forma muy distinta en cuanto a objetivos, metodología y contenidos, además la valoración personal y social de cada uno de estos grupos es diferente.”

“Son competencias distintas, distintos niveles y diferentes metodologías.”

b) Objetivos: Meta que se quiere llegar a conseguir al finalizar cada una de las etapas educativas.

“...porque los objetivos de la enseñanza marcados en las mencionadas etapas difieren unas de otras”

“Pienso que los objetivos de un docente varían en función del perfil de su alumnado. Por ejemplo una maestra de primaria debe influir en la educación básica de sus alumnos además de en la materia que imparte, un profesor de secundaria en la disciplina y un profesor de universidad en el asesoramiento profesional.”

c) Didáctica: Distintos elementos y procesos que intervienen en la enseñanza y aprendizaje.

“Aunque hay cosas comunes a los tres niveles educativos, la forma de enseñar en el aula es muy diferente”

“La docencia como profesional se basa en unas capacidades, conocimientos y actitudes para educar, siendo común a todos los niveles educativos, pero diferentes medios y habilidades para enseñar”

Pregunta 3: ¿Crees que los futuros docentes de enseñanza secundaria desarrollan durante su carrera universitaria una identidad profesional equivalente a la que desarrollan los médicos, arquitectos, abogados, ingenieros, periodistas o cualquier otra profesión que requiera una formación universitaria? Si o No ¿Por qué?

El objetivo de la tercera pregunta del cuestionario es indagar sobre el desarrollo de la identidad profesional docente en las personas que ejercen la tarea educativa de las que no lo hacen.

A través de la “network”, podemos observar que, la construcción de la identidad profesional docente es diversa en cada una de las profesiones. Como indican las aportaciones del alumnado, el profesorado se caracteriza por el desarrollo de una vocación y la transmisión de unos valores, con un eje central que es la preocupación del alumno y su entorno. Una profesión que a diferencia del resto, requiere de una formación psicopedagógica y educativa en la etapa de secundaria además de lo que conlleva la propia formación en la especialidad. Una profesión que requiere de la aceptación social de la misma al estar en continua evaluación por la sociedad.

Esta falta de vocación docente en el resto de profesiones conlleva que sea considerada como una mera salida laboral diferente a la propia especialidad, lo que deriva en el interés por conocimiento otras experiencias profesionales diferentes.

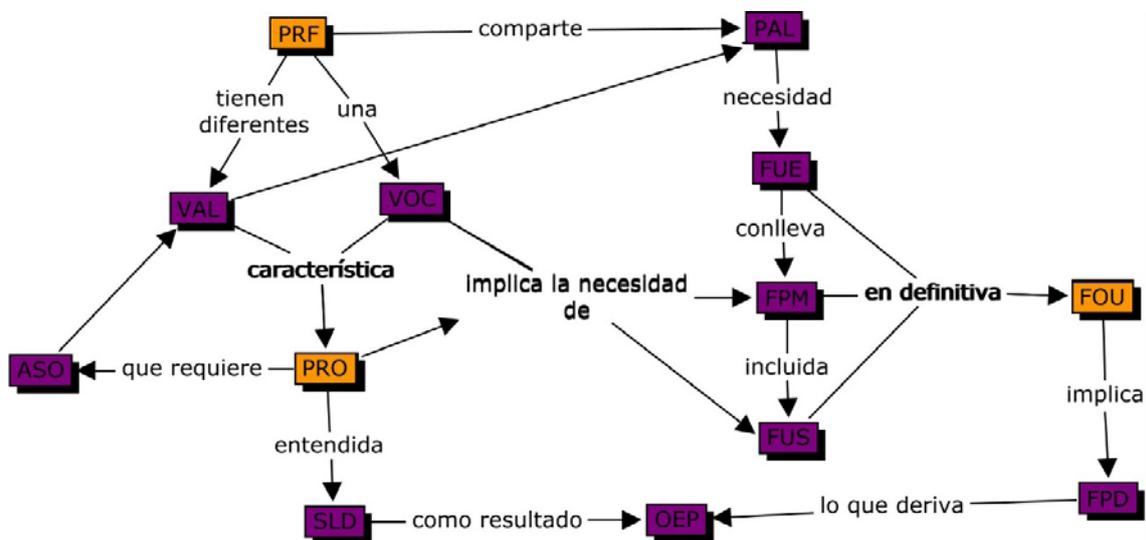


Figura 5.6 Network sobre la construcción de la IPD en distintas profesiones

Tabla 5.11. *Nomenclatura par la interpretación de la network sobre la construcción de la IPD en distintas profesiones*

Categorías	SIGLAS	Códigos	SIGLAS
Profesión	PRF	Salida Laboral diferente a la enseñanza	SLD
Profesorado	PRO	Formación en la práctica docente	FPD
Formación universitaria	FOU	Aceptación Social	ASO
		Otra experiencia profesional	OEP
		Preocupación Alumnado	PAL
		Valores	VAL
		Vocación	VOC
		Formación Psicopedagógica	FPM
		Formación universitaria específica	FUE
		Formación Universitaria en Educación Secundaria	FUS

Las principales dimensiones desarrolladas son:

1. Profesión Docente

a) Vocación: La tendencia o inclinación natural que siente el docente ante la función educativa.

“... los docentes de enseñanza secundaria tienden a desarrollar durante su carrera universitaria una serie de inquietudes o predisposiciones hacia la enseñanza que no desarrollan los estudiantes de medicina, derecho o periodismo.”

“Considero que en la profesión docente es esencial disfrutar con el trabajo que se desempeña, influido por ese componente vocacional.”

b) Preocupación alumnado: Inquietud por el alumno y su contexto.

“La identidad profesional va acompañada de las ganas de enseñar y de la preocupación del alumnado porque aprenda.”

“Es una profesión donde hay que aprender a tratar continuamente con personas y saber comprenderlas.”

c) Salida laboral diferente: El alumnado encuestado contempla la docencia como otra alternativa en el mercado laboral.

“... como está planteado actualmente el sistema educativo, muchos futuros docentes no estudian sus carreras por un componente vacacional, sino como una alternativa al mercado laboral.”

“Porque los futuros docentes no se forman directamente con este fin, es más, muchas más veces la elección de ser docente se convierte en la opción más cómoda, que responde a una falta de alternativas.”

d) Otras experiencias profesionales: Conocimiento sobre otra experiencia laboral o profesional diferente de la propia en sí de su especialidad en una determinada materia.

“La formación universitaria no está orientada hacia la docencia. Un estudiante de física, no se prepara durante la carrera para ser profesor sino para investigar, es después cuando descubre si realmente tiene la vocación o la identidad, cuando se pone en práctica.”

“Somos cajón de sastre, si no estudiamos magisterio”

e) Aceptación Social: Verdadera convicción de la profesión docente por parte de la sociedad.

“Considero que en cualquier profesión es esencial disfrutar con el trabajo que se desempeña, y que sea reconocido y aceptado por el resto.”

“La docencia es una profesión poco valorizada y en continúa crítica por la sociedad, todo el mundo cree saber de educación.”

2. Formación

a) Especialidad: Capacitación concreta para el desempeño de la función docente de acuerdo al nivel educativo en el que ejercemos la docencia.

“La formación de los docentes se da después de acabar la carrera universitaria. No creo que sea necesario incluir formación didáctica en ninguna licenciatura que no esté estrechamente relacionada.”

“Porque su formación se basa más en el conocimiento propio de la materia o estudio que realiza dejando a un lado la formación propia para ejercer la docencia.”

b) Psicopedagógica: La labor docente más que una profesión que se enseña, requiere de otra formación para saber cómo enseñar.

“... , porque para ser docente no solo necesitas tener conocimientos sino saberlos transmitir, y para ello necesitas de una formación, didáctica, psicológica, pedagógica etc, que no se dan en las carreras universitarias.”

“Porque no solo es aprender una materia, hay que tener conocimientos sobre proceso y contextos educativos, procesos psicológicos etc.”

c) Educación Secundaria: Una formación básica sobre el contexto que engloba a esta etapa educativa y los procesos de enseñanza aprendizaje que surgen en él.

“En las diferentes carreras universitarias que dan acceso a la enseñanza secundaria no se estudia ninguna asignatura sobre docencia.”

“La enseñanza no se plantea como una salida más en nuestra formación universitaria por eso no se contempla en los planes de estudio de nuestras titulaciones.”

**Pregunta 4: ¿En qué etapa de su formación o de su vida profesional crees que un profesor de secundaria comienza a desarrollar un proceso de identificación con la profesión docente?
¿Por qué?**

En este interrogante se analiza la autoconciencia personal que el alumnado tiene respecto al momento del proceso de su formación en el que comienzan a identificarse con la profesión docente.

Como podemos observar en la figura 5.7, el desarrollo de la identidad profesional docente puede venir marcada por una vocación temprana, iniciada antes de los estudios universitarios, como un sentimiento de autorrealización. Sin embargo, también encontramos otras aportaciones de nuestro alumno encuestado que opina que esta identidad profesional comienza a surgir durante el desarrollo de la formación universitaria, finalizada una especialidad determinada e iniciada el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, la cual puede ir aumentando durante el desarrollo del mismo. Ubicamos a otros colectivo en una posición más intermedia que por el contrario, considera que el desarrollo de la identidad profesional docente surge antes y durante el desarrollo de la formación universitaria, un interés que se va despertando a medida que avanzamos en nuestros estudios académicos. Finalmente, el colectivo en el otro extremo, nos muestra que el desarrollo de la identidad profesional docente surge en el momento que estamos insertos en la vida laboral, lo que favorece que el desarrollo de la identidad profesional docente se vaya afianzando durante toda nuestra trayectoria profesional.

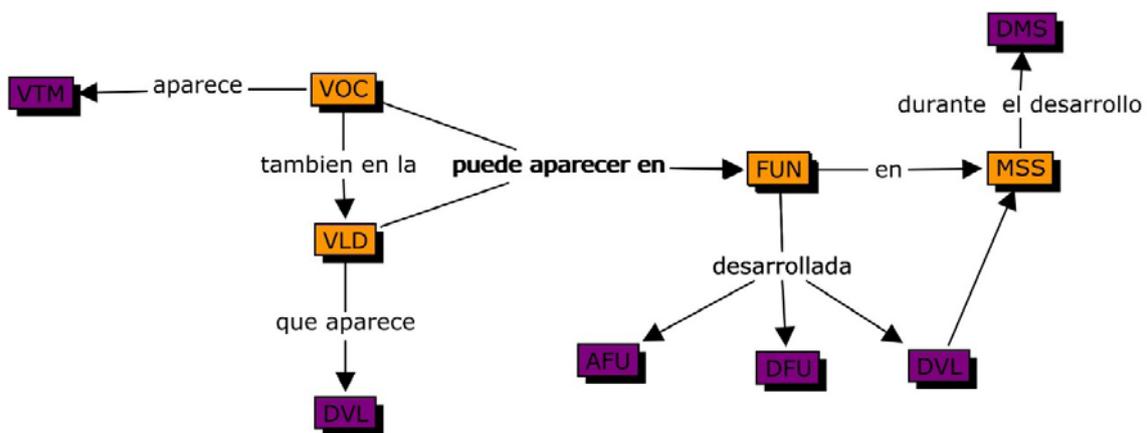


Figura 5.7. Network sobre el momento en el que surge la identificación con la Profesión Docente

Tabla 5.12. *Nomenclatura para la interpretación de la network sobre el momento en el que surge la identificación de la Profesión Docente*

Categorías	SIGLAS	Códigos	SIGLAS
Vocacional	VOC	Vocación temprana	VTM
Vida laboral docente	VLD	Durante vida laboral	DVL
Máster en secundaria	MSS	Durante el Máster	DMS
Formación universitaria	FUN	Antes	AFU
		Durante	DFU
		Después	DSU

Las principales dimensiones que se han encontrado corresponde a los siguientes factores:

1. Vocacional

- a) **Vocación Temprana:** La tendencia o inclinación natural que siente el docente ante la función educativa desde muy temprana edad.

“Desde infantil, porque te comparas con el maestro, incluso hay veces que jugamos a ser maestros con nuestros hermanos.”

“Creo que desde el primer momento, desde que se decide ser profesor, se es más consciente del reto diario que supone la docencia, por lo cual debe estar como mínimo identificado con la profesión docente.”

2. Formación universitaria

- a) **Antes de la formación universitaria:** Desarrollo de la identidad profesional docente antes de iniciarse en ninguna formación universitaria específica.

“Creo que es en la etapa de la adolescencia donde los chicos comienzan a tomar sus propias decisiones y son capaces de empezar a ver más allá del presente, es donde empiezan a pensar en su futuro lo que marcará decisión universitaria que tomen.”

“La docencia es una vocación que comienza a manifestarse desde el instituto”

- b) **Durante la formación universitaria:** Desarrollo de la identidad profesional docente en el transcurso de la formación académica.

“Pienso que cuando se inicia la formación universitaria, es cuando más consciente del interés por la profesión docente.”

“Cuando se escoge la carrera universitaria y se empieza a desarrollar es cuando comienza a surgir la identidad o no con la profesión, eres más realista de lo que conlleva la formación que estás recibiendo.”

- c) **En el curso del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria:** Inicio del desarrollo de la identidad profesional docente en el transcurso de la formación recibida durante el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria.

“Esta identidad profesional para la docencia, yo creo que empieza a formarse a raíz de iniciar la formación propia de la docencia, en nuestro caso, con el inicio de los estudios de máster.”

“Creo que la identificación con la profesión docente se intensifica en este Máster de Formación del Profesorado, ya que en las etapas de la formación anterior no hemos recibido ningún tipo de explicación ni de noción respecto a la docencia.”

3. Vida Laboral

a) Durante la vida laboral docente: Desarrollo de la identidad profesional docente una vez insertos en la función educativa y reforzada con el paso de la trayectoria profesional.

“... en mi caso fue al tener contacto directo con la experiencia docente, como profesor en una academia.”

“Personalmente, creo que comienza a desarrollarse la identidad profesional cuando se inicia la trayectoria docente en algún centro.”

Pregunta 5: Señala que aspectos crees que pueden contribuir en mayor medida a desarrollar la profesionalidad docente durante el proceso de formación inicial del profesorado de secundaria

Finalmente, en la última de las cuestiones planteadas se intenta hacer una síntesis de las principales vivencias y aportaciones que el alumnado tiene sobre los aspectos que pueden contribuir al desarrollo de la profesionalidad docente durante el proceso de formación inicial.

En el resultado de esta última red relacional apreciamos como las principales aportaciones que realizan los alumnos, sobre los aspectos que pueden mejorar el desarrollo de la identidad profesional docente durante el proceso de formación, aparecen situadas en torno a aspectos vinculados al contexto del Máster FPES. Se aprecia la necesidad de una mayor formación en aspectos psicopedagógicos, que les ayuden a comprender los contextos y procesos de enseñanza- aprendizaje, y especialmente un aumento del periodo de prácticas en los centros educativos que les permitan asimilar la realidad educativa en la que se encuentran inmersos.

Encontrar a un profesorado motivado que les anime hacia la profesión y haga uso de estrategias, recursos y metodologías atractivas que faciliten al alumno la reflexión y la toma de conciencia de la función docente, mejoraría el desarrollo de la identidad profesional docente. Nuestro alumnado, recoge la necesidad de llevar a cabo una formación específica en educación en las distintas carreras universitarias, como itinerarios alternativos para aquellas personas que tengan una vocación docente definida, lo que facilitaría el desarrollo de esa identidad profesional docente desde la formación universitaria, dado que se empieza a tener contacto con el mundo educativo.

Finalmente, además de recibir la formación psicopedagógica adecuada, tener motivación, conocer estrategias, recursos y metodologías diferentes, es necesaria una vocación docente y el reconocimiento social de la profesión que te permita ir creciendo y conformando tu propia identidad.

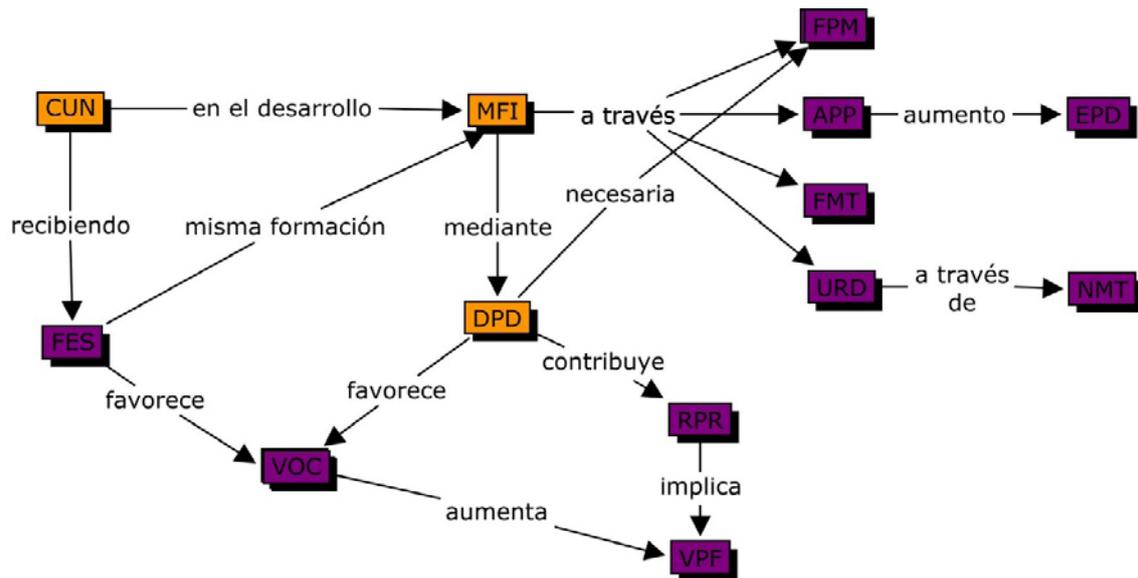


Figura 5.8. Network sobre los aspectos que contribuyen a desarrollar la IPD

Tabla 5.13. Nomenclatura por la interpretación de la network sobre aspectos que mejoran el desarrollo de la IPD

Categorías	SIGLAS	Códigos	SIGLAS
Carrera Universitaria	CUN	Formación específica	FES
Máster FIPS	MFI	Formación Psicopedagógica durante el Máster	FPM
Reconocimiento de la profesión	RPR	Aumento del periodo de prácticas	APP
Durante el ejercicio de la profesión docente	DPD	Fomentar motivación	FMT
		Uso Recursos Didácticos	URD
		Experiencias profesionales	EPD
		Nuevas Metodologías	NMT
		Valoración profesión	VPF
		Vocación	VOC
		Durante el ejercicio de la profesión docente	DPD

Las principales dimensiones se encuentran vinculadas a aspectos como:

1. Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria

a) Formación Psicopedagógica:

“Creo que sería conveniente profundizar más en los aspectos psicopedagógicos y psicológicos del adolescente, es necesario conocer esto ya que todos los que estamos aquí ya somos expertos en una disciplina.”

“Creo que es más interesante conocer aspectos pedagógicos y aspectos relativos al conocimiento del alumnado y el centro.”

b) Itinerario educativo en la formación universitaria:

“Creo que se deberían crear asignaturas específicas durante las distintas carreras para las personas que tengamos claro que queremos ejercer la profesión docente.”

“Es necesario una formación complementaria durante la carrera universitaria sobre aspectos de educación, que te permita ir conociendo si cumple las perspectivas de tu futura profesión.”

c) Aumento del periodo de prácticas:

“Se debería contar con más prácticas en los centros educativos, es muy poco el tiempo de permanencia, apenas nos da tiempo de comprobar todo lo que hemos visto durante los módulos genéricos.”

“Considero que la parte de prácticas debería ser más larga para que así pudiese ponerse en práctica todo lo aprendido durante el máster.”

d) Motivación del profesorado:

“Los factores personales, entre ellos la motivación, ayudan en el desarrollo de la identidad profesional docente.”

“El mayor contacto con el alumnado desde el principio, y la transmisión de la motivación ayudan a desarrollar la profesionalización docente.”

e) Recursos, estrategias y metodologías atractivas:

“Manejo de métodos, técnicas y recursos didácticos.”

“Una mejor formación en técnicas y recursos que ayuden a la labor docente y que se encuentre en consonancia con el avance de la sociedad”

2. Reconocimiento de la profesión

a) Vocación:

“El conocer la importancia de tu profesión hace que quieras mejorar y perfilar mejor tus capacidades”

“La firme vocación de ser docente.”

b) Valoración de la profesión:

“Su entorno social y familiar debe respetar y valorar la profesión docente”

“El ser consciente uno mismo y la sociedad de la importancia de la labor docente.”

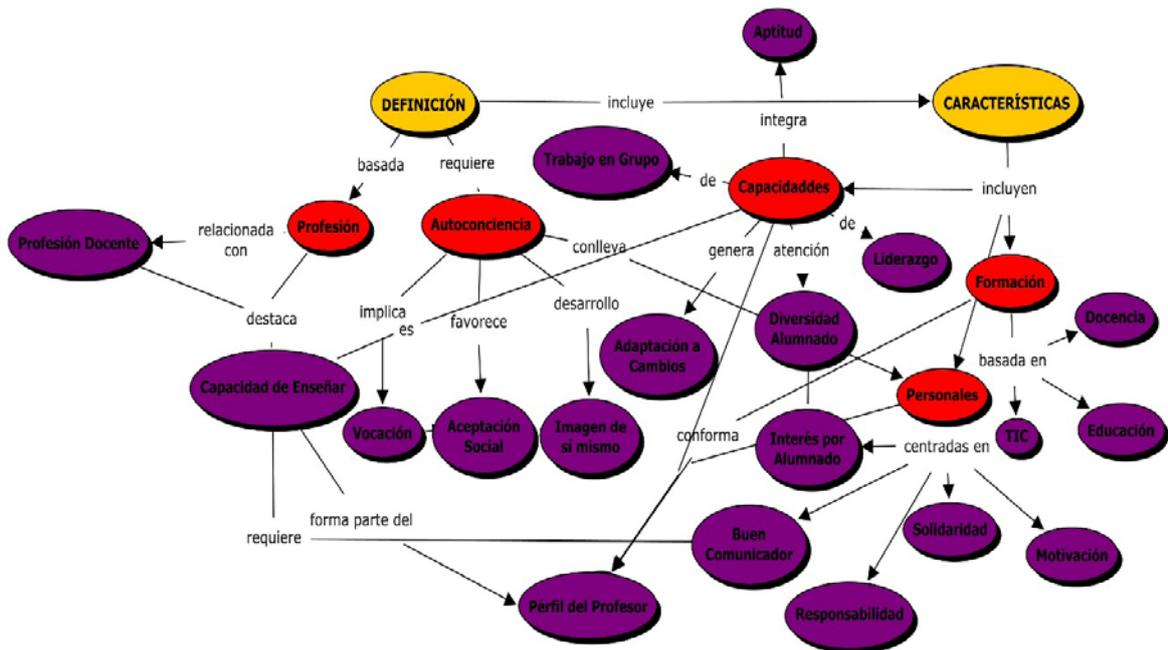


Figura 5.10. Mapa grupal resultante de la definición de IPD

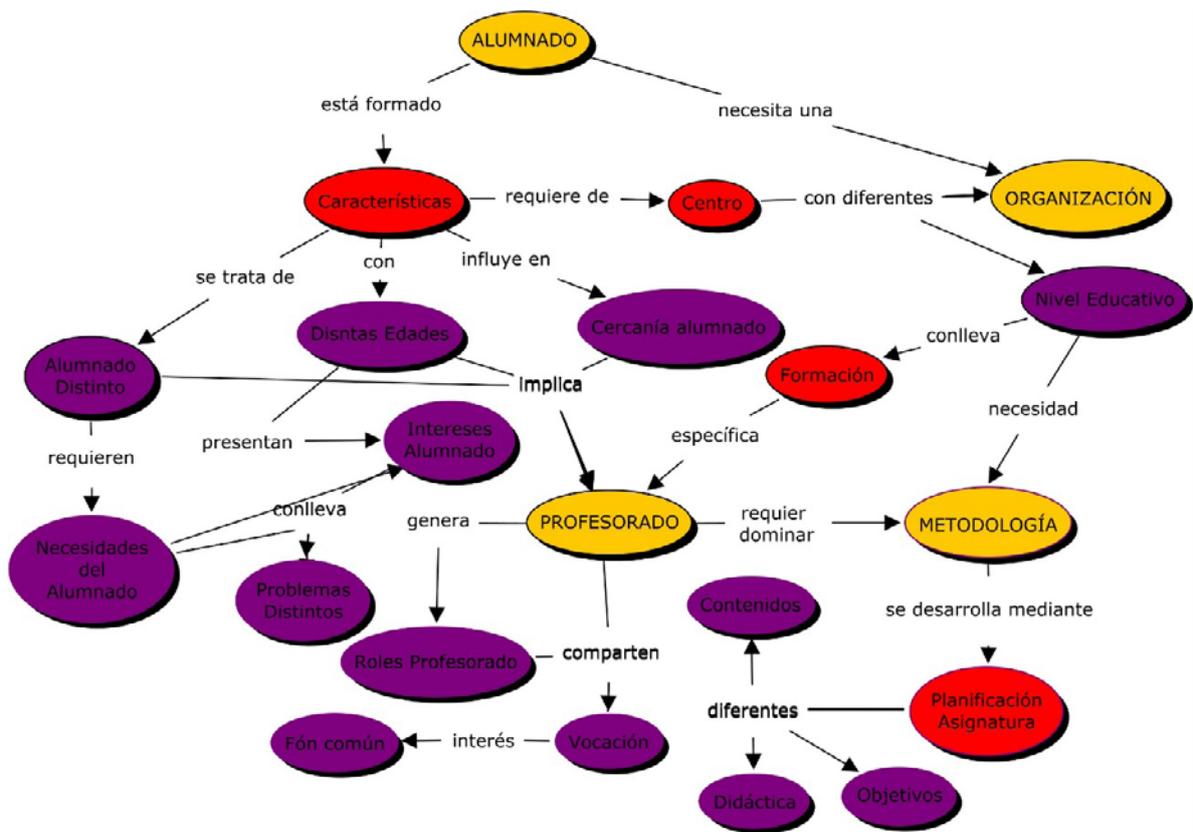


Figura 5.11. Mapa grupal resultante de la construcción de la IPD en niveles educativos distintos

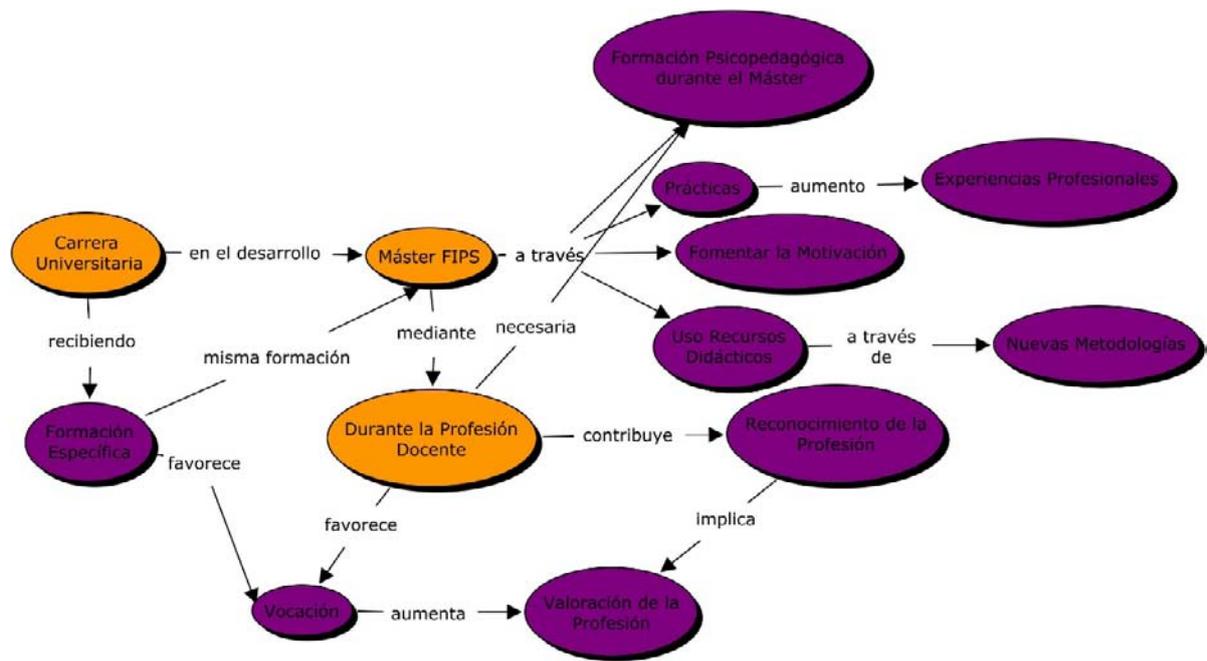


Figura 5.14. Mapa grupal sobre los aspectos que contribuyen al desarrollo de la IPD

5.5. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO

Ya se ha comentado anteriormente que los datos obtenidos en el cuestionario 2, tras el análisis cualitativo previo, se han codificado para poder aplicar técnicas cuantitativas de análisis descriptivo con la ayuda del programa SPSS V. 20. A continuación se exponen los resultados de frecuencias y porcentajes de cada una de las 5 preguntas que forman nuestro instrumento.

5.5.1. Primer interrogante: Definición IPD

Con respecto a las frecuencias y porcentajes, cabe mencionar que se presentan los datos obtenidos en cada una de las categorías por separado (Tabla 5.14).

Tabla 5.14. *Descriptivos de la categoría “Definición”*

DEFINICIÓN	Frecuencia	Porcentajes (%)
PROFESIÓN	228	68,1
Capacidad de enseñar	86	25,7
Profesión Docente	100	29,9
Perfil del profesor	42	12,5
AUTOCONCIENCIA	158	47,1
Vocación	57	17
Aceptación Social	38	11,3
Imagen de sí mismo	63	18,8

Más de la mitad de la población encuestada relaciona la definición de identidad profesional docente a aspectos del ejercicio de la profesión (68,1%). Vinculan el concepto de este término al ejercicio de la profesión únicamente como docentes (29,9%), atribuyéndole como característica principal la capacidad de enseñar (25,7%).

Por otro lado, una representación bastante significativa, lo define como un proceso de autoconciencia (47,1%). Una autoconciencia que conlleva el desarrollo de una imagen positiva de sí mismo en la labor docente (18,8%), el desarrollo de una vocación e interés por la docencia (17%), y la aceptación social (11,3%), principalmente de la familia hacia la profesionalización docente.

Tabla 5.15. *Descriptivos de la categoría “Características”*

CARACTERÍSTICAS	Frecuencia	Porcentajes (%)
FORMACIÓN	135	40,2
Formación general en educación	67	20
Formación específica: TIC	30	8,9
Formación específica en docencia	38	11,3
CAPACIDADES	114	34,1
Trabajo en equipo	22	6,6
Diversidad Alumnado	9	2,7
Adaptación a cambios	26	7,8
Liderazgo	6	1,8
Aptitud	51	15,2
PERSONALES	82	21,6
Buen comunicador	29	8,7
Solidaridad	3	0,9
Motivación	19	5,7
Interés por el alumnado	21	6,3
Responsabilidad	10	3,0

Predomina una población que hace referencia a la necesidad de una formación general en educación (20%) en aspectos sobre: metodología, procesos de enseñanza, aspectos psicopedagógicos etc. Sin embargo, tan solo un 8,9% considera necesaria una formación específica en TIC. También es importante, el colectivo de alumnos que expresa la necesidad de una formación específica en docencia que van a impartir como futuros profesores de secundaria (11,3%).

La opinión de los alumnos en la subcategoría “capacidades” está más dispersa que la subcategoría “formación”. Son pocos alumnos, solo un 1,8%, que consideran necesaria una capacidad de liderazgo en la función docente. El resto está distribuido entre las otras tres opciones: diversidad de alumnado (2,7%), trabajo en equipo (6,6%) y adaptación a cambios (7,8%). Hay que destacar que buena parte del alumnado (15,2%) se sitúa en la opción de considerar la aptitud y la buena disposición como las cualidades más importantes para ejercer la función docente.

Si comparamos la elección de cada uno de los alumnos encuestados en las características personales, comprobamos que la solidaridad (0,9%) y la responsabilidad (3,0%) se consideran aspectos poco importantes para la formación como profesionales de la educación. La tendencia principal ha estado centrada en la capacidad de poseer características como buen comunicador (8,7%), el interés por el alumnado (6,3%) y la motivación (5,7%).

5.5.2. Segundo interrogante: Construcción de la IPD en niveles educativos distintos

En esta primera pregunta dicotómica, se observa que el 86% del alumnado encuestado consideraba que no existen diferencias en la construcción de la identidad profesional, mientras que tan solo un 14 % manifestaba que sí existen diferencias en la identidad profesional de un maestro de primaria, con respecto a un profesor de secundaria o un docente universitario.

Tabla 5.16. *Respuesta dicotómica sobre la existencia de la IPD en distintas etapas educativas*

IDENTIDADES SIMILARES	Frecuencia	Porcentajes (%)
Si	14	47
No	86	288

Preguntados los alumnos sobre su posicionamiento “si o no” en la existencia de una identidad profesional similar en distintos colectivos docentes, nos interesaba conocer de manera separada los argumentos que habían manifestado en función a sus respuestas. A continuación, recogemos los resultados en función a esta variable.

Tabla 5.17. *Descriptivos sobre la identidad profesional similar en docentes de distintas etapas educativas, en función de la respuesta dicotómica “sí o no”*

CARACTERÍSTICAS	Frecuencias		Porcentajes (%)	
	Sí	No	Sí	No
Alumnado distinto	3	93	6,4	32,3
Cercanía alumnado	2	11	4,3	3,8
Distintas edades	3	36	6,4	12,5
Intereses Alumnado	2	5	4,3	1,7
Necesidades del alumnado	2	46	4,3	16
Problemas del alumnado diferentes		6		2,0
FORMACIÓN				
Formación específica		55		19,1
Roles Profesorado	6	46	12,8	16
Fin común	22	6	46	2,1
Vocación		12		4,2
PLANIFICA ENSEÑANZA				
Contenidos	3	37	6,4	12,8
Didáctica	5	36	10,6	12,5
Objetivos		36		12,5
CENTRO				
Niveles		27,4		79

En base a los datos sobre frecuencias y porcentajes, si tomamos como referencia al alumnado que ha reflexionado sobre la existencia de una identidad profesional docente similar en cualquier etapa educativa, nos encontramos entre sus principales argumentos los siguientes; la categoría con mayor relevancia es la docencia como fin común (46%). Seguidamente encontramos las categorías de roles del profesorado (12,8%), acción didáctica (10,6%) y alumnado distinto (6,4%), mientras que las categorías menos que las categorías con menos peso han sido: cercanía, intereses y necesidades del alumno suponiendo un 4,3% en cada una de ellas.

Por otro lado, si tomamos como referencia al alumnado que ha reflexionado sobre la existencia de una identidad profesional docente distinta en cada etapa educativa, observamos que aportan un mayor número de argumentos por los que consideran que esta identidad es diferente. Comprobamos que hay bastantes estudiantes que exponen como motivo principal de diferencia que se tratan de colectivos de alumnado diferente (32,3%) y de centros educativos distintos (27,4%), en cuanto tiempo, espacio, aulas etc. Aluden también a que las necesidades del alumnado demanda y los roles del profesorado son diferentes (16%). La tendencia principal ha estado en manifestar una identidad distinta por justificantes como; los contenidos que se imparten difieren (12,8%) y la didáctica empleada en la diferentes edades varía (12,5%). Cabe mencionar que los menores porcentajes registrados en aspectos como: problemas de alumnado diferente (2%), intereses (1,7%) y cercanía al alumnado (3,8%), han estado concentrados en su mayoría en la categoría características.

Si hacemos un repaso a ambas respuestas respectivamente y las relacionamos, observamos como en la categoría características se concentran el mayor número de respuestas coincidentes como; alumnado distinto, cercanía, distintas edades, intereses y necesidades del alumno.

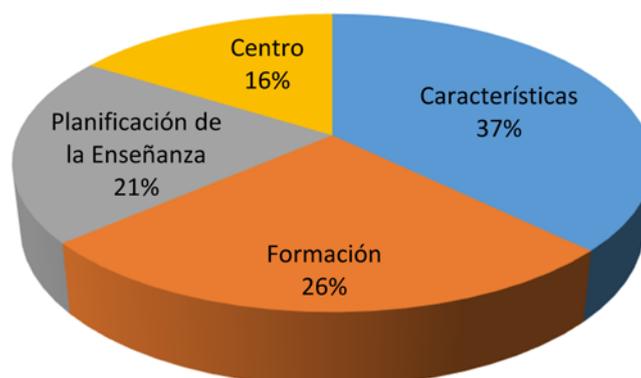


Figura 5.16. Representación del porcentaje de cada subcategoría sobre la identidad profesional docente de distintas etapas educativas

Como se había evidenciado anteriormente, el 37% de las justificaciones que aporta el alumnado encuestado se encuentra dentro de la subcategoría características. A pesar de ello, existe un porcentaje considerable en la categoría formación (26%), lo que supondría entre ambas más de la mitad de la población. Obtienen un menor porcentaje las características relacionadas con la planificación de la enseñanza (21%) y las vinculadas al centro (16%), como causas de una identidad docente diferente dependiendo del nivel educativo en el que nos situemos.

5.5.3. Tercer interrogante: Construcción de la IPD en distintas profesiones

En la pregunta central de nuestro cuestionario, queríamos distinguir entre las personas que ejercen la tarea educativa de las que no lo hacen en un sentido amplio. La aparición de diferentes profesiones que requieren una formación universitaria específica desvinculada de modo directo con las tareas pedagógicas, nos interesa de manera especial. Consideramos conocer qué es lo que nuestro alumnado encuestado pensaba, en muchos casos sobre el desarrollo de su propia identidad profesional. Igual que en nuestra pregunta anterior, les planteamos primero una pregunta dicotómica “sí o no”, para ayudarles a posicionarse de una forma clara ante el interrogante y después reflexionar la decisión que habían elegido.

Tabla 5.18. *Respuesta dicotómica sobre la existencia de la IPD en distintas profesiones*

RESPUESTA	Frecuencia	Porcentajes (%)
Si	11,6	39
No	88,4	296

Identificamos en esta pregunta un 88.4% de alumnos que piensa que la identidad profesional docente es diferente de otras profesiones que requieren de una formación universitaria. Este porcentaje refleja un total de 296 alumnos, lo que debe ser tomado muy en cuenta y nos hace reflexionar y pensar sobre las aportaciones y valoraciones que nuestro alumnado nos está dando. Vemos que tan solo un 11,6% de alumnos piensa que la identidad es similar independientemente de la profesión que se desarrolle. Esta pregunta está muy vinculada a la anterior y ahora, encontramos un porcentaje similar de encuestados que considera igual la identidad profesional docente en los distintos niveles educativos y el desarrollo de ésta, independientemente de la profesión en la que se esté vinculado.

Al preguntar al alumnado su opinión sobre el desarrollo de la identidad en otras profesiones y encontrando diferentes respuestas, es necesario plantear y analizar que argumentos han fundamentado sus decisiones. Para ello, en la tabla siguiente se recogen las frecuencias y porcentajes correspondientes a cada código.

Tabla 5.19. *Descriptivos sobre el desarrollo de la IPD en distintas profesiones*

IPD EN DISTINTAS PROFESIONES	Frecuencias		Porcentajes (%)	
	SI	NO	SI	NO
PROFESIÓN				
Salida Laboral diferente a la enseñanza		40		13,5
Formación en la práctica docente		25		8,4
Aceptación Social	2		5,1	
Otra experiencia profesional	3		7,7	
PROFESORADO				
Preocupación Alumnado		8		2,7
Valores		3		1,0
Vocación	13	173	33,3	58,4
FORMACIÓN UNIVERSITARIA				
Formación Psicopedagógica		77		26,0
Formación universitaria específica.	36		92,3	
Formación Universitaria en Educación Secundaria		17		5,7

De forma global, podemos decir que existe muy poca variedad de argumentos que justifican la decisión tomada por el alumnado que considera que es igual la identidad en las distintas profesiones. Con un mayor porcentaje nos encontramos con la idea de que el desarrollo de la identidad es igual porque en todas estas profesiones se necesita una formación universitaria específica (92,3%). También aportan que, independientemente de la profesión que se tenga, en todas hay un componente de vocación (33,3%) en el desarrollo de la identidad. Muchos afirman que es a través de la experiencia profesional, sea cual sea, el componente que más contribuye a la construcción de la identidad, unida esta a la aceptación social (5,1%) de estas profesiones.

Es destacable, que más de la mitad de la población argumente como principal elemento diferenciador la vocación (58,4%), seguida de la formación psicopedagógica (26,0%) necesaria para el ejercicio de la profesión docente y la desvinculación en cuanto a la salida laboral (13,5%) que tienen el resto de profesiones que se alejan de la educación. Los demás porcentajes no son muy representativos y muestran la dispersión de opiniones de los encuestados.

Por otro lado, las categorías que manifiestan la diferencia en el desarrollo y construcción de la identidad profesional se concentran principalmente en aspectos vinculados al profesorado. A diferencia de la mayor representación del alumnado que sí considera que es similar agrupándose en aspectos vinculados a la caracterización propia de la profesión.

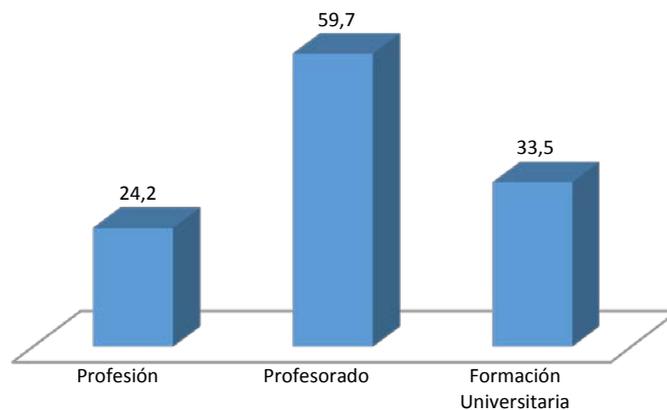


Figura 5.17. Representación del porcentaje de cada categoría sobre la identidad profesional similar en distintas profesiones

Como se había indicado anteriormente, el 59,7% de las justificaciones que aporta el alumnado encuestado se encuentran dentro de la categoría profesorado. A pesar de ello, existe un porcentaje considerable en la categoría formación universitaria (33,5%). Existe un menor porcentaje de sujetos que aluden a las características vinculadas a la profesión (24,2%) como aspectos que influyen menos en el desarrollo de una identidad diferente en el docente respecto de otras profesiones.

5.5.4. Cuarto interrogante: Momento de desarrollo de la IPD

En el análisis de frecuencias y porcentajes sobre el momento de desarrollo de la identidad profesional docente (Tabla 5.20) observamos como más de la mitad del alumnado encuestado opina que es durante la etapa laboral cuando se produce el desarrollo de la identidad profesional docente (54,9%).

Tabla 5.20. Descriptivos del momento de desarrollo de la IPD

DEFINICIÓN	Frecuencia	Porcentajes (%)
VOCACIONAL (Vocación temprana)	36	10,7
VIDA LABORAL DOCENTE. (Durante vida laboral)	184	54,9
MÁSTER SECUNDARIA. (Durante el Máster)	49	14,6
FORMACIÓN UNIVERSITARIA (previa al Máster)	68	20,4
Antes	28	8,4
Durante	17	5,1
Después	23	6,9

Un porcentaje considerable argumenta que este desarrollo se produce durante la formación del Máster FIPS (14,6%), seguida del alumnado que opina que es vocacional (10,7%). Otras opiniones en menor relevancia corresponde al desarrollo de la identidad profesional docente durante (5,1%) y después (6,9%) de la formación académica universitaria.

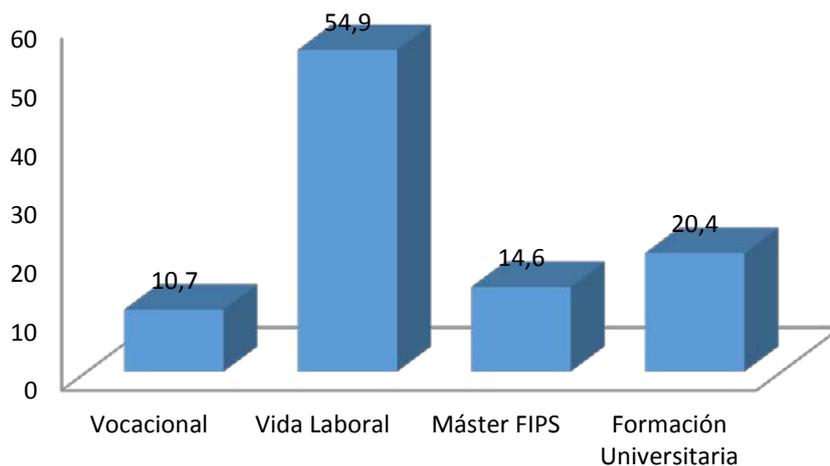


Gráfico 5.18. Representación del momento de desarrollo de la IPD

5.5.5. Quinto interrogante: Aspectos que contribuyen al desarrollo de la IPD

Como aparece detallado en la tabla 5.21, el análisis de frecuencias y porcentajes sobre los aspectos que pueden mejorar el desarrollo de la identidad profesional docente, se observa que para todo el alumnado mejoraría el desarrollo de la identidad profesional docente en el Máster FIPS considerado como un momento clave de su formación. En menor proporción reivindican esta mejora en el reconocimiento y valoración de la profesión docente (13,2%). Tan sólo, un 10,1% de la población encuestada, nos indica que una formación específica en aspectos vinculados a los procesos de enseñanza durante la formación universitaria mejoraría el desarrollo de la identidad profesional docente. Por último, un 5,4% del alumnado, reconoce como un factor añadido a esta mejora el propio desarrollo y ejercicio de la profesión.

Tabla 5.21. *Descriptivos sobre los aspectos que mejoran el desarrollo de la IPD*

ASPECTOS QUE MEJORAN LA IPD	Frecuencia	Porcentajes (%)
CARRERA UNIVERSITARIA. (Formación disciplinar previa)	34	10,1
MASTER SECUNDARIA	368	109
Formación Psicopedagógica durante el Máster	73	21,8
Aumento del periodo de prácticas	148	44,2
Fomentar motivación	17	5,1
Uso Recursos Didácticos	30	9,0
Experiencias profesionales	52	15,5
Nuevas metodologías	48	14,3
RECONOCIMIENTO DE LA PROFESIÓN	44	13,2
Valoración de la profesión	21	6,3
Vocación	23	6,9
DURANTE EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE	18	5,4

De una manera más detalla y centrándonos en la categoría más influyente en esta última pregunta de nuestro cuestionario, hay que destacar el porcentaje elevado de alumnado que considera que un aumento del periodo de prácticas (44,2%) ejercería una influencia muy positiva en el desarrollo de la identidad profesional. Seguida a esta aportación nos encontramos la demanda de una formación psicopedagógica (21,8%) más extensa durante el desarrollo del Máster FIPS. La ampliación de experiencias profesionales por parte de docentes (15,5%) procedente de secundaria y el uso y manejo de nuevas metodologías (14,3%) y recursos didácticos (9,0%), son otros componentes que ponen de manifiesto nuestro alumnado. Por el contrario, consideran el fomento de la motivación (5,1%) como el elemento menos favorecedor del desarrollo de la identidad profesional docente.

5.6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En este capítulo se ha mostrado el primer estudio empírico de esta investigación, dedicado a analizar las concepciones previas de los alumnos del Máster FPES sobre la identidad profesional docente. Para la recogida de datos sobre esta temática se utilizó el Cuestionario 1, realizado al inicio del módulo en la asignatura “*Complementos de Formación disciplinar*”, dentro del bloque sobre “*Profesionalidad docente*”, donde se abordan contenidos relacionados con el perfil profesional y el acceso a la función docente en el marco de cada especialidad del Máster FPES. El cuestionario utilizado está formado por cuestiones abiertas cuyos resultados se han analizado mediante una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa). Los resultados cualitativos pueden diferenciarse en dos tipos que proceden del análisis textual de contenido y del análisis conceptual del mismo. También se ha realizado un tratamiento cuantitativo de las frecuencias y porcentajes correspondientes a las diversas categorías y subcategorías de respuesta correspondientes a cada uno de los interrogantes que conforman el cuestionario 1.

CAPÍTULO VI

ESTUDIO II. IDEAS PREVIAS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y NECESIDADES FORMATIVAS

- 6.1. INTRODUCCIÓN
- 6.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS:
CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO Y ANÁLISIS DE DATOS
- 6.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INFERENCIAL
- 6.4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO



6.1. INTRODUCCIÓN

Siguiendo con la línea iniciada en el capítulo anterior, las páginas siguientes se ocupan de aportar nuevos datos que contribuyan a mejorar el conocimiento del pensamiento inicial docente de los alumnos y alumnas del Máster FPES. El presente capítulo, recoge los resultados obtenidos en el segundo estudio empírico de esta investigación en torno al tema de las creencias sobre la profesión docente y los aspectos formativos que los futuros profesores consideran más necesarios para afrontar los retos que exige actualmente el ejercicio de dicha profesión. En esta ocasión se ha utilizado un cuestionario de carácter cerrado para recoger las opiniones del alumnado sobre esta temática y se ha aplicado una metodología de investigación esencialmente cuantitativa.

6.1.1. Justificación del estudio

En el estudio cualitativo de las concepciones sobre la Identidad Profesional Docente (IPD) de los estudiantes del curso de formación inicial del profesorado de secundaria (FIPS), que se ha mostrado en el capítulo anterior, se han observado algunas ideas previas sobre la profesión docente que pueden relacionarse con algunos de los modelos docentes o formas de entender el desarrollo profesional por parte de los futuros profesores de secundaria (Porlán, Rivero y Martín, 1998; Oliva, 2008b; Fuentes, García y Martínez, 2009; Contreras, 2010). Algunos estudios previos realizados en nuestro contexto educativo han permitido detectar asimismo algunas concepciones y creencias sobre la profesión docente, que pueden ser útiles para relacionar la construcción de la IPD con las necesidades formativas más relevantes para los futuros profesores de secundaria (Romero, 2005; Márquez, 2009; Pontes, Ariza, Del Rey, 2010; Pontes y Serrano, 2010; Pontes, Ariza, Serrano y Sánchez, 2011; Pontes, Serrano y Poyato, 2013).

Sobre la base que proporcionan estos trabajos previos hemos considerado necesario desarrollar un estudio, de carácter cuantitativo, destinado a analizar las relaciones entre los modelos docentes subyacentes en las creencias sobre la profesión docente y las necesidades de formación inicial más relevantes para los futuros profesores de enseñanza secundaria que cursan el Máster FPES. Por ello hemos diseñado un instrumento de investigación específico para desarrollar los objetivos de este estudio, cuyas características se han descrito en el capítulo metodológico (y se incluye en el Anexo II).

6.1.2. Fines

El citado Cuestionario 2 de esta investigación se ha aplicado a una muestra amplia de estudiantes del Máster FPES con la finalidad de realizar un estudio de carácter descriptivo cuyos objetivos específicos son los siguientes:

- Estudiar la extensión de algunas creencias de los estudiantes del Máster FPES sobre la profesión docente, detectadas en el estudio cualitativo anterior y en otros estudios sobre el tema previos a esta investigación
- Analizar los aspectos de la formación inicial docente que los estudiantes del Máster FPES consideran prioritarios para comenzar a ejercer la profesión docente en educación secundaria.
- Estudiar las relaciones entre los modelos docentes que subyacen en las creencias de los alumnos Máster FPES sobre la profesión docente y las demandas prioritarias de formación inicial.

6.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS: CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

El instrumento diseñado para desarrollar este estudio, denominado “Cuestionario sobre creencias profesionales y necesidades de formación inicial (CPNFI)” o simplemente Cuestionario 2 de esta investigación, utiliza la técnica de valoración de proposiciones. En primer lugar se incluyen una serie de ítems destinados a conocer la extensión de diversas creencias sobre la profesión docente, que se han diseñado a partir de los resultados obtenidos en algunos estudios anteriores sobre el tema (Pontes, Ariza, Del Rey, 2010; Pontes, Ariza, Serrano y Sánchez, 2011; Azcárate y Cuesta, 2012). Posteriormente se incluye otro conjunto de ítems relacionados con las necesidades de formación inicial detectadas en estudios previos, de carácter cualitativo y cuantitativo, realizados sobre esta temática (Pérez, Gilar y González, 2007; Pontes y Serrano, 2008a; Pontes y Serrano, 2010; Rosales, 2012). También incluye una sección inicial de preguntas dirigidas a recoger datos personales del alumnado sobre la edad, el género y la especialidad del máster. En conjunto se han recogido datos de 40 variables en cada uno de los participantes.

Dado que todos los datos recogidos en este estudio son cuantitativos, se ha formado una tabla de datos que recoge el valor de tales variables para todos los sujetos de la muestra y se han podido aplicar diversas técnicas de análisis de datos, con ayuda del programa estadístico SPSS, que se resumen en la tabla 6.1.

Tabla 6.1 *Técnicas de análisis de datos utilizadas en este estudio*

TRATAMIENTO ESTADÍSTICO	FINALIDAD
Análisis descriptivo - Frecuencias - Valores medios	Conocer el grado de acuerdo (o desacuerdo) con las diferentes proposiciones recogidas en los ítems del cuestionario. Identificar cuáles son las creencias más extendidas sobre la profesión docente y los aspectos formativos que presentan un mayor grado de demanda durante el proceso de formación inicial del profesorado.
Alfa de Crombach	Conocer la fiabilidad del cuestionario completo y de cada una de sus partes.
Contraste de medias: Pruebas de Mann-Witney y Kolmogorov-Smirnov	Comparación de valores medios en las diferentes variables del cuestionario entre las diversas submuestras que integran el conjunto global de sujetos encuestados.
Análisis factorial	Agrupación primaria de las diferentes variables del cuestionario en subescalas.
Análisis relacional - Similaridad - Correlación	Identificación de núcleos de opinión que permiten definir subdimensiones diferenciadas dentro del pensamiento inicial. Estudio de relaciones mutuas entre modelos docentes y demandas formativas.
Análisis de conglomerados	Identificación de agrupaciones de sujetos que muestran un conjunto de opiniones similares en las diversas subescalas que integran el cuestionario.

6.2.1. Estructura del cuestionario: análisis descriptivo básico

El cuestionario sobre creencias profesionales y necesidades de formación inicial (CPNFI) permite recoger 40 variables independientes y algunas variables dependientes del contexto o de la agrupación de las anteriores. En la sección inicial (A) se recogen datos personales de los sujetos de la muestra y el resto consiste en una encuesta de escala Likert formada por 37 ítems (de cinco niveles de respuesta) dividida en dos partes. En la sección B se recogen los datos correspondientes a catorce variables relativas a valorar las creencias y opiniones sobre diversos aspectos de la profesión docente. En la sección C se recogen datos correspondientes a veintitrés variables relativas a los aspectos de la formación inicial que presentan un mayor grado de demanda entre los sujetos encuestados.

El cuestionario 2 ha sido cumplimentado por un conjunto global de 361 sujetos, que realizaban el Máster FPES en la UCO durante los cursos académicos 2009-10 y 2010-11. Casi la mitad de los participantes realizaron la encuesta en el primer curso y el resto al siguiente. Los numerosos datos de carácter cuantitativo recogidos en este estudio se han analizado con ayuda del programa estadístico SPSS, empleando una gran variedad de técnicas que se describen posteriormente.

6.2.1.1. Primera sección: Datos iniciales de la muestra

En la tabla 6.2 se recogen las variables correspondientes a los datos personales de los participantes en este estudio y el código asignado durante el tratamiento estadístico de datos, incluidas en la sección inicial (A) del cuestionario.

Tabla 6.2. *Variables incluidas en la sección de datos iniciales de la muestra*

Variables	Ítems
A1	Género: a) Hombre___, b) Mujer___
A2	Nivel de Edad: a) Entre 20 y 25 ___ ; b) Entre 26 y 30 ___; c) Mayor de 30 ___
A3	Especialidad cursada en el Máster:

Además de estas tres variables generales hay que incluir el curso académico (2009-10 o 2010-11) en el que estaban matriculados los sujetos encuestados y la variable área de conocimiento obtenida por agrupamiento de especialidades que presentan cierto grado de afinidad.

A continuación se recogen, en las tablas siguientes, los resultados obtenidos con el programa SPSS en el análisis de frecuencias de los datos de la sección inicial que caracterizan los principales rasgos de la muestra.

En la tabla 6.3 se observa que el cuestionario ha sido cumplimentado por un conjunto global de 361 sujetos, que realizaban el Máster FPES en la UCO durante los cursos académicos 2009-10 y 2010-11. Algo menos de la mitad de los participantes (44'6 %) realizaron la encuesta en el primer curso y el resto (55,4 %) en el año siguiente.

Tabla 6.3. *Alumnado encuestado en cada curso académico en el estudio II*

Curso	Frecuencia	Porcentaje (%)
2009/2010	161	44,6
2010/2011	200	55,4
Total	361	100

En la tabla 6.4 apreciamos que la proporción de hombres (46'3 %) es ligeramente menor que la de mujeres, (53'7 %). En relación a la edad observamos, en la tabla 6.5, que la mayoría relativa de la muestra, formada por algo más de dos quintas partes (41,8 %) de los sujetos de la muestra son jóvenes con una edad comprendida entre 20 y 25 años. Algo más de una tercera parte tienen una edad incluida en la franja de 26 a 30 años y algo menos de una cuarta parte son mayores de 30 años.

Tabla 6.4. *Genero de los participantes en el estudio II*

Género	Frecuencia	Porcentaje (%)
Hombre	167	46,3
Mujer	194	53,7
Total	361	100

Tabla 6.5. *Edad de los participantes en el Estudio II*

Género	Frecuencia	Porcentaje (%)
20-25	151	41,8
26-30	125	34,6
Más de 30	85	23,5
Total	361	100

Al analizar la variable especialidad hemos observado que existen muchas especialidades con pocos alumnos, ya que el conjunto se distribuye en quince opciones, resultando sólo cinco especialidades con un número mayor o igual a treinta entre los dos cursos (Biología-Geología, Geografía-Historia, Economía-Empresa, Lengua Extranjera y Tecnología) y algunas especialidades bastante minoritarias con menos de quince alumnos entre ambos cursos (Música, Educación Física, Sanidad, Orientación Educativa y Turismo), quedando las restantes en un nivel intermedio (Física-Química, Matemáticas-Informática, Dibujo, Lengua-Literatura y FOL). Por ello hemos procedido a formar una variable denominada "área de conocimiento", obtenida por agrupación de especialidades relativamente afines, cuyos datos se recogen en la tabla 6.5. Para este análisis se han considerado las cuatro áreas siguientes:

- *Ciencias experimentales (CE)*: Física y Química, Biología y Geología, Ciencias de la Salud y el Deporte
- *Ciencias instrumentales (TIM)*: Tecnología-Dibujo, Informática y Matemáticas
- *Ciencias sociales (CS)*: Historia-Geografía, Economía-Empresa Turismo, Formación y Orientación Laboral, Orientación Educativa
- *Humanidades (HUM)*: Idioma Extranjero, Lengua y Literatura Española, Música

Tabla 6.6: *Áreas de conocimiento del Estudio II*

Área	Frecuencia	Porcentaje (%)
CE	94	26,0
TIM	85	23,5
CS	116	32,1
HUM	66	18,3
Total	361	100

Posteriormente, en algunos análisis de contraste, se han agrupado tales áreas en dos grandes macro-áreas: En la primera se agrupan las áreas CE y TIM en el macro-área de ciencia, tecnología y matemáticas (CTM), integrada por 179 sujetos (49'6 %). En la segunda se agrupan las áreas CS y HUM en el macro-área de ciencias sociales y humanidades (CSH), integrada por 182 estudiantes (51,4 %). Por tanto, en lo que respecta a la variable macro-área puede observarse que existe una proporción casi equivalente de estudiantes de ciencias (CTM) y de letras (CSH).

6.2.1.2. Segunda sección: Creencias sobre la profesión docente

En la tabla 6.6 se recogen los enunciados de los ítems correspondientes a la primera parte del test de escala Likert, relacionados con diversas creencias sobre la profesión docente que se han diseñado a partir de los resultados obtenidos en algunos estudios previos sobre el tema y que se han citado anteriormente. Tales ítems se incluyen en la sección B del cuestionario global y por ello usamos el código "B" para denominar a las variables correspondientes a tales ítems.

Tabla 6.7. *Variables incluidas en la sección de creencias sobre la profesión docente*

Variables	Ítems (Indicar grado de acuerdo con las proposiciones siguientes en una escala de 1 a 5)
B1	Para ser profesor/a lo que importa es tener un amplio conocimiento de los contenidos y enseñarlos con claridad
B2	La profesión docente se puede aprender y mejorar con la formación teórica y práctica
B3	Antes de ser profesor/a es necesario adquirir conocimientos profundos de psicología, pedagogía y didáctica específica
B4	Aspectos como la autoridad o la capacidad de dirigir al alumnado no se aprenden en un curso de formación
B5	La principal misión de la formación del profesorado es desarrollar la capacidad de interesar a los alumnos por el aprendizaje
B6	El profesor de secundaria es sobre todo un especialista en su materia y esa formación sólo se adquiere durante su carrera
B7	Para motivar a los alumnos por el aprendizaje es necesario adquirir ciertas destrezas propias de la profesión docente
B8	Los mejores docentes son personas con cualidades innatas para la comunicación y la docencia
B9	La formación debe centrarse en aprender a programar la docencia y dominar las técnicas de comunicación en el aula
B10	La formación para el ejercicio de la docencia sólo se adquiere con la experiencia
B11	La formación inicial debería ayudar a desarrollar la identidad profesional docente centrada en los problemas educativos
B12	La principal cualidad del profesor es la vocación docente, pero no se consigue en cursos de formación pedagógica
B13	No resulta fácil ser profesor/a de secundaria en la actualidad, sobre todo si te has formado previamente pensando en ejercer otra profesión distinta (economista, historiador, traductora, ingeniero, bióloga, veterinario,...)
B14	Cualquier graduado universitario puede adquirir en un curso de postgrado la formación docente necesaria para enseñar bien su materia y realizar el resto de funciones educativas que demanda la enseñanza secundaria actual

6.2.1.3. Tercera sección: Necesidades de formación inicial para la docencia en educación secundaria

En la tabla 6.8 se recogen los enunciados de los ítems correspondientes a la segunda parte del test de escala Likert, relacionados con los aspectos que los alumnos del Máster FPES consideran más importantes para su desarrollo durante la formación inicial. Tales ítems se incluyen en la sección C del cuestionario global y por ello usamos el código “C” para denominar a las variables correspondientes a tales ítems.

Tabla 6.8: *Variables incluidas en la sección de necesidades formativas para la docencia*

Variables	Ítems (Indicar grado de acuerdo con las proposiciones siguientes en una escala de 1 a 5)
C1	Organización y estructura del sistema educativo
C2	Funcionamiento de un centro de secundaria
C3	Normativa y legislación educativa
C4	Programación educativa y diseño del currículo
C5	Técnicas y recursos de comunicación oral
C6	Metodología y estrategias de enseñanza
C7	Diseño de actividades de aprendizaje
C8	Técnicas de motivación del alumnado
C9	Aplicaciones educativas de las nuevas tecnologías
C10	Uso didáctico de esquemas y mapas conceptuales
C11	Técnicas e instrumentos de evaluación
C12	Elaboración de unidades didácticas
C13	Características de los procesos de aprendizaje
C14	Desarrollo cognitivo e intelectual del alumnado
C15	Psicología de la adolescencia
C16	Atención a la diversidad y a las necesidades especiales
C17	Pedagogía para la convivencia en el centro y el aula
C18	Orientación educativa y acción tutorial
C19	Técnicas de dinámica de grupo
C20	Técnicas de resolución de conflictos
C21	Desarrollo de la autoridad académica
C22	Superación de situaciones de stress profesional
C23	Temas educativos transversales (valores humanos, salud y desarrollo, ed. ambiental,...)

6.2.3. Fiabilidad del instrumento

Una de las principales características que debe cumplir un test es la de fiabilidad. La fiabilidad de un test es el grado o la precisión con que el test mide un determinado rasgo psicológico, independientemente del hecho de si es capaz o no de medirlo (validez). Es decir, se dice que un test es fiable cuando “mide bien aquello que está midiendo” (Pérez, García, Gil y Galán, 2009).

Para el cálculo de la fiabilidad se han tenido únicamente en cuenta los datos correspondientes a la dimensión “B” y “C” del cuestionario, exceptuando los datos sociodemográficos (sección “A”).

6.2.2.1. Coeficientes de fiabilidad “alfa”

Para estudiar la fiabilidad del cuestionario se ha realizado el cálculo del coeficiente alfa de Crombach correspondiente al cuestionario completo y a cada una de las partes que lo integran (Morales et al., 2003). Los datos obtenidos en este análisis se muestran en la tabla 6.9, observando un grado elevado de fiabilidad en el conjunto del cuestionario ($r= 0,896$) y, sobre todo, en el conjunto de ítems de la segunda parte ($r=0,909$). En lo que respecta a los ítems de la primera parte se alcanza un valor moderado del coeficiente de fiabilidad ($r=0,756$), lo cual puede ser debido a la existencia de varias subdimensiones diferentes en el pensamiento sobre la profesión docente que se analizarán en un apartado posterior.

Tabla 6.9. *Valores de los coeficientes de fiabilidad*

Cuestionario	Alfa de Crombach	Nº de elementos
Primera Parte (ítems sección B)	0,756	14
Segunda Parte (ítems sección C)	0,909	23
Cuestionario completo (B y C)	0,896	37

Puesto que los índices “Alfa de Cronbach” que se sitúan en torno a 0.70 (Thorndike, 1997) ya se consideran aceptables para instrumentos de medición de este tipo, se concluye que el coeficiente total alcanzado ($r=0,909$) en esta segunda dimensión confiere a este cuestionario una alta consistencia y fiabilidad en los resultados obtenidos.

6.2.2.2. Comparación de medias entre diferentes submuestras

Para comprobar, de modo complementario, que el cuestionario es fiable y que proporciona resultados similares en diferentes sub-muestras de una misma población, se ha realizado un estudio de comparación de medias entre los grupos de sujetos correspondientes a las diversas áreas de conocimiento. Se han utilizado diversas pruebas no paramétricas como la Chi Cuadrado de Kruskal-Wallis, la Z de Kolmogorov-Smirnov (K-S) o la U de Mann-Witney (M-W), ya que trabajamos con variables de carácter ordinal. Con tales análisis se han encontrado muy pocas diferencias significativas entre las diferentes submuestras de participantes, para la mayoría de los ítems del cuestionario.

(A) Contraste de valores medios: primera parte

En primer lugar se ha aplicado la prueba de Kruskal-Wallis a los cuatro grupos de las diferentes áreas y se han encontrado pocas diferencias significativas entre los valores medios de la primera parte del cuestionario. Después se han comparado los valores medios de tales ítems entre los grupos de estudiantes del área de ciencias experimentales (CE) y los del área científico-instrumental (TIM), utilizando las pruebas K-S y M-W, sin observar diferencias significativas en la mayoría de los ítems. Por ello hemos incluido a los sujetos de ambos grupos en la submuestra del macro-área de ciencia, tecnología y matemáticas (CTM), integrada por los estudiantes del Máster FPES que proceden de Facultades de Ciencias y Escuelas Técnicas.

Posteriormente se han comparado los valores medios de la primera parte del cuestionario entre los grupos de estudiantes del área de ciencias sociales (CS) y del área de humanidades (HUM), utilizando las mismas pruebas anteriores sin encontrar diferencias significativas en ninguno de los ítems. Por tal motivo hemos incluido a los sujetos de ambos grupos en la submuestra del macro-área de ciencias sociales y humanidades (CSH), integrada por los estudiantes del Máster FPES que proceden generalmente de las Facultades de Filosofía y Letras, Derecho, Ciencias del Trabajo y Ciencias de la Educación.

A continuación se ha realizado un estudio comparativo entre las submuestras CTM y CSH, aplicando de nuevo la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (K-S) al contraste de valores medios de los ítems de la primera parte del cuestionario. En la tabla 6.10 se muestran los valores Z de la prueba K-S y la significatividad asintótica bilateral (p) correspondientes a las catorce variables que integran esta sección, observando que no existen diferencias significativas entre las submuestras de ciencias (CTM) y letras (CSH), para la gran mayoría de tales ítems (excepto en B8 y B13), de modo que podemos considerar que tales sub-muestras forman parte de un mismo colectivo de sujetos.

Tabla 6.10. *Contraste de valores medios de ítems de la 1ª parte entre sub-muestras CTM y CHS*

Variables	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7
Z (K-S)	,805	,456	,953	1,041	,422	1,566	,392
p	,535	,967	,324	,229	0,979	,014*	0,989

Variables	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14
Z (K-S)	1,356	1,055	,552	,515	,390	1,689	,530
p	,059	,216	,921	,954	,998	,007**	,941

(B) Contraste de valores medios: segunda parte

Hemos seguido los mismos procedimientos anteriores, aplicando en primer lugar se ha aplicado la prueba de Kruskal-Wallis a los cuatro grupos de las diferentes áreas y se han encontrado pocas diferencias significativas entre los valores medios de la segunda parte del cuestionario. Después se han comparado, mediante la prueba K-S, los valores medios de los dos grupos del área de ciencias (CE y TIM) sin observar diferencias significativas en la mayoría de los ítems, de modo que en adelante incluimos ambos grupos en la submuestra del macro-área de ciencia, tecnología y matemáticas (CTM). Se ha procedido de forma análoga con los grupos del área de ciencias sociales (CS) y del área de humanidades (HUM), utilizando la misma prueba K-S sin encontrar diferencias significativas en ninguno de los ítems, de manera que en adelante también incluimos ambos grupos en la submuestra del macro-área de ciencias sociales y humanidades (CSH).

Finalmente se han comparado con la prueba Z de K-S los resultados de las submuestras de ciencias (CTM) y letras (CSH) y los resultados del contraste de valores medios de los ítems de la segunda parte del cuestionario se muestran en la tabla 6.11, donde se observa que no existen diferencias significativas en ninguno tales ítems de modo que podemos seguir considerando que tales sub-muestras forman parte de la misma población de estudiantes del Máster FPES de la UCO.

Tabla 6.11. *Contraste de valores medios de ítems de la 2ª parte entre sub-muestras CTM y CHS*

Variables	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
Z (K-S)	,763	1,066	,558	,782	,940	,663	1,035	,258
p	,606	,206	,914	,573	,340	,771	,234	,954

Variables	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16
Z (K-S)	,364	,921	,495	,409	1,232	,389	,746	1,103
p	,999	,364	,967	,996	,096	,998	,634	,175

Variables	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	
Z (K-S)	,953	1,015	,584	1,354	1,216	1,007	1,277	
p	,324	,254	,884	,051	,104	,263	,076	

A partir de los datos anteriores podemos deducir que ambas partes del cuestionario proporcionan resultados similares entre las diferentes sub-muestras que forman parte de la misma población de estudiantes del Máster FPES. Tales resultados también se han comprobado aplicando otras pruebas de contraste no paramétrico (Mann-Witney y Kruskal-Wallis), de modo que podemos considerar que el cuestionario en conjunto presenta un nivel adecuado de fiabilidad.

6.2.3. Validez

La validez de un cuestionario se considera como la capacidad del instrumento para medir aquello que se desea medir (Visauta y Martori, 2002; Morales et al., 2003). La validez de un cuestionario está relacionada con la coherencia interna que puede juzgarse a partir de los resultados de diferentes tratamientos estadísticos como pueden ser el análisis discriminante, el análisis factorial, el análisis de conglomerados y la correlación interna entre diversas variables.

6.2.3.1. Análisis discriminante

Utilizaremos como principal criterio de validez interna del instrumento el análisis discriminante, por tratarse de un procedimiento que permite estudiar si los ítems que integran cada parte del cuestionario poseen la capacidad de diferenciar entre sujetos que presentan un pensamiento diferente a nivel de una dimensión global (García, Gil y Rodríguez, 1995; Martínez, 2010). En apartados posteriores se hará uso también del análisis factorial y el análisis de conglomerados, para realizar inferencias sobre el pensamiento de los sujetos participantes en este estudio.

Dado que en el cuestionario utilizado existen dos dimensiones diferentes, correspondientes a las creencias sobre la profesión docente (1ª parte) y las necesidades de formación inicial (2ª parte), realizaremos un estudio de validez analizando por separado los ítems de cada una de tales dimensiones.

(B) Análisis discriminante: segunda parte

También se ha definido una variable global, denominada Dimensión 2 (Dim-2), para medir el nivel alcanzado por los participantes en la segunda parte del cuestionario y siguiendo el mismo criterio anterior se han clasificado los sujetos en tres niveles (I, II y III) según la puntuación obtenida en Dim-2. La prueba de Kruskal-Wallis nos han mostrado que hay diferencias significativas entre los sujetos de los diferentes niveles en todos los ítems y los resultados de la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (K-S), mostrados en la tabla 6.13, reflejan las diferencias entre los sujetos de los niveles I y III, que son muy significativas en todas las variables analizadas. Por tanto, también deducimos que los ítems de la segunda parte del cuestionario poseen una capacidad elevada de discriminación.

Tabla 6.13: *Contraste de valores medios de ítems de la 2ª parte entre sujetos de niveles I y III*

Variables	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
Z (K-S)	4,632	4,440	3,829	3,986	4,586	5,517	5,186	5,650
p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Variables	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16
Z (K-S)	3,983	4,595	4,707	4,469	5,418	4,381	4,330	4,924
p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Variables	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	
Z (K-S)	4,648	4,913	4,257	5,111	4,913	4,134	4,968	
p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

A partir de los datos anteriores, derivados del análisis discriminante, podemos deducir que todos los ítems de ambas partes del cuestionario poseen la capacidad de diferenciar entre sujetos que presentan un nivel de puntuación diferente en cada una de las escalas asociadas a tales dimensiones. Pensamos que este hecho constituye una primera prueba de validez interna del cuestionario.

6.2.3.2. Análisis Factorial

Consideramos el análisis factorial como una herramienta complementaria para el estudio de la consistencia interna del cuestionario, que nos permite observar si existen factores que permitan agrupar las variables analizadas en subdimensiones o subescalas más reducidas. Como requisito previo a la aplicación del análisis factorial hay que establecer qué dimensiones o ítems comparten alguna estructura y determinar en qué grado influye cada una en las demás, comprobando de esta forma que el cuestionario mide realmente lo que nos proponemos. Como hemos hecho en los tratamientos anteriores, el análisis factorial también se realiza por separado en sus dos partes o dimensiones (Dim-1 y Dim-2), ya que tratamos de medir constructos diferentes.

• *Componentes de la primera dimensión*

Tratamos de comprobar si las respuestas a los ítems de la primera parte (creencias sobre la profesión docente), se agrupan en patrones, y si las relaciones que establecemos entre los ítems y las subdimensiones encontradas son bajas, entonces es que hay factores comunes y es apropiado realizar la factorización. Para ello, es necesario realizar los siguientes análisis previos: determinación de la matriz de correlaciones, medida de adecuación de la muestra mediante obtención del índice de KMO (Káiser-Meter-Olkin) y el test de esfericidad de Barlett. Después se determinan la comunalidades, se extraen los componentes o factores comunes y se procede a rotar la matriz de componentes. A continuación se muestran los datos previos relacionados con este análisis:

Tabla 6.14: *Análisis previos a la factorización*

Análisis previos	Estadísticos
Determinante	Determinante= ,065-020
Índice de KMO	KMO= 0,660 (aceptable según la escala de Kaiser)
Prueba de esfericidad de Barlett	Barlett: a) Chi Cuadrado = 969,183; b) g.l. = 91; c) Sig. 0,000

El resultado obtenido en la matriz de correlaciones implica que hay ítems con correlaciones muy altas entre sí, que aconseja seguir con el análisis factorial.

Por otro lado, la prueba KMO ayuda a ver las relaciones que se establecen entre los distintos ítems estableciendo un índice, a través de la comparación de las correlaciones observadas con sus correspondientes correlaciones parciales. El índice de KMO oscila en una escala entre 1 y 0. Obtener valores bajos en el índice KMO, entre 0,5 y 0 desaconseja continuar con el análisis factorial. En los ítems de la primera dimensión del cuestionario el resultado es aceptable, y por lo tanto es adecuado seguir con el análisis factorial.

Por último la prueba de esfericidad de Bartlett evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas. Según García y Rodríguez (2000), se pueden dar como válidos aquellos resultados que presenten un valor elevado del análisis y cuya fiabilidad sea menor a 0.05. En nuestro caso dicho análisis presentó una significatividad muy inferior al límite de 0.05, pues fue de .000, lo cual nos indica que la matriz de datos obtenidas en ambas dimensiones es válida para continuar con el proceso del análisis factorial.

A continuación se han extraído las comunalidades mediante el análisis de los componentes principales para determinar cómo se explican en cada uno de los ítems, cuyos datos se muestran en la tabla 6.15. La comunalidad puede oscilar entre cero y uno. Cuando obtenemos una comunalidad de cero quiere decir que los factores comunes no tienen ningún poder explicativo de la variabilidad de una variable. En cambio, si la comunalidad es uno, entonces la variable está totalmente explicada por los factores comunes que aparecen en la matriz factorial. En este caso se observa que las variables B4 (74,4%), B2 (79,6%) y B14 (80,07%) son las que se acercan a explicar los valores más elevados de la varianza observada.

Tabla 6.15: *Comunalidades por orden creciente en ítems de primera dimensión*

Variables	Inicial	Extracción
B13	1,000	,221
B11	1,000	,275
B1	1,000	,306
B10	1,000	,405
B6	1,000	,471
B3	1,000	,492
B8	1,000	,519
B5	1,000	,526
B9	1,000	,560
B7	1,000	,588
B12	1,000	,682
B4	1,000	,744
B2	1,000	,796
B14	1,000	,807

A partir de estos datos podemos plantearnos si el número de factores obtenidos es suficiente para explicar todas y cada una de las variables incluidas en el análisis. También podemos empezar a plantearnos en este momento si, dando por bueno el número de factores extraído, alguna de las variables incluidas podría quedar fuera del análisis. En el análisis de componentes del constructo “Creencias sobre la profesión docente”, cuyos datos se muestran en la tabla 6.16, observamos que hay cuatro factores que explican un 52 % de la varianza.

Tabla 6.16: *Análisis de componentes de la dimensión 1 (“Creencias sobre la profesión docente”)*

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,785	19,896	19,896
2	1,902	13,585	33,481
3	1,549	11,061	44,542
4	1,156	8,254	52,796
5	,973	6,949	59,746
6	,907	6,479	66,225
7	,797	5,690	71,915
8	,782	5,587	77,503
9	,745	5,319	82,822
10	,645	4,609	87,431
11	,633	4,519	91,950
12	,499	3,566	95,516
13	,442	3,158	98,674
14	,186	1,326	100,000

Finalmente se ha obtenido la matriz de componentes que muestra la carga factorial de cada variable en los cuatro componentes extraídos en el primer constructo, mostrada en la tabla 6.17. La matriz factorial y rotada queda reducida a 4 factores, en la que observamos la relación ordenada de los ítems que saturan cada factor con carga superior a 0,399.

Tabla 6.17. *Variables que saturan cada factor en el constructo "Ideas sobre la formación inicial docente"*

	Factores			
	1	2	3	4
Variables	B2 B3 B5 B7 B9 B11 B13 B14	B8 B12	B1 B6 B10	B4

Los factores se consideran definidos por los ítems que tienen en él los pesos mayores. Para que un ítem se considere que pertenece a un factor, o dicho con más propiedad, que lo define o explica suficientemente, debe tener en él una correlación razonablemente alta (.30 o más) y no tenerlas mayores en otro factor. Un factor debe estar definido al menos por dos ítems para que merezca la pena tenerlo en cuenta (Morales, 2006; García, Gil y Rodríguez, 2000). Con las aclaraciones indicadas anteriormente y siguiendo a autores como Morales (2006) y García y Rodríguez (2000), obtenemos una matriz con 3 factores principales, para la primera dimensión de este cuestionario. Sin embargo no es fácil encontrar un patrón que agrupe las ideas recogidas en cada uno de tales factores, por lo que a la hora de buscar subdimensiones usaremos otras técnicas estadísticas, como el escalamiento multidimensional y análisis de correlaciones. Como veremos en un apartado posterior tales análisis proporcionan agrupaciones de ideas más sencillas de interpretar.

• *Componentes de la segunda dimensión*

También tratamos de comprobar si las respuestas a los ítems de la segunda parte (necesidades prioritarias de formación inicial), se agrupan en patrones o si existen factores comunes que aconsejen realizar la factorización de tales ítems. A continuación se muestran algunos datos relacionados con este análisis:

Tabla 6.18. *Análisis previos a la factorización*

Análisis previos	Estadísticos
Determinante	Determinante= 7,438 E-005
Índice de KMO	KMO= 0,894 (bastante aceptable según la escala de Kaiser)
Prueba de esfericidad de Barlett	Barlett: a) Chi Cuadrado = 3341,483; b) g.l. = 253; c) Sig. 0,000

Tabla 6.19. *Comunalidades por orden creciente en ítems de segunda dimensión*

Variables	Initial	Extracción
C12	1,000	,503
C19	1,000	,568
C15	1,000	,574
C18	1,000	,575
C4	1,000	,576
C20	1,000	,581
C9	1,000	,584
C17	1,000	,588
C16	1,000	,601
C11	1,000	,607
C23	1,000	,608
C7	1,000	,617
C8	1,000	,625
C5	1,000	,654
C10	1,000	,657
C22	1,000	,658
C13	1,000	,666
C6	1,000	,668
C1	1,000	,687
C2	1,000	,692
C3	1,000	,706
C14	1,000	,718
C21	1,000	,777

El resultado obtenido implica que hay ítems con correlaciones muy altas entre sí que aconsejar seguir con el análisis factorial.

En esta segunda dimensión del cuestionario, se han extraído de nuevo las comunalidades de los ítems mediante el análisis de los componentes principales, cuyos datos se muestran en la tabla 6.19.

En relación a las comunalidades obtenidas en la segunda dimensión del cuestionario, las 23 variables explican más del 50% de la varianza. La variable C3 relacionada con la normativa y legislación educativa, la variable C14 centrada en el desarrollo cognitivo e intelectual del alumno y la variable C21 sobre el desarrollo de la autoridad académica, por si solas explican más del 70% de varianza observada.

Tabla 6.20. *Análisis de componentes de la 2ª dimensión (“Necesidades de formación inicial”)*

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,874	34,235	34,235
2	1,708	7,427	41,662
3	1,643	7,142	48,805
4	1,203	5,230	54,034
5	1,059	4,604	58,639
6	1,002	4,357	62,996
7	,957	4,163	67,159
8	,780	3,392	70,551
9	,672	2,923	73,474
10	,619	2,692	76,166
11	,597	2,598	78,764
12	,566	2,461	81,225
13	,556	2,419	83,644
14	,514	2,233	85,878
15	,469	2,038	87,916
16	,429	1,866	89,781
17	,390	1,697	91,479
18	,374	1,627	93,105
19	,367	1,596	94,702
20	,358	1,558	96,260
21	,339	1,472	97,732
22	,293	1,273	99,004
23	,229	,996	100,000

Siguiendo con el análisis de componentes sobre el constructo centrado en las “Necesidades de formación docente” se observa, según los datos de la tabla 6.21, que sólo 6 componentes explican una varianza del 63%.

Tabla 6.21. *Variables que saturan cada factor en la 2ª dimensión*

Variables	Factores					
	1	2	3	4	5	6
	C4	C16	C1	C13	C9	C21
	C5	C17	C2	C14	C10	C22
	C6	C18	C3	C15	C11	
	C7	C19				
	C8	C20				
	C12	C23				

No es fácil encontrar un patrón que agrupe las ideas recogidas en los factores obtenidos en esta segunda parte del cuestionario, por lo que a la hora de buscar subdimensiones usaremos otras técnicas estadísticas, que proporcionen agrupaciones de ideas más sencillas de interpretar, como ocurrió en la primera parte del cuestionario (escalamiento multidimensional y análisis de correlaciones).

6.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INFERENCIAL

Antes de proceder al análisis descriptivo, hemos realizado un análisis factorial de todo el cuestionario que ha proporcionado una agrupación de factores poco útil, ya que aparecen combinados en diversas subescalas factores que corresponden a diferentes dimensiones del pensamiento inicial docente. Por ello se ha optado por realizar un análisis factorial parcial para cada una de las partes o dimensiones del cuestionario, diferenciando las creencias sobre la profesión docente (Dim-1) de las demandas o necesidades de formación inicial (Dim-2). En este segundo tratamiento se han encontrado varias agrupaciones de variables que permiten realizar un análisis más claro y útil del pensamiento docente correspondiente a cada parte del cuestionario.

Este análisis se ha complementado con otros tratamientos estadísticos como son el análisis de similaridad entre variables, la correlación bivariada y el análisis de conglomerados entre sujetos que muestran un conjunto de opiniones similares en las diversas subescalas que integran el cuestionario. Estos tratamientos complementarios han permitido identificar un conjunto de subdimensiones, dentro de cada una de las partes del cuestionario, en las que se agrupan de un modo más claro y fácil de analizar las diferentes variables que se han evaluado mediante este instrumento.

6.3.1. Primera dimensión: Creencias sobre la profesión docente

En este apartado se realiza un estudio de los resultados de la primera dimensión del cuestionario destinado a identificar la extensión de algunas creencias sobre la profesión docente, que pueden estar relacionadas con diferentes modelos de pensamiento detectados en otros estudios anteriores (Porlán et al., 1997; Mellado et al., 1999; Oliva, 2008b; Fuetes et al., 2009). En primer lugar se realizará un estudio de carácter descriptivo de los datos que proporciona cada ítem y posteriormente se analizarán subdimensiones o agrupaciones de ideas que tienen relación con algunos de los modelos docentes revisados en la literatura sobre el tema.

6.3.1.1. Resultados de carácter descriptivo

Tras el estudio de comparación de medias realizado anteriormente podemos considerar que todos los sujetos de las diferentes especialidades, áreas y macro-áreas forman parte de una misma muestra, representativa de la población de estudiantes del Máster FPES de la UCO. Por ello hemos realizado un estudio descriptivo de las 14 variables relacionadas con los ítems que integran la primera dimensión (Dim-1), que nos ha permitido conocer el valor medio y otros estadísticos descriptivos de tales variables, a nivel de toda la muestra. En la tabla 6.20 se recogen los resultados de este primer análisis.

Posteriormente se han obtenido las frecuencias absolutas y relativas (porcentajes) en las cinco categorías de respuesta de la escala Likert empleada para medir el grado de acuerdo con cada proposición (1 = nada, 2 = poco, 3 = intermedio, 4 = bastante; 5 = mucho). En la tabla 6.22 se recogen los resultados de este segundo análisis de carácter descriptivo.

Tabla 6.22. Resultados derivados del análisis de valores medios (primera parte)

Variables (Ítems)	Media	Desv. Tip	Varianza
B1. Para ser profesor/a lo que importa es tener un amplio conocimiento de los contenidos y enseñarlos con claridad	3,53	1,169	1,366
B2. La profesión docente se puede aprender y mejorar con la formación teórica y práctica	4,21	,902	,813
B3. Antes de ser profesor/a es necesario adquirir conocimientos profundos de psicología, pedagogía y didáctica específica	3,76	1,134	1,286
B4. Aspectos como la autoridad o la capacidad de dirigir al alumnado no se aprenden en un curso de formación	3,15	1,395	1,946
B5. La principal misión de la formación del profesorado es desarrollar la capacidad de interesar a los alumnos por el aprendizaje	3,84	,926	,857
B6. El profesor de secundaria es sobre todo un especialista en su materia y esa formación sólo se adquiere durante su carrera	2,81	1,332	1,774
B7. Para motivar a los alumnos por el aprendizaje es necesario adquirir ciertas destrezas propias de la profesión docente	3,82	1,052	1,107
B8. Los mejores docentes son personas con cualidades innatas para la comunicación y la docencia	3,07	1,270	1,614
B9. La formación debe centrarse en aprender a programar la docencia y dominar las técnicas de comunicación en el aula	3,28	1,207	1,458
B10. La formación para el ejercicio de la docencia sólo se adquiere con la experiencia	3,22	1,309	1,714
B11. La formación inicial debería ayudar a desarrollar la identidad profesional docente centrada en los problemas educativos	3,20	1,181	1,395
B12. La principal cualidad del profesor es la vocación docente, pero no se consigue en cursos de formación pedagógica	3,34	1,136	1,290
B13. No resulta fácil ser profesor/a de secundaria en la actualidad, sobre todo si te has formado previamente pensando en ejercer otra profesión distinta	3,41	1,253	1,570
B14. Cualquier graduado universitario puede adquirir en un curso de postgrado la formación docente necesaria para enseñar bien su materia y realizar el resto de funciones educativas que demanda la enseñanza secundaria actual	3,86	1,096	1,201

Tabla 6.23. Frecuencias relativas (porcentajes) en los ítems de la primera parte

(N=361) Valores	Variables (%)						
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7
1 (Nada)	5,5	1,9	4,7	14,1	0,8	20,5	2,8
2 (Poco)	17,7	3,3	11,4	26,6	9,1	27,4	10,8
3 (Medio)	15,8	10,5	16,3	10,8	19,7	12,7	16,6
4 (Bastante)	39,6	39,9	38,0	26,9	46,0	28,8	41,0
5 (Mucho)	21,3	44,3	29,6	21,6	24,4	10,5	28,8

Valores	Variables						
	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14
1 (Nada)	11,1	7,8	12,2	7,2	6,4	7,2	4,7
2 (Poco)	30,2	24,1	22,4	26,9	17,5	23,0	9,1
3 (Medio)	12,5	15,8	15,0	17,5	29,1	13,0	11,9
4 (Bastante)	32,7	37,1	32,4	35,5	30,5	35,2	43,5
5 (Mucho)	13,6	15,2	18,0	13,0	16,6	21,6	30,7

A partir de los datos mostrados en las tablas 6.22 y 6.23, procedentes del análisis descriptivo de los ítems de la primera parte del cuestionario, se observa que existen creencias más extendidas y otras que no presentan un grado de acuerdo muy elevado. Si ordenamos tales ítems de en función de los valores medios, podemos clasificar tales ideas en tres subcategorías principales. En primer lugar se citan, por orden decreciente, las creencias sobre la profesión docente que están más extendidas entre los estudiantes del Máster FPES y que se refieren a los aspectos siguientes:

- *La profesión docente se puede aprender y mejorar con la formación teórica y práctica (B2).*
- *Cualquier graduado universitario puede adquirir en un curso de postgrado la formación docente necesaria para enseñar bien su materia y realizar el resto de funciones educativas que demanda la enseñanza secundaria actual (B14).*
- *La principal misión de la formación del profesorado es desarrollar la capacidad de interesar a los alumnos por el aprendizaje (B5).*
- *Para motivar a los alumnos por el aprendizaje es necesario adquirir ciertas destrezas propias de la profesión docente (B7).*
- *Antes de ser profesor/a es necesario adquirir conocimientos profundos de psicología, pedagogía y didáctica específica (B3).*

En un nivel intermedio de aceptación se encuentran las creencias siguientes:

- *Para ser profesor/a lo que importa es tener un amplio conocimiento de los contenidos y enseñarlos con claridad (B1).*
- *No resulta fácil ser profesor/a de secundaria en la actualidad, sobre todo si te has formado previamente pensando en ejercer otra profesión distinta (B13).*
- *La principal cualidad del profesor es la vocación docente, pero no se consigue en cursos de formación pedagógica (B12).*
- *La formación debe centrarse en aprender a programar la docencia y dominar las técnicas de comunicación en el aula (B9).*

En el nivel más bajo de aceptación se encuentran las siguientes creencias:

- *La formación para el ejercicio de la docencia sólo se adquiere con la experiencia (B10).*
- *La formación inicial debería ayudar a desarrollar la identidad profesional docente centrada en los problemas (B11) educativos.*
- *Aspectos como la autoridad o la capacidad de dirigir al alumnado no se aprenden en un curso de formación (B4).*
- *Los mejores docentes son personas con cualidades innatas para la comunicación y la docencia (B8).*
- *El profesor de secundaria es sobre todo un especialista en su materia y esa formación sólo se adquiere durante su carrera (B6).*

De manera global, se observa como en todos los ítems que engloban la Dim-1, la categoría de respuesta cuatro es la que presenta los niveles de porcentaje más elevados en relación al resto de las opciones de respuesta. Unos valores mínimos y máximos que oscilan entre el 26, 9% en el ítem B4 sobre la adquisición de aspectos como la autoridad o la capacidad de dirigir. Y el ítem B5, con un valor del 46% sobre el desarrollo de técnicas para interesar al alumnado como la a principal misión de la formación del profesorado.

6.3.1.2. Subescalas de la primera dimensión

Los resultados del análisis descriptivo anterior indican que existen creencias sobre la profesión y la formación docente que están más extendidas y otras ideas menos generalizadas, pero la anterior clasificación de tales creencias en función del grado de extensión de las mismas produce agrupaciones de ideas de diferente naturaleza. Por otra parte, la agrupación derivada del análisis factorial previo no nos permite hacer un análisis coherente porque en algunos factores aparecen agrupadas ideas demasiado diferentes. Por ello hemos realizado diversos análisis estadísticos alternativos, destinados a encontrar otros criterios de agrupación de variables y que permitan hacer una interpretación más favorable de tales resultados.

En primer lugar se ha realizado un análisis de coeficientes de similaridad y un estudio de correlación parcial entre las variables incluidas en la Dimensión 1 del cuestionario con objeto de explorar posibles agrupaciones de ideas que no se han detectado en los análisis anteriores. Así hemos encontrado tres subdimensiones (Dim1A, Dim1B y Dim1C) que agrupan ideas relacionadas con diversos modelos docentes descritos en la literatura (Mellado et al., 1999; Oliva, 2008; Salazar, 2008; Medina, 2010; Escamilla, 2011) y una cuarta subdimensión (Dim1D) en las que se incluyen otras ideas más dispersas o que no guardan relación con ninguno de los modelos docentes conocidos. Para proceder al análisis descriptivo de tales subescalas se ha realizado una agrupación por los extremos de las cinco categorías de respuesta de los diferentes ítems, definiendo los siguientes niveles: I = nada o poco de acuerdo; II = acuerdo intermedio; III = bastante o muy de acuerdo.

Una vez definidas las subdimensiones o modelos de pensamiento docente, que se han observado en la primera parte del cuestionario, se ha realizado un análisis de conglomerados para ver si existen agrupaciones de sujetos de la muestra que comparten o no tales conjuntos de ideas.

• *Subescala 1A: Modelo docente transmisivo*

En la primera subescala (Dim1A) se agrupan diversas creencias que pueden relacionarse con un modelo docente próximo al enfoque educativo tradicional (Mellado et al., 1999) y que enfatizan la preponderancia del profesor en los procesos educativos, su experiencia, sus conocimientos disciplinares, la capacidad de comunicar y la importancia de la transmisión de contenidos, al que hemos denominado de forma simplificada “modelo docente tradicional o transmisivo” (MDTr).

En la tabla 6.24 se muestran los ítems del cuestionario incluidos en esta subdimensión (B1, B6, B8 y B10) y los datos descriptivos correspondientes a la agrupación de frecuencias por sus extremos en los tres niveles (I, II, III) descritos anteriormente. En la parte inferior de dicha tabla también se incluyen los resultados procedentes del análisis de conglomerados, en el que se agrupan las opiniones globales de los estudiantes del Máster FPES en tres grupos según el mayor o menor porcentaje de sujetos que comparten opiniones referidas al modelo docente tradicional (Variable global MDTr). Tales ítems se han ordenado por valor decreciente de los valores medios mostrados en el análisis descriptivo previo.

Tabla 6.24. *Datos descriptivos de la subescala Dim1A (MDTr)*

Variables agrupadas	I (desacuerdo)		II (intermedio)		III (acuerdo)	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
	B1. Para ser profesor/a lo que importa es tener un amplio conocimiento de los contenidos y enseñarlos con claridad (3,53)	84	23,3	57	15,8	220
B10. La formación para el ejercicio de la docencia sólo se adquiere con la experiencia (3,22)	125	34,6	54	15,0	182	50,4
B8. Los mejores docentes son personas con cualidades innatas para la comunicación y la docencia (3,07)	149	41,3	45	12,5	167	46,3
B6. El profesor de secundaria es sobre todo un especialista en su materia y esa formación sólo se adquiere durante su carrera (2,81)	173	47,9	46	12,7	142	39,3

Análisis de conglomerados en MDTr					
Conglomerado 1		Conglomerado 2		Conglomerado 3	
Frec	%	Frec	%	Frec	%
82	22,7	134	37,1	145	40,2

Los resultados de la tabla 6.24 muestran que dos quintas partes de los sujetos que cursan el Máster de profesorado de secundaria parecen identificarse en buena medida con la mayoría de las ideas recogidas en el modelo docente tradicional, según los resultados del conglomerado 3. Tales sujetos consideran muy necesario poseer un amplio conocimiento de los contenidos y enseñarlos con claridad. Subrayan que el profesor de secundaria es sobre todo un especialista en su materia y, por tanto, conceden gran importancia a la formación de carácter disciplinar que se adquiere durante la carrera. Creen que los mejores docentes son personas con cualidades innatas para la comunicación y la docencia, lo cual puede suponer una devaluación de la formación inicial de carácter pedagógico y didáctico. Al mismo tiempo asumen la necesidad de adquirir una formación específica para el ejercicio de la

docencia, aunque consideran que dicha formación se adquiere fundamentalmente con la experiencia. Por otra parte, observamos que algo menos de una cuarta parte de los estudiantes encuestados muestran poco grado de acuerdo general con las ideas recogidas en este modelo de pensamiento docente (conglomerado 1) y algo más de un tercio de tales sujetos presentan un grado de acuerdo intermedio global con las ideas recogidas en esta subdimensión (conglomerado 2).

En la tabla 6.25 se muestran los resultados del análisis de correlación entre las variables agrupadas en esta subescala (B1, B6, B8 y B10) y la variable global que las aglutina a todas ellas (MDTr). En principio se ha aplicado una prueba no paramétrica, porque estamos trabajando con variables de una escala ordinal. De esta forma se han obtenido los coeficientes de correlación “Rho de Spearman”, mostrados en dicha tabla, aunque tales resultados son concordantes con otras pruebas no paramétricas (coeficiente Tau de Kendall) o paramétricas (Coeficiente R de Pearson). Puede observarse que las asociaciones entre tales variables son significativas (al nivel $p > 0'01$) en la mayor parte de los casos, de modo que podemos considerar las ideas agrupadas en esta subescala presentan un grado moderado de consistencia interna.

Tabla 6.25. *Correlaciones no paramétricas entre variables de la subescala Dim1A*

	B6	B8	B10	MDTr
B1	,154(**)	,092	,108	,471(**)
B6		,201(**)	,203(**)	,638(**)
B8			,170(**)	,578(**)
B10				,580(**)

• *Subdimensión 1B: Modelo docente tecnológico*

En la segunda subescala (Dim1B) se agrupan diversas creencias que presentan cierta relación con el denominado “modelo docente tecnológico”, simbolizado por la variable global “MDTc”, porque consideran la formación docente como un proceso destinado fundamentalmente a adquirir técnicas de enseñanza, tanto a nivel teórico como práctico, destacando aspectos muy concretos como la programación de la enseñanza o la técnicas de comunicación, pero se deja en un segundo plano el interés por los procesos de aprendizaje (Oliva, 2008b).

Se incluyen en esta subdimensión las variables correspondientes a los ítems B2, B9 y B14, cuyos datos descriptivos (frecuencias y porcentajes) se muestran la tabla 6.26, agrupados por los extremos en tres niveles de identificación. También se incluyen los resultados procedentes del análisis de conglomerados, organizados en tres grupos en función del mayor o menor porcentaje de sujetos que comparten tales creencias.

Tabla 6.26. *Datos descriptivos de la subescala Dim1B (MDTc)*

Variables agrupadas	I (desacuerdo)		II (intermedio)		III (acuerdo)	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
B2. La profesión docente se puede aprender y mejorar con la formación teórica y práctica (4,21)	19	5,3	38	10,5	304	84,2
B14. Cualquier graduado universitario puede adquirir en un curso de postgrado la formación docente necesaria para enseñar bien su materia y realizar el resto de funciones educativas que demanda la enseñanza secundaria actual (3,86)	50	13,9	43	11,9	268	74,2
B9. La formación debe centrarse en aprender a programar la docencia y dominar las técnicas de comunicación en el aula (3,28)	115	31,9	57	15,8	189	52,4

Análisis de conglomerados en MDTc					
Conglomerado 1		Conglomerado 2		Conglomerado 3	
Frec	%	Frec	%	Frec	%
93	25,8	117	32,4	151	41,8

Los resultados de la tabla 6.26 muestran que las ideas relacionadas con el modelo MDTc están bastante extendidas. La mayoría de sujetos encuestados creen que la profesión docente se puede aprender y mejorar con la formación teórica y práctica, lo cual es completamente lógico, pero también consideran que cualquier graduado universitario puede adquirir la formación docente necesaria para enseñar bien su materia en un curso de postgrado y realizar el resto de funciones educativas que demanda la enseñanza secundaria actual, lo cual nos parece una opinión excesivamente optimista ya que no parecen tener en cuenta la complejidad de la profesión docente. Por otra parte, algo más de la mitad de los sujetos encuestados opinan que la formación del profesorado debe centrarse especialmente en aprender a programar la docencia y dominar las técnicas de comunicación en el aula. Conceden, por tanto, gran importancia a la adquisición de competencias de tipo técnico (programar, comunicar,...) que sirven para transmitir mejor los contenidos educativos pero no parecen valorar tanto el papel que desempeñan los alumnos en el proceso de aprendizaje. El análisis de conglomerados nos muestra que más de dos quintas partes de los estudiantes del Máster FPES comparten todas estas ideas con un grado de acuerdo elevado, pero una cuarta parte de los sujetos no las comparten y el resto (casi un tercio) se encuentran en un nivel intermedio.

En la tabla 6.27 se muestran los resultados del análisis de correlación no paramétrica entre las variables agrupadas en esta subescala (B2, B9 y B14) y la variable global que las aglutina a todas ellas (MDTc). Los coeficientes de correlación “Rho de Spearman”, mostrados en la tabla señalan asociaciones altas y significativas (al nivel $p > 0'01$) en la mayor parte de los casos, de modo que podemos considerar las ideas agrupadas en esta subescala presentan un grado moderado de consistencia interna.

Tabla 6.27. *Correlaciones no paramétricas entre variables de la subescala Dim1B (MDTr)*

	B9	B14	MDTc
B2	,176(**)	,804(**)	,567(**)
B9		,042	,660(**)
B14			,571(**)

• *Subdimensión 1C: Modelo docente centrado en el alumno*

En la tercera subdimensión (Dim1C) se agrupan diversas creencias que pueden relacionarse con un modelo docente próximo al enfoque constructivista (Mellado et al., 1999; Oliva, 2008) y que enfatizan la importancia de desarrollar la acción docente en torno a las necesidades del alumnado, teniendo en cuenta sus ideas y motivaciones, al que hemos denominado de forma simplificada “modelo docente centrado en el alumno (MDCA). En este modelo de pensamiento se concede importancia al desarrollo de la identidad profesional y a la necesidad de adquirir una formación docente global que ayude comprender los aspectos psicológicos, pedagógicos y didácticos relacionados con el aprendizaje de las respectivas materias.

En la tabla 6.28 se muestran los ítems del cuestionario incluidos en esta subdimensión (B3, B5, B7 y B11) y los datos descriptivos correspondientes a la agrupación de frecuencias por sus extremos (I, II, III). También se incluyen los resultados procedentes del análisis de conglomerados, en el que se agrupan las opiniones globales de los estudiantes del Máster FPES según el mayor o menor porcentaje de sujetos que comparten opiniones relacionadas con el modelo docente centrado en el alumno (Variable global MDCA).

Tabla 6.28. *Datos descriptivos de la subescala Dim1C (MDCA)*

Variables agrupadas	I		II		III	
	(desacuerdo)		(intermedio)		(acuerdo)	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
B5. La principal misión de la formación del profesorado es desarrollar la capacidad de interesar a los alumnos por el aprendizaje (3,84)	36	10,0	71	19,7	254	70,4
B7. Para motivar a los alumnos por el aprendizaje es necesario adquirir ciertas destrezas propias de la profesión docente (3,82)	49	13,6	60	16,6	252	69,8
B3. Antes de ser profesor/a es necesario adquirir conocimientos profundos de psicología, pedagogía y didáctica específica (3,76)	58	16,1	59	16,3	244	67,6
B11. La formación inicial debería ayudar a desarrollar la identidad profesional docente centrada en los problemas educativos (3,20)	123	34,1	63	17,5	175	48,5

Análisis de conglomerados en MDCA					
Conglomerado 1		Conglomerado 2		Conglomerado 3	
Frec	%	Frec	%	Frec	%
91	25,2	89	24,7	181	50,1

Todas las ideas relacionadas con el modelo MDCA están bastante extendidas, entre los sujetos encuestados, porque la mayoría de ellos consideran la principal misión de la formación del profesorado es desarrollar la capacidad de interesar a los alumnos por el aprendizaje y que, por tanto, es necesario desarrollar ciertas competencias o destrezas propias de la profesión docente que se suponen adquirir conocimientos relevantes de psicología del aprendizaje, de pedagogía o metodología educativa y de didáctica específica para enseñanza de cada materia. La adquisición de tales conocimientos y competencias supone una visión del desarrollo profesional docente ligado a la reflexión y búsqueda de soluciones a los problemas educativos. Se puede observar que la mitad de los sujetos que cursan el Máster de profesorado de secundaria parecen identificarse en buena medida con la mayoría de las ideas recogidas en el modelo docente centrado en el alumno, según los resultados del conglomerado 3. Alrededor de una cuarta parte de los estudiantes encuestados muestran un grado intermedio de identificación (conglomerado 2) y el resto, que supone otra cuarta parte, parecen estar en desacuerdo con el conjunto de ideas recogidas en este modelo de pensamiento docente (conglomerado 1).

En la tabla 6.29 se muestran los resultados del análisis de correlación no paramétrica entre las variables agrupadas en esta subescala (B3, B5, B7 y B11) y la variable global que las aglutina a todas ellas (MDCA). Los coeficientes de correlación (Rho de Spearman), mostrados en dicha tabla, indican que las asociaciones entre tales variables son elevadas y bastante significativas (al nivel $p > 0'01$) en todos los casos. Por tanto, podemos considerar que las ideas agrupadas en esta subescala presentan un grado alto de consistencia interna en conjunto.

Tabla 6.29. *Correlaciones no paramétricas entre variables de la subescala Dim1A (MDCA)*

	B5	B7	B11	MDCA
B3	,269(**)	,389(**)	,235(**)	,609(**)
B5		,426(**)	,184(**)	,567(**)
B7			,187(**)	,632(**)
B11				,644(**)

• *Subdimensión 1d: Modelo docente indefinido (MDI)*

En la última subescala (Dim1D) se agrupan diversas creencias que no pueden relacionarse de manera clara con ningún modelo docente concreto o que son ideas de un ámbito muy general y, por tanto, pueden estar relacionadas con cualquiera de los modelos docentes anteriores. Por ello las hemos englobado dentro de la denominación genérica “modelo docente indefinido” (MDI).

En la tabla 6.30 se muestran los ítems del cuestionario incluidos en esta subdimensión (B4, B12 y B13) y los datos descriptivos correspondientes a la agrupación de frecuencias por sus extremos en los tres niveles (I, II, III) descritos anteriormente. En la parte inferior de dicha tabla también se incluyen los resultados procedentes del análisis de conglomerados realizado en esta subescala.

Más de la mitad de los sujetos de la muestra creen que no resulta fácil ser profesor de secundaria en la actualidad, sobre todo si se ha recibido previamente una formación académica orientada al ejercicio de una profesión distinta (medicina, ingeniería, abogacía, química, historia, ...), de modo que al comenzar a enseñar hay que construir una nueva identidad profesional. Una proporción similar se sujetos consideran que la principal cualidad del profesor es la vocación docente, pero esta cualidad no parece conseguirse en cursos de formación pedagógica.

Otros aspectos que se consideran importantes para el ejercicio de la docencia son la autoridad del docente o la capacidad de gestionar el trabajo de alumnado en el aula, pero creen que estos aspectos no se aprenden en un curso de formación porque se supone que forman parte del personal de cada profesor. Alrededor de dos quintas partes de los sujetos que cursan el Máster de profesorado de secundaria no se identifican de modo global con el conjunto de ideas recogidas en la subdimensión 1D (conglomerado 1), pero cerca de una tercera parte si están de acuerdo (conglomerado 3) y lo otra tercera parte se encuentran en una posición intermedia (conglomerado 2). Se trata, por tanto, de un conjunto de ideas interesantes pero heterogéneas y dispersas.

Tabla 6.30. *Datos descriptivos de la subescala Dim1D (MDI)*

Variables agrupadas	I (desacuerdo)		II (intermedio)		III (acuerdo)	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
B13. No resulta fácil ser profesor de secundaria en la actualidad, sobre todo si te has formado previamente pensando en ejercer otra profesión distinta (3,41)	109	30,2	47	13,0	205	56,8
B12. La principal cualidad del profesor es la vocación docente, pero no se consigue en cursos de formación pedagógica (3,34)	86	23,8	105	29,1	170	47,1
B4. Aspectos como la autoridad o la capacidad de dirigir al alumnado no se aprenden en un curso de formación (3,15)	147	40,7	39	10,8	175	48,5

Análisis de conglomerados en MDI					
Conglomerado 1		Conglomerado 2		Conglomerado 3	
Frec	%	Frec	%	Frec	%
151	41,8	108	29,9	102	28,3

Por último, en la tabla 6.31 se muestran los resultados del análisis de correlación entre las variables agrupadas en esta subescala (B4, B12 y B13) y la variable global que las aglutina a todas ellas (MDI). Los coeficientes de correlación (Rho de Spearman), mostrados en dicha tabla, indican que las asociaciones entre tales variables son elevadas y significativas (al nivel $p > 0,01$) en algunos casos y en otros no lo son. Por tanto, podemos considerar que las ideas agrupadas en esta subescala presentan un grado bajo de consistencia interna en conjunto.

Tabla 6.31. *Correlaciones no paramétricas entre variables de la subescala Dim 1D (MDI)*

	B12	B13	MDI
B4	,411(**)	,027	,730(**)
B12		,002	,673(**)
B13			,439(**)

6.3.2. Segunda dimensión: Necesidades de formación inicial para la docencia en Educación Secundaria

En este apartado se realiza un estudio de los resultados de la segunda dimensión del cuestionario, cuya finalidad es identificar los aspectos de la formación inicial docente que presentan una mayor demanda entre los estudiantes del Máster FPES. En primer lugar se realizará un estudio de carácter descriptivo de los datos que proporciona cada ítem y posteriormente se analizarán subdimensiones o agrupaciones de ideas que presentan un mayor grado de consistencia interna.

6.3.2.1. Resultados de carácter descriptivo

Hemos realizado un estudio descriptivo de las 23 variables relacionadas con los ítems que integran la segunda dimensión (Dim-2), que nos ha permitido conocer el valor medio y otros estadísticos descriptivos de tales variables, a nivel de toda la muestra. En la tabla 6.32 se recogen los resultados de este análisis.

Posteriormente se han obtenido las frecuencias absolutas y relativas (porcentajes) en las cinco categorías de respuesta de la escala Likert empleada para medir el grado de acuerdo con cada proposición (1 = nada, 2 = poco, 3 = intermedio, 4 = bastante; 5 = mucho). En la tabla 6.33 se recogen los resultados de este análisis de frecuencias.

Tabla 6.32. *Resultados derivados del análisis de valores medios (segunda parte)*

Variables (Ítems)	Media	Desv.Tip	Varianza
C1. Organización y estructura del sistema educativo	3,37	1,185	1,405
C2. Funcionamiento de un centro de secundaria	3,55	1,127	1,270
C3. Normativa y legislación educativa	3,11	1,205	1,451
C4. Programación educativa y diseño del currículo	3,84	1,090	1,189
C5. Técnicas y recursos de comunicación oral	4,01	1,083	1,172
C6. Metodología y estrategias de enseñanza	4,27	,832	,691
C7. Diseño de actividades de aprendizaje	4,19	,901	,812
C8. Técnicas de motivación del alumnado	4,32	,864	,746
C9. Aplicaciones educativas de las nuevas tecnologías	3,85	1,027	1,055
C10. Uso didáctico de esquemas y mapas conceptuales	3,71	1,060	1,123
C11. Técnicas e instrumentos de evaluación	3,62	1,013	1,026
C12. Elaboración de unidades didácticas	4,13	,901	,811
C13. Características de los procesos de aprendizaje	3,49	1,153	1,328
C14. Desarrollo cognitivo e intelectual del alumnado	3,56	1,099	1,209
C15. Psicología de la adolescencia	3,75	1,089	1,185
C16. Atención a la diversidad y a las necesidades especiales	3,76	1,025	1,050
C17. Pedagogía para la convivencia en el centro y el aula	3,87	1,017	1,034
C18. Orientación educativa y acción tutorial	3,65	1,111	1,234
C19. Técnicas de dinámica de grupo	3,77	1,110	1,232
C20. Técnicas de resolución de conflictos	4,00	,962	,925
C21. Desarrollo de la autoridad académica	3,63	1,114	1,240
C22. Superación de situaciones de stress profesional	3,70	1,101	1,211
C23. Temas educativos transversales (valores humanos, salud y desarrollo, ed. ambiental,...)	3,52	1,202	1,445

A partir de los datos mostrados en las tablas 6.32 y 6.33, procedentes del análisis descriptivo de los ítems de la segunda parte del cuestionario, se deduce que la gran mayoría de los aspectos incluidos en el mismo corresponden a temas que presentan un interés bastante alto para la formación inicial del profesorado de secundaria. De todas formas, si ordenamos los ítems en función de los valores medios, podemos clasificar las demandas formativas en tres subcategorías principales.

Tabla 6.33. *Frecuencias relativas (porcentajes) en los ítems de la segunda parte*

(N=361)	Variables (%)							
Valores	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
1 (Nada)	7,5	3,6	11,1	3,0	3,9	0,0	0,0	1,9
2 (Poco)	19,1	18,0	23,5	12,2	8,0	5,0	7,5	2,5
3 (Medio)	19,7	20,2	18,8	13,6	11,9	9,7	10,2	7,2
4 (Bastante)	36,8	36,0	36,0	39,9	38,2	38,8	37,7	38,2
5 (Mucho)	16,9	22,2	10,5	31,3	38,0	46,5	44,6	50,1

(N=361)	Variables							
Valores	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16
1 (Nada)	2,5	2,5	0,0	0,0	3,9	4,2	2,2	1,9
2 (Poco)	10,0	14,1	19,9	7,8	22,2	16,3	15,5	12,7
3 (Medio)	15,8	17,5	17,7	11,6	15,2	18,3	15,2	17,5
4 (Bastante)	42,7	41,8	42,9	40,7	38,8	42,1	39,6	43,2
5 (Mucho)	29,1	24,1	19,4	39,9	19,9	19,1	27,4	24,7

(N=361)	Variables (%)							
Valores	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	
1 (Nada)	1,1	3,0	2,8	0,0	3,9	3,6	4,4	
2 (Poco)	12,7	17,2	14,4	11,1	15,8	12,2	21,3	
3 (Medio)	14,4	15,5	15,5	13,0	16,9	21,9	16,6	
4 (Bastante)	42,1	40,4	37,4	41,0	40,7	35,5	32,7	
5 (Mucho)	29,6	23,8	29,9	34,9	22,7	26,9	24,9	

En primer lugar se citan, por orden decreciente, los aspectos que suscitan un grado de interés muy elevado, ya que presentan un valor medio igual a superior a 4. Entre estos aspectos se observan demandas de formación pedagógica y psicológica que ponen su acento en los aspectos metodológicos y la capacidad del profesor para motivar al alumnado:

- *Técnicas de motivación del alumnado (C8)*
- *Metodología y estrategias de enseñanza (C6)*
- *Diseño de actividades de aprendizaje (C7)*
- *Elaboración de unidades didácticas (C12)*
- *Técnicas de resolución de conflictos (C20)*
- *Técnicas y recursos de comunicación oral (C5)*

A continuación se relacionan, en orden decreciente, los aspectos cuyos valores medios están comprendidos entre 3,9 y 3,6, de modo que presentan un grado de interés moderadamente alto. Entre estos aspectos se incluyen variadas demandas de formación pedagógica y psicológica, que van desde la programación de la enseñanza y la utilización de diferentes recursos hasta la adquisición de destrezas para gestionar el trabajo con los alumnos en el aula:

- *Pedagogía para la convivencia en el centro y el aula (C17)*
- *Aplicaciones educativas de las nuevas tecnologías (C9)*
- *Programación educativa y diseño del currículo (C4)*
- *Técnicas de dinámica de grupo (C19)*
- *Atención a la diversidad y a las necesidades especiales (C16)*
- *Psicología de la adolescencia (C15)*
- *Superación de situaciones de stress profesional (C22)*
- *Uso didáctico de esquemas y mapas conceptuales (C10)*
- *Orientación educativa y acción tutorial (C18)*
- *Desarrollo de la autoridad académica (C21)*
- *Técnicas e instrumentos de evaluación (C11)*
- *Funcionamiento de un centro de secundaria (C2)*

Finalmente se muestran los aspectos que presentan un grado de interés relativamente menor que los anteriores y cuyos valores medios son inferiores al valor 3,6. Entre estos aspectos se incluyen las demandas de formación en psicología del aprendizaje y el desarrollo o aspectos relacionados la organización del sistema educativo y la legislación:

- *Desarrollo cognitivo e intelectual del alumnado (C14)*
- *Características de los procesos de aprendizaje (C13)*
- *Temas educativos transversales: salud y desarrollo, educación ambiental,... (C23)*
- *Organización y estructura del sistema educativo (C1)*
- *Normativa y legislación educativa (C3)*

6.3.2.2. Subescalas de la segunda dimensión

Los resultados del análisis descriptivo anterior indican que existen necesidades de formación inicial docente que están más extendidas o generalizadas y otras demandas menos relevantes, pero la agrupación basada en el análisis factorial realizado anteriormente no permite hacer un análisis demasiado coherente. Por otra parte, la anterior clasificación de las demandas formativas en función del grado relativo de interés muestra que en cada nivel se incluyen necesidades de diferente naturaleza. Por tales motivos hemos utilizado otros análisis estadísticos alternativos, que se han aplicado también en la primera parte del cuestionario (estudio de similitud, de correlación y de conglomerados), con el fin de encontrar otros criterios de agrupación de variables que permitan hacer una interpretación más adecuada de tales resultados.

Debemos tener en cuenta que los ítems de la segunda parte del cuestionario integran necesidades formativas muy próximas al ámbito de la psicología educativa y otras demandas más relacionadas con aspectos claramente pedagógicos y didácticos. Por ello hemos realizado, en primer lugar, un estudio de escalamiento multidimensional de las 13 variables relacionadas con el campo de la pedagogía o la didáctica general y por otra parte hemos aplicado un análisis similar a las 10 variables relacionadas con el dominio de la psicología educativa. Este análisis preliminar nos ha permitido diferenciar tres subdimensiones o núcleos de variables relacionadas con necesidades formativas del dominio de la pedagogía y la didáctica general (Dim2A, Dim2B y Dim2C) dos subdimensiones o conjuntos de variables relacionadas con necesidades formativas en el ámbito de la psicología aplicada a la educación (Dim2D y Dim2E).

Por tanto, podemos hablar de cinco subdimensiones o subescalas que agrupan las diferentes demandas formativas en varias clases de necesidades bastante relacionadas entre sí. Para proceder al análisis descriptivo de tales subescalas se ha realizado una agrupación por los extremos de las cinco categorías de respuesta de los diferentes ítems, definiendo los siguientes niveles: I = nada o poco de acuerdo; II = acuerdo intermedio; III = bastante o muy de acuerdo. Una vez definidas tales subescalas, se ha realizado un análisis de conglomerados para ver si existen agrupaciones de sujetos de la muestra que comparten o no comparten tales opiniones de forma conjunta.

- *Subescala 2A: Aspectos Educativos Generales*

En la primera subescala (Dim2A) se agrupan diversos aspectos que pueden relacionarse con necesidades formativas sobre Aspectos Educativos Generales (AEG). En la tabla 6.34 se muestran los ítems del cuestionario incluidos en esta subdimensión (C2, C23, C1 y C3) y los datos descriptivos correspondientes a la agrupación de frecuencias por sus extremos en los tres niveles (I, II, III) descritos anteriormente. Tales necesidades formativas se han ordenado por valor decreciente de los valores medios obtenidos para cada variable en el análisis descriptivo previo y de las frecuencias relativas a favor de cada idea. En la parte inferior de dicha tabla también se incluyen los resultados procedentes del análisis de conglomerados, en el que se agrupan las opiniones globales de los estudiantes del Máster FPES en tres grupos según el mayor o menor porcentaje de sujetos que comparten opiniones recogidas en la subescala Dim2A (Variable global AEG).

Tabla 6.34. *Datos descriptivos de la subescala Dim2A (AEG)*

Variables agrupadas	I (desacuerdo)		II (intermedio)		III (acuerdo)	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
C2. Funcionamiento de un centro de secundaria (3,55)	78	21,6	73	20,2	210	58,2
C23. Temas educativos transversales: salud y desarrollo, educación ambiental,... (3,52)	93	25,8	60	16,6	208	57,6
C1. Organización y estructura del sistema educativo (3,37)	96	26,6	71	19,7	194	53,7
C3. Normativa y legislación educativa (3,11)	125	34,6	68	18,8	168	46,5

Análisis de conglomerados en variable global AEG					
Conglomerado 1		Conglomerado 2		Conglomerado 3	
Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
72	19,9	168	46,5	121	33,5

Los resultados mostrados en parte superior de la tabla 6.34 indican que los aspectos formativos agrupados en la subescala Dim2A interesan moderadamente a los estudiantes del Máster FPES. Alcanzan un interés un poco más alto los temas relacionados con el funcionamiento de un centro de secundaria, los temas educativos transversales y el conocimiento del sistema educativo. Parece que interesan un poco menos los temas relacionados con el conocimiento de la normativa y la legislación educativa, aunque hay que tener en cuenta que este aspecto también interesa bastante a casi la mitad de la muestra encuestada.

El análisis de conglomerados realizado en la variable global que agrupa a estas necesidades formativas nos indica que alrededor de un tercio de los estudiantes de la muestra coinciden en su alta valoración de sobre tales aspectos (conglomerado 3), mientras que una quinta parte de los sujetos no coinciden en sus opiniones sobre tales temas (conglomerado 1). El resto de los sujetos, que representa a casi la mitad de la muestra, presentan un grado de acuerdo intermedio global con el conjunto de ideas recogidas en esta subdimensión (conglomerado 2).

En la tabla 6.35 se muestran los resultados del análisis de correlación entre las variables agrupadas en esta subescala (C2, C23, C1 y C3) y la variable global que las aglutina a todas ellas (AEG). Procediendo de igual forma que en la primera parte del cuestionario, dado que trabajamos con variables de una escala ordinal, hemos aplicado la prueba no paramétrica “Rho de Spearman”. Observamos elevados niveles de asociación y todas las correlaciones son significativas (al nivel $p > 0'01$). Por tanto, podemos considerar las ideas agrupadas en esta subescala presentan un grado elevado de consistencia interna.

Tabla 6.35. *Correlaciones no paramétricas entre variables de la subescala Dim2A (AEG)*

	C23	C1	C3	AEG
C2	,0,266(**)	,529(**)	,522(**)	,763(**)
C23		,298(**)	,280(**)	,622(**)
C1			,502(**)	,776(**)
C3				,799(**)

• *Subdimensión 2B: Diversos aspectos de Didáctica General*

En la segunda subescala (Dim2B) se agrupan diversas necesidades formativas relacionadas con la formación pedagógica del dominio de la Didáctica General (DG) como son la programación de la enseñanza, el desarrollo del currículo, el diseño de unidades didácticas, la comunicación docente y la evaluación. En la tabla 6.36 se muestran, ordenados por orden decreciente de importancia en la escala de valoración, los ítems del cuestionario incluidos en esta subdimensión (C4, C12, C5 y C11) y los datos descriptivos correspondientes a la agrupación de frecuencias por sus extremos en los tres niveles descritos anteriormente (I, II, III). En la parte inferior de dicha tabla también se incluyen los resultados procedentes del análisis de conglomerados, en el que se agrupan las opiniones globales de los estudiantes del Máster FPES en tres grupos, según el mayor o menor porcentaje de sujetos que comparten opiniones recogidas en la subescala Dim2B (Variable global DG).

Tabla 6.36. *Datos descriptivos de la subescala Dim2B (DG)*

Variables agrupadas	I		II		III	
	(desacuerdo)		(intermedio)		(acuerdo)	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
C12. Elaboración de unidades didácticas (4,13)	28	7,8	42	11,6	291	80,6
C5. Técnicas de comunicación oral (4,01)	42	11,6	44	12,2	275	76,2
C4. Programación educativa y diseño del currículo (3,84)	55	15,2	49	13,6	257	71,2
C11. Técnicas e instrumentos de evaluación (3,62)	72	19,9	64	17,7	225	62,3

Análisis de conglomerados en la variable global DG					
Conglomerado 1		Conglomerado 2		Conglomerado 3	
Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
60	16,6	150	41,5	151	41,8

Los resultados de la parte superior de la tabla 6.36 muestran que los sujetos encuestados conceden gran importancia a la adquisición de formación en aspectos de carácter pedagógico general como la elaboración de unidades didácticas (algo más de 4/5 de la muestra), aprender técnicas de comunicación oral (algo más de 3/4) y la programación de la enseñanza (algo más de 7/10). También es importante el interés por aprender a utilizar técnicas y diseñar instrumentos de evaluación (algo más de 3/5).

Por otra parte, en la parte inferior de dicha tabla, observamos que algo más de 2/5 de los estudiantes encuestados muestran un acuerdo global con el conjunto de ideas agrupadas en la subescala DG (conglomerado 3), una proporción similar de sujetos de la muestra presentan un grado de acuerdo parcial (conglomerado 2) y el resto de los sujetos, que suponen 1/6 del conjunto, manifiestan poco grado de acuerdo global con las ideas recogidas en esta subdimensión (conglomerado 1).

En la tabla 6.37 se muestran así mismo los resultados del análisis de correlación entre las variables agrupadas en esta subescala (C4, C12, C5 y C11) y la variable global que las aglutina a todas ellas (DG). Puede observarse que las asociaciones entre tales variables son elevadas y significativas (al nivel $p > 0'01$) en todos los casos, de modo que las ideas agrupadas en esta subescala presentan un grado alto de interdependencia y de consistencia interna.

Tabla 6.37. *Correlaciones no paramétricas entre variables de la subescala Dim2B (DG)*

	C12	C5	C11	DG
C4	,461(**)	,397(**)	,379(**)	,763(**)
C12		,361(**)	,368(**)	,692(**)
C5			,350(**)	,715(**)
C11				,719(**)

• *Subdimensión 2C: Metodología y Recursos*

En la tercera subescala (Dim2C) se agrupan otros aspectos de la formación pedagógica o didáctica de carácter general, pero se trata de aspectos muy relacionados con la metodología de enseñanza y la utilización de recursos docentes, mostrando un especial interés por desarrollar una enseñanza activa y fomentar la motivación del alumnado. Se incluyen en esta variable global relativa a la metodología y los recursos (MR), por orden de importancia para los estudiantes del Máster FPES, los siguientes ítems del cuestionario: C8, C6, C7, C9 y C10.

En la tabla 6.38 se muestran los datos descriptivos de tales ítems que corresponden a la agrupación de frecuencias por sus extremos en los tres niveles (I, II, III) descritos anteriormente. También se incluyen los resultados derivados del análisis de conglomerados, en el que se agrupan las opiniones globales de los alumnos en tres grupos según el mayor o menor porcentaje de sujetos que comparten opiniones recogidas en la subescala Dim2C (Variable global MR).

Tabla 6.38. Datos descriptivos de la subescala Dim2C (MR)

Variables agrupadas	I		II		III	
	(desacuerdo)		(intermedio)		(acuerdo)	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
C8. Técnicas de motivación del alumnado (4,32)	16	4,4	26	7,2	319	88,4
C6. Metodología y estrategias de enseñanza (4,27)	18	5,0	35	9,7	308	85,3
C7. Diseño de actividades de aprendizaje (4,19)	27	7,5	37	10,2	297	82,3
C9. Aplicaciones educativas de las nuevas tecnologías (3,85)	45	12,5	57	15,8	259	71,7
C10. Uso didáctico de esquemas y mapas conceptuales (3,71)	60	16,6	63	17,5	238	65,9

Análisis de conglomerados en variable global MR					
Conglomerado 1		Conglomerado 2		Conglomerado 3	
Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
31	8,5	139	38,5	191	52,9

Los resultados del análisis de frecuencias, agrupadas por los extremos, que se muestran en la tabla 6.38 reflejan un interés muy elevado en todos los ítems del cuestionario agrupados en esta subescala. Más del ochenta por ciento de los estudiantes del Máster FPES están muy interesados en aprender a usar técnicas educativas que favorezcan la motivación del alumnado de secundaria (casi 9/10), conocer nuevos métodos y estrategias de enseñanza (casi 5/6) y aprender a diseñar actividades de aprendizaje (algo más de 4/5). Entre las estrategias y recursos de interés para la formación inicial de los futuros profesores de enseñanza secundaria hay que destacar las aplicaciones educativas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (casi 3/4) y el uso didáctico de las técnicas de representación del conocimiento tales como los mapas conceptuales y esquemas cognitivos (casi 2/3).

Del análisis de conglomerados correspondiente a la variable global MR se deriva un consenso mayor en torno al nivel más elevado de acuerdo en todas las ideas agrupadas en esta subescala, ya que más de la mitad de los sujetos se incluyen en el conglomerado 3 y menos del diez por ciento se incluyen en el conglomerado 1, quedando el resto (algo más de 1/3) en una situación intermedia.

El anterior resultado es coherente con los datos derivados del análisis de correlaciones entre las variables agrupadas en esta subescala que se recogen en la tabla 6.39, ya que se obtienen unos coeficientes Rho de Spearman bastante elevados y todas las asociaciones son muy significativas (al nivel $p > 0,01$). Por tanto, consideramos que las ideas agrupadas en esta subescala presentan un grado elevado de consistencia interna.

Tabla 6.39. Correlaciones no paramétricas entre variables de la subescala Dim2C (MR)

	C6	C7	C9	C10	MR
C8	,589(**)	,580(**)	,428(**)	,361(**)	,744(**)
C6		,608(**)	,371(**)	,359(**)	,719(**)
C7			,387(**)	,342(**)	,732(**)
C9				,443(**)	,728(**)
C10					,721(**)

• *Subdimensión 2D: Aspectos formativos de Psicología Educativa*

En la siguiente subescala (Dim2D) se agrupan diferentes necesidades formativas relacionadas con diversos temas de Psicología Educativa (PsE): el desarrollo intelectual, la adolescencia, los procesos de aprendizaje, la orientación educativa y la acción tutorial. En la tabla 6.40 se muestran, ordenados en función del valor promedio, los ítems del cuestionario incluidos en esta subdimensión (C15, C18, C14 y C13) y los datos descriptivos de tales variables correspondientes a la agrupación de frecuencias por sus extremos en tres niveles (I, II, III). También se incluyen los resultados derivados del análisis de conglomerados, tras agrupar las opiniones globales de los alumnos del Máster en tres grupos según el mayor o menor porcentaje de sujetos que comparten opiniones recogidas en esta nueva subescala.

Los resultados recogidos en la parte superior de la tabla 6.40 indican que los temas de psicología educativa también presenta un interés moderadamente alto para los profesores en formación inicial, aunque no alcanzan valores tan elevados como en la subescala anterior (metodología y recursos). Concretamente se observa un interés moderadamente alto, que oscila entre dos tercios y tres quintos del conjunto de sujetos encuestados, por adquirir conocimientos sobre psicología de la adolescencia (algo más de 2/3), orientación educativa y acción tutorial (casi 2/3), desarrollo intelectual del alumnado de secundaria (algo más de 3/5) y por comprender la naturaleza de los procesos de aprendizaje (casi 3/5).

Tabla 6.40. *Datos descriptivos de la subescala Dim2D (PsE)*

Variables agrupadas	I		II		III	
	(desacuerdo)		(intermedio)		(acuerdo)	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
C15. Psicología de la adolescencia (3,75)	64	17,7	55	15,2	242	67,0
C18. Orientación educativa y acción tutorial (3,65)	73	20,2	56	15,5	232	64,3
C14. Desarrollo cognitivo e intelectual del alumnado (3,56)	74	20,5	66	18,3	221	61,2
C13. Características de los procesos de aprendizaje (3,49)	94	26,0	55	15,2	212	58,7

Análisis de conglomerados en la variable global PsE					
Conglomerado 1		Conglomerado 2		Conglomerado 3	
Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
67	18,6	153	42,4	141	39,1

El análisis de conglomerados correspondiente a esta subescala indica que dos quintos de los sujetos encuestados muestran un acuerdo elevado con el conjunto de ideas agrupadas en la variable global PsE (conglomerado 3), algo más de dos quintas partes de la muestra presentan un grado de acuerdo sólo parcial (conglomerado 2) y que algo menos de una quinta parte de los estudiantes del Máster FPES manifiestan poco grado de acuerdo general con las ideas recogidas en esta subdimensión (conglomerado 1).

En la tabla 6.41 se muestran los resultados del análisis de correlación entre las variables agrupadas en esta subescala y la variable global que las aglutina a todas ellas (PsE). También puede observarse que las asociaciones entre tales variables son significativas (al nivel $p > 0,01$) en todos los casos, de modo que las opiniones agrupadas en esta subescala también presentan un grado alto de consistencia interna.

Tabla 6.41. *Correlaciones no paramétricas entre variables de la subescala Dim2D (PsE)*

	C18	C14	C13	PsE
C15	,419(**)	,456(**)	,344(**)	,731(**)
C18		,239(**)	,283(**)	,645(**)
C14			,584(**)	,771(**)
C13				,758(**)

• *Subdimensión 2E: Gestión del aula*

En la quinta y última subescala (Dim2E) se agrupan aspectos relacionados con diversos temas de psicología educativa que tienen una relación especial con la gestión del aula (GA) y las competencias, docentes o las cualidades personales que el profesor debe poseer para favorecer la convivencia y el respeto, organizar un buen ambiente de trabajo en la clase, fomentar el trabajo en equipo, resolver posibles conflictos y superar situaciones de estrés que puedan surgir en el aula. En la tabla 6.42 se muestran, por orden de importancia para los futuros profesores, los ítems del cuestionario incluidos en esta subdimensión (C20, C17, C19, C16, C22 y C21) y los datos descriptivos correspondientes a la agrupación de frecuencias por sus extremos en tres niveles (I, II, III). También se incluyen los resultados procedentes del análisis de conglomerados, en el que se agrupan las opiniones globales de los estudiantes del Máster FPES en tres grupos según el mayor o menor porcentaje de sujetos que comparten opiniones recogidas en la subescala Dim2E (Variable global GA).

Tabla 6.42. *Datos descriptivos de la subescala Dim2E (GA)*

Variables agrupadas	I		II		III	
	(desacuerdo)		(intermedio)		(acuerdo)	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
C20. Técnicas de resolución de conflictos (4,00)	40	11,1	47	13,0	274	75,9
C17. Pedagogía para la convivencia en el centro y el aula (3,87)	50	13,9	52	14,4	259	71,7
C19. Técnicas de dinámica de grupo (3,78)	62	17,2	54	14,9	245	67,9
C16. Atención a la diversidad y a las necesidades especiales (3,76)	53	14,7	66	18,3	243	67,3
C22. Superación de situaciones de stress profesional (3,70)	57	15,8	74	20,5	229	63,4
C21. Desarrollo de la autoridad académica (3,63)	71	19,7	65	18,0	225	62,3

Análisis de conglomerados en la variable global GA					
Conglomerado 1		Conglomerado 2		Conglomerado 3	
Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
70	19,3	147	40,7	144	39,9

Los resultados de la parte superior de la tabla 6.42 muestran que los temas relacionados con la psicología que presentan mayor interés formativo para los estudiantes del Máster FPES son aquellos que tienen una mayor conexión con la gestión real de los procesos educativos en el aula. En concreto, los futuros profesores presentan un interés bastante alto por aprender técnicas para la resolución de conflictos (más de 3/4) y favorecer la convivencia (cerca de 3/4), por conocer técnicas de dinámica de grupos (algo más de 2/3), por saber atender a la diversidad del alumnado y a quienes tienen necesidades educativas especiales (2/3), por aprender a superar a situaciones de estrés y mantener la autoridad intelectual y académica del docente en el aula (casi 2/3).

El análisis de conglomerados correspondiente a esta subescala indica que alrededor de dos quintos de los alumnos del Máster FPES muestran un acuerdo elevado con el conjunto de ideas agrupadas en la variable global GA (conglomerado 3) y una proporción similar de sujetos de la muestra presentan un grado de acuerdo sólo parcial (conglomerado 2). El resto, que supone una quinta parte, presentan un grado de acuerdo más bien bajo con las ideas recogidas en esta subdimensión (conglomerado 1).

Finalmente, en la tabla 6.43 se muestran los resultados del análisis de correlación entre las variables agrupadas en esta subescala y la variable global que las aglutina a todas ellas (GA). Tales resultados indican que todas las asociaciones son elevadas y significativas (al nivel $p > 0'01$) y que las demandas formativas agrupadas en esta subescala presentan un grado alto de interdependencia y consistencia interna.

Tabla 6.43. *Correlaciones no paramétricas entre variables de la subescala Dim2E (GA)*

	C17	C19	C16	C22	C21	GA
C20	,552(**)	,631(**)	,441(**)	,422(**)	,489(**)	,797(**)
C17		,487(**)	,521(**)	,343(**)	,390(**)	,737(**)
C19			,336(**)	,291(**)	,384(**)	,724(**)
C16				,307(**)	,218(**)	,635(**)
C22					,533(**)	,680(**)
C21						,696(**)

6.3.3. Exploración de relaciones entre las diversas dimensiones y subdimensiones del cuestionario

Una vez concluido el proceso de análisis de las dos dimensiones del cuestionario (Dim-1 y Dim- 2) centradas en conocer las ideas previas sobre la formación inicial docente, por un lado y las demandas educativas del alumnado del Máster FPES, por otro lado. Pasamos a desarrollar la exploración de las relaciones existentes entre las diversas dimensiones y subdimensiones del cuestionario. Para ello, en primer lugar, se realiza un estudio de correlaciones con la intención de conocer las conexiones existentes en torno a los modelos subyacentes sobre la profesión docente. En segundo lugar, se recogen los resultados obtenidos en las correlaciones de acuerdo a las diversas categorías desarrolladas sobre las necesidades formativas destacadas por este alumnado. Y finalmente, se estudian las relaciones tanto positivas como negativas resultantes de correlacionar los tres modelos docentes resultantes con las cinco categorías de necesidades formativas detectadas, con el fin de conocer si existen unas demandas prioritarias en función del modelo docente desarrollado.

6.3.3.1. Relaciones entre los diferentes modelos de pensamiento docente

Como ya se ha anticipado, el primero de los resultados que se presenta, recoge la correlación existente entre las subdimensiones creadas en la Dim-1 de nuestro constructo (MDTr, MDTc, MDCA y MDI). Se procedió a realizar un estudio de correlaciones indicando la fuerza, la dirección de la relación y proporcionalidad existente entre cada una de ellas (Super, 1967; Crites y Super, 1966; Holland, 1975).

A la vista de los datos (Tabla 6.44), tales resultados indican que todas las asociaciones son elevadas y significativas (al nivel $p > 0'01$) y que los modelos teóricos agrupados en esta Dim-1 presentan un grado alto de interdependencia y consistencia interna. Las correlaciones más fuertes se dan entre el modelo tecnológico (MDTc) y el modelo centrado en el alumnado (MDCA). Siendo las correlaciones más bajas las que se producen entre el modelo tradicional (MDTr) y el modelo centrado en el alumnado (MDCA). Sin embargo, el modelo tradicional (MDTr) correlaciona de una forma más positiva con el modelo tecnológico (MDTc), siendo la misma proporcionalidad entre el modelo centrado en el alumnado (MDCA) y el modelo indefinido (MDI). Aunque hay que añadir, que este último modelo, es el único que correlaciona significativamente con el resto de los modelos, siendo coherente este resultado dado que este último modelo, como ya se aclaró, incluye un conjunto de creencias que no pueden relacionarse de manera clara con ningún modelo docente concreto o que son ideas de un ámbito muy general y, por tanto, pueden estar relacionadas con cualquiera de los modelos docentes anteriores.

Tabla 6.44. *Coefficientes de correlación entre diferentes modelos*

	MDTc	MDCA	MDI
MDTr	,271(**)	,110(*)	,254(**)
MDTc		,381(**)	,158(**)
MDCA			,271(**)

6.3.3.2. Relaciones entre los diferentes tipos de necesidades formativas

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los estudios preliminares. Se diferenciaron tres subdimensiones o núcleos de variables relacionadas con necesidades formativas del dominio de la pedagogía y la didáctica general (Dim2A, Dim2B y Dim2C) y dos subdimensiones o conjuntos de variables relacionadas con necesidades formativas en el ámbito de la psicología aplicada a la educación (Dim2D y Dim2E). En definitiva, un conjunto de cinco subdimensiones o subescalas que agrupan las diferentes demandas formativas en varias clases de necesidades bastante relacionadas entre sí.

En esta ocasión, en la tabla 6.45, se presentan los resultados de las correlaciones obtenidas entre las cinco subdimensiones de la Dim-2 de nuestro cuestionario, con la intención de poder conocer y analizar las relaciones positivas o negativas existentes entre los aspectos de la formación inicial docente que los alumnos del Máster FPES consideran prioritarios para comenzar a ejercer la profesión docente en Educación Secundaria.

A la vista de los datos (Tabla 6.45), los diferentes tipos de necesidades formativas (AEG, DG, MR, PsE y GA) están todos relacionados entre sí, mostrando asociaciones positivas, elevadas y significativas (al nivel $p > 0'01$) además de, un grado alto de interdependencia y consistencia interna.

Las correlaciones más fuertes se producen entre en la segunda subescala (Dim2B) donde se agrupan diversas necesidades formativas relacionadas con la formación pedagógica del dominio de la Didáctica General (DG) y la tercera subescala (Dim2C) donde se agrupan otros aspectos de la formación pedagógica o didáctica de carácter general, pero se tratan de aspectos muy relacionados con la metodología de enseñanza y la utilización de recursos docentes, presentando especial interés por desarrollar una enseñanza activa y fomentar la motivación del alumnado (MR). Otra de las correlaciones más acentuadas, viene determinada por la subescala (Dim2D) agrupada por diferentes necesidades formativas relacionadas con diversos temas de Psicología Educativa (PsE) y la subescala (Dim2E) donde se agrupan aspectos relacionados con diversos temas de psicología educativa que tienen una relación especial con la gestión del aula (GA), relación también producida a la inversa, siendo directa y proporcional.

Las correlaciones inferiores pero aún así, presentando unos valores medios, la localizamos en la primera subescala (Dim2A) agrupada por diversos aspectos relacionados con las necesidades formativas sobre Aspectos Educativos Generales (AEG) y la tercera subescala (Dim2C), agrupando otros aspectos de la formación pedagógica o didáctica de carácter general, sobre todo aspectos muy relacionados con la metodología de enseñanza y la utilización de recursos docentes (MR).

Finalmente, la quinta subescala (Dim2E) centrada en aspectos vinculados a la gestión del aula (GA) es la única subdimensión que correlaciona significativamente con el resto de subdimensiones, presentando unos valores intensos con los demás tipos de demandas.

Tabla 6.45. *Coefficientes de correlación entre variables globales del cuestionario de necesidades formativas*

	DG	MR	PsE	GA
AEG	,462(**)	,433(**)	,458(**)	,517(**)
DG		,722(**)	,506(**)	,554(**)
MR			,613(**)	,620(**)
PsE				,697(**)

6.3.3.3. Relaciones entre creencias profesionales y necesidades formativas

Las respuestas dadas por los futuros docentes de Educación Secundaria al conjunto de ítems de actitudes y creencias sobre la formación inicial docente, nos permiten afirmar no solo que existen actitudes y creencias hacia la formación sentidas con mayor o menor intensidad, sino también el grado de opinión manifestado para cada una de ellas y, por supuesto, cuales son las variables que reflejan los mayores o menores índices de actitudes y creencias, es decir, obtenemos la percepción que tienen los futuros docentes sobre su formación. Una vez conocidas cuáles son esas necesidades formativas prioritarias manifestadas, y cuáles son las ideas previas sobre la formación docente, nos interesa conocer las posibles relaciones que puedan existir entre las creencias sobre la profesión docente y las demandas de formación inicial.

Para ello, se procede a realizar un estudio de correlaciones con la intención de conocer las relaciones existentes entre las variables y el sentido positivo y negativo que siguen teniendo en cuenta las cinco subdimensiones sobre necesidades formativas (AEG, DG, MR, PsE y GA) y los tres modelos docentes resultantes en los análisis previos (MDTr, MDTC y MDCA). Se ha considerado conveniente no incluir en este análisis el modelo docente indefinido (MDI), puesto que como se ha indicado anteriormente, se agrupan diversas creencias que no pueden relacionarse de manera clara con ningún modelo docente concreto o que son ideas de un ámbito muy general y, por tanto, pueden estar relacionadas con cualquiera de los distintos modelos docentes.

• *Relación entre necesidades formativas y el modelo de enseñanza tradicional*

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la tabla X.x el modelo docente basado en la transmisión de conocimientos (MDTr) demanda una formación en todos los aspectos, pero especialmente en; temas relacionados con las competencias docentes o las cualidades personales que el profesor debe poseer para favorecer la convivencia y el respeto, organizar un buen ambiente de trabajo en la clase, fomentar el trabajo en equipo, resolver posibles conflictos y superar situaciones de estrés que puedan surgir en el aula (GA), necesidades formativas relacionadas con el dominio de la Didáctica General (DG) como son la programación de la enseñanza, el desarrollo del currículo, el diseño de unidades didácticas, la comunicación docente y la evaluación, y por último, aspectos de la formación pedagógica o didáctica de carácter general, relacionados con la metodología de enseñanza y la utilización de recursos docentes (MR).

Tabla 6.46. *Coefficientes de correlación entre necesidades formativas y modelo de enseñanza tradicional*

	AEG	DG	MR	PsE	GA
MDTr	,163(**)	,218(**)	,201(**)	,164(**)	,268(**)

• *Relación entre necesidades formativas y el modelo docente tecnológico*

El segundo de los modelos docentes, el modelo tecnológico (MDTc), presenta elevadas demandas de formación inicial en todos los aspectos, destacando en igual proporción y sentido, las necesidades formativas vinculadas al dominio de la Didáctica General (DG) y los temas relacionados con la metodología de enseñanza y la utilización de recursos docentes (MR).

Si comparamos los datos obtenidos en el modelo de enseñanza tradicional (MDTr), con el modelo docente tecnológico (MDTc), las demandas formativas de este último son ligeramente superiores. Los valores más cercanos en ambas se encuentran vinculados a aspectos relacionados con la convivencia y la gestión positiva del clima de aula (GA).

Tabla 6.47. *Coefficientes de correlación entre necesidades formativas y el modelo docente tecnológico*

	AEG	DG	MR	PsE	GA
MDTc	,317(**)	,368(**)	,368(**)	,327(**)	,274(**)

• *Relación entre necesidades formativas y el modelo docente centrado en el alumno*

Por último, los datos recogidos en la tabla 6.48, ponen de manifiesto que el modelo docente centrado en el alumno (MCDA) también presenta demandas elevadas en las cinco necesidades docentes, siendo la proporcionalidad de este modelo superior a los dos anteriores. Las correlaciones más fuertes se dan en las necesidades formativas relacionadas con diversos temas de Psicología Educativa (PsE), aspectos centrados en la motivación del alumnado, la metodología de enseñanza y la utilización de recursos docentes (MR) y la organización de un buen ambiente de trabajo en la clase, la resolución de conflictos y las diversas situaciones de estrés que puedan surgir en el aula (GA).

Tabla 6.48. *Coefficientes de correlación entre necesidades formativas y modelo docente centrado en el alumno*

	AEG	DG	MR	PsE	GA
MDCA	,367(**)	,264(**)	,383(**)	,417(**)	,380(**)

Tras el análisis de los resultados en cada uno de los modelos, comprobamos como las mayores diferencias se establecen entre el modelo tradicional (MDTr) y el modelo tecnológico (MDTC). La correlación más fuerte se produce en las demandas formativas vinculadas a aspectos sobre el control y la gestión del aula (GA) y las correlaciones menos positivas en las demandas de aspectos educativos generales (AEG), siendo totalmente inversa esta proporcionalidad en el modelo tecnológico (MDTC). Por otro lado, los resultados del modelo centrado en el alumno (MCDA) arrojan que son otras las necesidades formativas prioritarias para este modelo.

6.4 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En este se describe el segundo estudio empírico integrado en este proyecto, dedicado a analizar de forma cuantitativa diversas creencias sobre la profesión docente y las necesidades de formación inicial que los estudiantes del Máster consideran más relevantes. Los datos de este estudio se han recogido a mediados del módulo específico, contando con la colaboración de diversos profesores y profesoras del mismo. El instrumento utilizado en este caso es el Cuestionario 2, de carácter cerrado formado por dos baterías de proposiciones que utilizan una escala likert de cinco niveles: en la primera parte se recogen opiniones sobre creencias profesionales y en la segunda parte se recogen las necesidades formativas que se consideran prioritarias para la formación inicial del profesorado de secundaria, con un total de 40 ítems.

En este estudio se ha seguido una metodología cuantitativa, basada en el uso de diversas técnicas de análisis estadístico con el programa SPSS para el tratamiento de los datos recogidos. Se analizan por separado las dos partes del cuestionario y en cada parte se presentan primero unos descriptivos básicos de cada uno de los ítems, además de los descriptivos correspondientes a cada dimensión en su totalidad.

A partir de los resultados obtenidos se han podido identificar las creencias más extendidas en torno a la profesión docente y su correspondencia con diferentes modelos de pensamiento docente. También se han identificado las demandas prioritarias de formación inicial para el ejercicio de dicha profesión y se han agrupado en diferentes categorías que, a su vez, pueden relacionarse con algunas de las creencias sobre la profesión docente. Por último se ha desarrollado un estudio de correlaciones que ha permitido conocer las relaciones existentes entre cada dimensión y el grado de significatividad establecido, lo que permite establecer conexiones internas entre los modelos de pensamiento docente y las necesidades formativas.

Los principales resultados obtenidos en este segundo estudio se pueden resumir indicando que existe una relación de dependencia entre las creencias sobre la profesión docente y las demandas formativas que consideran más relevantes los alumnos y alumnas del Máster FPES. En particular hemos observado que existen diferencias significativas en las creencias que sobre la enseñanza poseen los estudiantes al realizar el proceso de FIPS. También hemos apreciado que las demandas de formación inicial que resultan prioritarias para los futuros docentes constituyen un conjunto amplio de necesidades que son interdependientes entre sí. Por último, se han podido caracterizar diferentes perfiles docentes teniendo en cuenta las creencias sobre la profesión docente y las demandas manifestadas por los estudiantes del máster de formación de profesorado.

CAPÍTULO VII

ESTUDIO III. VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y OBJETIVOS GENERALES DESARROLLADOS EN EL MÁSTER FPES

- 7.1. INTRODUCCIÓN
- 7.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS
- 7.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INFERENCIAL
- 7.4. ESTUDIO COMPARATIVO DEL NIVEL DE DESARROLLO Y LA IMPORTANCIA ATRIBUIDA A LOS OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DEL MÁSTER FPES
- 7.5. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO



7.1. INTRODUCCIÓN

Tras los estudios previos del proceso de construcción de la identidad profesional, las creencias más extendidas sobre la profesión docente y las necesidades formativas de los futuros profesores de secundaria, que se han realizado anteriormente, en este capítulo vamos a finalizar mostrando y analizando los resultados del tercer estudio de este proyecto, que se han obtenido mediante el Cuestionario 3 de esta investigación denominado; “Valoración de las competencias y objetivos generales desarrollados en el Máster FPES”. Con los datos obtenidos trataremos de analizar las competencias docentes generales autopercibidas durante el desarrollo de los módulos de formación inicial docente, así como el nivel de adquisición y la importancia atribuida a las competencias y objetivos generales del máster.

7.1.1. Justificación del estudio

Los futuros profesores y profesoras de secundaria poseen actitudes, ideas y creencias sobre la profesión docente y las necesidades formativas del profesorado de educación secundaria, según se ha visto en el capítulo VI, que influyen en los procesos de construcción de la Identidad Profesional Docente, que se ha tratado en el capítulo V (Bolívar, 2006; Caballero, 2009; Torres, 2011; Manso, 2013). Pretendemos ahora seguir avanzando en esta línea de investigación indagando las opiniones de los estudiantes sobre las competencias profesionales desarrolladas en el Máster FPES, distinguiendo entre el nivel de desarrollo y la importancia que se les concede a tales competencias para mejorar la profesionalidad docente, con vistas a analizar las fortalezas y debilidades del proceso actual de formación inicial docente y formular propuestas bien fundamentadas que ayuden a mejorar la FIPS en el futuro (Perrenoud, 2010; Vázquez, 2011).

Es conveniente aprovechar el momento actual de adaptación del modelo de formación inicial docente al Espacio Europeo de Educación Superior, para profundizar en la línea de investigación sobre el pensamiento inicial de los futuros profesores y profesoras (Porlán, Martín, Rivero, Harres, Azcárate y Pizzato, 2010), analizando sus expectativas y la visión de los logros alcanzados en torno a las competencias concretas previstas en el máster FPES (Solís, Rivero y Porlán, 2013).

7.1.2. Fines

Teniendo en cuenta las consideraciones previas y los antecedentes citados sobre esta temática hemos visto la necesidad de llevar a cabo un tercer estudio, de carácter cuantitativo, destinado a conocer cómo valoran la formación inicial docente adquirida por los estudiantes en el Máster FPES y a qué aspectos del proceso conceden más importancia o a los que se debería conceder más atención.

Los objetivos específicos de este estudio son los siguientes:

- Conocer cómo valoran la formación inicial docente adquirida por los estudiantes en el Máster FPES, analizando sus opiniones sobre el nivel de desarrollo de los objetivos del máster y sobre el grado de adquisición de las competencias generales y las competencias del módulo prácticum.

- Conocer el grado de importancia que los estudiantes del máster FPES conceden a los objetivos formativos y competencias profesionales que se trabajan durante el curso, para detectar los aspectos de la formación inicial docente a los que hay que prestar más atención en el futuro.
- Considerar las implicaciones que se derivan del estudio de las opiniones del alumnado sobre las competencias desarrolladas del máster FPES para formular propuestas bien fundamentadas y orientadas a mejorar el proceso de formación inicial docente del profesorado de secundaria.

7.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para la recogida de datos que permitan desarrollar tales fines hemos utilizado el Cuestionario 3, que se ha descrito en el capítulo IV y se incluye en el Anexo 4.3 de esta memoria. Este instrumento recoge datos sobre un amplio conjunto de variables relacionadas con las opiniones de los estudiantes sobre los objetivos formativos, las competencias generales y las competencias específicas del módulo prácticum del máster FPES, utilizando la técnica de escala Likert. El contenido de las preguntas y las características generales del cuestionario se muestran con todo detalle en un apartado posterior. Puesto que todos los datos recogidos son cuantitativos, se ha formado una tabla de datos que recoge el valor de tales variables para todos los sujetos de la muestra y se han podido aplicar diversas técnicas de análisis de datos, con ayuda del programa estadístico SPSS, que se resumen en la tabla 7.1.

Tabla 7.1. Técnicas de análisis de datos utilizadas en el Estudio III

TRATAMIENTO ESTADÍSTICO	FINALIDAD
Análisis descriptivo - Frecuencias - Valores medios	Conocer el grado de acuerdo (o desacuerdo) con las diferentes proposiciones recogidas en los ítems del cuestionario para determinar cómo valoran los estudiantes la formación inicial docente adquirida en el Máster FPES y qué importancia conceden a los objetivos formativos y competencias profesionales que se deben desarrollar durante el proceso de formación inicial docente.
Alfa de Crombach	Conocer la fiabilidad del cuestionario completo y de cada una de sus partes
Contraste de medias: Pruebas de Mann-Witney y Kolmogorov-Smirnov	Comparación de valores medios en las diferentes variables del cuestionario entre las diversas submuestras que integran el conjunto global de sujetos encuestados
Análisis factorial	Agrupación primaria de las diferentes variables del cuestionario en subescalas
Análisis relacional - Escalamiento multidimensional - Análisis de conglomerados - Correlación	Identificación de núcleos de opinión que permiten definir subdimensiones diferenciadas dentro del pensamiento inicial Identificación de agrupaciones de sujetos que muestran un conjunto de opiniones similares en las diversas subescalas que integran el cuestionario Estudio de relaciones mutuas entre modelos docentes y demandas formativas

7.2.1. Características de los participantes

El cuestionario N°3 (Anexo 4.3) utilizado en este estudio incluye una sección inicial destinada a recoger datos generales sobre los aspectos siguientes: edad, género y especialidad del máster. El resto del cuestionario está formado por una encuesta de cuestiones cerradas (del tipo escala Likert) que se organizan en varias secciones y que se describen posteriormente.

En la tabla 7.2 se recogen las variables correspondientes a los datos personales de los participantes en este estudio y el código asignado durante el tratamiento estadístico de datos, incluidas en la sección inicial (I) del cuestionario.

Además de estas cinco variables generales hay que incluir el curso académico (2009-10 o 2010-11) en el que estaban matriculados los sujetos encuestados y la variable área de conocimiento obtenida por agrupamiento de especialidades que presentan cierto grado de afinidad.

Tabla 7.2. *Variables incluidas en la sección de datos iniciales de la muestra el Estudio III*

Variab les	Ítems
I1	Edad
I2	Género
I3	Año en que terminó los estudios universitarios
I4	Especialidad cursada en el máster:
I5	Situación laboral actual

A continuación se recogen, en las tablas siguientes (tabla: 7.3 y 7.4), los resultados obtenidos con el programa SPSS en el análisis de frecuencias de los datos de la sección inicial que caracterizan los principales rasgos de la muestra.

En la tabla 7.3 se observa que el cuestionario ha sido cumplimentado por un conjunto global de 353 sujetos, que realizaban el MPES en la UCO durante los cursos académicos 2009-10 y 2010-11. Algo menos de la mitad de los participantes (43,7 %) realizaron la encuesta en el primer curso y el resto (56,3 %) en el año siguiente. En la tabla 7.4 apreciamos que la proporción de hombres (46,2 %) es ligeramente menor que la de mujeres, (53,8 %).

Tabla 7.3. *Alumnado encuestado en cada curso académico*

Curso	Frecuencia	Porcentaje (%)
2009/2010	152	43,7
2010/2011	201	56,3
Total	353	100

Tabla 7.4. *Genero de los participantes*

Género	Frecuencia	Porcentaje (%)
Hombre	163	46,2
Mujer	190	53,8
Total	353	100

En la tabla 7.5 se recogen los datos sobre la *edad* de los sujetos. Observamos que la mayoría relativa de la muestra está formada por algo más de dos quintas partes (41,8 %) de los sujetos de la muestra son jóvenes con una edad comprendida entre 20 y 25 años. Algo más de una tercera parte tienen una edad incluida en franja de 26 a 30 años y algo menos de una cuarta parte son mayores de 30 años.

Tabla 7.5. *Edad de los participantes*

Nivel de edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
20-25	155	43,9
26-30	129	36,5
Más de 30	69	19,5
Total	353	100,0

Al analizar la variable especialidad hemos observado que existen muchas especialidades con pocos alumnos, ya que el conjunto se distribuye en quince opciones, resultando sólo cinco especialidades con un número mayor o igual a treinta entre los dos cursos (Biología-Geología, Geografía-Historia, Economía-Empresa, Lengua Extranjera y Tecnología) y algunas especialidades bastante minoritarias con menos de quince alumnos entre ambos cursos (Música, Educación Física, Sanidad, Orientación Educativa y Turismo), quedando las restantes en un nivel intermedio (Física-Química, Matemáticas-Informática, Dibujo, Lengua-Literatura y FOL). Por ello hemos procedido a formar una variable denominada “área de conocimiento”, obtenida por agrupación de especialidades relativamente afines, cuyos datos se recogen en la tabla 7.6. Para este análisis se han considerado las cuatro áreas siguientes:

- *Ciencias experimentales (CE)*: Física y Química, Biología y Geología, Ciencias de la Salud y el Deporte.
- *Ciencias instrumentales (TIM)*: Tecnología-Dibujo, Informática y Matemáticas.
- *Ciencias sociales (CS)*: Historia-Geografía, Economía-Empresa Turismo, Formación y Orientación Laboral, Orientación Educativa.
- *Humanidades (HUM)*: Idioma Extranjero, Lengua y Literatura Española, Música.

Tabla 7.6. *Áreas de conocimiento de los participantes*

Área	Frecuencia	Porcentaje (%)
CE	91	26,9
TIM	84	23,7
CS	113	32,0
HUM	65	18,4
Total	353	100

Posteriormente, en algunos análisis de contraste, se han agrupado tales áreas en dos grandes macro-áreas: En la primera se agrupan las áreas CE y TIM en el macro-área de ciencia, tecnología y matemáticas (CTM), integrada por 178 sujetos (50'4 %). En la segunda se agrupan las áreas CS y HUM en el macro-área de ciencias

sociales y humanidades (CSH), integrada por 175 estudiantes (49,6 %). Por tanto, en lo que respecta a la variable macro-área puede observarse que existe una proporción casi equivalente de estudiantes de ciencias (CTM) y de letras (CSH).

7.2.2. Estructura del instrumento de recogida de datos

Las opiniones sobre los diferentes aspectos valorados en el cuestionario se han recogido mediante una escala de valoración de cada proposición del cuestionario incluye cinco valores posibles de 1 (mínimo) a 5 (máximo). Tales cuestiones se distribuyen en tres secciones destinadas a valorar los objetivos (A), las competencias generales (B) y las competencias establecidas para el prácticum (C) del máster FPES. Tales secciones, a su vez, presentan dos partes que se presentan en paralelo. En la 1ª parte se trata de valorar el grado o nivel de desarrollo alcanzado en tales aspectos durante el máster y en la 2ª parte se trata de valorar la importancia que pueden tener tales aspectos en el proceso de formación inicial docente o la atención que la universidad debería prestar a tales temas para mejorar la acción formativa del máster en el futuro. En cada parte se recogen datos correspondientes a 30 proposiciones y, por tanto, el conjunto global del cuestionario permite recoger datos de 60 variables.

7.2.2.1. Primera sección: Objetivos de la formación inicial docente

En la tabla 7.7 se recogen los enunciados de los ítems correspondientes a la sección A del test de escala Likert, relacionados con la valoración de los objetivos generales de máster FPES. Tales ítems se incluyen en la sección A del cuestionario global y por ello usamos el código “A” para referirnos a tales ítems.

Tabla 7.7. *Variables incluidas en la sección de valoración de objetivos generales*

Ítems	Enunciados (Indicar valoración en una escala de 1 a 5)	(1) Nivel	(2) Importancia
A1	Fomentar el desarrollo de una visión global y analítica de los problemas educativos, sociales, culturales y ambientales de nuestro tiempo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
A2	Integrar experiencias profesionales con procesos de formación, a través de la reflexión crítica sobre todo lo que se experimenta o se aprende.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
A3	Potenciar la colaboración con los demás profesionales del ámbito educativo y, de forma especial, con los equipos directivos de los centros docentes.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
A4	Propiciar una formación cultural, personal, ética y social adecuada para el ejercicio de la profesión docente con el rigor científico que se debe aplicar en el ámbito de la educación de adolescentes.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
A5	Favorecer la comprensión de las relaciones existentes entre los modelos de aprendizaje, el contexto escolar y las necesarias opciones didácticas de su acción docente.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
A6	Favorecer el respeto y la promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades, la no discriminación de personas con discapacidad y la cultura de paz y de valores democráticos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

En la primera parte del cuestionario los estudiantes valoran el nivel de desarrollo alcanzado en cada objetivo y en la segunda parte valoran la importancia de tales aspectos para la formación inicial docente.

7.2.2.2. Segunda sección: Competencias generales del máster FPES

En la tabla 7.8 se recogen los enunciados de los ítems correspondientes a la sección B del test de escala Likert, relacionados con la valoración de las competencias generales de máster FPES. Tales ítems se incluyen en la sección B del cuestionario global y por ello usamos el código Bn para referirnos a tales ítems. También se valora el nivel de desarrollo (1) y la importancia para la formación inicial del profesorado (2).

Tabla 7.8. Variables incluidas en la sección de valoración de competencias generales

Ítems	Enunciados (Indicar valoración en una escala de 1 a 5)	(1) Nivel	(2) Importancia
B1	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	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B2	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.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B3	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, acreditando un manejo adecuado de las TICs y el dominio de una segunda lengua en los procesos de comunicación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B4	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	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B5	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 del futuro sostenible	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B6	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.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B7	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	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B8	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	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B9	Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B10	Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B11	Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B12	Fomentar el espíritu crítico, reflexivo, emprendedor y los hábitos de búsqueda activa de empleo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B13	Favorecer y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y fomento de los valores democráticos y de la cultura de la paz.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

7.2.2.3. Tercera sección: Competencias del prácticum

En la tabla 7.9 se recogen los enunciados de los ítems correspondientes a la sección C del test de escala Likert, relacionados con la valoración de las competencias de la fase práctica del máster FPES. Tales ítems se incluyen en la sección C del cuestionario global y por ello usamos el código Ci para referirnos a tales ítems. También se valora el nivel de desarrollo (1) y la importancia para la formación docente (2).

Tabla 7.9. Variables incluidas en la sección de valoración de competencias de la fase práctica

Ítems	Enunciados (Indicar valoración en una escala de 1 a 5)	(1) Nivel	(2) Importancia
C1	Adquirir experiencia en planificación, docencia y evaluación de las materias correspondientes a la especialización	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C2	Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C3	Dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite aprendizaje y convivencia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C4	Participar en propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C5	Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C6	Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C7	Valorar el papel de la cultura organizativa de cada centro y conocer las funciones de los diversos elementos que lo integran	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C8	Contrastar la visión personal de la enseñanza con resto de profesionales del centro para tomar decisiones conjuntas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C9	Planificar el proceso de enseñanza en el área, diseñando materiales didácticos y tareas educativas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C10	Desarrollar procesos de interacción y de comunicación efectiva en el aula, acreditando un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C11	Analizar los resultados de la evaluación y extraer conclusiones que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

7.2.3. Fiabilidad del instrumento

7.2.3.1. Coeficientes de fiabilidad “alfa”

Para estudiar la fiabilidad del cuestionario se ha realizado el cálculo del coeficiente alfa de Crombach correspondiente al cuestionario completo y a cada una de las secciones que lo integran. El análisis se ha realizado para las dos partes correspondientes a la valoración del nivel alcanzado (1) y la importancia concedida (2).

Los datos obtenidos en este análisis se muestran en la tabla 7.10, observando un grado muy elevado de fiabilidad en las tres secciones y en el conjunto del cuestionario, apreciando muy escasas variaciones entre la primera y la segunda parte. Podemos considerar, por tanto, que el Cuestionario 3 resulta bastante fiable para valorar las opiniones de los futuros profesores sobre el nivel de formación adquirida en el máster FPES y la importancia que conceden a los objetivos y competencias previstos en el mismo.

Tabla 7.10. *Valores del coeficiente de fiabilidad Alfa de Crombach*

Cuestionario	(1) Nivel	(2) Importancia
Primera sección (A)	0,903	0,903
Segunda sección (B)	0,923	0,935
Tercera sección (C)	0,911	0,899
Cuestionario completo (A, B y C)	0,956	0,962

Puesto que los índices “Alfa de Cronbach” que se sitúan en torno a 0.80 ya se consideran aceptables para instrumentos de medición de este tipo. Se concluye que; el coeficiente total alcanzado (0.956) en el cuestionario completo en relación al nivel de adquisición (1) que el alumnado percibe haber alcanzado en relación a los objetivos y las competencias generales y de prácticum del Máster FPES, confiere a este cuestionario una alta consistencia y fiabilidad en los resultados obtenidos. Aún más, cuando esta consistencia interna es aun ligeramente superior para las 30 variables del constructo importancia atribuida (2).

7.2.3.2. Comparación de medias entre diferentes submuestras

Para comprobar, de modo complementario, que el cuestionario es fiable y que proporciona resultados similares en diferentes sub-muestras de una misma población, se ha realizado un estudio de comparación de medias entre los grupos de sujetos correspondientes a las diversas áreas de conocimiento. Se han utilizado diversas pruebas no paramétricas como la Chi Cuadrado de Kruskal-Wallis, la Z de Kolmogorov-Smirnov (K-S) o la U de Mann-Witney (M-W), ya que trabajamos con variables de carácter ordinal. Con tales análisis se han encontrado muy pocas diferencias significativas entre las diferentes submuestras de participantes, para la mayoría de los ítems del cuestionario. También se ha confirmado este resultado posteriormente aplicando pruebas paramétricas de contraste como la T de Student.

• *Contraste de valores medios: primera sección*

En primer lugar se ha aplicado la prueba de Kruskal-Wallis a los cuatro grupos de las diferentes áreas y se han encontrado pocas diferencias significativas entre los valores medios de la primera parte del cuestionario. Después se han comparado los valores medios de tales ítems entre los grupos de estudiantes del área de ciencias experimentales (CE) y los del área científico-instrumental (TIM), utilizando las pruebas K-S y M-W, sin observar diferencias significativas en la mayoría de los ítems. Por ello hemos incluido a los sujetos de ambos grupos en la submuestra del macro-área de ciencia, tecnología y matemáticas (CTM), integrada por los estudiantes del MPES que proceden de Facultades de Ciencias y Escuelas Técnicas.

Posteriormente se han comparado los valores medios de la primera sección del cuestionario entre los grupos de estudiantes del área de ciencias sociales (CS) y del área de humanidades (HUM), utilizando las mismas pruebas anteriores sin encontrar diferencias significativas en ninguno de los ítems. Por tal motivo hemos incluido a los sujetos de ambos grupos en la submuestra del macro-área de ciencias sociales y humanidades (CSH), integrada por los estudiantes del MPES que proceden generalmente de las Facultades de Filosofía y Letras, Derecho, Ciencias del Trabajo y Ciencias de la Educación. A continuación se ha realizado un estudio comparativo entre las submuestras CHS y CTM, aplicando de nuevo la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (K-S) al contraste de valores medios de los ítems de la primera parte del cuestionario.

En la tabla 7.11 se muestran los valores Z de la prueba K-S y la significatividad asintótica bilateral (p) correspondientes a las seis variables que integran esta sección, observando que no existen diferencias significativas entre las submuestras letras (CSH) y de ciencias (CTM), para todos los ítems de esta sección, tanto en la primera parte (nivel de desarrollo) como en la segunda parte (importancia). Podemos considerar, por tanto, que no hay diferencias entre las opiniones recogidas en esta sección para sujetos de diferentes áreas de conocimiento.

Tabla 7.11. *Contraste de medias en ítems de sección A entre sub-muestras CHS y CTM*

Nivel (1ª parte)	A1n	A2n	A3n	A4n	A5n	A6n
Z (K-S)	1,490	1,118	1,071	,677	1,037	1,622
p	,136	,263	,284	,498	,300	,105

Importancia (2ª parte)	A1i	A2i	A3i	A4i	A5i	A6i
Z (K-S)	1,718	,841	,492	1,200	,165	1,128
p	,086	,400	,622	,230	,869	,259

• *Contraste de valores medios: segunda sección*

Para el contraste de opiniones sobre los ítems de la segunda sección se han seguido los mismos procedimientos anteriores y se han encontrado pocas diferencias significativas entre los valores medios de la segunda parte del cuestionario con las pruebas aplicadas entre sujetos de diferentes áreas de conocimiento, tanto en la primera parte (nivel de desarrollo) como en la segunda parte (importancia). Este hecho se puede observar en los datos mostrados en la tabla 7.12, correspondientes a los valores Z de la prueba K-S en los ítems de esta sección al valorar el nivel de desarrollo de competencias generales (1ª parte) y la importancia de tales competencias (2ª parte).

Tabla 7.12. *Contraste de medias de ítems de la sección B entre sub-muestras CHS y CTM*

Nivel (1ª parte)	B1n	B2n	B3n	B4n	B5n	B6n	B7n
Z (K-S)	,979	1,090	,874	1,493	1,022	1,031	1,074
P	,293	,186	,429	,023*	,247	,238	,199
Nivel (1ª parte)	B8n	B9n	B10n	B11n	B12n	B13n	--
Z (K-S)	1,126	,551	1,613	1,065	1,135	1,563	--
P	,159	,922	,011*	,207	,152	,015*	--

Importancia (2ª parte)	B1n	B2n	B3n	B4n	B5n	B6n	B7n
Z (K-S)	2,474	,427	,045	,806	,845	,121	,163
P	,013*	,669	,964	,420	,398	,903	,870
Importancia (2ª parte)	B8n	B9n	B10n	B11n	B12n	B13n	--
Z (K-S)	1,472	1,201	,815	,227	,237	1,806	--
P	,141	,230	,415	,821	,813	,071	--

• *Contraste de valores medios: tercera sección*

De forma similar hemos actuado al estudiar el contraste de opiniones sobre los ítems de la tercera sección y, en la mayoría de los ítems tampoco, se han encontrado diferencias significativas entre los valores medios de la segunda parte del cuestionario con las pruebas aplicadas entre sujetos de diferentes áreas de conocimiento, tanto en la primera parte (nivel de desarrollo) como en la segunda parte (importancia). Este hecho se puede observar en los datos mostrados en la tabla 7.13 correspondientes a los valores Z de la prueba K-S en los ítems de esta sección al valorar opiniones sobre competencias específicas del prácticum.

Tabla 7.13. *Contraste de medias de ítems de la sección C entre sub-muestras CHS y CTM*

Nivel (1ª parte)	C1n	C2n	C3n	C4n	C5n	C6n
Z (K-S)	1,150	1,091	1,520	,703	,439	,710
p	,142	,185	,020*	,707	,990	,694
Nivel (1ª parte)	C7n	C8n	C9n	C10n	C11n	--
Z (K-S)	,673	1,090	1,286	1,629	1,292	--
p	,755	,186	,057	,030*	,085	--

Importancia (2ª parte)	C1i	C2i	C3i	C4i	C5i	C6i
Z (K-S)	,087	1,063	,872	,309	1,314	,430
p	,931	,288	,383	,757	,189	,667
Importancia (2ª parte)	C7i	C8i	C9i	C10i	C11i	--
Z (K-S)	,281	,374	1,193	,094	,446	--
p	,779	,709	,233	,925	,655	--

A partir de los datos anteriores podemos deducir que ambas partes del cuestionario proporcionan resultados similares, para las tres secciones de ítems, entre las diferentes sub-muestras que forman parte de la misma población de estudiantes del MPES. Tales resultados también se han comprobado aplicando otras pruebas de contraste no paramétrico (Mann-Witney y Kruskal-Wallis), de modo que podemos considerar que el cuestionario en conjunto presenta un nivel adecuado de fiabilidad. Por otra parte, podemos considerar en lo sucesivo que todos los sujetos encuestados forman parte de la misma muestra, ya que no existen diferencias significativas en función de la especialidad del máster o del área de conocimiento donde han cursado sus estudios previos.

7.2.4. Validez del instrumento

Consideramos que la validez de un cuestionario se basa en la capacidad del instrumento para medir aquello que se desea medir (Morales et al., 2003). Se trata de una característica relacionada con la coherencia interna del instrumento que puede juzgarse a partir de los resultados de diferentes tratamientos estadísticos como pueden ser el análisis discriminante, el análisis factorial, el análisis de conglomerados y el escalamiento multidimensional de las variables que lo integran. Para el estudio de validez del Cuestionario 3 utilizaremos los mismos procedimientos que se han empleado en el Estudio II.

7.2.4.1. Análisis discriminante

Comenzaremos por realizar el análisis discriminante de los ítems del cuestionario 3, por considerar que se trata de un buen criterio de validez interna del instrumento de investigación, para ver si tales ítems permiten diferenciar entre sujetos que presentan un pensamiento diferente a nivel de una dimensión global (Martínez, 2010). Dado que en el cuestionario utilizado existen tres secciones diferentes (A, B y C), realizaremos un estudio de validez analizando por separado los ítems de cada una de tales secciones, siguiendo el mismo procedimiento que se ha explicado detalladamente en el Estudio II. Por tanto, en el análisis de cada sección se divide la muestra en tres clases de sujetos, en función del nivel de puntuación alcanzado en la subescala correspondiente, agrupando en cada clase a un tercio de la muestra. Después se aplican diversas pruebas de contraste para estudiar si hay diferencias significativas entre los valores medios de los sujetos de cada uno de los tres niveles (I, II y III). Este análisis se ha aplicado en primer lugar a los datos de la primera parte (sección A), relacionados con la valoración del nivel de desarrollo de objetivos y competencias del máster FPES (sección B), cuyos datos se muestran a continuación.

• Análisis discriminante: primera sección

Se ha definido una variable global, denominada Dimensión 1 (Dim-1), con el fin de medir el nivel de desarrollo global de objetivos formativos del máster y se han clasificado los sujetos en tres grupos con un número de sujetos similar (un tercio por cada grupo) según la puntuación obtenida en Dim-1. Para analizar si existen diferencias significativas entre tales grupos se ha aplicado primero la prueba de Kruskal-Wallis a los valores medios de las variables integradas en la sección A del cuestionario, observando que hay diferencias significativas entre los sujetos de los diferentes niveles.

La capacidad de discriminar tales sujetos puede apreciarse en los datos de la tabla 7.14, donde se muestran los resultados derivados de aplicar la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (K-S) al contraste de valores medios de tales ítems, entre los estudiantes de los niveles extremos I y III de dicha subescala. Se observa que existen diferencias muy significativas ($p^{**} < 0'001$) en todas las variables analizadas, para la valoración del nivel de

• *Análisis discriminante: tercera sección*

Finalmente hemos seguido el mismo procedimiento para el análisis discriminante de los ítems de la sección C y hemos definido una variable global, denominada Dimensión 3 (Dim-3), con objeto de medir el nivel de desarrollo en las competencias específicas del prácticum. Siguiendo el mismo criterio anterior se han clasificado los sujetos en tres niveles (I, II y III) según la puntuación obtenida en Dim-3. La prueba de Kruskal-Wallis nos ha mostrado que hay diferencias significativas entre los sujetos de los diferentes niveles en todos los ítems y los resultados de la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (K-S), recogidos en la tabla 7.16, reflejan las diferencias entre los sujetos de los niveles I y III, que son muy significativas en todas las variables analizadas. Por tanto, también deducimos que los ítems de la tercera sección del cuestionario presentan una capacidad de discriminación elevada.

Tabla 7.16. *Contraste de medias en ítems de la sección C entre sujetos de niveles I y III*

Nivel (1ª parte)	C1n	C2n	C3n	C4n	C5n	C6n
Z (K-S)	6,158	6,219	6,676	5,616	4,278	5,543
p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Nivel (1ª parte)	C7n	C8n	C9n	C10n	C11n	--
Z (K-S)	5,182	6,214	5,319	6,753	6,221	--
p	,000	,000	,000	,000	,000	--

Importancia (2ª parte)	C1i	C2i	C3i	C4i	C5i	C6i
Z (K-S)	5,604	5,286	5,547	6,121	4,138	6,045
p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Importancia (2ª parte)	C7i	C8i	C9i	C10i	C11i	--
Z (K-S)	5,191	5,047	4,722	5,281	5,479	--
p	,000	,000	,000	,000	,000	--

A la vista de los datos procedentes del análisis discriminante podemos deducir que todos los ítems de las tres secciones del cuestionario poseen la capacidad de diferenciar entre sujetos que presentan un nivel de puntuación diferente en cada una de las escalas asociadas a tales dimensiones. Pensamos que este hecho constituye una primera prueba de validez interna del cuestionario.

7.2.4.2. Análisis factorial

El análisis factorial parcial de los ítems recogidos en las tres secciones (A, B, C) del test indica que existen tres factores principales (uno para cada sección) pero tales factores no engloban a todas las variables del cuestionario (excepto en el factor 1 que agrupa a todos los ítems de la sección A correspondiente a los objetivos) y que dos de estos factores no presentan una interpretación sencilla porque agrupan a un número elevado de competencias generales (factor 2) o competencias del prácticum (factor 3). Consideramos, por tanto, que es preferible definir subescalas o agrupamientos de variables más sencillos de interpretar a partir de otros análisis estadísticos alternativos como el escalamiento multidimensional y el análisis de conglomerados como veremos a continuación.

7.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INFERENCIAL

Como se ha indicado, el análisis factorial parcial para cada una de las tres secciones del cuestionario se ha complementado con otros tratamientos estadísticos como son el análisis de conglomerados, el escalamiento multidimensional y la correlación entre variables de cada sección. Estos tratamientos complementarios han permitido identificar un conjunto de subescalas o subdimensiones, dentro de cada una de las partes y secciones del cuestionario, en las que se agrupan de un modo más claro y fácil de analizar las diferentes variables que integran este instrumento. A continuación se muestran los resultados de tales análisis procediendo primero a estudiar las opiniones sobre el nivel de desarrollo de los objetivos formativos y de las competencias del máster FPES. En segundo lugar se aplicarán los mismos análisis al estudio de la importancia formativa que atribuyen los futuros profesores a tales objetivos y competencias.

7.3.1. Primera parte: Nivel de desarrollo de objetivos y competencias del máster

En este apartado se realiza un estudio de los resultados de la primera parte del cuestionario destinado a conocer las opiniones de los futuros profesores sobre el nivel de desarrollo de los objetivos formativos del máster FPES y el nivel de adquisición de competencias generales y de competencias específicas de la fase práctica del máster. En primer lugar se realizará un estudio de carácter descriptivo de los datos que proporcionan los diferentes ítems de cada sección y posteriormente estudiaremos las relaciones internas entre las variables de cada sección para ver si existen subdimensiones o agrupaciones de ideas que requieran un análisis específico. En tales estudios se considera que todos los sujetos de las diferentes especialidades forman parte de una misma muestra, representativa de la población de estudiantes del Máster FPES de la UCO.

7.3.1.1. Valoración de objetivos formativos

En la sección A del cuestionario se incluyen los seis objetivos formativos del máster FPES y en la primera parte se trataba de valorar el nivel de desarrollo de tales objetivos durante los dos primeros cursos de implantación de dicho máster. Hemos designado con el código An a las seis variables correspondientes a la valoración del *nivel alcanzado* en tales objetivos. Al realizar el análisis factorial parcial en cada una de las secciones del cuestionario hemos observado que los seis ítems de esta sección están agrupados en torno a una componente única. Este resultado se confirma al realizar un análisis de conglomerados de tales variables y observar que forman un clúster único. El escalamiento multidimensional también corrobora este resultado, ya que tales variables aparecen muy juntas en el mapa bidimensional que se obtiene. Podemos decir, por tanto, que existe una subdimensión o subescala del cuestionario que podemos denominar “Nivel de desarrollo de objetivos” y que agrupa a todas las variables de la sección 1A (Dim1A).

A continuación se ha realizado un estudio descriptivo de tales variables que nos ha permitido conocer el valor medio y otros estadísticos descriptivos de tales variables, a nivel de toda la muestra. También se han obtenido las frecuencias absolutas y relativas (porcentajes) en las cinco categorías de respuesta de la escala Likert empleada para medir el grado de acuerdo con cada proposición (1 = nada, 2 = poco, 3 = intermedio, 4 = bastante; 5 = mucho). En la tabla 7.17 se recogen los resultados de este primer análisis.

Tabla 7.17. Datos descriptivos de los ítems sobre desarrollo de objetivos

Valores	Frecuencias relativas (%)					
	A1n	A2n	A3n	A4n	A5n	A6n
1 (Nada)	4,0	5,7	7,9	4,5	4,5	4,5
2 (Poco)	12,2	19,3	20,4	16,4	13,3	9,9
3 (Medio)	36,0	33,4	32,9	35,4	36,0	30,6
4 (Bastante)	32,9	26,1	28,0	30,3	32,3	32,0
5 (Mucho)	15,0	15,6	10,8	13,3	13,9	22,9
Otros datos descriptivos						
Media	3,43	3,27	3,13	3,31	3,38	3,59
Desv. típica	1,015	1,112	1,104	1,042	1,026	1,084

Para profundizar en el análisis descriptivo de esta subescala se ha realizado una agrupación por los extremos de las cinco categorías de respuesta de los diferentes ítems, definiendo los siguientes niveles: I = nada o poco de acuerdo; II = acuerdo intermedio; III = bastante o muy de acuerdo.

En la tabla 7.18 se muestran los datos correspondientes a este análisis donde podemos observar que el nivel de desarrollo de los objetivos del Máster FPES en la Universidad de Córdoba, durante los dos primeros cursos de su implantación, alcanza un valor medio moderado en la mayor parte de los ítems, con porcentajes de acuerdo comprendidos entre el 55% (A6n) y el 39 % (A3n). Tales datos pueden ver de forma más clara en la Gráfica 7.1.

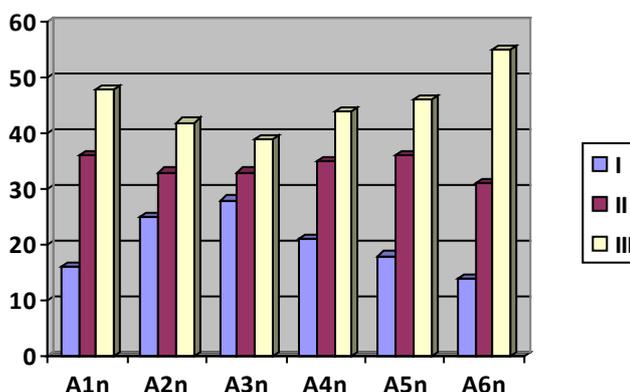


Figura 7.1. Representación de frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim1A

Tabla 7.18. Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim1A

Variables agrupadas en la subescala	I (desacuerdo)		II (intermedio)		III (acuerdo)	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
A1n.- Fomentar el desarrollo de una visión global y analítica de los problemas educativos, sociales, culturales y ambientales de nuestro tiempo	57	16,1	127	36,0	169	47,9
A2n.- Integrar experiencias profesionales con procesos de formación, a través de la reflexión crítica sobre todo lo que se experimenta o se aprende.	88	24,9	118	33,4	147	41,6
A3n.- Potenciar la colaboración con los demás profesionales del ámbito educativo y, de forma especial, con los equipos directivos de los centros docentes.	100	28,3	116	32,9	137	38,8
A4n.- Propiciar una formación cultural, personal, ética y social adecuada para el ejercicio de la profesión docente con el rigor científico que se debe aplicar en el ámbito de la educación de adolescentes.	74	21,0	125	35,4	154	43,6
A5n.- Favorecer la comprensión de las relaciones existentes entre los modelos de aprendizaje, el contexto escolar y las necesarias opciones didácticas de su acción docente.	63	17,8	127	36,0	163	46,2
A6n.- Favorecer el respeto y la promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades, la no discriminación de personas con discapacidad y la cultura de paz y de valores democrático	51	14,4	108	30,6	194	55,0

Si ordenamos tales ítems en función del valor otorgado al nivel de desarrollo podemos considerar dos clases de objetivos con algunas diferencias:

• **Objetivos mejor valorados (Alrededor de la mitad de la muestra):**

- (A6n) Favorecer el respeto y la promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades, la no discriminación de personas con discapacidad y la cultura de paz y de valores democráticos (55,0).
- (A1n) Fomentar el desarrollo de una visión global y analítica de los problemas educativos, sociales, culturales y ambientales de nuestro tiempo (47,9).
- (A5n) Favorecer la comprensión de las relaciones existentes entre los modelos de aprendizaje, el contexto escolar y las necesarias opciones didácticas de su acción docente (46,2).
- (A4n) Propiciar una formación cultural, personal, ética y social adecuada para el ejercicio de la profesión docente con el rigor científico que se debe aplicar en el ámbito de la educación de adolescentes. (43,6).

• **Objetivos menos valorados (Alrededor de 2/5 de la muestra):**

- (A2n) Integrar experiencias profesionales con procesos de formación, a través de la reflexión crítica sobre todo lo que se experimenta o se aprende. (41,6).
- (A3n) Potenciar la colaboración con los demás profesionales del ámbito educativo y, de forma especial, con los equipos directivos de los centros docentes. (38,8).

En la tabla 7.18 se muestran los resultados del análisis de correlación entre las variables agrupadas en esta subescala y la variable global que las aglutina a todas ellas (Dim1A). Los valores que se muestran en dicha tabla corresponden a los coeficientes de correlación “Rho de Spearman”, por tratarse de variables medidas en una escala ordinal, aunque se han obtenido resultados parecidos al aplicar otras pruebas no paramétricas (coeficiente Tau de Kendall) o paramétricas (Coeficiente R de Pearson). Puede observarse que las asociaciones entre tales variables son fuertes y significativas (al nivel $p > 0'01$) en todos los casos, de modo que podemos considerar las ideas agrupadas en esta subescala presentan un grado muy elevado de consistencia interna.

Tabla 7.18. Correlaciones *entre variables de la subescala Dim1A*

	A2n	A3n	A4n	A5n	A6n
A1n	,675(**)	,542(**)	,604(**)	,560(**)	,568(**)
A2n		,682(**)	,629(**)	,612(**)	,583(**)
A3n			,594(**)	,544(**)	,559(**)
A4n				,640(**)	,592(**)
A5n					,598(**)

7.3.1.2. Valoración de competencias generales

Las trece competencias generales del máster FPES se incluyen en la sección B del cuestionario y hemos designado con el código Bn a las variables correspondientes a la valoración del *nivel* de desarrollo de tales competencias realizado por los sujetos encuestados en este estudio. En el análisis factorial parcial aplicado a las variables que integran esta sección del cuestionario hemos observado la existencia de un factor principal, que agrupa a la mayoría de variables de esta sección, y un segundo factor secundario que incluye al resto. Si se realiza un análisis de conglomerados de tales variables también se puede observar la existencia de un clúster principal, que agrupa a nueve variables (B1n, B2n, B3n, B5n, B6n, B7n, B9n, B11n y B13n), y otro clúster un poco más desligado del anterior, que engloba a las cuatro restantes (B4n, B8n, B10n y B12n). El escalamiento multidimensional también corrobora este resultado, ya que las nueve variables del conglomerado principal aparecen muy juntas en el mapa bidimensional que se obtiene y las otras cuatro se alejan un poco del núcleo central. Tales hechos indican que conviene analizar por separado las variables que corresponden a ambos factores y definir dos subescalas o subdimensiones dentro de esta sección de la primera parte del cuestionario (Dim1B1 y Dim1B2).

• *Nivel de desarrollo de competencias básicas de carácter general*

La primera subescala o subdimensión de esta sección (Dim1B1) está integrada por nueve variables que podemos considerar como “Nivel de desarrollo de competencias básicas de carácter general”. Tras definir las variables que la integran se ha realizado un estudio descriptivo que nos ha permitido conocer el valor medio y otros estadísticos. También se han obtenido las frecuencias absolutas y relativas (porcentajes) en las cinco categorías de respuesta de la escala Likert empleada para medir el grado de acuerdo con cada proposición (1= nada, 2= poco, 3= intermedio, 4= bastante; 5= mucho). En la tabla 7.19 se recogen los resultados de este primer análisis.

Tabla 7.19. *Datos descriptivos de los ítems de la subescala Dim1B1 (Nivel desarrollado en competencias principales de ámbito general)*

Valores	Frecuencias relativas (%)								
	B1n	B2n	B3n	B5n	B6n	B7n	B9n	B11n	B13n
1 (Nada)	4,5	4,8	3,1	6,8	7,4	5,7	2,0	9,3	5,7
2 (Poco)	13,3	12,5	15,6	19,3	17,3	20,7	14,4	23,8	16,1
3 (Medio)	35,4	37,4	32,3	33,7	38,8	34,3	38,5	33,1	33,4
4 (Bastante)	31,4	33,4	34,8	28,6	24,4	28,0	27,5	22,1	24,9
5 (Mucho)	15,3	11,9	14,2	11,6	12,2	11,3	17,6	11,6	19,8
Otros datos descriptivos									
Media	3,40	3,35	3,41	3,19	3,17	3,18	3,44	3,03	3,37
Desv. típica	1,042	1,003	1,014	1,087	1,083	1,066	1,004	1,140	1,139

De igual forma que en la sección anterior, también se ha realizado una agrupación por los extremos de las cinco categorías de respuesta de los diferentes ítems, definiendo los siguientes niveles: I = nada o poco de acuerdo; II = acuerdo intermedio; III = bastante o muy de acuerdo. En la tabla 7.20 se muestran los datos correspondientes a este análisis donde podemos observar que el nivel de desarrollo de tales competencias, alcanza un valor medio moderado en la mayor parte las variables integradas en esta subdimensión. Tales datos se representan también en la figura siguiente (7.2).

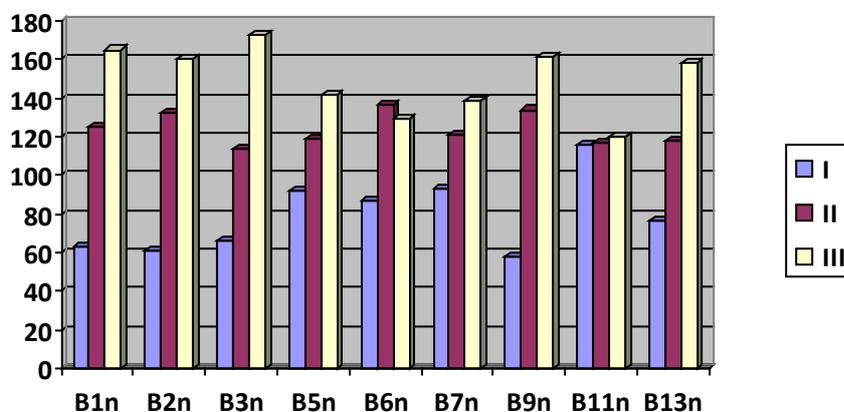


Figura 7.2. Representación de frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim1B1

Tabla 7.20. Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim1B1

Variables agrupadas en la subescala	I (desacuerdo)		II (intermedio)		III (acuerdo)	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
B1n. 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	63	17,8	125	35,4	165	46,7
B2n. 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	61	17,3	132	37,4	160	45,3
B3n. 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, acreditando un manejo adecuado de las Tics y el dominio de una segunda lengua en los procesos de comunicación	66	18,7	114	32,3	173	49,0
B5n. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de los 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 del futuro sostenible	92	26,1	119	33,7	142	40,2
B6n. 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 iniciativas personales	87	24,6	137	38,8	129	36,5
B7n. 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	93	26,3	121	34,3	139	39,4
B9n. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativo.	58	16,4	134	37,9	161	45,6
B11n. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.	116	28,7	117	33,1	120	34,2
B13n. Favorecer y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y fomento de los valores democráticos y de la cultura de paz	77	21,8	118	33,4	158	44,8

Si ordenamos tales ítems en función del valor otorgado al nivel de desarrollo podemos considerar dos grupos con algunas diferencias.

• *Competencias mejor valoradas (cerca de la mitad de la muestra):*

- (B3n). 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, acreditando un manejo adecuado de las Tics y el dominio de una segunda lengua en los procesos de comunicación (49,0)
- (B1n). 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 (46,7)
- (B9n). Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativo(45,6)
- (B2n). 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 (45,3)
- (B13n). Favorecer y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y fomento de los valores democráticos y de la cultura de paz (44,8)

• *Competencias algo menos valoradas (entre 2/5 y 1/3 de la muestra):*

- (B5n) Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de los 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 del futuro sostenible (40,2)
- (B7n) 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 (39,4)
- (B6n) 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 iniciativas personales (36,5)
- (B11n) Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos (34,2)

En la tabla 7.21 se muestran los resultados del análisis de correlación entre las variables agrupadas en esta subescala y la variable global que las aglutina a todas ellas (Dim1B1). Como en la sección anterior, los valores que se muestran en dicha tabla corresponden a los coeficientes de correlación “Rho de Spearman”. Puede observarse que las asociaciones entre tales variables son altas y significativas (al nivel $p > 0'01$) en todos los casos, de modo que podemos considerar las ideas agrupadas en esta subescala presentan un grado elevado de consistencia interna.

Tabla 7.21. *Correlaciones entre variables de la subescala Dim1B1*

	B2n	B3n	B5n	B6n	B7n	B9n	B11n	B13n
B1n	,621(**)	,372(**)	,402(**)	,430(**)	,375(**)	,312(**)	,331(**)	,255(**)
B2n		,489(**)	,479(**)	,531(**)	,527(**)	,323(**)	,426(**)	,355(**)
B3n			,513(**)	,448(**)	,426(**)	,326(**)	,351(**)	,336(**)
B5n				,564(**)	,551(**)	,407(**)	,498(**)	,479(**)
B6n					,653(**)	,352(**)	,456(**)	,433(**)
B7n						,364(**)	,480(**)	,487(**)
B9n							,465(**)	,466(**)
B11n								,471(**)

• *Nivel de desarrollo de competencias secundarias de carácter general*

La segunda subescala o subdimensión de esta sección (Dim1B2) está integrada por cuatro variables que podemos considerar como “Nivel de desarrollo de competencias secundarias de carácter general”. Aplicando el mismo método de trabajo anterior se ha realizado un estudio descriptivo de tales variables que nos ha permitido conocer el valor medio y las frecuencias absolutas y relativas (porcentajes) en las cinco categorías de respuesta de la escala Likert empleada para medir el grado de acuerdo con cada proposición. En la tabla 7.22 se recogen los resultados de este primer análisis y puede observarse que el valor medio en tales variables es inferior en general a los valores medios observados en las competencias analizadas en el apartado anterior (Dim1B1) y además se aprecian unos valores elevados de la desviación típica.

Tabla 7.22. *Datos descriptivos de los ítems de la subescala Dim1B2*
 (Nivel desarrollado en competencias secundarias de ámbito general)

Valores	Frecuencias relativas (%)			
	B4n	B8n	B10n	B12n
1 (Nada)	6,8	6,2	3,7	13,9
2 (Poco)	16,1	22,1	17,3	22,9
3 (Medio)	42,2	34,0	35,7	31,2
4 (Bastante)	24,9	27,6	30,6	21,0
5 (Mucho)	9,9	10,1	12,7	11,0
Otros datos descriptivos				
Media	3,26	3,24	3,40	3,01
Desv. típica	1,905	1,921	1,780	1,889

También se ha realizado una agrupación por los extremos de las cinco categorías de respuesta de los diferentes ítems, en tres niveles cuyo significado ya se ha explicado anteriormente (I = nada o poco de acuerdo; II = acuerdo intermedio; III = bastante o muy de acuerdo). En la tabla 7.23 se muestran los datos correspondientes a este análisis donde podemos observar que el nivel de desarrollo de este segundo grupo de competencias generales, alcanza unos porcentajes favorables algo menores que en las competencias anteriores. Los datos obtenidos en la tabla 7.23 se han representado gráficamente en la Figura 7.3.

Tabla 7.23. Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim1B2

Variables agrupadas en la subescala	I (desacuerdo)		II (intermedio)		III (acuerdo)	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
(B4n) 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	81	22,9	149	42,2	123	34,8
(B8n) 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	100	28,3	120	34,0	133	37,7
(B10n) Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época	74	21,0	126	35,7	153	43,3
(B12n) Fomentar el espíritu crítico, reflexivo, emprendedor y los hábitos de búsqueda activa de empleo	130	36,8	110	31,2	113	32,0

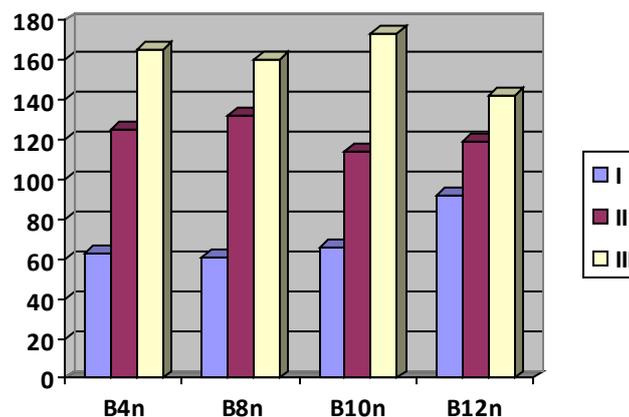


Figura 7.3. Representación de frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim1B2

Si ordenamos tales ítems en función del valor otorgado al nivel de desarrollo alcanzado podemos distinguir dos tipos de competencias secundarias con ligeras diferencias.

• *Competencias generales de carácter secundario mejor valoradas (alrededor de 2/5 de la muestra):*

(B10n) Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época (43,3).

(B8n) 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 (37,7).

• *Competencias generales de carácter secundario menos valoradas (alrededor de 1/3 de la muestra):*

(B4n) 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 (34,8).

(B12n) Fomentar el espíritu crítico, reflexivo, emprendedor y los hábitos de búsqueda activa de empleo (32,0).

En la tabla 7.24 se muestran los coeficientes de correlación “Rho de Spearman” correspondientes al estudio de las relaciones internas entre las variables agrupadas en esta subescala (Dim1B2). Puede observarse que las asociaciones entre tales variables son altas y significativas-(al nivel $p > 0'01$) en todos los casos, de modo que podemos considerar las ideas agrupadas en esta subescala también presentan un grado moderadamente alto de consistencia interna.

Tabla 7.24. *Correlaciones entre variables de la subescala Dim1B2*

	B8n	B10n	B12n
B4n	,505(**)	,355(**)	,398(**)
B8n		,313(**)	,433(**)
B10n			,276(**)

7.3.1.3. **Valoración de competencias específicas del prácticum**

Las once competencias específicas del módulo Prácticum del máster FPES se incluyen en la sección C del cuestionario y hemos asignado el código Cn a las variables relativas a la valoración realizada por los sujetos encuestados en este estudio sobre el *nivel* de desarrollo de tales competencias. En el análisis factorial parcial aplicado a las variables que integran esta sección del cuestionario hemos observado la existencia de un factor principal, que agrupa a la gran mayoría de variables de esta sección. Si se realiza un análisis de conglomerados de tales variables también se puede observar la existencia de un clúster principal, que agrupa a todas estas variables, quedando un poco desligada del clúster principal la variable C4n. El escalamiento multidimensional también corrobora este resultado, ya que casi todas las variables del conglomerado principal aparecen muy juntas en el mapa bidimensional que se obtiene y la variable C4n queda un poco más alejada del núcleo central. Por ello vamos a considerar que existe una subdimensión o subescala del cuestionario que agrupa a todas las variables de la sección 1C (Dim1C), que podemos denominar “Nivel de desarrollo de las competencias del prácticum”.

Tabla 7.25. *Datos descriptivos de los ítems de la subescala Dim1C (Nivel de desarrollo en las competencias del prácticum)*

Valores	Frecuencias relativas (%)										
	C1n	C2n	C3n	C4n	C5n	C6n	C7n	C8n	C9n	C10n	C11n
1 (Nada)	2,5	4,5	3,4	5,7	19,0	8,5	2,8	5,9	3,1	2,8	4,5
2 (Poco)	9,1	11,6	13,0	21,0	21,2	21,0	5,9	13,9	7,4	11,6	11,3
3 (Medio)	34,6	33,7	31,7	32,6	30,3	29,7	32,6	32,3	24,4	28,9	30,3
4 (Bastante)	33,7	35,4	37,4	31,4	21,0	29,2	37,1	32,0	34,8	36,3	31,7
5 (Mucho)	20,1	14,7	14,4	9,3	8,5	11,6	21,5	15,9	30,3	20,4	22,1
Otros datos descriptivos											
Media	3,60	3,44	3,46	3,18	2,79	3,14	3,69	3,38	3,82	3,60	3,56
Desv. típica	,990	1,024	1,003	1,047	1,217	1,135	,968	1,091	1,045	1,026	1,091

Procediendo de igual forma que antes se ha realizado un estudio descriptivo de tales variables destinado a conocer el valor medio y otros estadísticos descriptivos. También se han obtenido las frecuencias absolutas y relativas (porcentajes) en las cinco categorías de respuesta de la escala Likert empleada para medir el grado de acuerdo con cada proposición (1= nada, 2= poco, 3= intermedio, 4= bastante; 5= mucho). En la tabla 7.25 se recogen los resultados de este primer análisis.

Tabla 7.26. *Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim1C*

Variables agrupadas en la subescala	I		II		III	
	(desacuerdo)		(intermedio)		(acuerdo)	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
(C1n) Adquirir experiencia en planificación, docencia y evaluación de las materias correspondientes a la especialización	41	11,6	122	34,6	190	53,8
(C2n) Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente	57	16,1	119	33,7	177	50,1
(C3n) Dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite aprendizaje y convivencia	58	16,4	112	31,7	183	51,8
(C4n) Participar en propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica	94	26,6	115	32,6	144	40,8
(C5n) Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas	142	40,2	107	30,3	104	29,5
(C6n) Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias	104	29,5	106	29,9	143	40,6

Variables agrupadas en la subescala	I		II		III	
	(desacuerdo)		(intermedio)		(acuerdo)	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
(C7n) Valorar el papel de la cultura organizativa de cada centro y conocer las funciones de los diversos elementos que lo integran	31	8,8	115	32,6	207	58,6
(C8n) Contrastar la visión personal de la enseñanza con resto de profesionales del centro para tomar decisiones conjuntas	70	19,8	114	32,3	169	47,9
(C9n) Planificar el proceso de enseñanza en el área, diseñando materiales didácticos y tareas educativas	37	10,5	86	24,4	230	65,2
(C10n) Desarrollar procesos de interacción y de comunicación efectiva en el aula, acreditando un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente	51	14,4	102	28,9	200	56,7
(C11n) Analizar los resultados de la evaluación y extraer conclusiones que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje	56	15,9	106	30,5	189	53,6

De igual forma que antes se ha realizado una agrupación por los extremos de las cinco categorías de respuesta de los diferentes ítems, definiendo tres niveles principales (I = nada o poco de acuerdo; II = acuerdo intermedio; III = bastante o muy de acuerdo). En la tabla 7.26 se muestran los datos correspondientes a este análisis donde observamos que el nivel de desarrollo de tales competencias, alcanza un valor medio moderado en la mayor parte las variables integradas en esta subdimensión. Los datos obtenidos en la tabla anterior se han representado gráficamente en la Figura 7.4.

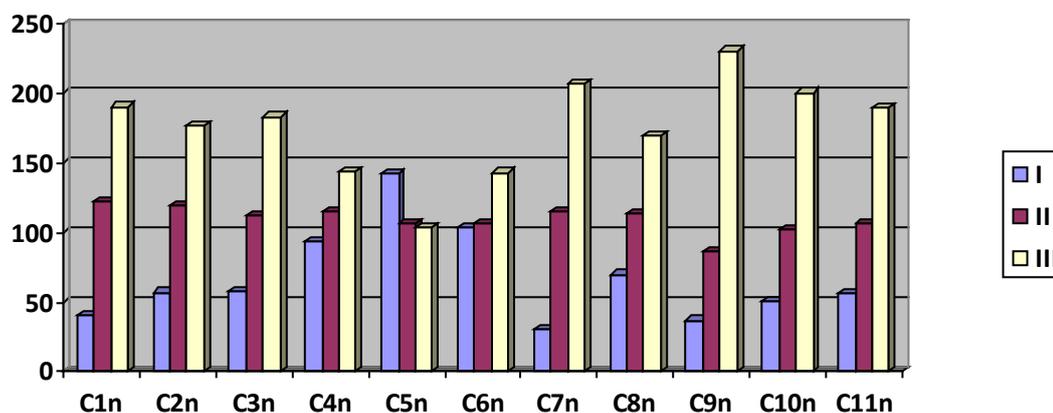


Figura 7.4. Representación de frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim1C

Si ordenamos tales ítems en función del valor otorgado al nivel de desarrollo podemos observar varios tipos de competencias del prácticum con algunas diferencias.

• **Competencias mejor desarrolladas (alrededor del 60 % de los sujetos valoran mucho su desarrollo):**

- (C9n) Planificar el proceso de enseñanza en el área, diseñando materiales didácticos y tareas educativas (65,2).
- (C7n) Valorar el papel de la cultura organizativa de cada centro y conocer las funciones de los diversos elementos que lo integran (58,6).
- (C10n) Desarrollar procesos de interacción y de comunicación efectiva en el aula, acreditando un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente (56,7).

• **Competencias desarrolladas de manera aceptable (alrededor de la mitad de los sujetos valoran bien su desarrollo) :**

- (C1n) Adquirir experiencia en planificación, docencia y evaluación de las materias correspondientes a la especialización (53,8).
- (C11n) Analizar los resultados de la evaluación y extraer conclusiones que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (53,6).
- (C3n) Dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite aprendizaje y convivencia (51,8).
- (C2n) Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente (50,1).
- (C8n) Contrastar la visión personal de la enseñanza con resto de profesionales del centro para tomar decisiones conjuntas (47,9).

• **Competencias menos desarrolladas (entre un 30 y un 40 % de los sujetos valoran bien su desarrollo)**

- (C4n) Participar en propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica (40,8).
- (C6n) Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias (40,6).
- (C5n) Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas (29,5).

En la tabla 7.27 se muestran los coeficientes de correlación “Rho de Spearman” correspondientes al estudio de las relaciones internas entre las variables agrupadas en esta subescala (Dim1C). Puede observarse que las asociaciones entre tales variables son altas y significativas (al nivel $p > 0'01$) en todos los casos, de modo que podemos considerar las ideas agrupadas en esta subescala también presentan un elevado de consistencia interna.

Tabla 7.27. *Correlaciones entre variables de la subescala Dim1C*

	C2n	C3n	C4n	C5n	C6n	C7n	C8n	C9n	C10n	C11n
C1n	,601(**)	,649(**)	,569(**)	,365(**)	,412(**)	,485(**)	,484(**)	,558(**)	,538(**)	,514(**)
C2n		,678(**)	,542(**)	,449(**)	,339(**)	,448(**)	,482(**)	,500(**)	,651(**)	,477(**)
C3n			,633(**)	,421(**)	,456(**)	,500(**)	,529(**)	,577(**)	,657(**)	,485(**)
C4n				,488(**)	,477(**)	,421(**)	,500(**)	,457(**)	,515(**)	,442(**)
C5n					,499(**)	,238(**)	,346(**)	,266(**)	,359(**)	,299(**)
C6n						,407(**)	,426(**)	,345(**)	,401(**)	,410(**)
C7n							,548(**)	,531(**)	,517(**)	,424(**)
C8n								,585(**)	,625(**)	,497(**)
C9n									,663(**)	,543(**)
C10n										,611(**)

7.3.2. Segunda parte: Importancia asignada a objetivos y competencias

En este apartado se realiza un estudio de los resultados de la segunda parte del cuestionario destinado a conocer las opiniones de los futuros profesores sobre la importancia atribuida tanto a los objetivos formativos como a las competencias (generales y del prácticum) del máster para la mejora de la formación inicial docente. De igual forma que en la primera parte también comenzamos por realizar un estudio de carácter descriptivo de los datos que proporcionan los diferentes ítems de cada sección y posteriormente se analizan las subdimensiones o agrupaciones ideas de cada sección que presentan un grado elevado de asociación y de cohesión interna.

7.3.2.1. Importancia de los objetivos del máster para la formación docente

Los seis objetivos generales del máster FPES se incluyen en la sección A del cuestionario y hemos designado con el código Ai a las variables correspondientes a la importancia atribuida a tales objetivos en la formación global de los futuros profesores de enseñanza secundaria. El análisis factorial parcial, llevado a cabo previamente, ha mostrado que los todos los ítems de esta sección quedan agrupados en torno a un solo factor, como ocurría en la primera parte. Al realizar un análisis de conglomerados de tales variables se observa también que forman parte de un clúster único y, por otra parte, el escalamiento multidimensional indica que tales variables aparecen asociadas en un solo núcleo. Por ello concluimos que existe una subdimensión o subescala del cuestionario que agrupa a todas las variables de la sección 2A (Dim-2A), que podemos denominar “Importancia asignada a los objetivos”.

Procediendo de igual forma que antes se ha realizado un estudio descriptivo de tales variables destinado a conocer el valor medio y otros estadísticos descriptivos. También se han obtenido las frecuencias absolutas y relativas (porcentajes) en las cinco categorías de respuesta de la escala Likert empleada para medir el grado de acuerdo con cada proposición (1 = nada, 2 = poco, 3 = intermedio, 4 = bastante; 5 = mucho). En la tabla 7.28 se recogen los resultados de este primer análisis.

Tabla 7.28. *Datos descriptivos de los ítems sobre importancia de los objetivos*

Valores	Frecuencias relativas (%)					
	A1i	A2i	A3i	A4i	A5i	A6i
1 (Nada)	,8	1,4	1,1	1,4	,6	2,0
2 (Poco)	1,7	1,4	3,4	2,5	2,5	2,5
3 (Medio)	13,3	15,9	15,0	13,3	14,7	10,2
4 (Bastante)	39,9	37,1	36,5	36,0	37,4	23,2
5 (Mucho)	44,2	44,2	43,9	46,7	44,8	62,0
Otros datos descriptivos						
Media	4,25	4,21	4,19	4,24	4,23	4,41
Desv. típica	,812	,861	,891	,880	,834	,916

Con objeto de profundizar en el análisis descriptivo de esta subescala se ha realizado una agrupación por los extremos de las cinco categorías de respuesta de los diferentes ítems, definiendo los siguientes niveles: I = nada o poco de acuerdo; II = acuerdo intermedio; III = bastante o muy de acuerdo. En la tabla 7.29 se muestran los datos correspondientes a este análisis donde podemos observar que la importancia formativa atribuida a los objetivos del Máster FPES alcanza una valoración alta en todos los ítems ya que se obtienen porcentajes de amplio acuerdo comprendidos entre el 85% (A6i) y el 80 % (A3i). Los datos obtenidos en la tabla 7.29 se han representado gráficamente en la Figura 7.5.

Tabla 7.29. *Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim-2A*

Variables agrupadas en la subescala	I		II		III	
	(desacuerdo)		(intermedio)		(acuerdo)	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
A1i.- Fomentar el desarrollo de una visión global y analítica de los problemas educativos, sociales, culturales y ambientales de nuestro tiempo	9	2,5	47	13,3	297	84,1
A2i.- Integrar experiencias profesionales con procesos de formación, a través de la reflexión crítica sobre todo lo que se experimenta o se aprende.	10	2,8	56	15,9	287	81,3
A3i.- Potenciar la colaboración con los demás profesionales del ámbito educativo y, de forma especial, con los equipos directivos de los centros docentes.	16	4,5	53	15,0	284	80,5
A4i.- Propiciar una formación cultural, personal, ética y social adecuada para el ejercicio de la profesión docente con el rigor científico que se debe aplicar en el ámbito de la educación de adolescentes.	14	4,0	47	13,3	292	82,7
A5i.- Favorecer la comprensión de las relaciones existentes entre los modelos de aprendizaje, el contexto escolar y las necesarias opciones didácticas de su acción docente.	11	3,1	52	14,7	290	82,2
A6i.- Favorecer el respeto y la promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades, la no discriminación de personas con discapacidad y la cultura de paz y de valores democrático	16	4,5	36	10,2	301	85,3

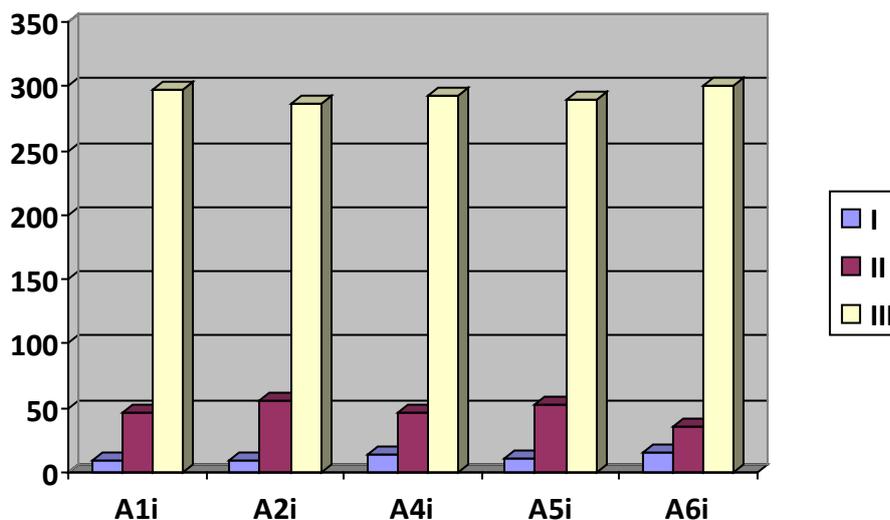


Figura 7.4. Representación de frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim1C

Al ordenar tales ítems en función de la mayor o menor importancia otorgada a cada uno de los citados objetivos podemos considerar dos clases de objetivos con algunas diferencias:

• *Objetivos muy importantes (más de 4/5 de la muestra):*

(A6i) Favorecer el respeto y la promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades, la no discriminación de personas con discapacidad y la cultura de paz y de valores democráticos (85,3).

(A1i) Fomentar el desarrollo de una visión global y analítica de los problemas educativos, sociales, culturales y ambientales de nuestro tiempo (84,1).

(A4i) Propiciar una formación cultural, personal, ética y social adecuada para el ejercicio de la profesión docente con el rigor científico que se debe aplicar en el ámbito de la educación de adolescentes. (82,7).

(A5i) Favorecer la comprensión de las relaciones existentes entre los modelos de aprendizaje, el contexto escolar y las necesarias opciones didácticas de su acción docente. (82,2)

• *Objetivos algo menos importantes (alrededor de 4/5 de la muestra):*

(A2i) Integrar experiencias profesionales con procesos de formación, a través de la reflexión crítica sobre todo lo que se experimenta o se aprende. (81,3).

(A3i) Potenciar la colaboración con los demás profesionales del ámbito educativo y, de forma especial, con los equipos directivos de los centros docentes. (80,5).

En la tabla 7.30 se muestran los resultados del análisis de correlación entre las variables agrupadas en esta subescala y la variable global que las aglutina a todas ellas (Dim-2A). Los valores que se muestran en dicha tabla corresponden a los coeficientes de correlación “Rho de Spearman”, por tratarse de variables medidas en una escala ordinal, aunque se han obtenido resultados parecidos al aplicar otras pruebas ya mencionadas en la primera parte. Puede observarse que las asociaciones entre tales variables son significativas (al nivel $p > 0'01$) en todos los casos, de modo que podemos considerar las ideas agrupadas en esta subescala presentan un grado muy elevado de consistencia interna.

Tabla 7.30. *Correlaciones entre variables de la subescala Dim-2A*

	A2i	A3i	A4i	A5i	A6i
A1i	,602(**)	,556(**)	,693(**)	,536(**)	,579(**)
A2i	--	,552(**)	,603(**)	,559(**)	,543(**)
A3i	--	--	,568(**)	,490(**)	,517(**)
A4i	--	--	--	,595(**)	,554(**)
A5i	--	--	--	--	,575(**)

7.3.2.2. Importancia atribuida a las competencias generales

Hemos designado con el código Bi a las variables relacionadas con la importancia atribuida por los sujetos encuestados en este estudio a las trece competencias generales del máster FPES que se incluyen en la sección B del cuestionario (segunda parte). En el análisis factorial parcial que se ha desarrollado en esta sección se ha observado la existencia de un factor principal, que agrupa a la mayoría de variables de esta sección, y dos factores secundarios que incluye al resto. Si se realiza un análisis de conglomerados de tales variables también se puede observar la existencia de un clúster principal, que agrupa a nueve variables (B2i, B3i, B4i, B5i, B6i, B7i, B9i, B11i y B12i), y otro clúster un poco más desligado del anterior, que engloba a las cuatro restantes (B1i, B8i, B10i y B13i). El escalamiento multidimensional también corrobora este resultado, ya que las nueve variables del conglomerado principal aparecen basten juntas en el mapa bidimensional obtenido y las otras cuatro variables se agrupan aparte del núcleo central. Por tanto, conviene analizar por separado las variables que corresponden a ambos factores y definir dos nuevas subescalas o subdimensiones dentro de esta sección de la segunda parte del cuestionario (Dim2B1 y Dim2B2).

• *Importancia asignada a las competencias básicas de carácter general*

La primera subescala o subdimensión de esta sección (Dim2B1) está formada por nueve variables, que integramos bajo el título “importancia asignada a las competencias básicas de carácter general”. La mayoría de estas nueve competencias básicas coinciden con las que se integraron en la subdimensión Dim1B1 correspondiente al estudio del nivel de desarrollo de las competencias generales. De hecho hay coincidencia en los ítems B2, B3, B5, B6, B7, B9, y B11 de ambas partes del cuestionario y, por tanto, se podría considerar que estas siete competencias son las más relevantes para los estudiantes del máster FPES, tanto en la importancia que desempeñan en la formación docente (Dim2B1) como al valorar su nivel de desarrollo (Dim1B1).

Tras identificar las variables que integran la subescala Dim2B1 se ha realizado un estudio descriptivo de valores medios y frecuencias, cuyos datos se muestran en tabla 7.31. Se puede observar que los sujetos encuestados en este estudio valoran bien la importancia de todas estas competencias para la formación inicial docente, ya que los valores medios son altos (superior a 4) en todos los casos y los porcentajes son más elevados en las categorías de respuesta 4 y 5 (bastante y mucho).

Tabla 7.31. Datos descriptivos de los ítems de la subescala Dim2B1
 (Importancia asignada a las competencias básicas de carácter general)

Valores	Frecuencias relativas (%)								
	B2i	B3i	B4i	B5i	B6i	B7i	B9i	B11i	B12i
1 (Nada)	1,1	,8	1,1	1,4	,8	1,1	,8	,6	2,5
2 (Poco)	1,7	2,0	1,4	2,3	2,8	3,7	4,0	2,8	2,8
3 (Medio)	7,1	11,3	10,5	13,3	6,2	6,2	15,9	12,2	13,9
4 (Bastante)	28,0	38,2	35,1	30,6	27,2	28,3	36,5	34,6	28,6
5 (Mucho)	62,0	47,6	51,8	52,4	62,9	60,6	42,8	49,9	52,1
Otros datos descriptivos									
Media	4,47	4,32	4,35	4,30	4,48	4,44	4,16	4,31	4,25
Dev. típica	,794	,811	,813	,886	,805	,854	,893	,834	,971

Para profundizar en el análisis descriptivo se ha realizado una agrupación por los extremos de las cinco categorías de respuesta de los diferentes ítems en tres niveles (I = nada o poco de acuerdo; II = acuerdo intermedio; III = bastante o muy de acuerdo). En la tabla 7.32 se muestran los datos correspondientes a este análisis donde podemos observar con mayor claridad que la importancia formativa atribuida a este conjunto de competencias es verdaderamente alta en todos los casos.

Tabla 7.32. Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim2B1

Variables agrupadas en la subescala	I (desacuerdo)		II (intermedio)		III (acuerdo)	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
(B2i) 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	11	3,0	25	7,1	317	89,9
(B3i) 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, acreditando un manejo adecuado de las Tics y el dominio de una segunda lengua en los procesos de comunicación	10	2,8	40	11,3	303	85,8
(B4i) 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	9	2,5	37	10,5	307	87,0
(B5i) Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de los 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 del futuro sostenible	13	3,7	47	13,3	293	83,0
(B6i) 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 iniciativas personales	13	3,7	22	6,2	318	90,1
(B7i) 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	17	4,8	22	6,2	314	89,0
(B9i) Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativo.	17	4,8	56	15,9	280	79,3
(B11i) Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.	12	3,4	43	12,2	298	84,4
(B12i) Fomentar el espíritu crítico, reflexivo, emprendedor y los hábitos de búsqueda activa de empleo	19	5,4	49	13,9	285	80,7

Los resultados mostrados en la tabla anterior, sobre la dimensión 2B1, se aprecian mejor en la representación gráfica de la Figura 7.5.

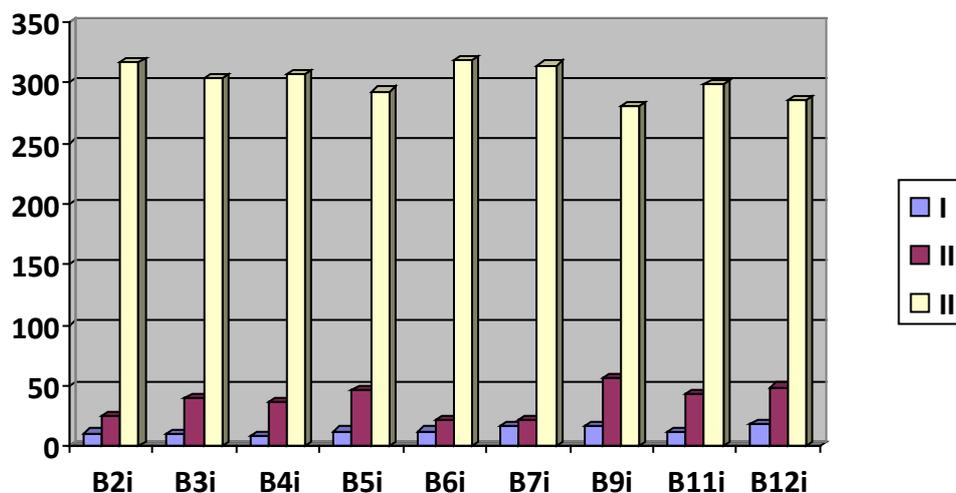


Figura 7.5. Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim2B1

Los datos anteriores indican que todas las competencias generales básicas integradas en la subescala Dim2B1 se consideran muy importantes para la formación inicial docente, ya que se alcanza porcentajes de acuerdo (nivel III) comprendidos entre el 80 y el 90 por ciento en todos los casos. No obstante, si ordenamos tales ítems en función de la importancia relativa que les conceden los sujetos encuestados podemos observar varios grupos con algunas diferencias.

• **Competencias muy relevantes (alrededor del 90% de los sujetos valoran mucho su importancia):**

(B6i) 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 iniciativas personales (90,1).

(B2i) 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 (89,9).

(B7i) 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 (89,0).

• **Competencias bastante relevantes (alrededor del 85% de los sujetos valoran bastante su importancia):**

(B4i) 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 (87,0).

• *Importancia asignada a otras competencias de carácter general*

La segunda subdimensión de esta sección, que podemos denominar “Importancia asignada a competencias secundarias de carácter general”, está integrada por las cuatro variables (B1i, B8i, B10i y B13i) que no se han incluido entre las competencias básicas analizadas anteriormente, por las razones que ya se han expuesto. En esta nueva subescala, que identificamos de forma reducida con el código Dim2B2, se han aplicado los mismos tratamientos estadísticos anteriores, comenzando por el estudio descriptivo necesario para conocer el valor medio y las frecuencias absolutas y relativas (porcentajes) en las diferentes categorías de respuesta de la escala utilizada. En la tabla 7.34 se recogen los resultados de este análisis y puede observarse que el valor medio en tales variables es bastante alto, de modo que pueden considerarse como competencias importante para la formación inicial, pero presentan unos valores bastante elevados de la desviación típica, lo cual puede estar relacionado con el hecho de que estas variables formen parte de una componente secundaria distinta del factor principal (Dim2B1) procedente del análisis factorial y del análisis de conglomerados.

Tabla 7.34. *Datos descriptivos de los ítems de la subescala Dim2B2 (Importancia asignada a competencias secundarias de carácter general)*

Valores	Frecuencias relativas (%)			
	B1i	B8i	B10i	B13i
1 (Nada)	1,4	1,1	1,4	1,1
2 (Poco)	1,7	3,7	7,6	1,7
3 (Medio)	9,6	11,0	30,3	10,2
4 (Bastante)	25,2	39,4	35,7	30,9
5 (Mucho)	62,0	44,8	24,9	56,1
Otros datos descriptivos				
Media	4,53	4,31	4,11	4,67
Desv. típica	1,737	1,760	2,530	2,746

Igual que antes hemos realizado una agrupación por los extremos de las cinco categorías de respuesta de los diferentes ítems, en los tres niveles básicos (I, II y III) utilizados anteriormente. En la tabla 7.35 se muestran los datos correspondientes a este análisis donde podemos observar que la importancia asignada a este segundo grupo de competencias generales alcanza también unos porcentajes elevados en el nivel III.

En la Figura 7.6 se pueden apreciar de forma gráfica tales datos. Podemos observar que las competencias generales secundarias integradas en la subescala Dim2B2 se consideran también bastante importantes para la formación inicial docente, ya que se alcanzan porcentajes de acuerdo (nivel III) comprendidos entre el 60 y el 87 por ciento en tales casos.

Tabla 7.35. Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim2B2

Variables agrupadas en la subescala	I (desacuerdo)		II (intermedio)		III (acuerdo)	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
(B1i) 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	11	3,1	34	9,6	308	87,3
(B8i) 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	17	4,8	39	11,0	297	84,1
(B10i) Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época	32	9,1	107	30,3	214	60,6
(B13i) Favorecer y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y fomento de los valores democráticos y de la cultura de paz	10	2,8	36	10,2	307	87,0

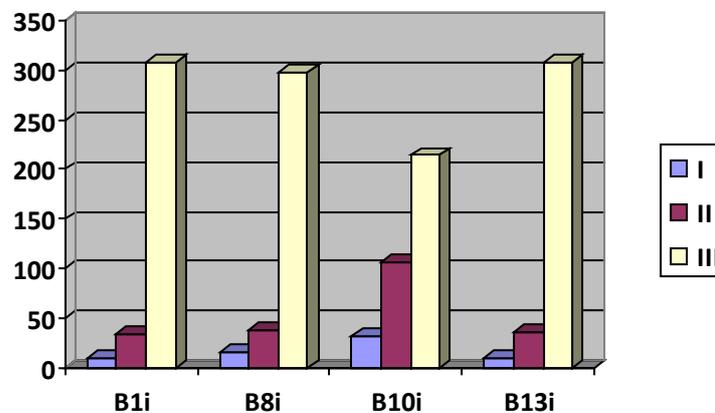


Figura 7.6. Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim2B2

Si ordenamos tales ítems en función de la importancia relativa que les conceden los sujetos encuestados podemos distinguir dos tipos de competencias secundarias con algunas diferencias.

• *Competencias bastante relevantes (alrededor del 85% de los sujetos valoran mucho su importancia):*

(B1i) 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 (87,3).

(B13i) Favorecer y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y fomento de los valores democráticos y de la cultura de paz (87,0).

(B8i) 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 (84,1).

• *Competencia menos relevante (alrededor de 3/5 de los sujetos valoran mucho su importancia):*

(B10i) Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época (60,6).

En la tabla 7.36 se muestran los coeficientes de correlación “Rho de Spearman” correspondientes al estudio de las relaciones internas entre las variables agrupadas en esta subescala (Dim2B2). Puede observarse que las asociaciones entre tales variables son altas y significativas (al nivel $p > 0,01$) en todos los casos, de modo que podemos considerar las ideas agrupadas en esta subescala también presentan un grado moderadamente alto de consistencia interna.

Tabla 7.36. *Correlaciones entre variables de la subescala Dim2B2*

	B8i	B10i	B13i
B1i	,531(**)	,318(**)	,426(**)
B8i		,536(**)	,528(**)
B10i			,352(**)

7.3.2.3. **Importancia de las competencias específicas del prácticum para la formación docente**

Ya se ha visto que las once competencias específicas del módulo Prácticum del máster FPES se incluyen en la sección C del cuestionario y por ello hemos asignado el código Ci a las variables relativas a la importancia que conceden los sujetos encuestados a tales competencias para la formación del profesorado. En el análisis factorial parcial aplicado a las variables que integran esta sección en la segunda parte del cuestionario hemos observado la existencia de un factor principal, que agrupa a la gran mayoría de variables de esta sección. Si se

realiza un análisis de conglomerados de tales variables también se puede observar la existencia de un clúster principal, que agrupa a todas estas variables, quedando un poco desligadas del clúster principal las variables C4i y C5i. El escalamiento multidimensional también corrobora este resultado, ya que casi todas las variables del conglomerado principal aparecen muy juntas en el mapa bidimensional que se obtiene y dos variables citadas antes quedan un poco más alejadas del núcleo central. Estos hechos nos llevan a definir una subdimensión o subescala del cuestionario que agrupa a todas las variables de la sección 2C (Dim2C), que podemos denominar “Importancia atribuida a las competencias del prácticum”.

Procediendo de igual forma que en las secciones anteriores se ha realizado un estudio descriptivo de tales variables para conocer el valor medio y otros estadísticos descriptivos. También se han obtenido las frecuencias absolutas y relativas (porcentajes) en las cinco categorías de respuesta de la escala utilizada en el cuestionario. En la tabla 7.37 se recogen los resultados de este primer análisis, donde se puede observar unos valores medios elevados bastante elevados en la mayoría de los ítems, que apuntan hacia la importancia que los estudiantes del máster FPES conceden a estos aspectos para la formación docente de tipo práctico. También se observa que las dos variables que tienen una relación más débil con el conglomerado principal (C4i y C5i) presentan un valor medio más bajo y una desviación típica más elevada que las restantes.

Tabla 7.37. *Datos descriptivos de los ítems de la subescala Dim2C (Importancia atribuida a las competencias del prácticum)*

Valores	Frecuencias relativas (%)										
	C1i	C2i	C3i	C4i	C5i	C6i	C7i	C8i	C9i	C10i	C11i
1 (Nada)	,6	,8	,6	,8	4,8	1,4	1,7	,6	,8	,8	1,1
2 (Poco)	2,0	2,3	1,7	2,8	8,2	3,1	2,3	3,1	2,8	2,5	2,5
3 (Medio)	6,8	10,2	6,2	18,4	26,9	16,7	13,9	13,3	6,8	6,8	7,6
4 (Bastante)	23,2	33,7	29,5	42,2	30,6	35,7	43,9	41,9	18,4	28,6	25,2
5 (Mucho)	67,4	53,0	62,0	35,7	29,5	43,1	38,2	41,1	71,1	61,2	63,5
Otros datos descriptivos											
Media	4,52	4,36	4,53	4,13	3,72	4,16	4,15	4,20	4,49	4,50	4,47
Desv. típica	,756	,821	,739	1,940	1,118	,909	,863	,826	,810	,801	,833

También en este caso se ha realizado una agrupación por los extremos de las cinco categorías de respuesta de los diferentes ítems, considerando tres niveles principales (I = nada o poco de acuerdo; II = acuerdo intermedio; III = bastante o muy de acuerdo). En la tabla 7.38 se muestran los datos correspondientes a este análisis donde podemos observar que los sujetos encuestados asignan una gran importancia formativa a la gran mayoría de las competencias del prácticum del máster FPES, a juzgar por los elevados porcentajes apreciados en el nivel III de casi todos los ítems. Tales datos se ilustran de forma gráfica en la figura 7.7.

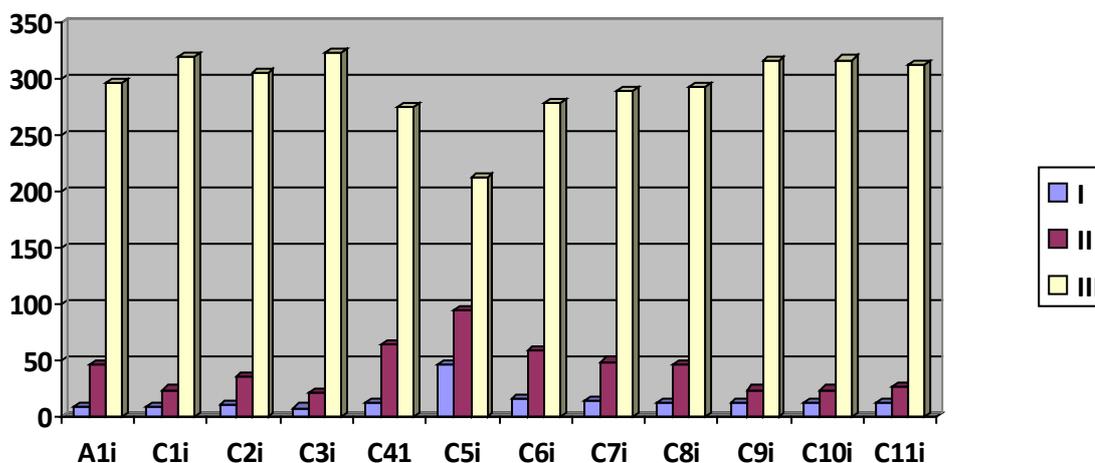


Figura 7.7 Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim2C

Tabla 7.38. Frecuencias agrupadas por niveles en la subescala Dim2C

Variables agrupadas en la subescala	I (desacuerdo)		II (intermedio)		III (acuerdo)	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
(C1i) Adquirir experiencia en planificación, docencia y evaluación de las materias correspondientes a la especialización	9	2,5	24	6,8	320	90,7
(C2i) Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente	11	3,1	36	10,2	306	86,7
(C3i) Dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite aprendizaje y convivencia	8	2,3	22	6,2	323	91,5
(C4i) Participar en propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica	13	3,7	65	18,4	275	77,9
(C5i) Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas	46	13,0	95	26,9	212	60,1
(C6i) Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias	16	4,5	59	16,7	278	78,8
(C7i) Valorar el papel de la cultura organizativa de cada centro y conocer las funciones de los diversos elementos que lo integran	14	4,0	49	13,9	290	82,2
(C8i) Contrastar la visión personal de la enseñanza con resto de profesionales del centro para tomar decisiones conjuntas	13	3,7	47	13,3	293	83,0
(C9i) Planificar el proceso de enseñanza en el área, diseñando materiales didácticos y tareas educativas	13	3,7	24	6,8	316	89,5
(C10i) Desarrollar procesos de interacción y de comunicación efectiva en el aula, acreditando un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente	12	3,4	24	6,8	317	89,8
(C11i) Analizar los resultados de la evaluación y extraer conclusiones que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje	13	3,7	27	7,6	313	88,7

Los datos anteriores indican que todas las competencias específicas del prácticum se consideran bastante importantes para la formación inicial docente, ya que se alcanzan porcentajes de amplio acuerdo (nivel III) comprendidos entre el 60 y el 90 por ciento en tales casos. No obstante, si ordenamos tales ítems en función de la importancia atribuida podemos observar varios tipos de competencias del prácticum con algunas diferencias.

- *Competencias muy relevantes (alrededor del 90 % de los sujetos valoran mucho su importancia):*
 - (C3i) Dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite aprendizaje y convivencia (91,5).
 - (C1i) Adquirir experiencia en planificación, docencia y evaluación de las materias correspondientes a la especialización (91).
 - (C10i) Desarrollar procesos de interacción y de comunicación efectiva en el aula, acreditando un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente (89,8).
 - (C9i) Planificar el proceso de enseñanza en el área, diseñando materiales didácticos y tareas educativas (89,5).
 - (C11i) Analizar los resultados de la evaluación y extraer conclusiones que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (88,7).
 - (C2i) Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente (86,7).
- *Competencias bastante relevantes (alrededor del 80 % de los sujetos valoran mucho su importancia):*
 - (C8i) Contrastar la visión personal de la enseñanza con resto de profesionales del centro para tomar decisiones conjuntas (83,0).
 - (C7i) Valorar el papel de la cultura organizativa de cada centro y conocer las funciones de los diversos elementos que lo integran (82,2).
 - (C6i) Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias (78,8).
 - (C4i) Participar en propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica (77,9).
- *Competencia menos relevante (alrededor del 60 % de los sujetos valoran mucho su importancia):*
 - (C5i) Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas (60,1).

En la tabla 7.39 se muestran los coeficientes de correlación “Rho de Spearman” correspondientes al estudio de las relaciones internas entre las variables agrupadas en esta subescala (Dim2C). Puede observarse que las asociaciones entre tales variables son altas y significativas (al nivel $p > 0'01$) en todos los casos. Por tanto, podemos considerar que las ideas agrupadas en esta subescala también presentan un elevado de consistencia interna.

Tabla 7.39. *Correlaciones entre variables de la subescala Dim2C*

	C2i	C3i	C4i	C5i	C6i	C7i	C8i	C9i	C10i	C11i
C1i	,539(**)	,487(**)	,491(**)	,261(**)	,374(**)	,370(**)	,380(**)	,548(**)	,566(**)	,593(**)
C2i		,493(**)	,477(**)	,266(**)	,300(**)	,353(**)	,344(**)	,345(**)	,505(**)	,392(**)
C3i			,528(**)	,268(**)	,425(**)	,422(**)	,442(**)	,465(**)	,468(**)	,433(**)
C4i				,437(**)	,547(**)	,519(**)	,498(**)	,394(**)	,378(**)	,411(**)
C5i					,437(**)	,258(**)	,223(**)	,202(**)	,186(**)	,144(**)
C6i						,507(**)	,436(**)	,335(**)	,309(**)	,360(**)
C7i							,499(**)	,426(**)	,339(**)	,404(**)
C8i								,350(**)	,352(**)	,385(**)
C9i									,551(**)	,577(**)
C10i										,578(**)

7.4. ESTUDIO COMPARATIVO DEL NIVEL DE DESARROLLO Y LA IMPORTANCIA ATRIBUIDA A LOS OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DEL MÁSTER

Para tratar de contrastar la Subhipótesis H3.3 y extraer datos que permitan analizar las fortalezas y debilidades del Máster FPES, con vistas a proponer cambios que contribuyan a mejorar la formación inicial docente se ha realizado un estudio comparativo entre los resultados de la primera y la segunda parte del cuestionario. Con ello se pretende conocer si existen diferencias significativas entre las opiniones de los futuros profesores sobre el nivel de desarrollo alcanzado y la importancia formativa que se atribuye a los objetivos y competencias (generales y del prácticum) del máster.

Al tratarse de ítems de una escala ordinal (de cinco niveles de respuesta) se ha aplicado primero un análisis de comparación de medias usando pruebas de contraste no paramétrico como la prueba U de Mann-Witney y la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov) y posteriormente se ha realizado un estudio confirmatorio usando la prueba T de Student de contraste paramétrico. Los tres tipos de pruebas indican que existen diferencias significativas entre el nivel de desarrollo y la importancia atribuida por los estudiantes a los diferentes objetivos y competencias del máster FPES. A continuación se muestran los resultados que confirman esta hipótesis, analizando por separado los datos de las tres secciones de ítems que integran cada parte del cuestionario.

7.4.1. Contraste entre valoración e importancia de los objetivos

Anteriormente hemos observado que los estudiantes del máster FPES de la Universidad de Córdoba valoran de forma moderada el nivel de desarrollo de los objetivos generales, durante los dos primeros años de su implantación, pero atribuyen una importancia grande a tales aspectos como elementos que pueden contribuir a la mejora de la formación inicial del profesorado de secundaria (FIPS). Por ello hemos realizado un estudio comparativo de los datos de la primera parte (nivel) y la segunda parte (importancia), correspondientes a la sección A del cuestionario (objetivos), con objeto de valorar si las diferencias entre tales datos son significativas y extraer conclusiones que puedan servir para mejorar la formulación y el desarrollo de objetivos formativos en futuras ediciones del máster FPES.

En la tabla 7.40 se muestran los resultados obtenidos, mediante la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov y la prueba T de Student, al comparar el nivel de desarrollo y la importancia asignada a los seis objetivos del máster. Se muestran también los valores medios de cada objetivo en la primera y segunda parte del cuestionario, la diferencia entre valores medios de tales ítems en ambas partes (Dni) y la significatividad (p) de las pruebas de contraste. Se puede observar que existen diferencias muy significativas (al nivel $p < 0,001$) en todos los ítems de la sección A al comparar el nivel (n) de desarrollo de objetivos con la importancia (i) formativa atribuida a cada uno de ellos.

Tabla 7.40. *Contraste de valores medios entre nivel e importancia de los objetivos del máster*

ÍTEMS	Valores medios		Diferencia (Dni)	Pruebas de contraste			
	Nivel (n)	Importancia (i)		Z (K-S)	p	T	p
A1	3,43	4,25	,822	4,817	,000	11,877	,000
A2	3,27	4,21	,946	5,269	,000	12,642	,000
A3	3,13	4,19	1,054	5,532	,000	13,957	,000
A4	3,31	4,24	,926	5,194	,000	12,762	,000
A5	3,38	4,23	,856	4,780	,000	12,152	,000
A6	3,59	4,41	,819	5,194	,000	10,841	,000

A partir de los datos de la tabla 7.40 se puede analizar la diferencia entre la importancia para la formación inicial que los sujetos conceden a los objetivos del máster y el nivel de desarrollo alcanzado en cada caso. Creemos que se pueden distinguir dos tipos de situaciones con implicaciones diferentes:

- *Objetivos que presentan mayor diferencia entre importancia y nivel de desarrollo*

- (A3) Potenciar la colaboración con los demás profesionales del ámbito educativo y, de forma especial, con los equipos directivos de los centros docentes. (Dni: 1,054).
- (A2) Integrar experiencias profesionales con procesos de formación, a través de la reflexión crítica sobre todo lo que se experimenta o se aprende (Dni: 0,946).
- (A4) Propiciar una formación cultural, personal, ética y social adecuada para el ejercicio de la profesión docente con el rigor científico que se debe aplicar en el ámbito de la educación de adolescentes. (Dni: 0,926).
- (A5) Favorecer la comprensión de las relaciones existentes entre los modelos de aprendizaje, el contexto escolar y las necesarias opciones didácticas de su acción docente. (Dni: 0,856).

- *Objetivos que presentan menos diferencia entre importancia y nivel de desarrollo*

- (A1) Fomentar el desarrollo de una visión global y analítica de los problemas educativos, sociales, culturales y ambientales de nuestro tiempo (Dni: 0,822).
- (A6) Favorecer el respeto y la promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades, la no discriminación de personas con discapacidad y la cultura de paz y de valores democráticos (Dni: 0,819).

7.4.2. Contraste entre valoración e importancia de las competencias generales

Antes se ha observado que los sujetos encuestados en este estudio valoran de forma moderada el nivel de desarrollo de las competencias generales del máster FPES, durante los dos primeros años de su implantación en la Universidad de Córdoba, pero atribuyen una importancia grande a tales aspectos como elementos que pueden contribuir a la mejora de la FIPS. Con objeto de valorar si las diferencias entre tales datos son significativas, y con objeto de extraer conclusiones que puedan servir para mejorar el desarrollo de tales competencias en el futuro, hemos realizado un estudio comparativo de los datos de la primera parte (nivel) y la segunda parte (importancia), correspondientes a la sección B del cuestionario (competencias generales), siguiendo el mismo procedimiento de la sección anterior.

En la tabla 7.41 se muestran los resultados obtenidos, mediante la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov y la prueba T de Student, al comparar el nivel de desarrollo y la importancia asignada a las trece competencias generales del máster. Se muestran también los valores medios de cada competencia en la primera (n) y segunda parte (I), la diferencia entre tales valores medios (Dni) y la significatividad de las pruebas de contraste. Se puede observar que existen diferencias muy significativas (al nivel $p < 0,001$) en todos los ítems de la sección B del cuestionario al comparar el nivel de desarrollo de competencias generales con la importancia formativa atribuida a cada una de estas competencias.

Tabla 7.41. *Contraste de valores medios entre nivel e importancia de las competencias generales*

ÍTEMS	Valores medios		Diferencia (Dni)	Pruebas de contraste			
	Nivel (n)	Importancia (i)		Z (K-S)	p	T	p
B1	3,40	4,45	1,051	6,210	,000	14,716	,000
B2	3,35	4,48	1,130	6,661	,000	16,593	,000
B3	3,41	4,30	,884	4,893	,000	12,790	,000
B4	3,15	4,35	1,201	6,925	,000	17,207	,000
B5	3,19	4,30	1,113	5,683	,000	14,909	,000
B6	3,17	4,48	1,317	7,113	,000	18,336	,000
B7	3,19	4,44	1,249	6,586	,000	17,188	,000
B8	3,13	4,23	1,099	6,172	,000	15,031	,000
B9	3,44	4,16	,722	4,554	,000	10,101	,000
B10	3,31	3,75	,436	2,296	,000	5,845	,000
B11	3,03	4,30	1,275	6,737	,000	16,957	,000
B12	2,92	4,25	1,329	6,511	,000	16,199	,000
B13	3,37	4,39	1,020	5,608	,000	13,622	,000

A partir de los datos de la tabla 7.41 se puede analizar la diferencia entre la importancia que los sujetos conceden a las competencias generales del máster y el nivel de desarrollo alcanzado en cada una de estas competencias. También en esta sección se pueden distinguir diferentes situaciones:

- *Competencias generales con una diferencia muy elevada entre importancia y nivel de desarrollo*
 - (B12) Fomentar el espíritu crítico, reflexivo, emprendedor y los hábitos de búsqueda activa de empleo (Dni: 1,329).
 - (B6) 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. (Dni: 1,317).
 - (B11) Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos (Dni: 1,275).
 - (B7) 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 (Dni: 1,249).
 - (B4) 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 (Dni: 1,201).
 - (B2) 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. (Dni: 1,130).
 - (B5) 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 del futuro sostenible. (Dni: 1,113).

- *Competencias generales con una diferencia elevada entre importancia y nivel de desarrollo*
 - (B8) 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. (Dni: 1,099).
 - (B13) Favorecer y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y fomento de los valores democráticos y de la cultura de la paz. (Dni: 1,020).
 - (B1) 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. (Dni: 1,051).

- *Competencias generales con menos diferencia entre importancia y nivel de desarrollo*
 - (B3) 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, acreditando un manejo adecuado de las TICs y el dominio de una segunda lengua en los procesos de comunicación. (Dni: 0,884).

- (B9) Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza. (Dni: 0,722).
- (B10) Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época. (Dni: 0,436).

7.4.3. Contraste entre valoración e importancia de las competencias específicas del prácticum

Hemos observado anteriormente que los estudiantes del Máster FPES valoran de forma moderada el nivel de desarrollo de las once competencias específicas del módulo prácticum del citado máster, durante los dos primeros años de su implantación en la Universidad de Córdoba, pero atribuyen una importancia grande a tales aspectos como elementos que pueden contribuir a la mejora de la formación inicial docente de tipo práctico. Con objeto de valorar si las diferencias entre tales datos son significativas, y con objeto de extraer conclusiones que puedan servir para mejorar el desarrollo de tales competencias en el futuro, hemos realizado un estudio comparativo de los datos de la primera parte (nivel) y la segunda parte (importancia), correspondientes a la sección C del cuestionario (competencias del prácticum), siguiendo el mismo procedimiento que se ha desarrollado en las dos secciones anteriores.

En la tabla 7.42 se muestran los resultados obtenidos, mediante la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov y la prueba T de Student, al comparar el nivel de desarrollo y la importancia asignada a las competencias del prácticum. Se muestran también los valores medios de cada competencia en la primera y segunda parte, la diferencia entre tales valores medios (Dni) y la significatividad de las pruebas de contraste. Se puede observar que existen diferencias muy significativas (al nivel $p < 0,001$) en todos los ítems de la sección C del cuestionario al comparar el nivel (n) de desarrollo de competencias del prácticum con la importancia formativa (i) atribuida a cada una de ellas.

Tabla 7.42. *Contraste de valores medios entre nivel e importancia de las competencias del prácticum*

ÍTEMS	Valores medios		Diferencia (Dni)	Pruebas de contraste			
	Nivel (n)	Importancia (i)		Z (K-S)	p	T	p
C1	3,60	4,55	,952	6,285	,000	14,356	,000
C2	3,44	4,36	,915	5,081	,000	13,101	,000
C3	3,46	4,51	1,042	6,323	,000	15,726	,000
C4	3,18	4,09	,912	4,930	,000	12,702	,000
C5	2,79	3,72	,929	4,065	,000	10,567	,000
C6	3,14	4,16	1,014	5,043	,000	13,100	,000
C7	3,69	4,15	,462	3,124	,000	6,687	,000
C8	3,38	4,20	,819	4,667	,000	11,240	,000
C9	3,82	4,56	,742	5,420	,000	10,547	,000
C10	3,60	4,47	,870	5,420	,000	12,549	,000
C11	3,56	4,47	,918	5,495	,000	12,564	,000

A partir de los datos de la tabla 7.42 se puede analizar la diferencia entre la importancia que los sujetos conceden a las competencias del prácticum y el nivel de desarrollo alcanzado en cada una de estas competencias. También en esta sección se pueden distinguir diferentes situaciones:

• *Competencias del prácticum con una diferencia muy elevada entre importancia y nivel de desarrollo*

- (C3) Dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite aprendizaje y convivencia (Dni: 1,042).
- (C6) Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias (Dni: 1,014).
- (C1) Adquirir experiencia en planificación, docencia y evaluación de las materias correspondientes a la especialización (Dni: 0,952).
- (C5) Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas (Dni: 0,929).
- (C11) Analizar los resultados de la evaluación y extraer conclusiones que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Dni: 0,918).
- (C2) Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente (Dni: 0,915).
- (C7) Valorar el papel de la cultura organizativa de cada centro y conocer las funciones de los diversos elementos que lo integran (Dni: 0,912).

• *Competencias del prácticum con una diferencia elevada entre importancia y nivel de desarrollo*

- (C10) Desarrollar procesos de interacción y de comunicación efectiva en el aula, acreditando un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente (Dni: 0,870).
- (C8) Contrastar la visión personal de la enseñanza con resto de profesionales del centro para tomar decisiones conjuntas (Dni: 0,819).

• *Competencias del prácticum que presentan menos diferencia entre importancia y nivel de desarrollo*

- (C9) Planificar el proceso de enseñanza en el área, diseñando materiales didácticos y tareas educativas (Dni: 0,742).
- (C4) Participar en propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica (Dni: 0,462).

7.5 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En este capítulo se expone el tercer estudio empírico de esta investigación, dedicado a analizar las opiniones sobre la formación desarrollada en la FIPS y la valoración de una serie de aspectos importantes para su mejora en el futuro. Los datos de este estudio se han recogido al finalizar el módulo Prácticum, utilizando el Cuestionario 3, que se ha pasado a través del aula virtual, y que han completado la gran mayoría de los estudiantes del máster. El citado cuestionario es también de carácter cerrado y utiliza la técnica de escala Likert para recoger las opiniones de los estudiantes sobre los objetivos formativos, las competencias generales y las competencias específicas del módulo prácticum del máster FPES, permitiendo diferenciar entre expectativas y logros referidos a cada uno de los aspectos que se pueden valorar en las tres secciones del cuestionario.

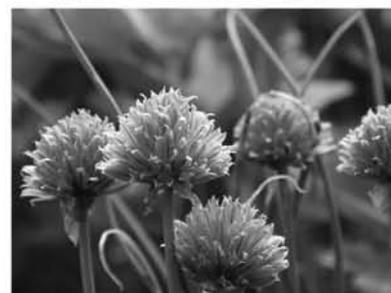
En este estudio también se ha seguido una metodología cuantitativa y se han utilizado diferentes técnicas de tratamiento de datos con ayuda del paquete estadístico SPSS. A partir de los resultados obtenidos se ha podido realizar un análisis de las opiniones sobre los objetivos formativos y las competencias profesionales que han alcanzado un mayor o menor grado de desarrollo. También se han podido valorar cuáles son los contenidos del máster que más interesan a los futuros profesores, obteniendo una visión global de las fortalezas y debilidades del nuevo modelo FIPS en los primeros años de su implantación.

Los principales resultados obtenidos en este estudio se pueden resumir indicando que existen diferencias apreciables, entre la importancia atribuida a los objetivos y competencias del máster FPES y el nivel de desarrollo alcanzado en tales aspectos, tras el proceso de formación inicial del profesorado de secundaria. En particular se ha observado que los futuros profesores consideran que han adquirido un nivel de formación moderadamente tras haber cursado el Máster FPES, sin embargo se aprecia que sus expectativas formativas eran mayores ya que la importancia atribuida a los objetivos y competencias del Máster FPES es bastante elevado. Se deduce, por tanto, que la formación inicial docente recibida por el futuro profesorado de secundaria es susceptible de determinadas mejoras. La diferencia apreciada entre expectativas y logros alcanzados por los estudiantes en la FIPS puede ser un indicador útil para identificar fortalezas y debilidades del Máster FPES, que permitan posteriormente trabajar en reducir los puntos débiles y mejorar la formación inicial docente.

CAPÍTULO VIII

SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

- 8.1. INTRODUCCIÓN
- 8.2. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ESTUDIO I
- 8.3. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ESTUDIO II
- 8.4. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ESTUDIO III
- 8.5. CONCLUSIONES GLOBALES DE LA INVESTIGACIÓN
- 8.6. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN
- 8.7. FUTURAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN



8.1. INTRODUCCIÓN

Este último Capítulo VIII, se va a ocupar de presentar las conclusiones obtenidas tras la realización de la Investigación y de plantear, en base a dichas conclusiones, las recomendaciones sobre el futuro de la formación inicial del profesorado de Secundaria (FIPS) y la apertura de nuevas líneas de investigación que permitan mejorar la formación docente.

En el Capítulo IV se planteaba el origen de esta investigación basada en la preocupación que, tras años de dedicación, sentimos por la formación inicial del profesorado (FIPS). Estas reflexiones sobre nuestra labor nos llevaban a cuestionarnos una serie de interrogantes sobre las necesidades de formación de los docentes del siglo XXI y que quedaban plasmados en unos interrogantes, objetivos e hipótesis sobre los que se ha desarrollado nuestro trabajo.

Nuestro objetivo principal ha sido *investigar el pensamiento de los futuros docentes y conocer sus opiniones para contribuir a la mejora del proceso de formación inicial del profesorado de secundaria* (Campanario, 1998; Esteve, 2003; Fuentes, García y Martínez, 2009; Hernández y Maquilón, 2010; Cid, Sarmiento y Pérez, 2012). Para desarrollar esta meta hemos formulado otros objetivos más específicos relacionados con la necesidad de investigar la construcción de la Identidad Profesional Docente (IPD), las ideas previas de la función docentes y las necesidades y demandas formativas y finalmente, sobre el desarrollo y adquisición que concede el alumnado a los objetivos formativos y competencias profesionales que se deben desarrollar durante el proceso de formación inicial docente del Máster del Profesorado de Secundaria (FPES).

En el análisis de los datos de carácter cualitativo (Capítulo V) cuantitativo (Capítulos VI y VII), obtenidos con los tres instrumentos de indagación diseñados para realizar este proyecto se han obtenido una serie de resultados plasmados en los mencionados capítulos. Por lo tanto, es coherente que en este Capítulo VIII se dividan las conclusiones de acuerdo a cada uno de los estudios que conforman el conjunto de la Investigación, incluyendo también las conclusiones globales de nuestro trabajo.

Finalmente, y en base a las conclusiones recogidas, expondremos unas recomendaciones de cara al futuro de la formación inicial del profesorado de Secundaria y plantearemos la apertura de nuevas vías de investigación que redunden en la mejora de la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS).

8.2. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

El primer estudio de esta investigación ha surgido a partir del siguiente interrogante: “¿Cómo y cuándo comienza a construirse la Identidad Profesional Docente (IPD) entre los futuros profesores y profesoras de enseñanza secundaria? ¿Cuáles son los elementos esenciales de dicho proceso y que implicaciones tienen para la formación inicial docente?”.

Para dar respuesta a esta problemática hemos diseñado un cuestionario abierto, que han contestado una muestra muy amplia de alumnos y alumnas del Máster FPES, al inicio del módulo específico. Con ayuda de este instrumento, y utilizando una metodología esencialmente cualitativa, hemos explorado las concepciones de los futuros docentes sobre la noción y características que engloba el término identidad profesional docente. Hemos indagado sobre las diferencias existentes en función a la titulación, sexo y edad en la construcción de la identidad profesional docente. Hemos recogido opiniones sobre el momento en el que comienza a desarrollarse la identidad profesional docente entre los futuros profesores de secundaria. Se han valorado los aspectos que contribuyen en mayor medida al desarrollo inicial de la identidad profesional docente. Finalmente se han elaborado redes relacionales o networks derivadas de las respuestas a las preguntas del Cuestionario 1, estableciendo niveles de conceptualización.

Tras analizar los datos obtenidos en dicho estudio hemos podido apreciar que los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado presentan una Identidad Profesional Docente poco elaborada al comenzar el proceso de formación inicial. En particular hemos observado que existen diferencias notables en los conocimientos que sobre la IPD poseen los estudiantes del máster, pero no creen que existan diferencias en las concepciones sobre la IPD entre profesores de diferentes niveles educativos, porque creen que la vocación docente es el elemento diferenciador en la construcción de la IPD del futuro docente de secundaria en relación a otras profesiones. Hemos observado también que la concepción que tienen estos estudiantes sobre el momento de desarrollo de la IPD coincide con su periodo de formación en el Máster FPES y consideran que el periodo de prácticas docentes desarrollado en el máster puede influir notablemente en el desarrollo profesional de los futuros docentes.

En general los participantes en este estudio presentan una visión algo difusa del proceso de construcción de la IPD. Las circunstancias personales, los conocimientos e ideas previas con las que acceden al Máster FPES, las experiencias previas como estudiantes y los modelos pedagógicos que han conocido influyen en la configuración de la imagen de sí mismos como futuros enseñantes. De esta manera, constatamos que la identidad profesional que acompaña al docente, y que éste va construyendo poco a poco, está estrechamente ligada y condicionada por su identidad personal y su formación.

A partir de los datos recogidos y analizados en este estudio podemos resumir las principales aportaciones obtenidas de la forma siguiente:

- Existen diferencias relevantes en las concepciones previas sobre la IPD entre los estudiantes del Máster FPES que proceden de diferentes carreras, ya que los estudiantes del macro-área de Letras y Humanidades presentan un mayor grado de identificación con la profesión docente en enseñanza secundaria que los que proceden de otros estudios universitarios.
- Los futuros profesores de secundaria creen que existen bastantes rasgos comunes en la Identidad Profesional de los docentes de diferentes niveles educativos.

- La vocación docente inicial aparece como el elemento principal diferenciador en la construcción de la Identidad Profesional del futuro docente de secundaria en relación a otras profesiones, aunque muchos sujetos consideran que la IPD se puede desarrollar a través del ejercicio profesional.
- La mayor parte de los participantes consideran que el proceso de formación inicial docente que se lleva a cabo durante el Máster FPES constituye el momento principal en el que comienza a construirse la IPD del profesorado de secundaria, porque se toma conciencia de la problemática de la profesión y de la formación necesaria para su ejercicio.
- La mayoría de los sujetos encuestados opinan que el periodo de prácticas desarrollado en el Máster FPES influye de forma importante en la construcción de la IPD porque supone el primer encuentro formal con la realidad educativa de las aulas de secundaria.

Este conjunto de resultados parciales pueden sintetizarse en la siguiente conclusión general: *Los alumnos y alumnas del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (Máster FPES) muestran, al inicio de la formación inicial, una Identidad Profesional Docente (IPD) poco elaborada y algo alejada de la complejidad actual de la enseñanza secundaria.* Por tanto, creemos que en este estudio se han recogido datos suficientes para confirmar la primera hipótesis principal (H1) y las subhipótesis que de ella se derivan. Esto puede ser consecuencia, en parte, del modelo de formación inicial docente consecutivo por el que se ha optado actualmente (Maldonado, 2010), que concede prioridad a la formación específica previa sobre la formación de carácter pedagógico necesaria para la docencia.

Creemos que estos resultados aportan datos nuevos e interesantes para avanzar en el desarrollo de una línea de investigación relacionada con la construcción de la Identidad Profesional Docente (Esteve, 1997; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Day, 2005), que hasta ahora se había centrado principalmente en el estudio de la IPD en profesores de secundaria en activo (Bolívar, 2006). Creemos que el Máster FPES ofrece un contexto adecuado para extender las investigaciones sobre la IPD a la formación inicial de los futuros docentes (Esteve, 2009).

8.3. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON EL ESTUDIO DE LAS CREENCIAS SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE Y LAS NECESIDADES FORMATIVAS

El segundo estudio de esta investigación ha surgido a partir del siguiente interrogante: “¿Cuáles son las necesidades formativas que consideran más relevantes los alumnos y alumnas del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (Máster FPES)? ¿Poseen ideas previas sobre la profesión docente tales estudiantes? ¿Existe alguna relación entre las creencias sobre la profesión docente y las demandas de formación inicial?”

Para abordar esta problemática hemos diseñado un cuestionario cerrado, basado en una escala Likert, con dos partes diferenciadas. La primera parte está integrada por ítems relacionados con ideas sobre la profesión docente y la segunda parte está formada por ítems relacionados con necesidades formativas. Este cuestionario se

ha aplicado a una muestra amplia de alumnos y alumnas que estaban cursando el módulo específico del máster FPES y se han recogido numerosos datos que se han analizado mediante una metodología cuantitativa, basada en la aplicación de diferentes tratamientos estadísticos. Este proceso nos ha permitido estudiar la extensión de algunas creencias de los estudiantes del Máster FPES sobre la profesión docente, detectadas en el estudio cualitativo anterior y en otros estudios sobre el tema previos a esta investigación. Hemos podido analizar los aspectos de la formación inicial docente que los estudiantes del máster consideran prioritarios para comenzar a ejercer la profesión docente en educación secundaria. Por último, también se han estudiado las relaciones entre los modelos docentes que subyacen en las creencias de los alumnos Máster FPES sobre la profesión docente y las demandas prioritarias de formación inicial.

Tras analizar los datos obtenidos en dicho estudio hemos podido apreciar que existe una relación de dependencia entre las creencias sobre la profesión docente y las demandas formativas que consideran más relevantes los alumnos y alumnas del Máster FPES. En particular hemos observado que existen diferencias significativas en las creencias que sobre la enseñanza poseen los estudiantes al realizar el proceso de FIPS. También hemos apreciado que las demandas de formación inicial que resultan prioritarias para los futuros docentes constituyen un conjunto amplio de necesidades que son interdependientes entre sí. Finalmente se han podido caracterizar diferentes perfiles docentes teniendo en cuenta las creencias sobre la profesión docente y las demandas manifestadas por los estudiantes del máster de formación de profesorado.

A partir de los datos recogidos y analizados en este segundo estudio podemos sintetizar las principales aportaciones que se han obtenido de la forma siguiente:

- Existen diferencias significativas en las creencias sobre la profesión docente que muestran los alumnos y alumnas del Máster FPES, pudiendo apreciar la formación de diferentes modelos de pensamiento que se han detectado en la literatura previa (Oliva 2008b; Fuentes et al., 2009).
- Los estudiantes del máster FPES son conscientes de las necesidades formativas necesarias para el ejercicio de la docencia en centros de secundaria, aunque tales demandas cubren una amplia gama de aspectos y se agrupan en conjuntos de necesidades específicas que son interdependientes entre sí.
- Los modelos de pensamiento docente o las creencias sobre la profesión de enseñante muestran diferentes relaciones con los diversos tipos de demandas formativas que presentan los estudiantes del Máster FPES.

Este conjunto de resultados parciales pueden sintetizarse en la siguiente conclusión general: *Los alumnos y alumnas del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria poseen diferentes tipos de concepciones previas sobre la profesión docente y al mismo tiempo asumen demandas formativas que están bastante generalizadas entre sujetos de diferentes características, aunque existen importantes relaciones de dependencia entre las creencias sobre la profesión docente y las demandas formativas que consideran más relevantes.* Por tanto, creemos que existe suficiente evidencia empírica para confirmar la segunda hipótesis principal (H2) de este proyecto de investigación y las subhipótesis que de ella se derivan.

Algunos de estos resultados están en concordancia con los datos recogidos en otros estudios sobre el pensamiento inicial docente de los futuros profesores de secundaria (Porlán et al., 1997; Mellado et al., 1999; Martínez-Aznar et al., 2001, Fuentes et al., 2009;), pero este estudio aporta datos nuevos sobre las necesidades formativas

de los futuros docentes y su relación con las concepciones previas sobre la docencia. Por tanto, consideramos que ha resultado útil para seguir profundizando en la investigación educativa sobre el pensamiento inicial docente y sus implicaciones para la mejora de la FIPS (Solís et al., 2013).

8.4 CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LA VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL MÁSTER DE PROFESORADO

El tercer estudio que forma parte de esta investigación tiene su origen en las cuestiones siguientes: *¿Cómo valoran la formación inicial docente adquirida por los estudiantes en el Máster FPES? ¿Qué importancia conceden a los objetivos formativos y competencias profesionales que se deben desarrollar durante el proceso de formación inicial docente? ¿Qué implicaciones se derivan del estudio de las opiniones de los alumnos del máster FPES para la mejora de la formación inicial del profesorado?*

Para responder a tales interrogantes se ha utilizado un cuestionario cerrado de escala Likert que han contestado los estudiantes del citado máster al finalizar el curso. El Cuestionario 3 está formado por dos partes de tres secciones cada una, en la que se han de valorar los objetivos formativos, las competencias generales y las competencias establecidas para el Prácticum del máster FPES. En la primera parte se ha tratado de valorar el grado o nivel de desarrollo alcanzado en tales aspectos durante el máster y en la segunda parte se trataba de valorar la importancia que pueden tener tales aspectos en el proceso de formación inicial docente o la atención que la universidad debería prestar a tales temas para mejorar la acción formativa del máster en el futuro.

Tras la recogida de datos se ha utilizado una metodología cuantitativa, basada en la aplicación de diferentes tratamientos estadísticos, que nos ha permitido conocer cómo valoran la formación inicial docente adquirida por los estudiantes en el Máster FPES, analizando sus opiniones sobre el nivel de desarrollo de los objetivos del máster y sobre el grado de adquisición de las competencias generales y las competencias del módulo prácticum. También hemos analizado el grado de importancia que los estudiantes del máster FPES conceden a los objetivos formativos y competencias profesionales que se trabajan durante el curso, para detectar los aspectos de la formación inicial docente a los que hay que prestar más atención en el futuro. Finalmente se han estudiado las implicaciones que se derivan del estudio de las opiniones del alumnado sobre las competencias desarrolladas del máster FPES para formular propuestas bien fundamentadas y orientadas a mejorar el proceso de formación inicial docente del profesorado de secundaria.

Entre los aspectos a destacar debemos comenzar indicando que se aprecian diferencias notables, entre la importancia atribuida a los objetivos y competencias del máster FPES y el nivel de desarrollo alcanzado en tales aspectos, tras el proceso de formación inicial del profesorado de secundaria. En particular se ha observado que los futuros profesores consideran que han adquirido un nivel de formación moderadamente tras haber cursado el Máster FPES, sin embargo se aprecia que sus expectativas formativas eran mayores ya que la importancia atribuida a los objetivos y competencias del Máster FPES es bastante elevado. Se deduce, por tanto, que la formación inicial docente recibida por el futuro profesorado de secundaria es susceptible de determinadas

mejoras. La diferencia apreciada entre expectativas y logros alcanzados por los estudiantes en la FIPS puede ser un indicador útil para identificar fortalezas y debilidades del Máster FPES, que permitan posteriormente trabajar en reducir los puntos débiles y mejorar la formación inicial docente.

A partir de los datos recogidos y analizados en este tercer estudio podemos sintetizar las principales aportaciones obtenidas de la forma siguiente:

- Los participantes en este estudio consideran que han recibido un nivel de formación heterogéneo, pero moderadamente aceptable, tras haber cursado el Máster FPES.
- Las expectativas de los alumnos y alumnas del citado máster con respecto a las competencias a desarrollar durante el curso presentan un nivel elevado.
- Las diferencias entre las expectativas y logros alcanzados por los estudiantes al cursar el máster FPES ponen de manifiesto la necesidad de introducir mejoras en determinados aspectos del proceso de formación inicial docente.

Este conjunto de resultados parciales pueden sintetizarse en la siguiente conclusión general: *Existen diferencias apreciables, entre la importancia atribuida a los objetivos y competencias del máster FPES y el nivel de desarrollo alcanzado en tales aspectos, tras el proceso de formación inicial del profesorado de secundaria. Por tanto hay que tener en cuenta las deficiencias observadas para mejorar el proceso de desarrollo de competencias docentes.* Por tanto, creemos que en este estudio se han recogido datos suficientes para confirmar la tercera hipótesis principal (H3) y las subhipótesis que de ella se derivan.

Los resultados de este estudio tienen cierta correspondencia con los resultados que se han obtenido en otras investigaciones recientes, relacionadas con la valoración de las expectativas sobre la formación inicial por parte de los estudiantes del máster FPES (Solís, Rivero y Porlán, 2013) y los logros alcanzados en el desarrollo de competencias docentes (Buendía et al., 2011; Benarroch et al., 2013). Las diferencias entre logros y expectativas de los estudiantes respecto a la FIPS pueden explicarse, en parte, por las dificultades de la puesta en marcha del Máster de Profesorado en sus primeros años de implantación. En cualquier caso, los resultados de este estudio apuntan hacia las dificultades que se aprecian en el desarrollo de competencias y, por tanto, ofrecen una base sobre la que ir mejorando en el futuro la formación inicial docente.

8.5. CONSIDERACIONES FINALES: IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Toda investigación educativa aporta unos beneficios pero suele tener unas limitaciones. En este caso podemos considerar una limitación importante el contexto en el que se ha llevado a cabo, ya que los primeros años de puesta en marcha del nuevo Máster FPES han estado plagados de dificultades (Pontes et al., 2013; Solís et al., 2013) y algunos de los resultados obtenidos en este proyecto podrían ser distintos en caso de repetir la investigación en otro contexto más adecuado. Otra limitación apreciable puede referirse al propio diseño de la investigación y a los instrumentos utilizados para realizar los tres estudios empíricos que se han llevado a cabo. Quizá habría sido preferible centrarse en abordar un solo tema como puede ser la construcción de la Identidad Profesional Docente, las concepciones sobre la enseñanza, las necesidades formativas de los futuros profesores o el desarrollo de competencias, para poder realizar una investigación más acotada y más profunda sobre cualquiera de tales temas, que son interesantes por sí mismos. En cualquier caso creemos que esta investigación nos ha permitido recoger un amplio conjunto de datos sobre el proceso de formación inicial del profesorado, que nos permiten comprender mejor algunas de las características de dicho proceso y nos pueden ayudar a elaborar propuestas bien fundamentadas que redunden en beneficio de la FIPS en el futuro.

Intentar mejorar la formación inicial de los profesores, no consiste solamente en ampliar o renovar los contenidos curriculares del máster de profesorado, sino que hay que modificar la visión de la profesión docente y el conocimiento de los aspectos específicos de la misma, para cambiar y hacer evolucionar las concepciones previas sobre la docencia que muestran los futuros profesores, desarrollando al mismo tiempo contenidos didácticos innovadores, que favorezcan una visión o actitud positiva, una motivación e interés verdadero por la profesión y tratando de fomentar un pensamiento inicial que ayude al desarrollo de la identidad profesional docente (Bejar et al., 2004). En este sentido cabe señalar la importancia de usar cuestionarios de explicitación del pensamiento inicial docente como tareas de reflexión en las clases del máster FIPS, ya que tales actividades permiten conocer lo que el alumno piensa sobre la profesión docente y tales ideas pueden contrastarse o debatirse en el aula a nivel colectivo, llevando a la práctica el enfoque reflexivo en la formación inicial docente (Pontes y Serrano, 2009).

A la vista de los resultados globales de esta investigación inferimos que la formación inicial cumple con la importante función de iniciar el proceso de construcción de la identidad profesional del docente novel (González Sanmamed, 2009). No en vano, la principal referencia del educador en sus inicios en la profesión no son únicamente sus experiencias vitales previas, relacionadas con la enseñanza, sino también la formación inicial recibida, a partir de la cuál va construyendo y desarrollando su propio conocimiento pedagógico. Asimismo, es en esta etapa en la que se desvelan la pasión y la ilusión por esta profesión, descubriendo el significado de lo que es ser profesor, pues éste llega a la formación inicial sin una identidad docente formada y determinada.

Algunas de las implicaciones que se derivaran de esta investigación apuntan a la necesidad de tener en cuenta los resultados obtenidos en este tipo de investigaciones a la hora de diseñar el proceso de formación inicial de los futuros profesores en la educación secundaria, tanto por parte de los responsables académicos como de los profesores que imparten docencia en el nuevo máster de profesorado de secundaria. Sobre todo, sería necesario incluir en el diseño curricular del nuevo modelo de formación inicial un tratamiento específico del tema de la identidad profesional docente (Bolívar, 2006), que debería ir ligado al conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1992; Marcelo, 2009), y a la adquisición de competencias docentes reales relacionadas con el desarrollo del currículum educativo de cada materia (Cano, 2005). En definitiva se trata de actualizar los principios que deben orientar la formación inicial del profesorado incorporando el tratamiento de los aspectos vocacionales, las motivaciones y las ideas de los alumnos del máster FIPS sobre el desarrollo profesional docente en el profesorado (Porlán et al, 1996; Mellado et al., 1999; Vilches y Gil, 2010; Pontes et al., 2011) .

A lo largo de la investigación se ha ido comprobando la manera en que llevar a cabo una práctica reflexiva sobre la enseñanza implica dar un paso en la profesionalización docente. De ser un mero aplicador de programas curriculares desde una perspectiva tecnológica y positivista se pasa a valorar al educador como un profesional imbuido de valores, conocimientos, capacidades y destrezas que no sólo pone en práctica el conocimiento generado por otros, sino que contribuye a su elaboración y adaptación al contexto y necesidades en que desarrolla su profesión. La práctica reflexiva moldea, por lo tanto, a un profesional comprometido y crítico con su enseñanza y con las cuestiones sociales, éticas y políticas que ésta lleva implícitas, con la intención de mejorar su enseñanza y, al mismo tiempo, transformar la realidad escolar (Schön, 1983, 2002; Perrenoud, 2001).

Confirmamos, de este modo, que los educadores que no enfocan su enseñanza hacia la práctica reflexiva pueden llegar a convertirse en profesores transmisivos, en enseñantes que reproducen sin más lo establecido sin siquiera comprender la complejidad del hecho educativo (Imbernón, 1994, 2007a, 2007b; Torres Santomé, 2006; Whitehead, 2009; Zeichner, 2010b). Se desarrolla así una profesionalidad docente forjada en la repetición de esquemas de actuación aprendidos durante los primeros años de la vida profesional, dejando de lado la construcción de su pensamiento como profesores (Day, 2005).

Cuando el alumnado del máster FPES comienza su formación inicial docente conoce la materia que tiene que enseñar, pero cuando va a la fase de prácticas, en un Instituto de Enseñanza Secundaria, se da cuenta de que este conocimiento académico que posee no es suficiente para poder desempeñar su labor, porque el trabajo docente implica la realización de múltiples tareas, que a veces presentan un notable grado de dificultad.

El profesor hace muchas más cosas que enseñar una asignatura a sus alumnos: convive con ellos en un aula donde se producen situaciones inesperadas que requieren una respuesta inmediata, los educa y les transmite unos valores, comparte distintos tipos de actividades con ellos, se relaciona con los padres y otros miembros de la comunidad educativa, planifica, organiza y evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc. Ante esta realidad el alumnado del máster demanda una formación que dé respuestas a sus necesidades como profesionales de la educación (Benarroch et al., 2013). Aquellos que quieren dedicarse a esta profesión, piden que el Máster FPES los cualifique para realizar estas tareas, los dote de las herramientas necesarias para poder enseñar en esta etapa educativa en la que se mezclan la enseñanza obligatoria con la postobligatoria.

A tenor de los resultados de este estudio, y con todas las precauciones que de sus características se derivan, entendemos que, en la formación inicial del profesorado de educación secundaria, sería necesario:

- Profundizar en el estudio de las ideas de los alumnos de secundaria, no sólo desde el punto de vista de su utilización didáctica, que parece asumido por los futuros profesores, sino también de su naturaleza epistemológica y su relación con otras formas de conocimiento.
- Fomentar un modelo de profesor reflexivo, que analiza y se cuestiona su práctica con el fin de mejorarla, siendo capaz de tomar decisiones sobre sus acciones.
- Ayudar a desarrollar competencias efectivas y útiles para la educación moderna y fomentar destrezas relacionadas con la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la comunicación en el aula.
- Desarrollo de habilidades sociales para poder interactuar con los alumnos, gestionar bien el ambiente de la clase y saber enfrentarse a situaciones conflictivas.

Finalmente, destacamos la necesidad de tener en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación y en otras similares a la hora de diseñar el proceso de formación inicial de los futuros profesores de secundaria, tanto por parte de los responsables académicos como de los profesores que imparten docencia en el nuevo máster de profesorado de secundaria (Vílchez y Gil, 2010). Por ejemplo, sería necesario incluir en el diseño curricular del máster el tema de la identidad profesional docente, ligado al conocimiento didáctico del contenido y al desarrollo del currículum educativo de cada especialidad (Beijard et al., 2004; Marcelo, 2009).

Finalmente conviene señalar que los resultados de esta investigación deben tomarse con cautela debido a las limitaciones que se han señalado anteriormente. Sin embargo, a pesar de tales limitaciones, consideramos que la información que se ha aportado en este proyecto puede servir de base para desarrollar posteriormente análisis más complejos y procesos de investigación más minuciosos como pueden ser los siguientes: la evolución de la identidad profesional docente entre el inicio y la finalización del máster, la progresión de las concepciones personales sobre la enseñanza y el aprendizaje, la influencia del prácticum en el desarrollo de competencias docentes efectivas y ligadas al trabajo del aula, la contribución del trabajo de fin de máster al desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva del profesorado en formación, etc. Así pues queda un largo camino por recorrer.

CAPÍTULO IX

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Abell S.K. & Lederman, N.G. (Eds.) (2007). *Handbook of Research on Science Education*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- ADIDE, (2013). *Normativa legal educativa: Disposiciones vigentes en Andalucía*. Recuperado de <http://www.adideandalucia.es/normativa.php>
- Aguilar, T. (2003). *Educación para la ciudadanía: Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.
- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Alonso, M., Gil, D., y Martínez-Torregrosa, J. (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 30, 15-26.
- Álvarez, C. (2012). *Autoformación y autocrítica. La relación teoría-práctica en la educación y el desarrollo profesional docente*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educación Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
- Angulo, J. F. (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. En Pérez, Barquín y Angulo, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Antúnez, S., del Carmen, L.M., Imbernón, F., Parcerisa, A., y Zabalza, A. (2008). *Del proyecto educativo a la programación de Aula*. Barcelona: Grao.
- Aranda, T.J. y Pantoja, A. (2000). La formación inicial del profesor de Educación Secundaria: Situación actual y perspectivas de futuro. *Revista de investigación educativa*, 18 (1), pp. 147-17.
- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Athanases, S., Abrams, J., Gordon, J., Johnson, V., Kwock, S., McCurdy, J., Riley, S., y Totaro, S. (2008). Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teacher induction leaders. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), 743-770.
- Atkinson, T. (2002). *Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada*. Barcelona: Octaedro.
- Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Azcarate et al. (2005). *Propuesta de Máster de profesor/a de Secundaria*. Universidad de Cádiz. (Documento elaborado por representantes de las Universidades Andaluzas bajo la coordinación de Pilar Azcárate).

- Azcárate, P. (1997). El diseño curricular en la formación didáctico matemática de los maestros. En *Actas del II Simposio sobre el currículo en la formación de profesores en el área de didáctica de las matemáticas*. (pp. 105-123). León: Universidad de León. Blázquez, F. (Coord.) (2001). Sociedad de la información y educación. Mérida: Junta de Extremadura.
- Azcárate, P., y Cuesta, J. (2012). Factores que facilitan el cambio en el profesorado novel de Secundaria. *Revista de Educación*, 357, 327-350.
- Barba, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Valladolid, Segovia
- Bazán, A., Castellano, D., Galván, G., y Cruz, L. (2010). Valoración de profesores de Educación Básica de Cursos de Formación Continua [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(8), 232-255.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Benarroch, A. (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), pp. 20-40.
- Benarroch, A., Cepero, S. y Perales, F.J. (2013). Implementación del Máster de Profesorado de Secundaria: metodología y resultados de su evaluación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, N° Extraordinario (FIPS)
- Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7): 1-11.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel Sociología.
- Bestor, A. E. (1953). *Educational Wastelands: The Retreat from Learning in Our Public Schools*. Illinois: University of Illinois Press.
- Betts, J. R., Reuben, K. S., y Danenberg, A. (2000). *Equal Resources, Equal Outcomes? The Distribution of School Resources and Student Achievement*. San Francisco, CA: Public policy Institute of California.
- Blanco, F. (2008). El nuevo máster debe dar respuesta a las necesidades reales el futuro profesor de enseñanza secundaria. *Cuaderno de Bitácora del Foro Máster*. Valladolid.
- Blázquez, F. (1989). La reflexión, vínculo entre la teoría y la práctica. *Campo Abierto*, 6, pp. 119-128.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona: Aljibe.

- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30.
- Bolívar, A. (2009). La gestión integrada e interactiva. En Romero, *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bolívar, A. (2010). Contexto de la Educación Secundaria: Estructura y Organización. En Imbernón (coord.), *Procesos y Contextos Educativos: Enseñar en las instituciones de Educación Secundaria* (pp. 35-54.). Barcelona: Grao.
- Bolívar, A., Fernández, M., y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 6(1).
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. S., y Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones: Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62-107.
- Buendía, L., Berrocal de Luna, E., Olmedo, E., Pegalajar, M., Ruiz, M., y Tomé, M. (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. Revista de Pedagogía*, 63(3), 57-74.
- Caffarella, R., y Zinn, L. (1999). “Professional development for faculty: A conceptual framework of barriers and supports”. *Innovative Higher Education*, 23(4), 241-254.
- Camacho, H., y Padrón, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 209-230.
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M.C., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. et al. (2004). Las necesidades de formación permanente del profesorado [versión electrónica]. *Educación y Educadores*, 7, 79-112.
- Campanario, J.M. (1998). ¿Quiénes son, qué piensan y qué saben los futuros maestros y profesores de ciencias?: una revisión de estudios recientes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, pp. 121-140.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes*. Barcelona: Graó.
- Carabaña, J. (2009). Los debates sobre la reforma de la enseñanzas medias y los efectos de ésta en el aprendizaje. *Papeles de Economía Española*, 119, 19-35.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. London: Routledge.

- Carrascosa, J., Martínez, J., Furió, C. y Guisasola, J. (2008). ¿Qué hacer en la formación inicial del profesorado de ciencias de secundaria? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(2), pp. 118-133.
- Carroza, M. y Travé, G. (2012). Análisis de las concepciones del profesorado de economía sobre satisfacción docente y desarrollo profesional. *Investigación en la escuela*, 76, 23-36.
- Casal, J., García, M., y Planas, J. (1998). Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: paradojas de un éxito. *Revista de Educación*, 317, 301-318
- Casanova, M.A. (2006). *Diseño curricular en innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M.A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, 4(1), 78-89.
- CECJA (2013). *Normativa educativa de las Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/Educacion/>
- Charters, W. W., y Waples, D. (1929). *Commonweal teacher training study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cid, A., Sarmiento, J.A., y Pérez. (2012). Las concepciones sobre la enseñanza de los estudiantes que realizaron el CAP y el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), 100-114.
- CIDE. (2009). La educación secundaria en la Unión Europea. *Boletín CIDE de temas educativos*, 5.
- Clotfelte, C., Ladd, H., y Vigdor, J. (2007). Teacher Credentials and Student Achievement in High School: A Cross-Subject Analysis with Student Fixed Effects. Recuperado de http://www.caldercenter.org/PDF/1001104_Teacher_Credentials_HighSchool.pdf.
- Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colas, M.P., y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla, Alfar
- Coleman, J.C., y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coll, C., Marchese, A., y Palacios, J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid: Alianz.
- Coll, S. (2006), Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1).
- Comisión Europea (2002). *La Declaración de Copenhague. Declaración de los ministros europeos de formación y enseñanza profesional y la comisión europea sobre una mejor cooperación europea en materia de formación y enseñanza profesional*. Copenhague: Comisión Europea.
- Conant, J. B. (1963). *The education of the American teachers*. New York: McGraw- Hill.
- Consejo de la Unión Europea (2000). *Consejo Europeo de Lisboa del 23 y 24 de marzo*. Lisboa: Unión Europea.

- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una vision personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(2), 61-82.
- Cook, T., y Reichardt, C. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Córdoba, F., Ortega R., y Pontes, A. (2009). Universitarios de ciencias ante la docencia en educación secundaria como expectativa profesional. *Revista de Educación*, 348, 401-421
- Crites, J., y Super, D. (1966). *La medida de las aptitudes profesionales*. Barcelona: Espasa Calpe.
- Cruickshank, D. (1987). *Reflective teaching*. Virginia: Association of Teacher Educators.
- Cruz, A. (2010). Aspectos que satisfacen al profesor de secundaria. *Innovación y experiencias educativas*, 27.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves. Identity, pedagogy and teacher education*. Albany, NY: The State of New York Press
- Darling-Hammond, L. (2000a). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach of America and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 8(19), 52-74.
- Darling-Hammond, L. (2000b). Teacher Quality and Student Achievement. A review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(19), 24-52.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey Bass.
- Davini, M. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (2005). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- Dean, C., y Mayeski, F. (1997). *Targeting Professional Development at Student Success*. Recuperado de <http://www.aea10.k12.ia.us/intranet/profdevwp.pdf>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Diker, G., y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Barcelona: Paidós.
- Doménech, F., y Gómez, A. (2003). Las creencias psicopedagógicas de los futuros profesores de secundaria y su relación con las demandas de examen y con la organización espacial de la clase. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 489-505.
- Domingo, J. (2011). La formación del profesorado y la lucha por la justicia social. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 137-141.

- Domingo, J. (2006). Los departamentos de orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97-118.
- Dubar, C.A. (2002). *La socialización, construcción de identidades sociales y profesionales*. Francia: Armand Colin.
- Dubois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D., y Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: a social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 557-583.
- Duke, D., y Stiggins, R. (1997). Más allá de la competencia mínima. Evaluación para el desarrollo profesional. En Jason Millman y Linda Darling-Hammond (directores), *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- Elkind, D. (1970). *Children and adolescents*. Nueva York: Oxford University Press.
- Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España. La segregación rampante. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), 42-69.
- Erikson, E. H. (1980). *Identidad, Juventud y Crisis*. Madrid: Taurus.
- Escamilla, A. (2011). *Las competencias en la programación de aula. Volumen II. Educación secundaria (12-18 años)*. Barcelona: Grao.
- Escaño, J., y Gil de la Serna, M. (2006). *Motivar a los alumnos y enseñarles a implicarse en el trabajo escolar*. Barcelona: Grao.
- Escudero, J.M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: Contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de Educación Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 150-173.
- Esteve, J.M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel Educación.
- Esteve, J.M. (2003a). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (2003b). Nuevas orientaciones para la formación del profesorado en en Europa: Hacia un nuevo modelo de formación. En A. Romero, J. Gutiérrez y M. Coriat (Eds.) *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de la convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Universidad de Granada.
- Esteve, J. M. (2004). *El malestar docente*. Madrid: Paidós.
- Esteve, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista Educación*, 339, 19-40.

- Esteve, J.M. (2007). Nuestro sistema educativo no es un desastre. *Cuadernos de Pedagogía*, número monográfico, diciembre, 12-16.
- Esteve, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, septiembre-diciembre, 15-29.
- Eurostat, (2010), Eurydice. *Key Data on Education in Europe*. Bruselas: Comisión Europea.
- Evelein, F., Korthagen, F., y Brekelmans, M. (2008). Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1137-1148.
- Ezer, H., Gilat, I., y Sagee, R. (2010). Perception of Teacher Education and Professional Identity among Novice Teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 391-404.
- Feiman, S., y Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 255-274.
- Feito, R. (2002). *Una educación de calidad para todos: reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Fering, C., y Taska, L. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. In B. Bracken (Ed.) *Handbook of self-concept* (pp. 317-373). New York: Wiley.
- Fernández, A.P., Anaya, D., y Suárez, J.M. (2012). Niveles motivacionales en los estudiantes de secundaria y su discriminación en función de las estrategias motivaciones. *REOP*, 50-65.
- Fernández, J., Medina, M., y Elortegui, N. (2002). La formación del profesorado de Ciencias de la Naturaleza en Secundaria, a partir de sus ideas previas. *Investigación en la escuela*, 47, 65-74.
- Fernández, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: GEU.
- Fetler, M. (1999). High School Staff Characteristics and mathmatics Test Results. *Education Policy Analysis Archives*, 7(9), 24-32.
- Fierro, A. (1990). Autoestima en adolescentes. Estudios sobre su estabilidad y sus determinantes. *Estudios de Psicología*, 45, 85-107.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, Morata.
- Flores, M., y Day, C. (2006). Contexts wich shape and reshape new teacher' idintities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

- Fraser, B.J. & Tobin, K (eds.) (1998): *International Handbook of Science Education* Dordrecht: Kluwer A. P.
- Freud, A. (1958). Adolescence. *Psychoanalytic study of the child*, 13, 2.
- Fuentes, M.J., García, S., y Martínez, C. (2009) ¿En qué medida cambian las ideas de los futuros docentes de Secundaria sobre qué y cómo enseñar, después de un proceso de formación? *Revista de Educación*, 349, 269-294.
- Furlog, J. (2008). *Changing models of partnerships in initial education: the English experience. Paper presented at the Asia Deans of Education Forum*. Australia: Perth.
- Gairén, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108.
- Galvís, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16, 48-57.
- García Barros, S. y Martínez Losada, 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.
- García, E., Gil, J., y Rodríguez, G. (2000). *Análisis factorial*. Madrid: La Muralla.
- García, J., y Bernal, A. (2008). "Institución y decepción: La salubridad institucional y la práctica docente". *Revista Española de Pedagogía*, 241, 405-423.
- García, M. (2007). *Nosotros los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*. Madrid: UNED.
- García, R., y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. *Educación siglo XXI*, 30(1), 297-322.
- Garín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 77-92.
- Garreta, J. (2010). *La participación de las familias en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Grao.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Gil, D. (1991). Qué han de saber y saber hacer los profesores de secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*. 9(1), pp.69-77.
- Gil Pérez, D. y Cols. (1991). *La Enseñanza de las Ciencias para la Educación Secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Gil, F., Rico, L. y Fernández, A. (2002). Concepciones y creencias del profesorado de Secundaria sobre evaluación en matemáticas. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 47-75
- Gimeno, J. (1988). Proyecto de reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 47-51.

- Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldhaber, D., y Brewer, D. (2000). *Evaluating the Effect of Teacher Degree Level on Educational Performance*. ERIC: Database.
- González Gallego, I. (Coord.): *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial docente en el marco del espacio europeo de educación superior*. Barcelona: Graó.
- González Sanmamed, M. (1995) ¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores? Análisis de los procesos el aula. *Investigación en la Escuela*, 25, 27-41. González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- González, F.J., y Hijano del Río, M. (2002). *La formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria*. Relato de una experiencia. Universidad de Málaga: Área de innovación educativa.
- González Gallego, I. (Coord.) (2010). *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial docente en el marco del espacio europeo de educación superior*. Barcelona: Graó.
- González, M.M., y de la Mata, M. (1994). Caracterización de la psicología del adolescente: Aspectos cognitivos y socioafectivos. En J. Martín. [Coord.] *Materiales Didácticos: Didáctica General y Psicología de la Educación*. Sevilla: ICE.
- González, P., y González, J. (1993). *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: S.M.
- Guerrero, A. (2010). *El profesorado de los institutos de educación secundaria: estructura, prestigio y acción*, en Feito, R. (coord.). *Sociología de la educación secundaria*. Madrid: Graó.
- Guidano, V. (1994). *El Sí-Mismo en Proceso*. Barcelona: Paidós.
- Guttman, C. (2003). *Education in and for the Information Society*. Paris: UNESCO.
- Handal, G. (1992). ¿Tiempo colectivo, práctica colectiva? *Revista de Educación*, 298, 327-345.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York: Teacher College Press.
- Hernández, F. y Maquilón, J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3), 17-25.
- Hernández, L. (2011). Experiencias de formación e innovación en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En Maquilón, *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones.

- Hernández, L., y Hernández, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 53-66.
- Hernández, M.J., y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Fortalezas y Debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza y Teaching*, 30(2), 127-152.
- Hopkins, D., y Reynolds, D. (2001). The past, present and future school improvement: Towards the Third Age. *British educational Research Journal*, 27(4), 459-475.
- Huberman, M., Thompson, C. L., y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B.J. Biddle, T.L. Good y I.F. Goodson (Eds.). *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar* (Vol. 1). Barcelona: Paidós, 19-87.
- Huberman, M., y Levinson, N. (1988). Un modelo para el intercambio de conocimientos docentes entre universidad y escuelas. *Revista de Educación*, 286, 61-78.
- Husen, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1997). La formación del profesorado: ciertas confusiones y algunas evidencias. *Aula de Innovación Educativa*, 62, 40-42.
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, 43, 57-66.
- Imbernon, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Grao.
- Imbernón, F. (2007a). *Diez ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007c). La formación inicial del profesorado de secundaria ¿sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa*, 161, 5-6.
- Imbernón, F. (2010a). Los procesos de comunicación y de interacción en la institución educativa y en el aula de educación secundaria. *En Procesos y contextos educativos: Enseñar en las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona. Grao.
- Imbernón, F. (2010b). La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, julio-septiembre, 65-72.
- Imbernón, F. (2011a). Un nuevo desarrollo del profesorado para una nueva educación en el siglo XXI. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.

- Imbernón, F. (2011b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. GRAÓ.
- Informe Eurydice. (2012). *Cifras clave de la Educación 2012. Evolución de los sistemas educativos europeos durante la última década*. Comisión Europea.
- Ingersoll, R., y Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Inoff-Germain, G., Arnold, G. S., Nottelmann, E. D., Susman, E. J., Cutler Jr, G. B., y Chrousos, G. P. (1988). Relations between hormonal levels and observational measures of aggressive behavior of young adolescents in family interactions. *Developmental Psychology*, 24, 129-139.
- Knowles, G. (2004). *Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustración a partir de estudios de caso*. Historias de vida del profesorado. Barcelona: Octaedro.
- Koper, r. & Olivier, B. (2004). Representing the Learning Design of Units of Learning. *Educational Technology & Society*, 7(3), 97-111.
- Korthagen, F. (2004) In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F., Loughran, J., y Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers: Studies into the expertise of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 107-115.
- Korthagen, F., Loughran, J. y Rusell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041.
- Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational research and evaluation*, 13(3), 303-310.
- Korthagen, F., y Kessels, J. (2009). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F. (2010). Teacher reflection: What it is and what it does. The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity: Insights for Twenty-first-century. *Teachers and Students*. 377-401.
- Larrain, J. (2003). "El concepto de identidad". *Revista FAMECOS*, 21.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D., y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.
- Liston, D. P., y Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

- Lopes, A. (2007) La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3).
- López, E. (2011). Propuestas para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España. *Perspectiva educacional*, 51(1), 87-108.
- Lorente, A. (2006) Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(2), 167-182.
- Macías, A. (2009). La docencia del siglo XXI. *Innovación y experiencias educativas*, 16.
- Maciel, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 91-109
- Maldonado, A. F. (2010). Problemas y Reflexiones sobre el Máster de Formación de Profesorado: Una mirada crítica desde las ciencias de la educación hacia la gobernanza universitaria. En I. González (Coord.): *El nuevo profesor de secundaria*. Barcelona: Graó.
- 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.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Marcelo, C. (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*, 30, 27-56.
- Marcelo, C. (2006). *La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes*. Ponencia presentada al IV Encuentro Internacional KIPUS. Políticas públicas y formación docente. Isla Margarita [En línea]. Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/margarita.pdf>
- Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Comunicación y Pedagogía*, 218, 52-62.
- Marcelo, C. (2009a). Desenvolvimiento profesional docente: pasado y futuro. *Revista de Ciencias de la Educación*, 8, 9-22.
- Marcelo, C. (2009b). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-55.
- Marcelo, C. (2009c). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de profesorado*. 13 (1), pp.1-25.

- Marcelo, C. (coord.) (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Barcelona: Editorial Davinci.
- Marín, A. (2011). Replantear la programación: crear espacios educativos. *Temas para la Educación*, 13, 165-181.
- Marina, J.A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Marqués, P. (2008). *Los docentes hoy: funciones, roles, competencias necesarias y formación*. En <http://peremarques/pangea.org/docentes.htm>
- Márquez, A., Díaz, M.D., y Gámez, J.J. (2012). El perfil docente de enseñanza secundaria desde la perspectiva de los futuros profesionales de la educación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9.
- Márquez, A.C. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de Secundaria. Relación entre teoría y práctica*. Tesis Doctoral, Universidad de Málaga.
- Marqués, A.C., y Tójar, J. C. (2008). Teorías implícitas en la formación inicial del profesorado de secundaria. Categorías cualitativas de análisis a partir de entrevistas a tutores de prácticas. En *I Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción laboral a la docencia*. Sevilla. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076>
- Martín del Pozo, R. y Rivero, A. (2001). Construyendo un conocimiento profesionalizado para enseñar ciencias en la Educación Secundaria: los ámbitos de investigación profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 63 – 79.
- Martín, M. (2010), “¿Qué se puede hacer? Algunas propuestas (razonables) para promover el éxito escolar”. *Revista Participación Educativa*, 15, 105-14.
- Martínez Clares, P. y Echevarría, A.B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de investigación educativa*, 27 (1), pp. 125-147.
- Martínez, J. (1993). Tecnocracia y control sobre el profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 211, 6164.
- Martínez, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 56-85.
- Martínez-Aznar, M.M., Martín, R., Rodrigo, M., Varela, M.P., Fernández, M., y Guerrero, A. (2001)¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de ciencias de Secundaria? *Enseñanza de las Ciencias*, 19(1), 67-87.
- Martínez-Aznar, M., Varela, P., Ezquerro, A. y Sotres, F. (2013). Las Unidades Didácticas escolares, basadas en competencias, como eje estructurante de la Didáctica de la Física y Didáctica de la Química para la formación inicial de profesores de secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol. 10, Nº Extra (FIPS)
- McCullough, G., Huebner, E. S. y Laughlin, J. E. (2000). Life events, self concept and adolescents positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37(3), 281-290.

- MEC. (2013). *Estructura del Sistema Educativo Español: Legislación y documentación básica*. Recuperado de <http://www.mec.es>
- Medaura, J. O. (1991). *Una didáctica para un profesor diferente*. Buenos Aires: Humanitas.
- Medina, A. (2010). Problemas emergentes en la formación inicial del profesorado de secundaria. En González, I. *El nuevo profesor de secundaria. La formación docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- Mellado, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias en formación inicial de primaria y secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 14(3), pp. 289-302.
- Mellado, V. y González, T. (2000). La formación inicial del profesorado de ciencias. En F.J. Perales y P. Cañal (Eds). *Didáctica de las ciencias experimentales* (pp. 535-555). Alcoy: Marfil.
- Mellado, V., Blanco, L. y Ruiz, C. (1999). *Aprender a enseñar ciencias experimentales en la formación inicial de profesorado*. Badajoz: ICE de la Universidad de Extremadura.
- Mendro, R.L. (1988). Student Achievement and School and Teacher Accountability. *Journal of personnel Evaluation in Education*, 12(3), 257-267.
- Monclús, A. [Coord.] (2005). *Educación y sistema educativo*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez C, M. L. (1994). *Estrategias de enseñanza aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grao
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 12-18.
- Montero, L. (2002). La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educación* 30, 69-89.
- Montero, L. (2003) ¿Qué desarrollo profesional es clave para el rendimiento de cuentas? *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 7(1), 1-13.
- Montero, M. L. (2006). Los caminos de la memoria. Reflexiones acerca de la teoría, la práctica, las prácticas. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 133-160.
- Montes, C. (2010). La metamorfosis del educador: soledades, dualismos y nuevas diversidades. En I. González Gallego. *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Grao.
- Morales, J.F., y Huici, C. (2003). *Estudios de Psicología Social*. Madrid: UNED.
- Moreno, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1), 2-14.

- Moreno, J. M., Vacas, C. y Roa, J. M. (2000). Relaciones entre situaciones familiares, clima social y adaptación en adolescentes. *Boletín de Psicología*, 68, 75-88.
- Mouly, G. (1978). *Psicología para la enseñanza*. México, Interamericana.
- Moussen, P. (1991). *Desarrollo de la Personalidad del Niño*. México: Trillas.
- Moya, J., y Luengo, F. (2010), La concreción curricular de las competencias básicas: un modelo adaptativo e integrado. *Revista Participación Educativa*, 15, 127-41.
- Muñiz, M., y Garcia, H. (2008). *Formación de profesores: nuevos temas y nuevos escenarios*. San Nicolás de la Garza: Universidad Autónoma de León.
- Muriel, S. (2008). La profesión docente en la enseñanza secundaria. En A. Pontes [Coord.] *Aspectos generales de la formación del profesorado de educación secundaria*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la UCO.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava. M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Negro, A. (2006). *La orientación en los centros educativos. Organización y funcionamiento desde la práctica*. Barcelona: Grao.
- Nemiña, R., García, H., y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 13(2), 1-13.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Núñez, M.J., Arévalo, A., y Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24.
- OCDE (2012). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2012*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- OCDE, (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Oliva, A. (2004). La adolescencia como riesgo y oportunidad. Infancia y Aprendizaje. *Apuntes de psicología*, 27, 115-122.
- Oliva, J.M. (2005). Sobre el estado actual de la revista “enseñanza de las ciencias” y algunas propuestas de futuro. *Enseñanza de las Ciencias*, 23(1), pp. 123-132.
- Oliva, J.M. (2008a). Formación inicial en didáctica de las ciencias del profesorado de secundaria: Análisis de caso. *XXIII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Universidad de Almería.

- Oliva, J.M. (2008b). Metodología de enseñanza y modelos docentes. En A. Pontes [Coord.] *Aspectos generales de la formación del profesorado de educación secundaria*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la UCO.
- Oliva, J.M., García Molina, R. y Pontes, A. (2013). Presentación del monográfico sobre formación inicial del profesorado de ciencias en educación secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, Nº Extraordinario (FIPS)
- Padrón, M. (1998). La formación inicial de los docentes en relación con la de otros profesionales. Razones para la insatisfacción. *Revista de la Escuela de Formación del Profesorado de Albacete*, 13, 271-283.
- Palacios, J., y Oliva, A. (1999). *La adolescencia y su significado evolutivo*. En J. Palacios, A. Marchesi y Cesar Coll (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza, 433-451.
- Palomero, P. (2009). La formación del profesorado y la acción docente: diferentes miradas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 15-18.
- Pantoja, A., y Campoy, T.J. (2000). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Situación actual y perspectivas de futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 147-173.
- Parra, A., Oliva, A., y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años de la adolescencia. *Anuario de Psicología*, 35(3), 331-346.
- Pedró, F. (2011). Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparada. *Revista de Educación*, 340, 243-264.
- Pennac, D (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Perales, F.J. (2008). Por un modelo unitario de formación inicial del profesorado de ciencias en educación primaria y secundaria. *XXIII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Universidad de Almería.
- Perales, F.J. y Cañal, P. (2000). *Didáctica de las ciencias experimentales*. Alcoy: Marfil.
- Pérez, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 17-36
- Pérez, A. M. (2007). Pensamiento y formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, nº 12, 5(2), 307-324.
- Pérez, A.I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Pérez, A.M., Gilar, R. y González, C. (2007). Pensamiento y formación del profesorado de educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, las Ciencias*, 5(2), 307-324.

- Pérez, E. y Rodríguez, J. (2012). Reflexiones del alumnado del Máster de Secundaria ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Riaices*, 0, (1), 31-50.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Vol. 1. Métodos. Madrid, La Muralla.
- Pérez, J. (1986). *Pedagogía experimental: La medida en educación*. Madrid: UNED.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2002). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa XIV*. (4), 503-523.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1972). Intelectual evolution from adolescence to adult-hood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Pontes, A. [Coord.] (2008). *Aspectos generales de la formación del profesorado de educación secundaria*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la UCO.
- Pontes, A., Ortega, R. y Córdoba, F. (2008). Introducción al proceso de formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. En A. PONTES [Coord.] *Aspectos generales de la formación del profesorado de educación secundaria*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la UCO.
- Pontes, A. y Serrano, R. (2008a). Actitudes e ideas previas sobre la docencia y la formación docente en los aspirantes a profesores de ciencias experimentales. *XXIII EDCE: Ciencias para el mundo contemporáneo y formación del profesorado en didáctica de las ciencias experimentales* (Pp: 458-467) Universidad de Almería.
- Pontes, A. y Serrano, R. (2008b). Reflexiones sobre la docencia tras el prácticum de la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. *I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Universidad de Sevilla.
- Pontes, A. y Serrano, R. (2009). Concepciones previas sobre los procesos y contextos educativos entre aspirantes a profesores de ciencias en educación secundaria. *VIII Congreso Enseñanza de las Ciencias*. Barcelona: UAB.
- Pontes, A. y Serrano, R. (2010). La formación inicial en un contexto de cambio. En González, I. *El nuevo profesor de secundaria. La formación docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- Pontes, A., Ariza, L. y del Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society, & Education*, Vol.2, N°2, pp.131-142.

- Pontes, A., [Coord.] (2011). *Instrumentos para la mejora del proceso de formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria en el contexto del espacio europeo de educación superior*. Memorias de Proyectos de Innovación Educativa (2010-11). Vicerrectorado de Postgrado e Innovación Educativa: Universidad de Córdoba.
- 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
- Pontes, A., [Coord.] (2012). *Enfoque educativo reflexivo e instrumentos para la mejora del proceso de formación en el máster de profesorado de enseñanza secundaria*. Memorias de Proyectos de Innovación Educativa (2011-12). Vicerrectorado de Postgrado e Innovación Educativa: Universidad de Córdoba.
- Pontes, A., Serrano, R. y Poyato, F.J. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol. 10, Nº Extraordinario (FIPS)
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), 155-171.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R., Martín, R., Rivero, A., Harres, J., Azcárate, P., y Pizzato, M. (2010). El cambio del profesorado de ciencias I: marco teórico y formativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 28 (1), 31-46.
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Prats, J. (2005). El sistema educativo Español. En Prats, J., y Raventós, F. *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* Barcelona: Fundación La Caixa.
- Pro Bueno, A., Valcárcel, M.V. y Sánchez, G. (2005). Viabilidad de las propuestas didácticas planteadas en la formación inicial: opiniones, dificultades y necesidades de profesores principiantes. *Enseñanza de las Ciencias*, 23 (3), 357-378.
- Pro Bueno, A., Sánchez, G. y Valcárcel, M.V. (2013). ¿En qué medida están contribuyendo los TFM a los resultados de aprendizaje planificados? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol. 10, Nº Extraordinario (FIPS)
- Puelles, M. (Coord.) (2009). *Profesión y vocación docente: presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ramos, I. (1998). La Escuela y el Profesor como indicadores de la Calidad de la Enseñanza. Formación del Profesorado Evaluación y Calidad. *Universidad de las Palmas de Gran Canarias*, 771-774.
- Revenga, A. (2010). El currículo en la educación secundaria. En Imbernón, F. *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Madrid: Graó.

- Rivas, J., Sepúlveda, M. y Rodrigo, P. (2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(49).
- Rivero, A. (1996). *La formación permanente del profesorado de ciencias de Educación Secundaria Obligatoria. Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Participación Educativa*, 5, 58-85.
- Rodrigo, M., Martín, R., Martínez, M^a. M., Varela, M^a P., Fernández, M.P. y Guerrero, A. (2000). Un estudio sobre el profesor de ciencias en educación secundaria y unas propuestas para mejorar su formación. *Revista de Educación*, 321, 291-314.
- Rodrigo, M.J., Marquez, M. L., Garcia, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martinez, A. y Martin, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16 (2), 203-210.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, M.L., y otros (1996): "La información académica y profesional en la orientación psicopedagógica", en ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis; pp. 261-269.
- Romero, A., Gutiérrez, J. y Coriat, M. (2003). *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de la convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Romero, L. C. (2005). *Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis*. México: Plaza y Valdés.
- Romero, M.A. (2005). *El conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de formadores de maestros y de estudiantes de magisterio*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- Rosales, C. (2012). Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus alumnos. *Educar*, 48 (1), 149-171.
- Rozada, J.M. (2007). ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios? En Romero J. y Luis A. *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática*. Santander: Consejería de Educación
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, J. (2006). Las reformas históricas de la enseñanza secundaria en España. *Encuentros en Educación*, 7, 95-11.
- Rul, J. y Cambra, T. (2007). Educación y competencias básicas. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 71-80.
- Sáenz, O. (1997). La formación didáctica de los profesores de enseñanza secundaria, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, pp. 39-51.

- Saénz, J.M. (2010). Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 183-204.
- Salazar, J. (2008). Modelos teóricos de formación del profesorado. Revisión crítica. En L. Pumares y L. Hernández Rincón. *La formación del profesorado para atender a la diversidad*. Madrid: CEP.
- Sánchez, A. y Boix, J. L. (2008). La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3).
- Sans de Castro, R. (2013). Experiencia y valoración del máster de secundaria. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 73, 65-72.
- Sarramona, J., Noguera, J. y Vera, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Revista de Teoría de la Educación*, 10, 95-144.
- Schön, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Paidós/MEC.
- Serrano, R., Pontes, A. y Muñoz, J.M. (2012). Estudio exploratorio de la identidad profesional docente entre aspirantes a profesores de ciencias de educación secundaria en el proceso de formación inicial. *I Simposio Internacional de Enseñanza de las Ciencias*. Universidad de Vigo.
- Serrano, R., Pontes, A. y Álvarez, J.L. (2013). Identidad profesional, demandas formativas y desarrollo de competencias: Avances de una investigación en curso sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *I Congreso Internacional Euro-Iberoamericano sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria*. UNED, Madrid.
- Shoffner, M. (2011). Considering the first year: Reflection as a means to address beginning teachers' concerns. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4), 417-433.
- Shoval, E., Erlich, I., & Fejgin, N. (2010). Mapping and interpreting novice Physical Education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 85-101
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. (1992). Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject Specific Conceptions of Teaching. *Symposium sobre Didácticas Específicas en la Formación de Profesores*, Santiago de Compostela.
- Shulman, L. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.

- Sierra, B. (2003). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Thomson.
- Smith, T., y Desimone, L. (2005). Highly Qualifief to do what?. The relationship between NCLB Teacher Quality Mandates and the Use of Reform Oriented Instruction in Middle School Mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(1), 75-109.
- Solís, E. y Porlán, R. (2003). Las concepciones del profesorado de Ciencias de Secundaria en formación inicial. ¿Obstáculo o punto de partida? *Investigación en la escuela*, 49, 5-22.
- Solís, E., Rivero, A. y Porlán, R. (2013). Expectativas y concepciones de los estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol. 10, N° Extraordinario (FIPS)
- Sotomayor, C., y Walker, H. (2009). *Formación continua de profesores: cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar, experiencias y propuestas*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (2008). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tallaferro, G., y Dilia, C. (2006). La Formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere. Revista Venezolana de Educación* 33, 269-273.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, 10-19.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI/Santillana
- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa del 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477.
- Tejada, J. (2011). Evaluación del desarrollo profesional docente basado en competencias. En MARCELO, C. (coord.). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Barcelona: Editorial Davinci.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10 (1), 170-183.
- Tello, I. (2009). Formación a través de Internet. *Evaluación de la calidad*. Barcelona: UOC.
- Torres, J. (1995). *El curriculum como práctica reflexiva y la formación del profesorado*. En M. González Sanmamed. Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona: PPU.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Torres, J. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos Educativos*, 13, 27-41.
- Torres, J. (2011). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, 183-209.
- Trillo, F., y Rodríguez, X. (2011). La formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria: crónica de una experiencia. El caso de la universidad de Santiago de Compostela en el contexto de Galicia. *Revista Fuentes*, monográfico, 11, 41-65.
- Udry, J. R. y Talbert, L. M. (1988). Sex hormone effects on personality at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 291-295.
- Unesco (2004). *World Report 'Building Knowledge Societies' 2004*. Paris: UNESCO.
- Usategui, E., y Del Vale, A.I. (2009). Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(2), 19-37.
- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350, 105-122.
- Valbuena, E.O. (2007). *El Conocimiento Didáctico del Contenido Biológico. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Valle, J.M., y Manso, J. (2010). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267-290.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez, B., Jiménez, R. y Mellado, V. (2007). El desarrollo profesional del profesorado de ciencias como integración de la reflexión y la práctica. La Hipótesis de la Complejidad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(3), pp. 372-393.
- Vázquez, B., Jiménez, R. y Mellado, V. (2008). El cambio didáctico: desde el conocimiento técnico al conocimiento profesional de profesores de enseñanza secundaria. *XXIII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Universidad de Almería.
- Vázquez, P., y Ortega, J.L. (2011). *Competencias Básicas. Desarrollo y evaluación en Educación Secundaria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teacher. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C., y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-13.
- Verjovsky, J. & Waldegg, G. (2005). Analyzing beliefs and practices of a Mexican high school biology teacher. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(4), 465-491.
- Vicente, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente. Un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Vilches, A., y Gil, D. (2010). Máster de formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, (3), 661-666.
- Villegar-Remser, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO.
- Visauta, B., y Martori, J. C. (2002). *Análisis estadístico con SPSS para Windows (vol. II). Estadística Multivariante*. Madrid: McGraw-Hill.
- Vonk, J.H. (1983). Problems of beginning teacher. *European Journal of Teacher Education*, 8(3), 307-317.
- Wayne, A. J., y Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73, 89-122.
- Weitzman, E., y Miles, M. (1995). *Computer programs for qualitative data analysis: A software sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Whitehead, J. (2009). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *Educational Journal of Living Theories*, 1(1), 103-126.
- Williams, J. M., y Dunlop, L. C. (1999). Pubertal timing and self-reported delinquency among male adolescents. *Journal of adolescence*, 22 (1), 157-171.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48.
- Zeichner, K. M. (1993). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 52, 95-123.
- Zeichner, K.M. (1987). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 565-575.
- Zeichner, K.M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(2), 123-149.

• LEGISLACIÓN EDUCATIVA

- Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones. (*BOE* núm. 182, 30 julio de 2011).
- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. (*BOE* núm. 182, 30 julio de 2011).
- Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto de Educación Secundaria Obligatoria (*BOE* núm. 186, de 4 de agosto de 2012).
- Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial. (*BOE* núm.268, de 8 de noviembre de 2007).
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. (*BOE* núm.266, de 6 de noviembre de 2007).
- Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. (*BOE* núm. 3, de 3 de enero de 2007).
- Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (*BOE* núm.18, de 20 de enero de 2007).
- Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (*BOE* núm.259, de 27 de octubre de 2009).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre de Educación Secundaria Obligatoria. (*BOE* núm. 5, de 5 de enero de 2007).
- Real Decreto 596/2007, de 4 de mayo, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño. (*BOE* núm.125, de 25 de mayo de 2007).
- Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (*BOE* núm.137, de 5 de junio de 2010).
- Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (*BOE* núm.137, de 5 de junio de 2010).
- Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (*BOE* núm.137, de 5 de junio de 2010).

- Real Decreto 633/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado de Diseño establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (*BOE* núm.137, de 5 de junio de 2010).
- Real Decreto 635/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (*BOE* núm. 137 de 05 de Junio de 2010).
- Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (*BOE* núm.38, de 13 de febrero de 2007).
- Real Decreto 898/2010, de 9 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (*BOE* núm. 169, de 13 de julio de 2010).
- Real Decreto 999/2012, de 29 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (*BOE* núm. 168, 14 julio de 2012).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación Financiamiento de la Reforma Educativa. (*BOE* núm.852, de 5 de agosto de 1970).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (*BOE* núm.238, de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (*BOE* núm.106, de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (*BOE* núm.159, de 4 de julio de 1970).
- Orden de 12 de diciembre de 2012, por la que se modifica la de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. (*BOJA* núm.14, del 21 de enero de 2013).
- Orden de 24 de junio de 2008, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial. (*BOJA* núm.157, del 7 de agosto de 2008).
- Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria. (*BOJA* núm.175, del 8 de septiembre de 2006).
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por el 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 Enseñanza de Idiomas. (*BOE* núm 12, 29 de diciembre de 2007)

ANEXOS

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

- A.1. CUESTIONARIO 1: IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE
- A.2. CUESTIONARIO 2: PENSAMIENTO INICIAL DOCENTE
Y NECESIDADES FORMATIVAS
- A.3. CUESTIONARIO 3: VALORACIÓN DE OBJETIVOS Y
COMPETENCIAS DEL MÁSTER



A.1. CUESTIONARIO 1: IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE
Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria



CUESTIONES SOBRE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE (IPD)

Este cuestionario forma parte de un estudio sobre el pensamiento inicial del profesorado en formación con objeto de tener en cuenta sus ideas para la mejora del proceso de formación docente. Se trata de responder a las cuestiones planteadas, explicando brevemente la respuesta. Gracias por tu colaboración.

Datos Iniciales:

a) Género: Hombre ____, Mujer ____ b) Edad: _____ c) Titulación _____

- 1. ¿Qué crees que significa el término “identidad profesional docente” o cuáles serían las principales características de dicha identidad?*
- 2. ¿Es igual la identidad profesional de un maestro de primaria, de un profesor de secundaria o de un docente universitario? SI ___ No ___ ¿Por qué?*
- 3. ¿Crees que los futuros docentes de enseñanza secundaria desarrollan durante su carrera universitaria una identidad profesional equivalente a la que desarrollan los médicos, arquitectos, abogados, ingenieros, periodistas o cualquier otra profesión que requiera una formación universitaria? SI ___ No ___ ¿Por qué?*
- 4. ¿En qué etapa de su formación o de su vida profesional crees que un profesor de secundaria comienza a desarrollar un proceso de identificación con la profesión docente? ¿Por qué?*
- 5. Señala qué aspectos crees que pueden contribuir en mayor medida a desarrollar la profesionalidad docente durante el proceso de formación inicial del profesorado de secundaria.*

A.2. CUESTIONARIO 2: PENSAMIENTO INICIAL DOCENTE Y NECESIDADES FORMATIVAS



CUESTIONARIO SOBRE PENSAMIENTO INICIAL DOCENTE

Este test forma parte de un estudio sobre el pensamiento inicial de quienes realizan el Máster FPES con objeto de tener en cuenta sus opiniones en los planes futuros de mejora del proceso de formación docente. El cuestionario es anónimo y no se necesita mucho tiempo para contestarlo porque se basa en una escala de valoración de proposiciones. Gracias por tu colaboración.

Datos Iniciales:

a) Género: Hombre____, Mujer____ b) Edad: _____ c) Titulación_____

Ideas sobre la profesión docente: Indica el grado de acuerdo con las siguientes ideas sobre la formación inicial docente con arreglo a la siguiente escala de valoración: 5=muy de acuerdo, 4= de acuerdo, 3= regular, 2= poco de acuerdo, 1=nada de acuerdo	Valoración
1. Para ser profesor/a lo que importa es tener un amplio conocimiento de los contenidos y enseñarlos con claridad.	1 2 3 4 5
2. La profesión docente se puede aprender y mejorar con la formación teórica y práctica	1 2 3 4 5
3. Antes de ser profesor/a es necesario adquirir conocimientos profundos de psicología, pedagogía y didáctica específica.	1 2 3 4 5
4. Aspectos como la autoridad o la capacidad de dirigir al alumnado no se aprenden en un curso de formación.	1 2 3 4 5
5. La principal misión de la formación del profesorado es desarrollar la capacidad de interesar a los alumnos por el aprendizaje.	
6. El profesor de secundaria es sobre todo un especialista en su materia y esa formación sólo se adquiere durante su carrera.	1 2 3 4 5
7. Para motivar a los alumnos por el aprendizaje es necesario adquirir ciertas destrezas propias de la profesión docente.	1 2 3 4 5
8. Los mejores docentes son personas con cualidades innatas para la comunicación y la docencia.	1 2 3 4 5
9. La formación debe centrarse en aprender a programar la docencia y dominar las técnicas de comunicación en el aula.	1 2 3 4 5
10. La formación para el ejercicio de la docencia sólo se adquiere con la experiencia.	1 2 3 4 5
11. La formación inicial debería ayudar a desarrollar la identidad profesional docente centrada en los problemas educativos.	1 2 3 4 5
12. La principal cualidad del profesor es la vocación docente, pero no se consigue en cursos de formación pedagógica.	1 2 3 4 5
13. No resulta fácil ser profesor/a de secundaria en la actualidad, sobre todo si te has formado previamente pensando en ejercer otra profesión distinta (economista, historiador, traductora, ingeniero, biólogo, veterinario,...)	1 2 3 4 5
14. Cualquier graduado universitario puede adquirir en un curso de postgrado la formación docente necesaria para enseñar bien su materia y realizar el resto de funciones educativas que demanda la enseñanza secundaria actual.	1 2 3 4 5

Necesidades formativas para la docencia: Indicar la valoración concedida a los aspectos formativos siguientes en una escala de 1(mínimo) a 5 (máximo)	Valoración
1. Organización y estructura del sistema educativo	1 2 3 4 5
2. Funcionamiento de un centro de secundaria	1 2 3 4 5
3. Normativa y legislación educativa	1 2 3 4 5
4. Programación educativa y diseño del currículo	1 2 3 4 5
5. Técnicas y recursos de comunicación oral	1 2 3 4 5
6. Metodología y estrategias de enseñanza	1 2 3 4 5
7. Diseño de actividades de aprendizaje	1 2 3 4 5
8. Técnicas de motivación del alumnado	1 2 3 4 5
9. Aplicaciones educativas de las nuevas tecnologías	1 2 3 4 5
10. Uso didáctico de esquemas y mapas conceptuales	1 2 3 4 5
11. Técnicas e instrumentos de evaluación	1 2 3 4 5
12. Elaboración de unidades didácticas	1 2 3 4 5
13. Características de los procesos de aprendizaje	1 2 3 4 5
14. Desarrollo cognitivo e intelectual del alumnado	1 2 3 4 5
15. Psicología de la adolescencia	1 2 3 4 5
16. Atención a la diversidad y a las necesidades especiales	1 2 3 4 5
17. Pedagogía para la convivencia en el centro y el aula	1 2 3 4 5
18. Orientación educativa y acción tutorial	1 2 3 4 5
19. Técnicas de dinámica de grupo	1 2 3 4 5
20. Técnicas de resolución de conflictos	1 2 3 4 5
21. Desarrollo de la autoridad académica	1 2 3 4 5
22. Superación de situaciones de stress profesional	1 2 3 4 5
23. Temas educativos transversales (valores humanos, salud y desarrollo, ed. ambiental,...)	1 2 3 4 5

A.3. CUESTIONARIO 3: VALORACIÓN DE OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DEL MÁSTER



ENCUESTA DE VALORACIÓN DE OBJETIVOS Y COMPETENCIAS GENERALES DEL MÁSTER

En esta encuesta, que forma parte del proceso de valoración de la docencia del Máster FPES, se presentan una serie de cuestiones relacionadas con los objetivos formativos del máster y con las competencias que se consideran necesarias para el desarrollo de la función docente en la educación secundaria actual. Se ruega contestar a cada una de las preguntas, siguiendo las instrucciones posteriores, porque los datos recogidos en esta encuesta pueden ser de gran utilidad para tratar de mejorar la formación inicial del profesorado de secundaria en futuras ediciones del máster.

EDAD:	SITUACIÓN LABORAL ACTUAL: 1. Trabajando en un puesto relacionado con los estudios ____ 2. Trabajando en un puesto no relacionado con los estudios ____ 3. Ampliando estudios ____ 4. En paro ____ 5. Preparando oposiciones ____ 6. Otro. ____ (Especificar, por favor):
SEXO: HOMBRE / MUJER:	
AÑO EN QUE TERMINÓ LOS ESTUDIOS:	
ESPECIALIDAD DEL MÁSTER:	

INSTRUCCIONES: La encuesta tiene dos partes de tres secciones cada una, en la que se han de valorar los objetivos (A), las competencias generales (B) y las competencias establecidas para el prácticum (C) del máster FPES. En la 1ª parte se trata de valorar el grado o nivel de desarrollo alcanzado en tales aspectos durante el máster y en la 2ª parte se trata de valorar la importancia que pueden tener tales aspectos en el proceso de formación inicial docente o la atención que la universidad debería prestar a tales temas para mejorar la acción formativa del máster en el futuro. La escala de valoración incluye cinco valores posibles: 1 = nada, muy poco, 2 = poco, 3 = aceptable, 4 = bastante, 5 = mucho. Se trata de marcar con un círculo (o una X) el valor más adecuado en cada caso.

(A) OBJETIVOS GENERALES	(1º) NIVEL	(2º) IMPORTANCIA
A1. Fomentar el desarrollo de una visión global y analítica de los problemas educativos, sociales, culturales y ambientales de nuestro tiempo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
A2. Integrar experiencias profesionales con procesos de formación, a través de la reflexión crítica sobre todo lo que se experimenta o se aprende.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
A3. Potenciar la colaboración con los demás profesionales del ámbito educativo y, de forma especial, con los equipos directivos de los centros docentes.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
A4. Propiciar una formación cultural, personal, ética y social adecuada para el ejercicio de la profesión docente con el rigor científico que se debe aplicar en el ámbito de la educación de adolescentes.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
A5. Favorecer la comprensión de las relaciones existentes entre los modelos de aprendizaje, el contexto escolar y las necesarias opciones didácticas de su acción docente.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
A6. Favorecer el respeto y la promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades, la no discriminación de personas con discapacidad y la cultura de paz y de valores democráticos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(B) COMPETENCIAS GENERALES DEL MÁSTER	(1º) NIVEL	(2º) IMPORTANCIA
B1. 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	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B2. 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.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B3. 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, acreditando un manejo adecuado de las TICs y el dominio de una segunda lengua en los procesos de comunicación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B4. 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	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B5. 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 del futuro sostenible	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B6. 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.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B7. 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	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B8. 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	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B12. Fomentar el espíritu crítico, reflexivo, emprendedor y los hábitos de búsqueda activa de empleo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B13. Favorecer y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y fomento de los valores democráticos y de la cultura de la paz.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

(C) COMPETENCIAS DEL PRÁCTICUM	(1º) NIVEL	(2º) IMPORTANCIA
C1. Adquirir experiencia en planificación, docencia y evaluación de las materias correspondientes a la especialización	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C2. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C3. Dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite aprendizaje y convivencia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C4. Participar en propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C5. Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C6. Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C7. Valorar el papel de la cultura organizativa de cada centro y conocer las funciones de los diversos elementos que lo integran	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C8. Contrastar la visión personal de la enseñanza con resto de profesionales del centro para tomar decisiones conjuntas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C9. Planificar el proceso de enseñanza en el área, diseñando materiales didácticos y tareas educativas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C10. Desarrollar procesos de interacción y de comunicación efectiva en el aula, acreditando un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C11. Analizar los resultados de la evaluación y extraer conclusiones que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

