

## PERSPECTIVAS DE CAMBIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA: OPINIONES DEL ALUMNADO

Alfonso Pontes Pedrajas y Rocío Serrano Rodríguez  
apontes@uco.es; m22seror@uco.es

### RESUMEN

La formación pedagógica inicial del profesorado de enseñanza secundaria en España se encuentra en un proceso de cambio, que permitirá transformar el viejo modelo del curso del CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) en el nuevo Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. Aunque hemos sido conscientes de las numerosas carencias del anterior modelo en la Universidad de Córdoba hemos trabajado, en los últimos años, en un proyecto de mejora del proceso de formación de nuestros alumnos basado en la introducción de innovaciones educativas (en contenidos, materiales didácticos y proceso de evaluación) que nos permitieran avanzar hacia la transformación del modelo de formación docente desde una perspectiva investigadora, basada en el conocimiento de las necesidades y demandas de los futuros profesores. En este artículo se presentan los resultados de un estudio de la valoración que hacen los alumnos del curso de formación sobre las innovaciones introducidas y de sus opiniones sobre algunos aspectos del nuevo máster de profesorado, que pueden ser útiles a la hora de diseñar el proceso de formación inicial docente.

**Palabras clave:** Formación pedagógica del profesorado de enseñanza secundaria, opiniones sobre la formación inicial.

### ABSTRACT

Initial pedagogic training of secondary education teachers in Spain is immerse in a process of change that will turn the old course model CAP (Pedagogic Aptitude Certificate) into a new Master's degree in Secondary Education Teaching. Since we have been aware of the previous model's numerous lacks, University of Córdoba has worked on a project to improve our students' training process, based on the insertion of educational innovations (related to contents, didactic resources, and evaluation process) that will allow us to advance the transformation of the teaching training model from an research point of view based on the knowledge of the future teachers' necessities and requests. This article presents the results of an assessment study done by the training course students about the introduced innovations, and their

views on some aspects related to the new Master's degree in Secondary Education Teaching that could be useful to design the initial teaching training process.

**Key words;** Pedagogic training of secondary education teachers, opinions about initial training.

## INTRODUCCIÓN

La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS) que se ha venido desarrollando en España, ha estado basada durante muchos años en el curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), cuyas carencias se han puesto de relieve desde hace tiempo en numerosos trabajos (Imberón, 1994; Esteve, 1997; Romero *et al.* 2003). Este modelo fue diseñado en un contexto educativo muy diferente al actual, pero la complejidad y la problemática de la educación secundaria de nuestro tiempo ha obligado a la administración educativa a modificar el modelo de FIPS y tratar de integrarlo en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria (Maldonado, 2008).

Entre los cambios más notables que ha experimentado la educación secundaria en los últimos años 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 (debido al fenómeno de la inmigración), la problemática de las personas con necesidades educativas especiales, 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 TIC, atención a la diversidad del alumnado o los programas educativos de ayuda a las familias que implican el desarrollo de actividades complementarias, etc. (Pontes, 2008).

Todos estos cambios están influyendo notablemente en el ejercicio de la profesión docente del profesorado de educación secundaria, haciendo que dicha profesión resulte cada vez más compleja y, por tanto, hay que fomentar desde las instituciones educativas la mejora del proceso de formación inicial del profesorado de educación secundaria, utilizando de la mejor forma posible los instrumentos disponibles en cada momento.

Por otra parte, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior tiene como principal objetivo construir un espacio educativo abierto, en el que no existan obstáculos a la movilidad de estudiantes, titulados y profesores, respetando la diversidad de cada uno de los contextos educativos y favoreciendo un intercambio enriquecedor. En el campo de la convergencia educativa europea la cuestión de la

formación inicial del profesorado es un tema relevante y controvertido, tanto en el tipo y duración de los estudios, como en aspectos que atañen a su nivel académico, su contenido, las diferencias en la formación de los profesores en los distintos niveles educativos, etc. (Esteve, 2003; Pontes et al., 2007).

Como necesidad de adaptación a estos cambios europeos, se han abierto importantes vías de renovación para la formación didáctica inicial, lo cual ha motivado que muchas universidades españolas hayan comenzado a trabajar, en los últimos años, en el diseño de programas de posgrado para la formación del profesorado de secundaria (Azcárate *et al.*, 2005), que permitan desarrollar competencias docentes acordes con las necesidades actuales del sistema educativo (Cano, 2005; Blanco, 2008). En este contexto, hay que saludar la aprobación reciente de la normativa legal necesaria para desarrollar e implantar, a partir del curso académico 2009-2010, el nuevo Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (MEC, 2007).

Desde hace varios años, la sensación de provisionalidad que se ha vivido en cuanto a la formación inicial del profesorado de secundaria ha provocado momentos de frustración como ocurrió en 2004, cuando se aprobó en febrero la legislación para desarrollar el Título de Especialización Didáctica (TED) y al cabo de unos meses se suspendió su aplicación y se volvió de nuevo a prorrogar el CAP, primero por dos años y de forma indefinida en 2006. Por tales motivos, en la Universidad de Córdoba hemos colaborado durante los últimos años en el proyecto de las universidades andaluzas para la elaboración de un programa conjunto de Máster de Profesorado de Secundaria y al mismo tiempo hemos tratado de introducir diversas mejoras en el curso de formación pedagógica inicial, partiendo de un análisis de las deficiencias percibidas previamente en el desarrollo del mismo.

## ANTECEDENTES Y FUNDAMENTOS

Cualquier modelo de formación didáctica inicial que pretenda incidir positivamente en la mejora de la educación debería ayudar a desarrollar en los futuros profesores una serie de competencias docentes (Perrenoud, 2004; Cano, 2005), como pueden ser las siguientes: capacidad de planificación y organización del propio trabajo (diseño del currículum, elaboración de unidades didácticas...), capacidad de organizar y gestionar actividades de aprendizaje significativo, capacidad de desarrollar una comunicación efectiva para implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo, utilización eficaz de técnicas y recursos didácticos, capacidad de usar adecuadamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), desarrollo de habilidades interpersonales para resolver conflictos y favorecer un buen ambiente de trabajo en el aula, capacidad de trabajar en equipo y de participar en la gestión de la escuela, actitud positiva para afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, capacidad de autoevaluar la actividad docente propia o de realizar los cambios necesarios para mejorarla y, finalmente, la capacidad de organizar la propia formación continua.

En cuanto al marco docente a considerar para desarrollar tales competencias

-en el contexto de la educación superior- creemos que debe basarse en un enfoque constructivista que favorezca los procesos de reflexión y metacognición del alumnado durante el proceso de aprendizaje, aunque el enfoque docente y metodológico es una decisión que debe adoptar el profesorado responsable de cada módulo formativo (Pontes, 2008).

Es evidente que las cualidades citadas anteriormente no se pueden desarrollar en el marco de un modelo de formación inicial docente breve, limitado y apresurado, sino que 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 (Sáez, 1997; Copello y Sanmarti, 2001). En este sentido, las perspectivas de trabajo que se ofrecen con la futura puesta en marcha del Máster de Profesorado son bastante esperanzadoras, pero en el momento en el que hemos desarrollado este estudio nos encontramos que el curso del CAP estaba aún vigente, por lo que -dentro de los limitados márgenes de actuación que ofrecía dicho curso- nos parecía necesario tratar de ofrecer la mejor calidad docente posible en la formación inicial de nuestros alumnos y alumnas.

Por ello, en nuestra universidad hemos venido desarrollando un proyecto de renovación del proceso de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS) que ha tratado de realizar diversas innovaciones dentro de las escasas posibilidades de trabajo que permitía el viejo curso del CAP, con el objetivo de ir preparando el camino para la integración de la formación docente en el proceso de convergencia europea (Pontes *et al.*, 2008). En este proceso, al igual que otras muchas universidades de nuestro país, hemos tratado de aprovechar los estrechos márgenes de libertad que ofrecía el anterior modelo de formación inicial docente para introducir innovaciones y cambios que pudieran contribuir a mejorar el proceso de formación en la medida de lo posible (Blanco Lorente, 2008).

Dentro de este contexto se inscriben algunas iniciativas que se han ido desarrollando a través del citado proceso de renovación de la FIPS. En rasgos generales, el citado proyecto surgió del análisis de las deficiencias del proceso de formación inicial docente observadas en cursos anteriores y del intento de contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trataba, por tanto, de un proyecto realista, ajustado a los muchos condicionamientos de aquel modelo, que estaba basado en la introducción de pequeñas mejoras sobre diversos aspectos relacionados con el diseño curricular y los materiales didácticos de la fase teórica, el desarrollo de la fase práctica y la evaluación global del curso de formación.

En este proyecto de innovación docente, que se ha desarrollado a lo largo de los tres últimos cursos, se han abordado en paralelo las siguientes líneas de trabajo: a) diseño curricular y elaboración de planes docentes para el desarrollo del Máster de Profesorado en colaboración con otras universidades andaluzas, b) elaboración y experimentación de materiales didácticos, c) estudio de la influencia de las actividades de reflexión y metacognición en los procesos de aprendizaje, d) estudio de otros aspectos complementarios como son el análisis de las características iniciales (actitudes, intereses, ideas previas) del alumnado o sus opiniones y valoraciones finales tras realizar el actual curso de formación inicial.

La introducción de diversas innovaciones durante estos años, ha dado como resultado concreto el desarrollo de materiales didácticos, que se han plasmado en una obra colectiva denominada "Aspectos generales de la formación psicopedagógica del profesorado de educación secundaria" (Pontes, 2008). En dicha obra se abordan una serie de temas importantes para la formación de los profesores en formación inicial como pueden ser el conocimiento de la estructura del sistema educativo y de la legislación docente actual, el funcionamiento de los centros de enseñanza, el desarrollo del currículum y los elementos que lo integran, la psicología de la adolescencia, la orientación y tutoría, la naturaleza de los procesos de aprendizaje, la metodología de enseñanza, la utilización de recursos docentes (medios audiovisuales, mapas conceptuales,...) o la evaluación educativa. También se abordan otros temas relacionados con los nuevos retos de la educación secundaria actual y con el desarrollo de nuevas competencias docentes como pueden ser el uso educativo de las TIC, la resolución de conflictos y problemas de convivencia en las aulas, la atención educativa a la diversidad del alumnado, las técnicas de trabajo en grupo y algunos temas educativos transversales que pueden ayudar a mejorar la formación integral de los jóvenes como son la educación para la salud y el desarrollo personal o la educación ambiental.

Al mismo tiempo que se han introducido las citadas innovaciones se han llevado a cabo una serie de estudios descriptivos orientados a explorar la motivación de los estudiantes universitarios hacia la profesión docente (Córdoba *et al.*, 2006; Córdoba *et al.*, 2009), a conocer el pensamiento inicial docente y a recoger las opiniones del alumnado sobre diversos aspectos del proceso de formación (Pontes y Serrano, 2008a; Pontes y Serrano, 2008b; Pontes y Serrano, 2009), que pueden contribuir a mejorar el diseño del nuevo Máster de Profesorado.

## METODOLOGÍA

Para desarrollar las líneas de trabajo que se han citado anteriormente, se han realizado una serie de estudios simultáneos, centrados cada uno de ellos en temas concretos como puede ser la motivación hacia la profesión docente, las ideas previas sobre la docencia etc. Pero como ya hemos indicado, este trabajo se ha basado en la introducción de una serie de innovaciones sobre la formación pedagógica de carácter general y en aplicar una encuesta al finalizar el curso destinada a extraer las opiniones del alumnado sobre el desarrollo del curso y sobre las perspectivas de cambio del CAP en un Máster de Profesorado.

Este proyecto se ha desarrollado, a través de un proceso en espiral, en tres fases relacionadas con las siguientes acciones: iniciar-motivar, desarrollar y sintetizar. La primera fase de iniciación y motivación está enfocada a tratar de explicar al alumnado los cambios que se han desarrollado en comparación con cursos anteriores, con el objetivo de que el alumno se sienta motivado ante el cambio y participe en el proceso de enseñanza aprendizaje, además de propiciar una conducta adecuada en el inicio del curso. En la segunda fase se trata de explicitar la necesidad de las

innovaciones introducidas y la necesidad de realizar diversos cambios que permitirán mejorar la calidad de la formación pedagógica inicial. Finalmente, en la fase de síntesis, se han recogido las opiniones de alumnado sobre el desarrollo del curso de formación, tras las innovaciones introducidas. Para tal fase, hemos pasado una encuesta voluntaria y anónima al finalizar el curso, en la que hemos solicitado al alumno una valoración personal sobre diferentes aspectos del citado curso. Por otra parte, también hemos incluido en la citada encuesta diversas preguntas destinadas a indagar las opiniones que tienen los alumnos con la implantación del Máster de Secundaria.

La encuesta estaba basada en un conjunto amplio de proposiciones sobre las cuales los alumnos habían de manifestar su opinión mediante una respuesta de afirmación o negación, o mediante un índice numérico (o escala Likert) comprendido entre 1 y 5, para manifestar el grado de acuerdo con cada proposición. La encuesta también nos ha permitido recoger ciertos datos generales de cada sujeto como son el género (masculino o femenino), la titulación universitaria y la edad. Los aspectos específicos abordados en los diversos ítems de la encuesta se comentan en el apartado dedicado al análisis de resultados.

En este estudio hemos recogido datos de una *muestra* aleatoria de 108 sujetos. Casi dos tercios de la muestra son mujeres y el resto hombres, con una media de edad de 26'35 años. Algo más de dos quintos han realizado la modalidad presencial del curso y cerca de tres quintos se han inscrito en la modalidad semipresencial. Las especialidades mayoritarias son Geografía-Historia y Biología-Geología. Tales datos, excepto en la proporción de hombres y mujeres, coinciden con los datos de la población global del curso del CAP, de modo que la muestra se puede considerar bastante representativa del conjunto del alumnado que ha realizado el citado curso.

Finalmente hemos de indicar, que la metodología de investigación que hemos aplicado en este estudio se basa en un enfoque esencialmente descriptivo (Esteve, 1997), ya que el principal fin del mismo era recoger datos sobre el proceso de formación que pudieran resultar útiles para el desarrollo del nuevo Máster de Profesorado, además de buscar datos sobre los procesos de formación inicial docente basados en un conocimiento adecuado del pensamiento real del alumnado (Campanario, 1998).

## RESULTADOS OBTENIDOS

En relación a los resultados obtenidos, en primer lugar vamos a presentar los datos procedentes de la valoración del alumnado sobre el curso de formación inicial del CAP tras las innovaciones introducidas en los últimos años y en segundo lugar las opiniones de los alumnos sobre la transformación del CAP en un Máster de Profesorado.

## Opiniones sobre el curso del CAP

En la primera parte de la encuesta se recogen las opiniones de los alumnos sobre el curso del CAP, tras introducir diversas innovaciones en el proceso de formación inicial (reorganización de módulos generales, materiales didácticos elaborados, nueva estructura del proceso de evaluación, diario de prácticas,...). En tales ítems se trataba de conocer la valoración de una serie de aspectos relacionados con el desarrollo del curso de formación actual, utilizando una escala Likert de 1 a 5 y asignando el valor 0 a la ausencia de respuesta. Las diversas opciones de respuesta numérica contempladas para cada ítem se han reorganizado en las siguientes categorías: A) *Valoración positiva* [5 = muy bien, 4 = bien]; B) *Valoración intermedia* [3 = aceptable o regular]; C) *Valoración negativa* [2 = mal, 1 = muy mal]; D) *Ausencia de valoración* [0 = No contesta]. Las distintas categorías hacen referencia a tres dimensiones destacadas: la valoración de la fase teórica del curso, la valoración de la fase práctica del curso y los aspectos generales del curso. En la tabla 1 se recogen las valoraciones obtenidas en cada una de estas dimensiones.

Tabla 1. Valoraciones obtenidas en las tres dimensiones

Dimensiones valoradas	Categorías (%)			
	A	B	C	D
<b>(1) Valoración de diversos aspectos de la fase teórica</b>				
a.- Desarrollo de los módulos generales de la fase teórica	47	40	12	1
b.- Desarrollo del módulo de didáctica específica	68	17	10	5
c.- Materiales didácticos utilizados	54	28	12	6
<b>(2) Valoración de diversos aspectos de la fase práctica</b>				
a.- Actuación del Tutor/a de la fase práctica	89	6	5	0
b.- Impresión global de la experiencia formativa en el centro	90	7	3	0
<b>(3) Valoración de otros aspectos generales del curso del CAP</b>				
a.- Conjunto de elementos que integran la evaluación del curso	63	31	5	1
b.- Esfuerzo necesario para superar el curso	61	29	8	2
c.- Valoración global del funcionamiento del curso del CAP	62	26	12	0

**Valoración de diversos aspectos de la fase teórica del curso**

Según los datos recogidos en la Tabla 1, observamos que el *módulo de didáctica específica* alcanza la mayor valoración positiva con respecto al módulo de formación general. El desarrollo de los *módulos generales* de la fase teórica alcanza una valoración positiva en la mitad de la muestra aproximadamente (1a), además de tener el porcentaje más bajo en cuanto a una valoración negativa de este. En cuanto a los *materiales didácticos* utilizados en la fase teórica alcanzan una valoración positiva en más de la mitad de los alumnos encuestados (1c). En definitiva, podemos considerar que la valoración de los aspectos citados de la fase teórica es

positiva, especialmente el módulo de didáctica específica, que es el que resulta más atractivo a los futuros profesores de enseñanza secundaria, ya que en dicho módulo trabajan con contenidos y actividades que tienen mayor relación con su formación académica previa.

### **Valoración de diversos aspectos de la fase práctica**

Tanto la *actuación del profesor tutor como la experiencia formativa desarrollada en el centro de prácticas*, alcanza una valoración positiva en casi nueve de cada diez alumnos encuestados (2a). Por lo tanto ambos ítems alcanzan unos niveles de valoración semejantes. Destacando que ninguno de los encuestados ha valorado negativamente tal experiencia.

### **Valoración de otros aspectos generales del curso del CAP**

El proceso de *evaluación del aprendizaje* realizado durante el curso alcanza una valoración positiva en casi dos tercios de la muestra (3a), el grado de adecuación entre la titulación obtenida y *esfuerzo necesario para superar el curso* alcanza una valoración positiva en algo más de tres quintas partes de la muestra (3b) y la valoración global del *funcionamiento y organización del curso* del CAP alcanza una valoración positiva en seis de cada diez sujetos encuestados (3c). Por tanto, en términos generales podemos considerar que la valoración global del curso del CAP en la Universidad de Córdoba ha resultado positiva para dos tercios del alumnado encuestado.

### **Opiniones sobre la transformación del CAP en un Máster de Profesorado**

En la segunda parte del cuestionario, se recogen las opiniones sobre la transformación del CAP en un Máster de Formación de Profesorado, integrado en el Espacio Europeo de Educación Superior. Se trataba de valorar, en una escala Likert de 1 a 5, si les parecía bien o mal una serie de aspectos que definen el modelo de formación inicial del profesorado de secundaria, en la última propuesta aprobada por el MEC. En este caso también hemos reagrupado las diversas opciones de respuesta numérica contempladas para cada ítem en las siguientes categorías: A) *Actitud favorable* [5 = muy bien, 4 = bien]; B) *Actitud intermedia* [3 = regular]; C) *Actitud desfavorable* [2 = mal, 1 = muy mal]; D) *Actitud desconocida* [0 = No contesta]. En la tabla 2 se muestran las frecuencias relativas o porcentajes para cada una de las categorías consideradas en los diversos ítems de la segunda parte de la encuesta, excepto en la última cuestión que permite elegir entre las opciones de respuesta siguientes: Sí, No, Depende, No Contesta (Nc). De tales datos podemos destacar los siguientes resultados.

Tabla 2: Opiniones sobre el cambio de modelo de formación inicial docente

Aspectos tratados y proposiciones valoradas	Categorías (%)			
	A	B	C	D
<b>(4) Opinión sobre la formación pedagógica inicial necesaria para ser profesor de enseñanza secundaria</b>				
a.- El actual curso del CAP es suficiente para iniciar la formación del profesorado de secundaria	17	28	51	5
b.- El curso de formación didáctica debería ampliar su duración y contenidos teórico-prácticos sin llegar a ser un Máster	52	20	19	8
c.- El CAP debe transformarse en un Máster de 60 créditos ECTS en el proceso de convergencia europea en educación superior	31	22	39	8
<b>(5) Opinión sobre la estructura prevista para el futuro Máster de Profesorado</b>				
a.- Los módulos generales ( <i>Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos; Sociedad, familia y educación</i> ) deben desarrollarse en 12 créditos ECTS	31	43	17	9
b.- Los módulos específicos ( <i>Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad, Innovación docente e iniciación a la investigación educativa</i> ) deben desarrollarse en 24 créditos	40	30	21	9
c.- Los complementos de formación específica de cada universidad deben desarrollarse en 8 créditos	34	37	19	9
d.- La fase práctica en centros (incluyendo el trabajo fin de Máster) debe desarrollarse en 16 créditos	64	10	18	7
e.- Las clases de los módulos teóricos las deben impartir profesores doctores de la Universidad	33	20	33	14
f.- En la tutoría de la fase práctica debe intervenir un profesor de universidad y otro de secundaria	35	19	38	8
g.- La fase práctica sólo debe realizarse en centros de secundaria específicamente seleccionados para dicho fin	53	19	21	7
<b>(6) Opinión sobre matriculación hipotética en un Máster de Profesorado:</b>	Si	No	Duda	Nc
Si el Máster de Profesorado hubiese entrado en vigor en el presente curso, sustituyendo al CAP actual y dicho título fuese obligatorio para ejercer la docencia ¿te habrías matriculado en el citado Máster?	33	32	4	31

### Opiniones sobre la futura transformación del curso del CAP en un Máster.

Más de la mitad de los alumnos encuestados creen que el actual curso del CAP no es suficiente para desarrollar la formación inicial del profesorado de secundaria, uno de cada seis alumnos creen que sí y algo más de una cuarta parte adoptan una actitud intermedia (4a). Más de la mitad de los alumnos de la muestra opinan que el curso de formación pedagógica inicial debería ampliar su duración y contenidos teórico-prácticos sin llegar a ser un Máster, uno de cada cinco alumnos creen que

no debe ampliarse su duración y una proporción similar del alumnado adopta una postura intermedia (4b). La idea de que *el CAP debe transformarse en un Máster de 60 créditos ECTS*, dentro del proceso de convergencia con Europa, alcanza una actitud desfavorable en dos quintos de la muestra, una actitud favorable en casi un tercio y una actitud intermedia en algo más de una cuarta parte de los alumnos (4c).

### **Opiniones sobre la estructura y contenidos del modelo de formación docente previsto en el Máster de Profesorado**

Los aspectos en los que se alcanza una opinión más favorable son los siguientes: La propuesta de desarrollar los módulos relacionados con la *didáctica específica* de cada especialidad en 24 créditos que alcanza una valoración favorable para dos quintos de la muestra (5b), la idea de dedicar *16 créditos al desarrollo de la fase práctica* -incluyendo el trabajo fin de Máster- que alcanza una valoración favorable para dos tercios de la muestra (5d) y la realización de la fase práctica sólo en determinados *centros de secundaria seleccionados para dicho fin* que también alcanza una valoración favorable para más de la mitad de los sujetos (5g). En otros aspectos analizados sobre la posible organización del futuro Máster, como son los créditos dedicados a los módulos generales (5a) o a los complementos de formación (5c), el tipo de profesorado que debe impartir las clases teóricas (5e) y la existencia de un profesor-tutor de universidad y otro de secundaria para el seguimiento de las prácticas (5f), los resultados obtenidos indican un mayor nivel de dispersión en las categorías de ideas expresadas por los alumnos.

### **Previsiones de inscripción en el Máster**

Finalmente, en relación con la *posibilidad de matricularse en el Máster de Profesorado si fuera obligatorio para la docencia en secundaria*, hemos encontrado que un tercio de la muestra está a favor, un tercio dice que no se matricularía en dicho Máster y el otro tercio no contesta o indica que no sabe lo que haría ante dicha situación. También hay un número pequeño de sujetos cuya decisión dependería de diversas circunstancias: coste de matrícula, compatibilidad con su trabajo actual, etc.

## **CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES**

Nos encontramos ante un momento de cambio en relación a la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria, con el fin de largo recorrido histórico del curso del CAP y el inicio del nuevo Máster en el presente curso académico. En este contexto consideramos que es necesario ensayar experiencias de innovación y ampliar la investigación sobre todos los aspectos relacionados con la mejora de los programas de formación. Por ello los responsables del proceso de formación inicial docente de la Universidad de Córdoba hemos tratado de prepararnos para afrontar los retos que supone la preparación del Máster de Profesorado, jugando con las

pequeñas posibilidades de mejora que nos permitía el anterior modelo de formación (CAP), entre las cuales podemos destacar la actualización de los contenidos del curso, la elaboración y experimentación de materiales didácticos, la introducción de mejoras en la organización y control de la fase práctica, o la aplicación de instrumentos más rigurosos en la evaluación del trabajo del alumnado. Tras el desarrollo de tales innovaciones se ha realizado una encuesta destinada a conocer la opinión del alumnado sobre el proceso de formación seguido y sobre las perspectivas de cambio en dicho proceso que se abren con la implantación del nuevo máster de profesorado.

Con relación a la opinión del alumnado acerca del desarrollo global del curso del CAP en la UCO hemos observado una valoración bastante positiva de la fase práctica y del módulo de didáctica específica, resultando moderadamente positiva la valoración del módulo de formación psicopedagógica general. También se valoran bien los materiales didácticos, el proceso de evaluación del alumnado y la relación entre el esfuerzo empleado y los resultados obtenidos. Por tanto, creemos que las innovaciones introducidas en los últimos años han sido útiles para mejorar la valoración global del curso de formación actual por parte del alumnado que ha participado en este estudio. Esto no quiere decir que seamos optimistas sobre la eficacia formativa del viejo modelo de formación docente (CAP) o que estemos a favor de su permanencia, ya que somos conscientes de sus deficiencias y problemas (masificación, corta duración, pocos recursos materiales y humanos, etc.), pero al menos nos resulta satisfactorio comprobar que nuestro esfuerzo por mejorar la formación docente ha producido algunos frutos.

Si tenemos en cuenta la valoración global de la fase práctica del curso y de la acción de los tutores de los centros, observamos que es bastante positiva, pero ello no debe movernos a ser demasiado optimistas al respecto porque somos conscientes de que las prácticas docentes del curso del CAP son muy limitadas e insuficientes (Esteve, 1997). Por otra parte, aunque estamos realizando un estudio complementario de las memorias y diarios de prácticas que apunta resultados interesantes, también es posible que muchos alumnos valoren positivamente el hecho de haber encontrado un profesor-tutor poco exigente o que les facilita excesivamente la tarea, ya que en la actualidad es difícil poder controlar desde la universidad el desarrollo de un proceso en el que participa un elevado número de alumnos, de tutores y de centros. Además en este estudio, la mayor parte consideran que debe seguir haciéndose mediante un curso de introducción a la docencia (del tipo del CAP o de mayor extensión que el curso actual) posterior a los estudios universitarios (casi la mitad) o bien mediante una carrera de 2º ciclo o un máster de postgrado de al menos un año de duración (casi una cuarta parte). También hay un buen número de sujetos que creen que la formación didáctica inicial se debería realizar con otros modelos alternativos como pueden ser mediante asignaturas de carácter didáctico que se pudieran estudiar durante los estudios universitarios de cualquier carrera (algo más del dieciséis por ciento) o a través de un proceso de formación práctica y didáctica posterior al ingreso en la profesión docente (casi un quince por ciento).

Finalmente hemos de resaltar, que las opiniones positivas que realizan los alum-

nos en cuanto a la valoración general del curso, no deben llevarnos a ser demasiado optimistas sobre las cualidades del citado modelo de formación, cuyas limitaciones conocemos y asumimos, pero nos parece interesante tomar nota que los mismos alumnos y alumnas de esta muestra son conscientes de que este curso es insuficiente para formar adecuadamente a los futuros profesores y profesoras, aunque la mayoría consideran que es útil como introducción al conocimiento de la profesión docente y del contexto educativo de la enseñanza secundaria actual, ya que en su formación previa no han tenido ningún contacto con estos temas.

Con respecto a la actitud del alumnado acerca del proceso de transformación del CAP en un Máster hemos observado que la mayoría de los alumnos encuestados creen que el modelo de formación actual es útil pero insuficiente por su brevedad y otras limitaciones, de modo que están a favor de ampliar su duración. En concreto hay que señalar que una tercera parte de tales alumnos están a favor de transformar el modelo actual en un Máster y se habrían matriculado en el mismo en el caso de que se hubiera procedido a su implantación en este curso. Con relación a las opiniones sobre la estructura del Máster hay que destacar la actitud favorable a conceder mayor dedicación en número de créditos a la formación didáctica de carácter específico y al prácticum.

En síntesis podemos observar que la mayoría de tales alumnos reconocen las limitaciones del curso del CAP como modelo de formación inicial docente y consideran que debe aumentar su duración, pero sólo una tercera parte están claramente a favor de su transformación en un Máster.

En definitiva la larga trayectoria histórica del CAP como modelo de formación docente ha llegado a su fin para dar paso al nacimiento del nuevo máster de profesorado de enseñanza secundaria. No es un momento histórico de duelo sino de esperanza, pero también es el momento de valorar las aportaciones que ha proporcionado la investigación educativa sobre la formación inicial del profesorado a lo largo de todos estos años, a pesar de las limitaciones impuestas por el citado modelo de formación.

En este sentido hemos de resaltar nuestro acuerdo con Blanco Lorente (2008) cuando afirma que la calidad del curso del CAP ofrecido por las distintas universidades no ha sido la misma, ni tampoco el esfuerzo realizado en diferentes lugares para dar a los estudiantes la mejor formación posible. En bastantes casos, el anterior y criticado modelo de formación, aun con gran escasez de medios, ha proporcionado a muchos de los actuales profesores de enseñanza secundaria, tras cuatro o cinco años de carrera en los que prácticamente no se han tenido en cuenta las competencias profesionales, la oportunidad de conocer los retos de su profesión y de recibir formación sobre los aspectos más relevantes de la misma, especialmente sobre didáctica específica. Por ello compartimos con el citado autor nuestro reconocimiento a las universidades y al profesorado que ha desempeñado esa labor a lo largo de muchos años. Pero en este momento histórico de cambio es el futuro lo que nos preocupa, y todo nuestro esfuerzo debe centrarse ahora en aprovechar los conocimientos procedentes de la etapa anterior para poder ofrecer un Máster de calidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZCÁRATE, P. y Cols. (2005). *Propuesta de Máster de profesor/a de Secundaria*. Universidad de Cádiz.
- BLANCO LORENTE, F. (2008). El nuevo máster debe dar respuesta a las necesidades reales del futuro profesorado de enseñanza secundaria. *Cuaderno de Bitácora del Foro Master-2008*. Universidad de Valladolid. Consultado en <http://www3.uva.es/foromaster/>
- 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.
- CARRASCOSA, J., MARTÍNEZ-TORREGROSA, J., FURIÓ, C. y GUIASOLA, 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.
- COPELLO L, M.I y SANMARTÍ P.N. (2001). Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 19 (2), 269-283.
- CÓRDOBA, F., ORTEGA, R. y PONTES, A. (2006). La docencia en educación secundaria como salida profesional para el alumnado de Humanidades y Ciencias Sociales: un estudio sobre intereses y motivos. *Revista de Investigación Educativa*, 24-2, pp.519-540.
- CÓRDOBA, F., ORTEGA, R. y PONTES, A. (2009). Universitarios de ciencias ante la docencia en Educación Secundaria como expectativa profesional. *Revista de Educación*, Nº 348, 401-421
- 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. (2003). Nuevas orientaciones para la formación del profesorado 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.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- MALDONADO, A. F. (2008). Problemas y Reflexiones sobre el Máster de Formación de Profesorado: Una mirada crítica desde las ciencias de la educación hacia la gobernanza universitaria. *Cuaderno de Bitácora del Foro Master-2008*. Universidad de Valladolid. Consultado en <http://www3.uva.es/foromaster/>
- MEC (2007). *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, Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas*. BOE Nº 312, de 29 de Diciembre.

- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PONTES, A. [Coord.] (2008). *Aspectos generales de la formación psicopedagógica del profesorado de educación secundaria*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la UCO.
- PONTES, A., ORTEGA, R. y CÓRDOBA, F. (2007). La formación universitaria del profesorado de enseñanza secundaria ante el reto del proceso de convergencia europea. *Revista RES NOVAE*, Vol. IV., pp. 108-125.
- PONTES, A., ORTEGA, R., CÓRDOBA, F. y SERRANO, R. (2008). Diseño curricular y elaboración de materiales didácticos para el Máster de profesorado de enseñanza secundaria. *VI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante.
- 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*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- ROMERO, A., GUTIERREZ, 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.
- SÁENZ, O. (1997). La formación didáctica de los profesores de enseñanza secundaria, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, pp. 39-51.