

LIDERANDO EL CAMBIO: ESTUDIO SOBRE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS FUTUROS DOCENTES DE SECUNDARIA

LEADING THE CHANGE: STUDY ON THE TRAINING NEEDS OF THE FUTURE SECONDARY EDUCATION TEACHERS

Cristina Yanes Cabrera
Universidad de Sevilla

Francis Ries
Universidad de Sevilla

Fecha de recepción: 08 de Octubre de 2012

Fecha de aceptación: 24 de Enero de 2013

Fecha de publicación: 31 de Diciembre de 2013

RESUMEN

La reciente puesta en marcha, en un significativo número de universidades españolas, del *Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES)*, ha supuesto un importante desafío en la formación del docente de este nivel educativo. En la actualidad se debate si este modelo implantado es el adecuado para dar respuesta a la complejidad de la dinámica educativa, o si se hace necesario un cambio y la aparición de nuevas propuestas formativas. En este contexto el presente trabajo plantea estudiar y analizar las necesidades formativas percibidas por 244 estudiantes del MAES en la Universidad de Sevilla previamente a cursar el Máster. Este análisis se complementa con un estudio cualitativo sobre lo arrojado en los informes de seguimiento realizados sobre las dos ediciones del master en la Universidad de Sevilla (2009-2010 y 2010-2011), así como el informe publicado en marzo 2012 por la ANECA sobre la situación del MAES. La finalidad es identificar en qué medida el futuro programa formativo debe dar respuesta al desarrollo de competencias más enfocadas al conocimiento teórico (contenidos) o bien al desarrollo práctico de los mismos (habilidades, destrezas, o actitudes). Para ello, se les ha preguntado, a través de un cuestionario *ad hoc*, sobre determinados aspectos relacionados directamente con el desarrollo de competencias en su futura práctica. Paralelamente se ha llevado a cabo una comparativa con los resultados reflejados en los informes de seguimiento del título y el informe publicado por la ANECA. Dicha información complementa el análisis y ayuda a entender las situaciones de contorno. Los resultados indican que los estudiantes demandan la adquisición de determinadas habilidades y competencias enfocadas básicamente al ejercicio sobre la práctica docente y que reseñan las deficiencias de su formación inicial.

Palabras Clave: Educación secundaria, master, profesores en formación, necesidades formativas

ABSTRACT

The recent launch in a significant number of Spanish universities of the Master's degree for Secondary School Teachers, Baccalaureate, Vocational Training and Language Teaching (MAES) is a major challenge in teacher education at this educational level.

Currently it is debated whether this new model is the right to address the complexity of dynamics of education, or if changes become necessary and the emergence of new training proposals. In this context this paper aims to study and analyze the perceived training needs of the students previously to the MAES at the University of Seville. This analysis is complemented by a qualitative study on the results of the reports on the two previous editions of the master at the University of Seville (2009-2010 and 2010-2011), and the report published in March 2012 by the ANECA on the MAES. The objective is to identify the extent to which the future training program should respond to competence development more focused on theoretical knowledge (content) or on their practical development (skills, abilities or attitudes). The participants completed an *ad-hoc* questionnaire about to the development of competences in their future teaching practice. In parallel a comparison was conducted among the results reflected in the monitoring reports of the MAES and the report published by the ANECA. This information supplements the analysis and helps to understand the boundary conditions. The results show that students require the acquisition of certain skills and competencies primarily based on teaching practice and they outline the shortcomings of their initial training.

Key Words: Secondary Education, master degree, preservice teachers, training needs

INTRODUCCIÓN¹

Los importantes cambios sociales de las últimas décadas han tenido como consecuencia la necesidad de incluir y adaptar nuevos contenidos curriculares a la formación del docente en general y de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas, en particular. El debate sobre en qué aspectos debe formarse un futuro docente para estar a la altura de los requerimientos sociales, se ha ampliado tanto que ya no sabemos si tenemos que formar a docentes o a superhéroes. Nóvoa (2009), hace tan solo unos años, definía a un "buen profesor" con un original y creativo esquema de cinco "P" (prácticas, profesión, persona, *partilha* -trabajo cooperativo-, y público) que ponían en valor dentro del programa formativo el componente práctico, la cultura profesional, las dimensiones personales, las lógicas colectivas y la presencia pública de los profesores. Un esquema decididamente acertado que esboza de forma clarificadora en su trabajo y promete concretar en trabajos posteriores. Pero sobre todo, Nóvoa pone el acento en la necesidad de que tanto el Máster como las prácticas se enfoquen a completar las cinco dimensiones del proceso formativo.

¹ Este trabajo es parte de una investigación financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación: *Análisis del modelo formativo del profesorado de educación secundaria: detección de necesidades y propuestas de mejora*. Ref. EDU2011-28946. Plan Nacional I+D+i, 2011.

En misma línea, y centrándonos, además, en diversas clasificaciones de otros autores (Perrenoud, 2004; Zabalza, 2003), hemos focalizado nuestro trabajo en el análisis de algunas competencias docentes que consideramos puedan constituir el *corpus* de un programa formativo. Para ello, hemos partido de la síntesis que sobre el concepto de competencia presentan recientemente Buendía y cols. (2011), donde se señala que tiene relación con la acción, está vinculada a un contexto, facilita la resolución de eficaz de situaciones laborales, integra el saber, el saber hacer y el saber ser, producen resultados tangibles y su medida nos informa del grado de dominio conseguido. Con esta forma de entender competencia, y utilizando como referente más inmediato las propuestas por Imbernón (2006), se han seleccionado aquellas competencias que consideramos deberían estar presentes en la formación inicial del profesorado de este nivel educativo.

Aun con ello, somos conscientes de que se trata únicamente de una primera aproximación, ya que el conocimiento de las necesidades formativas que señalen los sujetos objeto de estudio, pueden ofrecer nuevas perspectivas que ayuden completar la visión más genérica en la dirección de la definición ofrecida por Nóvoa (2009). De entre las posibles competencias objeto de estudio se han extraído aquellas que consideraríamos más enfocadas a la práctica, a la persona y al trabajo cooperativo, dejando para un segundo estudio lo relacionado con la profesión. Dichas competencias son las siguientes: conocedor disciplinar, desarrollo de pensamiento crítico, solucionador de problemas y conflictos en contextos educativos especiales, capacidad de toma de decisiones, establecer dispositivos para atender a la diversidad, comunicación y desarrollo de procesos colaborativos en el marco institucional, trabajador con la comunidad y familias y, por último, conocedor del entorno.

El conocimiento disciplinar es, según Imbernón (2004), uno de los componentes del conocimiento pedagógico especializado. Para dicho autor, deriva de la capacidad del profesor o profesora para hacer la selección y análisis adecuado de la disciplina y disciplinas y de la habilidad de individualizar el significado y la validez social y formativa que contiene. Todo ello en estrecha relación con la capacidad para llevar a cabo una planificación curricular que contemple todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, dicho conocimiento es entendido como conocimiento teórico *per se*, y, entre otras funciones, tiene una repercusión enfocada a la práctica (Smith y Hodson, 2010).

Aunque, ciertamente, además de adquirir conocimiento disciplinar y habilidades pedagógicas y didácticas, se espera hoy que los profesores de enseñanza secundaria desarrollen otras competencias específicas, para dar respuestas a las continuas demandas emanadas de la propia práctica como docentes. En este mismo contexto hablaríamos de la capacidad de desarrollar y crear en el alumnado un pensamiento crítico. En la actualidad, en los procesos de enseñanza y aprendizaje los estudiantes siguen jugando un papel pasivo. Con el proceso formativo habitual, la mayoría de las veces los educandos terminan por memorizar conceptos, sin ser capaces de solucionar situaciones y problemas con reflexión y criticidad (Marinetti, 2003; Zeichner, 2010). En este sentido, y basándonos en Nieto, Sáiz y Orgaz (2009) y en la síntesis realizada por Beltrán y Torres (2009) hemos caracterizado las habilidades de pensamiento crítico en: habilidad de razonamiento de verbal y análisis de argumento, habilidad de explicar, predecir y controlar acontecimientos de la vida cotidiana y reflexionar acerca de los mismos y la habilidad de razonamiento en el reconocimiento y definición de un problema a partir de ciertos datos, en la selección de la información relevante y la contrastación de las diferentes alternativas de solución y de sus resultados. Esta última habilidad estaría estrechamente vinculada a las competencias que hemos señalado como: solucionador de problemas y conflictos en contextos educativos especiales, y capacidad de toma de decisiones.

Como han puesto de manifiesto diversos estudios (Darling-Hammond, 2010; Gimeno, 2005; Hargraves, 2003) las condiciones del ejercicio y trabajo de la enseñanza han cambiado. Los profesores tienen grandes dificultades para resolver, por ejemplo, los conflictos. En nuestras sociedades de cultura prefigurativa, y en el marco de la *net*-socialización, destacan elementos innovadores que marcan tendencias enriquecedoras (aunque no exentas de conflictividad), como la inmigración y las relaciones interculturales.

Otro de los factores, pues, a considerar en la práctica docente que incide en la formación inicial es la atención a la diversidad, regulada en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE). La misma Ley establece que la educación es el medio para fomentar las diferencias individuales con el objetivo de la cohesión social. Ello conlleva un apoyo específico al alumnado con necesidades educativas especiales, con discapacidad, con altas capacidades intelectuales, o procedentes de otros países (Castaño, 2010). En este sentido, investigaciones desarrolladas en algunas comunidades autónomas españolas, como Extremadura o las Islas Canarias, demuestran que el factor inmigración es un componente más a tener en cuenta en cualquier planificación docente (Baigorri, Chaves y Fernández, 2004). Estudios

recientes han demostrado en datos cuantitativos que casi el 80% del profesorado manifiesta su preocupación por formarse en educación intercultural, lo cual no hace más que acentuar la necesidad inmediata de diseñar planes de formación y actuación que correspondan a esta demanda (Calatayud, 2006). Es este sentido la acción educativa no debe instalarse en el marco de la acción-reacción, sino que ha de ser preventiva y proactiva (Molina, 2005).

Por último, uno de los aspectos esenciales y poco estudiados en este nivel se refiere a los procesos horizontales de comunicación entre profesionales, así como sus relaciones con las familias del alumnado. En este sentido, para los docentes la estructura departamental debería constituir un espacio de socialización y organización de las enseñanzas (González 2004, 2009). Por el contrario, el docente no se siente apoyado, y raramente encuentra en el centro un lugar donde compartir sus experiencias o comentar sus preocupaciones en la búsqueda de una solución cooperativa. Por consiguiente, el docente debe concebir su práctica interrelacionada con el centro en su conjunto y con la práctica de otros compañeros. Es por ello por lo que deben ser tomados en consideración todos aquellos aspectos relativos al carácter personal de la práctica docente (Escudero, 2009), aspectos como: la participación del profesorado en la vida del centro, la colaboración con otros docentes, y el establecimiento de relaciones con otros agentes que incidan en la educación del alumnado, como las familias y otros profesionales. Estos procesos deberían estar incluidos en la formación inicial de los docentes y su análisis debe partir necesariamente de las necesidades detectadas actualmente por los docentes (Cochran-Smith y Power, 2010).

En relación a las relaciones con las familias, también son escasos los estudios centrados en las relaciones y acciones cooperativas con los docentes, y éstas están sobre todo centradas en la educación primaria (Forest y García, 2006). En esta dirección suponen un importante referente los estudios desarrollados por los profesores Bronfenbrenner, Cochran y Cross de la Universidad de Cornell (New York, EE.UU.) en el marco del *Family Development Credential Program*, quienes han venido desarrollando investigaciones sobre las relaciones escuela-familia, evidenciando las discrepancias entre las percepciones de los docentes y de los padres en lo que respecta a la preocupación de éstos últimos por la educación de sus hijos.

Ciertamente, y como ya señalaba Esteve (2009), este aspecto está ampliamente condicionado por el tipo de centro (rural, urbano), o por la condición social del alumnado. En todo caso, lo importante es que el futuro docente cuente entre sus competencias con la

capacidad de ser buen conocedor del entorno. Según este mismo autor, uno de los elementos que comúnmente lleva al fracaso en la práctica educativa es la falta de conocimiento del entorno en donde el docente desarrolla su docencia (qué piensan los estudiantes, qué aspectos condicionan las dinámicas del aula, etc.). Por todo ello, el enfoque más efectivo 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, 2009: 20).

OBJETIVOS

El objetivo general de nuestra investigación es estudiar y analizar las necesidades formativas que los estudiantes del MAES de la Universidad de Sevilla perciben tener previamente a cursar el Máster. Para ello, se les ha preguntado, a través de un cuestionario *ad hoc*, sobre determinados aspectos relacionados directamente con el desarrollo de competencias de utilidad en su futura práctica, tanto a nivel personal como en su formación académica previa. Por otra parte, la investigación pretende ofrecer la información que sobre estos aspectos y sobre las situaciones de contorno se recogen en los Informes de Seguimiento del Título (Secretariado de Máster Universitario, 2012) elaborados en el actual marco legislativo y para dar cumplimiento a la normativa vigente (el artículo 27 del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, en su redacción dada por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el citado Real Decreto 1393 /2007) y en el Informe publicado por la ANECA en 2012 en el que refleja las conclusiones de un estudio realizado a nivel nacional sobre la implantación del MAES. En estos informes se recogen opiniones y percepciones de toda la comunidad universitaria implicada en el desarrollo del MAES.

De forma más específica se ha buscado:

- Conocer los elementos personales y profesionales que han llevado y motivado a los futuros docentes a cursar el Máster.
- Conocer el grado de conocimiento disciplinar de los futuros docentes, a nivel teórico, práctico y normativo.
- Analizar el conocimiento que tienen sobre las habilidades favorecedoras del pensamiento crítico.

- Concretar el conocimiento que poseen en relación a las diversas situaciones de conflicto que se puedan encontrar en su futura práctica como docentes, así como la capacidad de tomar decisiones para resolver tales conflictos, y otras situaciones especiales.
- Conocer el grado de conocimiento normativo, teórico y práctico sobre los diversos elementos relacionados con la atención a la diversidad.
- Analizar el conocimiento que estos futuros docentes tienen en relación a las habilidades necesarias para trabajar y relacionarse con las familias y el conocimiento del entorno.
- Completar este análisis a través del estudio de las situaciones de contorno y demás elementos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje diseñados en el MAES.

La finalidad del estudio es identificar en qué medida el futuro programa formativo (ya sea un Máster, ya sea cualquier otra alternativa) debe dar respuesta al desarrollo de competencias más enfocadas al conocimiento teórico (contenidos) o bien al desarrollo práctico de los mismos (habilidades, destrezas, o actitudes).

METODOLOGÍA

Descripción de la muestra

En el presente estudio participaron 244 estudiantes (146 mujeres, 59.8%; 98 hombres, 40.2%) de los módulos genéricos del MAES de la Universidad de Sevilla durante el curso académico 2010/2011 con un rango de edades comprendidas entre 22 y 47 años ($M = 28.07$; $DT = 4.73$).

El 53.3% de los participantes provenía de Sevilla capital, seguido por Málaga con un 4.1%, y Córdoba y Huelva con un 2.5% respectivamente. La Universidad de Sevilla ha sido el centro de origen más citado, habiendo cursado sus estudios en dicha Universidad 210 participantes (85.2%). En relación a las titulaciones de origen podemos destacar Matemáticas (11.5%), Bellas Artes (9.8%), Arquitectura (9.0%) y Historia del Arte (6.6%). Un 61.5% de los estudiantes se encontró en paro al inicio del MAES y el 38.5% estaba en activo. La gran mayoría de los estudiantes encuestados (86.1%) optó por este Máster al ser un requisito para las oposiciones de profesor de secundaria, el 9.4% lo eligió por ser impartido por la Universidad de Sevilla y el 4.1% indicó su modalidad de

enseñanza como principal motivo. El 35.2% obtuvo la información sobre el MAES a través de la Universidad de Sevilla, el 26.2% citó a sus amistades como fuentes de información, mientras que el 13.9% recabó esa información de estudiantes del curso académico anterior.

Instrumento de recogida de datos

En primer lugar, se elaboraron diferentes preguntas sobre los datos personales y socio-demográficos más relevantes. A parte de la edad y el sexo de los participantes, se recogió información sobre la ciudad y la Universidad de origen de los estudiantes, así como sobre la titulación de procedencia y su situación laboral.

En segundo lugar, y para la elaboración del cuestionario se redactaron 74 ítems de acuerdo con los objetivos planteados. La generación inicial de los ítems que compusieron el cuestionario, se basó en la revisión bibliográfica sobre las diferentes dimensiones planteadas en los objetivos de la presente investigación. Con el fin de descubrir dificultades relacionadas con la falta de relevancia de los ítems, así como con el formato de los mismos, cuatro expertos realizaron sus valoraciones de forma independiente unos de otros. Determinados ítems resultaron ambiguos o no poseían suficiente información para su evaluación y fueron eliminados, respetándose de esta manera 64 ítems. La imposibilidad de hallar un instrumento de medida para evaluar el conjunto de las dimensiones nos llevó a crear este cuestionario *ad hoc*. Todos los ítems están reflejados en una escala tipo Likert de 1 ("Totalmente en desacuerdo") a 7 ("Totalmente de acuerdo").

Análisis de fiabilidad

En el presente estudio no ha sido posible calcular la fiabilidad a través de un Test-Retest, ni se han podido realizar aplicaciones paralelas con las que se podrían haber utilizado otros estadísticos. Por tanto, se abordó la fiabilidad de la escala compuesta por los 64 ítems a través del paquete estadístico SPSS 18.0, obteniéndose un coeficiente de Alfa de Cronbach excelente con un valor de $\alpha = .939$.

Validez de constructo

Para comprobar la validez de constructo de nuestro instrumento, se realizó un análisis factorial exploratorio (EFA) utilizando la técnica de componentes principales con rotación Varimax directo para determinar la estructura de dicha escala. Previamente se verificó la adecuación de los datos de la muestra a esta técnica estadística, mediante la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (.862) y la prueba de

esfericidad de Bartlett ($p=.000$). Se utilizó de forma adicional el determinante de la matriz de correlaciones ($1.93E-042$) para comprobar la idoneidad del EFA. Las tres pruebas ofrecen unos resultados que reflejan una gran consistencia de los datos obtenidos respecto a la estructura que debe tener para que el cálculo del análisis factorial exploratorio resulte adecuado.

Procedimiento

Se administró el cuestionario en una sola sesión al inicio de las clases del MAES y de forma colectiva, informando a los estudiantes de la voluntariedad y confidencialidad de los cuestionarios para evitar en la medida de lo posible el efecto de deseabilidad social y se les instó a contestar lo más honestamente posible y sin límite de tiempo. Ambos investigadores estuvieron presentes durante toda la aplicación para proporcionar la ayuda necesaria y verificar la correcta cumplimentación por parte de los participantes. Finalmente se procedió a la realización del análisis estadístico de los datos obtenidos mediante el paquete estadístico SPSS 18.0.

RESULTADOS

Análisis factorial exploratorio

Con esta técnica estadística se extrajeron un total de 9 factores, que explican un total de 78.347% de la varianza de los datos.

El primer factor, denominado *Atención a la diversidad*, agrupa los ítems (39-46) y explica el 37.050% de la varianza. El coeficiente de fiabilidad de este factor es de $\alpha = .951$. En referencia al segundo factor extraído (ítems 22-30), denominado *Solución de problemas y conflictos en contextos educativos especiales*, la varianza explicada es 10.253%, siendo el alfa de Cronbach $\alpha = .960$. El tercer factor, explica un 8.311% de la varianza, agrupando los ítems 14-21. Esta dimensión integra los ítems sobre *Experiencia previa de pensamiento crítico y su fiabilidad* alcanza un valor $\alpha = .928$. El cuarto factor reúne los ítems 47-52 bajo la denominación *Comunicación y procesos colaborativos en el marco institucional* y explica el 5.891% de la varianza, siendo su fiabilidad $\alpha = .946$. El factor 5 congrega los ítems 58-64 y se designa como *Conocimiento del entorno*. La varianza explicada en este caso es de 4.849% y la fiabilidad alcanza un valor excelente de $\alpha = .917$. El sexto factor, llamado *Trabajo con las familias*, agrupa los ítems 53-57, y explica el 3.739% de la varianza y su fiabilidad es de $\alpha = .914$. El siguiente factor, el séptimo, reúne los ítems 9-13 para formar la dimensión *Conocimiento*

sobre pensamiento crítico. La varianza explicada en este caso es de 3.021% y su fiabilidad $\alpha = .942$. El factor 8 agrupa los ítems 31-37 y explica el 2.741% de la varianza total. Su fiabilidad alcanza un valor excelente de $\alpha = .941$. Los citados ítems se incluyen en la dimensión *Toma de decisiones en contextos educativos especiales*. El noveno y último factor, explica un 2.490% de la varianza, con una fiabilidad buena ($\alpha = .861$) y reúne los ítems 1-8 bajo la denominación *Conocimiento disciplinar de la materia*.

La estructura factorial del cuestionario aplicado se revela muy estable y los nueve factores que componen la escala completa representan aspectos muy relevantes de la formación inicial del profesorado de secundaria. De esta manera, el cuestionario constituye un instrumento de recogida de datos con unas propiedades psicométricas muy buenas.

Resultados descriptivos

Según el análisis descriptivo efectuado, en la primera dimensión *Conocimiento disciplinar de la materia* se observa que el ítem mejor valorado ha sido la *formación teórica en la materia*. Los participantes en nuestro estudio afirman disponer de una buena formación previa en su disciplina siendo la puntuación media $M = 5.29$ (Tabla 1). Con una puntuación media de $M = 5.09$ consideran que su formación académica ha sido buena desde el punto visto teórico y que poseen conocimientos actualizados en su disciplina ($M = 5.02$). El ítem menos valorado ha sido el *conocimiento del currículum prescrito a nivel legislativo* en Secundaria. Con una media de $M = 3.51$ los estudiantes informan que su formación académica previa al MAES no les ha dotado con la suficiente información sobre este asunto, conformando así el punto débil en esta dimensión.

En relación con el objetivo de investigación de detectar el grado de conocimiento disciplinar de los futuros docentes, se constata que desde el punto de vista teórico el conocimiento que perciben tener los estudiantes encuestados es bueno. En relación con su conocimiento disciplinar práctico los participantes afirman que su nivel es inferior al de los conceptos teóricos de su materia. En cuanto al conjunto de normas aplicables en su materia (currículo) los resultados indican unas claras deficiencias entre el alumnado del MAES. Por lo que respecta a la valoración media de la dimensión completa, podemos observar en los estudiantes un nivel aceptable de conocimiento disciplinar de su materia ($M = 4.50$) previo a cursar el Máster de Secundaria.

| Conocimiento disciplinar de su materia (M = 4.50) | M | DT |
|--|----------|-----------|
| Mi formación es amplia desde el punto de vista teórico. | 5.09 | 1.32 |

| | | |
|---|------|------|
| Tengo una buena formación teórica en mi materia. | 5.29 | 1.16 |
| Mi formación es amplia desde el punto de vista práctico. | 4.51 | 1.59 |
| Tengo una buena formación práctica en mi materia. | 4.50 | 1.72 |
| Domino diversas estrategias metodológicas para impartir los contenidos. | 4.04 | 1.32 |
| Mis conocimientos acerca de las distintas estrategias de evaluación son buenos. | 4.01 | 1.29 |
| Poseo conocimientos actualizados de mi materia. | 5.02 | 1.35 |
| Conozco el currículo prescrito (a nivel legislativo) sobre mi materia en este nivel educativo | 3.51 | 1.40 |
| Experiencia previa de pensamiento crítico (M = 4.53) | | |
| MI FORMACIÓN ACADÉMICA PREVIA ME HA PERMITIDO ... | | |
| recordar material aprendido con anterioridad como hechos, términos, conceptos básicos | 4.36 | 1.46 |
| demostrar el entendimiento de hechos e ideas organizando, comparando, traduciendo, | 4.56 | 1.32 |
| resolver o solucionar problemas aplicando el conocimiento adquirido, hechos, técnicas y | 4.72 | 1.35 |
| examinar y fragmentar la información en diferentes partes mediante la identificación ... | 4.51 | 1.35 |
| compilar información y relacionarla de diferente manera combinando elementos ... | 4.53 | 1.34 |
| Conocimiento sobre pensamiento crítico (M = 3.98) | | |
| TENGO SUFICIENTE CONOCIMIENTO SOBRE ... | | |
| cómo fomentar el pensamiento crítico en el alumnado. | 3.89 | 1.33 |
| habilidades intelectuales que incluyen el pensamiento crítico. | 3.99 | 1.35 |
| factores que limitan el pensamiento crítico. | 3.82 | 1.32 |
| factores que lo favorecen. | 3.89 | 1.33 |
| métodos activos de la enseñanza para estimular su desarrollo. | 3.87 | 1.37 |
| cómo fomentar la búsqueda de información desde todos los puntos de vista. | 4.16 | 1.34 |
| cómo analizar críticamente situaciones determinadas y las fuentes de información. | 4.24 | 1.29 |
| Me considero capacitado para transmitir el pensamiento crítico al alumnado. | 3.98 | 1.26 |
| Solución de problemas y conflictos en contextos educativos especiales (M = 3.91) | | |
| TENGO SUFICIENTE CONOCIMIENTO SOBRE ... | | |
| factores favorecedores de la aparición de conflictos. | 3.98 | 1.29 |
| la relación entre conflicto y violencia. | 4.02 | 1.38 |
| la evaluación de conflictos. | 3.91 | 1.27 |
| la prevención de conflictos. | 3.97 | 1.28 |
| la forma de afrontar los conflictos. | 3.98 | 1.32 |
| la mediación y técnicas de negociación. | 4.05 | 1.36 |
| la implicación de los padres en la solución de conflictos. | 3.83 | 1.38 |
| la influencia de los problemas familiares. | 4.09 | 1.49 |
| Considero que mi formación académica anterior me ha dotado con las competencias | 3.34 | 1.47 |
| Toma de decisiones en contextos educativos especiales (M = 3.99) | | |
| TENGO SUFICIENTE CONOCIMIENTO SOBRE COMO ... | | |
| fomentar la comprensión de las dif. cult. como claves de riqueza escolar y de | 4.04 | 1.33 |
| construir un clima escolar constructivo (el respeto, la autoestima y la confianza). | 4.34 | 1.42 |
| contribuir a la superación de los prejuicios, estereotipos y del racismo. | 4.31 | 1.38 |
| colaborar con los distintos agentes educ. para que se incluyan elem. relevantes de las dif. | 4.04 | 1.27 |
| facilitar el aprendizaje compartido y reflexivo a partir de las situaciones conflictivas. | 3.95 | 1.31 |
| promover la gestión positiva de los conflictos. | 3.93 | 1.40 |
| Considero que mi form. acad. anterior me ha dotado con las competencias adecuadas | 3.34 | 1.37 |
| Atención a la diversidad (M = 2.77) | | |
| TENGO SUFICIENTE CONOCIMIENTO SOBRE ... | | |
| necesidades educativas especiales. | 3.04 | 1.36 |
| evaluación psicopedagógica. | 2.99 | 1.32 |
| programas de diversificación curricular. | 2.97 | 1.40 |
| medidas generales de atención a la diversidad. | 3.00 | 1.42 |
| programas de garantía social. | 2.77 | 1.39 |
| normativa básica para las N.E.E. en Andalucía. | 2.50 | 1.28 |
| adaptaciones curriculares individualizadas. | 2.68 | 1.39 |
| el plan andaluz para los inmigrantes. | 2.54 | 1.38 |
| Considero que mi form. acad. anterior me ha dotado con las competencias adecuadas | 2.36 | 1.31 |
| Comunicación y procesos colaborativos en el marco institucional (M = 5.34) | | |
| Entiendo la educación como un proceso de comunicación interhumana. | 5.18 | 1.27 |
| Las rel. existentes en un c. educ. constituyen un elemento esencial en el desarrollo del | 5.19 | 1.29 |
| En los buenos centros educativos las metas son compartidas y asumidas por todos los | 5.22 | 1.38 |
| Todos los profesores deberían colaborar en la solución de los problemas. | 5.57 | 1.29 |
| El grado de colaboración entre los prof. es una variable organizativa ligada a la mejora | 5.44 | 1.31 |
| Los procesos colab. aumentan la potencialidad del indiv. al reforzar sus ideas ... | 5.41 | 1.37 |
| Trabajo con las familias (M = 3.31) | | |
| TENGO SUFICIENTE CONOCIMIENTO SOBRE COMO ... | | |
| informar a las familias de nuestro alumnado. | 3.40 | 1.35 |
| fomentar la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos. | 3.45 | 1.37 |
| colaborar con las familias en todos los aspectos relacionados con la educación. | 3.50 | 1.50 |
| mantener una continuidad o estabilidad en el contacto con las familias. | 3.39 | 1.47 |
| Considero que mi form. acad. anterior me ha dotado con las competencias adecuadas | 2.79 | 1.39 |

| Conocimiento del entorno (M = 3.34) | | |
|--|------|------|
| TENGO SUFICIENTE CONOCIMIENTO SOBRE ... | | |
| situaciones sociales y culturales del entorno educativo. | 3.54 | 1.44 |
| niveles de aprendizaje y conocimiento adquiridos por el alumnado. | 3.48 | 1.33 |
| características del entorno familiar. | 3.50 | 1.40 |
| procesos de participación y de comunicación del entorno familiar en la actividad del | 3.37 | 1.35 |
| entorno socioeconómico como componentes del proceso educativo del alumnado. | 3.40 | 1.42 |
| expectativas académicas de la familia. | 3.25 | 1.44 |
| Considero que mi form. acad. anterior me ha dotado con las competencias adecuadas | 2.79 | 1.44 |

Tabla 1. Estadísticos descriptivos por ítem y por dimensiones

En la dimensión *Experiencia previa de pensamiento crítico*, la puntuación media se sitúa en $M = 4.53$. Prácticamente todos los ítems relacionados con las competencias sobre pensamiento crítico alcanzan puntuaciones muy similares sin destacar ninguno de ellos de forma significativa. Se puede comentar por tanto que los participantes en este estudio tuvieron una formación académica previa que les ha permitido adquirir de forma aceptable diferentes aspectos de trabajo con el pensamiento crítico. Si se analiza el conocimiento actual que tienen sobre las habilidades favorecedoras del pensamiento crítico, se puede afirmar que el aspecto más puntuado es el conocimiento sobre *cómo analizar críticamente situaciones determinadas y las fuentes de información* ($M = 4.24$). Seis de los ocho aspectos relacionados con esta dimensión se sitúan debajo de una media de cuatro puntos. En general los resultados indican ($M = 3.98$), que los sujetos que participaron en el presente estudio tienen poco conocimiento sobre pensamiento crítico.

En relación con el objetivo de concretar el conocimiento que poseen los participantes en relación a las diversas situaciones de conflicto que se puedan encontrar en su futura práctica como docentes, se ve que todos los aspectos alcanzan una media inferior a cuatro, salvo el conocimiento sobre *la relación entre conflicto y violencia* ($M = 4.02$), *la mediación y técnicas de negociación* ($M = 4.05$), y *la influencia de los problemas familiares* ($M = 4.09$). A partir de los resultados obtenidos y del hecho que su formación inicial sobre cómo solucionar problemas y conflictos en contextos educativos más conflictivos ($M = 3.77$) haya sido incompleta, se puede afirmar que los futuros docentes no están suficientemente preparados en este ámbito y que una futura acción formativa debería incluir este aspecto para asegurar una adecuada preparación.

Del mismo modo se detectan ciertas carencias en relación con la capacidad de tomar decisiones para resolver tales conflictos, y otras situaciones especiales ($M = 3.99$). A pesar de que el conocimiento sobre *cómo construir un clima escolar constructivo* ($M = 4.34$) destaque, los estudiantes consideran que su formación no les ha dotado con las competencias adecuadas con respecto a esta dimensión ($M = 3.34$).

Otro objetivo del presente estudio ha sido de conocer el grado de conocimiento normativo, teórico y práctico sobre los diversos elementos relacionados con la atención a la diversidad. Los resultados descriptivos reflejan muy poco conocimiento sobre esta temática, situación que se refleja en las bajas puntuaciones en todos los aspectos y en consecuencia en la puntuación media ($M = 2.77$), la más baja de todas las dimensiones que conforman el cuestionario. Ante la creciente llegada de inmigrantes a España y por ende, a los centros educativos, consideramos que los futuros docentes deben estar preparados para afrontar este reto. Del mismo modo, un grado de conocimiento adecuado sobre esta dimensión les proporcionaría a los futuros docentes herramientas para poder apoyar específicamente al alumnado con necesidades educativas especiales, con discapacidad, y con altas capacidades intelectuales.

La dimensión *Comunicación y procesos colaborativos en el marco institucional* alcanza la puntuación media más elevada de todas las dimensiones ($M = 5.34$). Este resultado da lugar a afirmar que el grado de conocimiento sobre esta temática es bastante bueno entre los participantes en el estudio. Todos los ítems superan la puntuación media de 5.

Finalmente se propuso analizar el conocimiento que los futuros docentes tienen en relación a las habilidades para trabajar y relacionarse con las familias y el conocimiento del entorno. El *trabajo con la familia* se sitúa entre las dimensiones más bajas de toda la escala ($M = 3.31$). De nuevo los estudiantes consideran que tienen pocas competencias adquiridas en su formación anterior con respecto a lo anterior ($M = 2.79$). Dentro de la última dimensión *Conocimiento del entorno*, se puede observar que el aspecto menos valorado es de nuevo la insuficiente formación académica en relación con esta dimensión ($M = 2.79$). Los demás aspectos puntúan casi todos en media por debajo de 3.5 con lo que indican que el conocimiento es escaso en relación con los diferentes aspectos relacionados con el conocimiento del entorno.

ANÁLISIS SOBRE LOS INFORMES DE SEGUIMIENTO Y DE LA ANECA SOBRE TÍTULO

En la Universidad de Sevilla se puso en marcha la primera edición del MAES en el curso 2009-2010. Fue un curso caracterizado por la excepcionalidad de algunas medidas tomadas como la reducción de la presencialidad, el cambio con respecto al criterio de la acreditación del nivel B1 de idiomas del Marco Europeo de Referencia y la

posibilidad de que los estudiantes de esta edición curso pudieran firmar y presentarse a las oposiciones sin haber obtenido el Título en ese momento. Según se refleja en el informe, la segunda edición, con aproximadamente 500 estudiantes, mejoró sustancialmente la primera: la docencia se incluyó en los Planes de Organización Docente y se mejoraron aspectos organizativos. Los Informes que se han dado a conocer sobre estos años se han basado en informaciones recogidas, de una parte de los coordinadores de cada uno de los módulos, de otra de las reuniones celebradas con el profesorado, además de las reuniones realizadas con los representantes legales del alumnado y de los comentarios del personal de administración y servicios implicado en el MAES (Instituto de Idiomas de la US -IDI-, Secretariado de Máster Universitario -SMU-, Oficina de Estudios de Posgrado -OEP-, Secretariado de Acceso, etc.). De entre los aspectos que se detallan cabe destacar:

- Las principales deficiencias detectadas por el alumnado del MAES en estas primeras ediciones ponen en evidencia que en un alto porcentaje los estudiantes perciben que en algunas materias no se les está ofreciendo contenidos que luego consideren útiles para su desarrollo profesional.
- Los estudiantes se quejan de cuestiones tales como la atomización de algunas asignaturas y de la repetición de los contenidos en materias no necesariamente similares, lo que destacan como una importante falta de coordinación entre parte del profesorado que imparte en el MAES.
- Ocasionalmente, los estudiantes han presentado alguna queja relacionada con la formación de los docentes que imparten en el MAES, dejando en evidencia que en ese caso el docente no tenía suficiente formación para impartir el módulo.
- Por último, una de las cuestiones a destacar es el periodo de Prácticas. Los estudiantes en líneas generales señalan la labor de los tutores profesionales de los institutos como “altamente satisfactoria”, lo que pone de manifiesto que como asignatura del MAES parece cumplir las expectativas de los estudiantes y cumplen las expectativas formativas en relación a la materia.

Por otra parte, la ANECA publicó en 2012 un documento en el que se daba a conocer la situación del MAES tras su puesta en marcha en las universidades españolas, tanto públicas como privadas. En dicho informe, una de las cuestiones clave que quedaron reflejadas se refiere a las insuficiencias detectadas en relación al tema de las competencias (ANECA, 2012: 45):

“La aplicación del paradigma de las competencias básicas (PCB), al igual que se pide su dominio al profesorado de

enseñanza secundaria, se debe exigir que lo aplique el profesorado de este Máster de formación del profesorado. En este sentido, las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación deben estar referidas a una o varias de las once competencias indicadas en la Orden ECI/3858/2007".

Por ello, en el Informe de la ANECA, se refleja la exigencia en la LOE en relación a la formación del profesorado, donde se establece que se debe garantizar la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas¹¹) y la necesidad de procurar la adquisición de todas las competencias establecidas en la Orden ECI/3858/2007 obligan a planificar procesos y mecanismos que velen por la coherencia y la coordinación de las enseñanzas impartidas en el Máster.

Asimismo, ente otras cuestiones, el Informe señala las principales insuficiencias detectadas de manera general en los másteres de las universidades españolas:

- Se producen muchos solapamientos de contenidos entre las diferentes asignaturas de un mismo y de distinto módulo.
- Debe tenerse en cuenta el número de profesores que imparte una asignatura: cuando son varios los profesores que lo hacen, los problemas de solapamiento y de falta de coordinación aumentan.
- La metodología y las actividades formativas, particularmente en opinión de los egresados, son bastante tradicionales y poco relacionadas con la aplicación en la práctica docente.
- Por regla general, el alumnado valora de manera muy positiva su estancia de prácticas, ya que perciben que es la materia de la que más aprenden comparándola con los módulos de formación teórica.

CONCLUSIONES

Finalizado el estudio, podemos concluir que los resultados obtenidos nos han permitido obtener una visión bastante generalizada del perfil formativo del futuro profesional de la Educación Secundaria, Formación Profesional, Bachillerato, y Enseñanza de Idiomas, así como sobre las situaciones que envuelven al desarrollo del MAES. Ciertamente, de las respuestas de los participantes, se extrae que en líneas generales lo que demandan es la adquisición de determinadas habilidades y competencias enfocadas básicamente al ejercicio sobre la práctica. Este hecho no solo se pone de manifiesto a través del resultado de los

cuestionarios, sino como evidencia del análisis de los distintos documentos que, cualitativamente, han completado este estudio. En dichos documentos se refleja de idéntica manera el resultado de cuestiones como que el módulo formativo teórico no ofrece los estudiantes las suficientes competencias para poder enfrentarse a su futura práctica. Este hecho no solo lo percibe por los estudiantes mientras están cursando el MAES, sino que los informes reflejan que así sucede.

Los resultados de nuestra investigación cuantitativa vuelven a coincidir con los datos arrojados por los informes en relación a las Prácticas. Los estudiantes en su desarrollo sí están aprendiendo competencias que entienden útiles para su práctica docente. La existencia de tutores profesionales y de tutores académicos, y más aún si existe una buena coordinación entre ellos, está resultando ser un elemento esencial en el proceso formativo de nuestros futuros docentes. Ciertamente la formación teórica es esencial, pero quizás sería necesario revisar si los contenidos que se están impartiendo realmente están dando respuesta a las competencias que se establecieron en la Memoria de Verificación para cada uno de los módulos teóricos. Tras ello, y como ha quedado patente en el presente estudio, es esencial empezar a trabajar en la coordinación de los contenidos y de las materias.

Creemos, para finalizar, que para dar respuesta a los requerimientos detectados tanto en los resultados arrojados por los cuestionarios, como tras el análisis de los informes, la experiencia práctica es esencial, frente a otros contenidos más clases que en líneas generales se están ofreciendo en algunos módulos del Máster. Los datos de nuestro estudio han puesto, precisamente, de manifiesto que los participantes perciben claramente tener más carencias en los aspectos prácticos y en aquellos aspectos normativos que precisamente regulan dicha práctica. Recapacitando sobre las habilidades, destrezas y actitudes adquiridas en su formación previa al MAES, los participantes en esta investigación reseñan las deficiencias de tal formación, quedando patente a través del grado de conocimiento en los diferentes aspectos que se recopilaron a través del cuestionario elaborado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANECA (2012). *Sobre la implantación del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.*

Análisis de situación y propuestas de mejora. [Consultado el 27 de marzo de 2013], http://www.didactica-ciencias-sociales.org/posgrado_fixters/Informe_Master_Secundaria-ANECA.pdf

- BAIGORRI, A. J.; CHAVES, M. y FERNÁNDEZ, R. (2004). Yo y el otro: actitudes ambivalentes hacia la inmigración entre los estudiantes de secundaria en Extremadura. *Aposta: Revista de ciencias sociales*, 9, 1-11.
- BELTRÁN, M.J.; TORRES, N.Y. (2009). Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del Test HCTAES. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 11, 66-85.
- BUENDIA, L.; BERROCAL, E.; OLMEDO, E.M.; PEGALAJAR, M.; RUIZ, M.A. y TOMÉ, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Master Universitario del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Bordón*, 63 (3), 57-74.
- CALATAYUD, M.A. (2006). Formación en Educación Intercultural: la voz del profesorado. *Aula abierta*, 88, 73-84.
- CASTAÑO, R. (2010). El Currículum y la Atención a la Diversidad en las etapas de la Educación Básica, Primaria y Secundaria Obligatoria, en el marco de la Ley Orgánica de Educación. *Hekademos: Revista educativa digital*, 6, 5-26.
- COCHRAN-SMITH, M.; POWER, C. (2010). New Directions for Teacher Preparation. *Educational Leadership*, 67 (8), 6-13.
- DARLING-HAMMOND, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61, 35-47.
- ESCUADERO, J.M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- ESTEVE, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- FOREST, C.; GARCÍA, F.J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Edicions Culturals Valencianes, S.A.
- GIMENO, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.

- GONZÁLEZ, M.T. (2004). Los Institutos de Educación Secundaria y los Departamentos Didácticos. *Revista de Educación*, 333, 319-344.
- HARGRAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- IMBERNÓN, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. 6ª edición. Barcelona: Graò.
- IMBERNÓN, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En J.M. ESCUDERO y A.L. GÓMEZ (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 231-244.
- MARINETTO, M. (2003). Who wants to be an active citizen? The politics and practice of community involvement. *Sociology - the Journal of the British Sociological Association*, 37 (1), 103-120.
- MOLINA, F. (2005). Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa: análisis sociológico y reflexiones para la intervención. *C & E: Cultura y educación*, 17 (3), 213-223.
- NIETO, A.M.; SAIZ, C. y ORGAZ, B. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del HCTAES-Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 14 (1), 1-15.
- NÓVOA, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- PERRENOUD, P.H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- SECRETARIADO DE MÁSTER UNIVERSITARIO (2012). *Memoria-Informe de valoración del Master Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES)*. Segunda edición: curso 2010-2011. Centro Internacional de Postgrado y Doctorado. Universidad de Sevilla.
- SMITH, K.; HODSON, E. (2010). Theorising practice in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36 (3), 259-275.
- ZABALZA, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZEICHNER, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89-99.

Sobre los autores:**Cristina Yanes Cabrera**

yanes@us.es

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

Es doctora y profesora titular de la Universidad de Sevilla. Desde el año 1996 viene trabajando en distintos proyectos de investigación relacionados con la Educación Secundaria y el profesorado de este nivel educativo, tema sobre el que versó su Tesis doctoral en 2001. En la actualidad dirige un proyecto de investigación de I+D+i sobre la formación del profesorado de educación secundaria, subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (EDU2011-28946).

Francis Ries

fries@us.es

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

Es doctor y profesor contratado doctor de la Universidad de Sevilla. Entre sus líneas de investigación se encuentran la formación del profesorado de Secundaria en Europa, la motivación, y los factores psicosociales de la actividad física.

Para citar este artículo:

Yanes, C. y Ries, F. (2013). Liderando el cambio: estudio sobre las necesidades formativas de los futuros docentes de secundaria. *Revista Fuentes*, 14, pp. 105-124. [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. <http://www.revistafuentes.es/>