

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER
EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA: FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL
NUEVO MODELO FORMATIVO

*Students' perceptions of the Master in Secondary Teacher
Education: Strengths and weaknesses of the new training
model*

*Perceptions des étudiants de la maîtrise en Professeur
de l'Enseignement Secondaire: points forts et faiblesses
du nouveau modèle de formation*

M.^a JOSÉ HERNÁNDEZ AMORÓS* y Vicente CARRASCO EMBUENA**
Universidad de Alicante
Correo-e: *josefa.bernandez@ua.es; ** vicente.carrasco@ua.es

Recibido: 13-03-2012; Aceptado: 30-04-2012; Publicado: 15-11-2012

BIBLID [0212-5374 (2012) 30, 2; 127-152]

Ref. Bibl. M.^a JOSÉ HERNÁNDEZ AMORÓS y VICENTE CARRASCO EMBUENA.
Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo.
Enseñanza & Teaching, 30, 2-2012, 127-152.

RESUMEN: Este artículo incluye los resultados de una investigación desarro-
llada para conocer y valorar las percepciones que tiene el alumnado del Máster en
Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Alicante (UA), sobre el
funcionamiento del plan de estudios en su tercera edición, correspondiente al curso

académico 2011/12. Para ello se ha recogido información de 227 alumnos/as, que han cumplimentado de forma anónima un cuestionario con preguntas abiertas. El propósito de la investigación ha inducido a que adoptásemos una metodología de carácter evaluativo, con un enfoque cualitativo. La información recogida ha sido analizada con el soporte informático *AQUAD 6* (Huber, 2006), que ha permitido clasificarla en nueve categorías o dimensiones que sustentan las principales conclusiones. Las evidencias asociadas a las principales dimensiones emergentes (valoración del tiempo empleado en el aprendizaje, desarrollo de la capacitación docente, dificultades encontradas, fortalezas de la formación recibida, expectativas de desarrollo profesional, principios básicos de la tarea educativa y propuestas de mejora) aconsejan introducir algunas modificaciones en el plan de estudios, así como potenciar las fortalezas que los estudiantes destacan de su proceso de formación.

Palabras clave: formación inicial profesorado, máster en E. Secundaria, evaluación de la formación docente, programas de formación del profesorado.

SUMMARY: This paper is the result of a research process developed to know which the students' perceptions about the program of Secondary Teachers Training are, during the academic course 2011/2012, when it has already been developed for three years. For that, we have reached some information from 227 students who have completed an anonymous open questionnaire. It has been used an evaluative methodology which is typical of qualitative paradigm. The information has been analyzed by *AQUAD 6* software program (Huber, 2006), which has allowed the classification of the different codes in nine categories that help us to organize the information and reach some conclusions. These dimensions are: assessment time and teachers, teachers' development through training, training difficulties, benefits of training, concept of education, interest in teaching, expectations of professional development, basic principles of educational work and suggestions for improvement. Results, therefore, are useful for doing several reformulations in curriculum and for enhance strengths of curriculum, identified by the students.

Key words: initial teachers training, master of secondary teachers, assessment teacher training, teacher training programs.

RÉSUMÉ: Cet article montre les résultats d'un processus de recherche développé pour connaître et pour évaluer les perceptions que les élèves de la maîtrise en Professeur de l'Enseignement Secondaire de l'Université d'Alicante, ont sur le fonctionnement du programme dans sa troisième édition, 2011-2012. Cette information a été recueillie d'après 227 étudiants qui ont répondu de façon anonyme à un questionnaire avec des questions ouvertes. Le but de la recherche nous a conduit à adopter une méthode d'évaluation avec une approche qualitative. Les informations recueillies ont été analysées avec le soutien informatique *AQUAD 6* (Huber, 2006), ce qui a permis de les classer en neuf catégories ou dimensions sur lesquelles nous avons basé nos principales conclusions. Les éléments de preuve associés à des

dimensions émergentes (mesure du temps passé dans l'apprentissage, développement de la formation des enseignants, les difficultés, les atouts de la formation, les attentes, le perfectionnement professionnel, les principes de base du travail éducatif et suggestions d'amélioration) suggèrent que certaines modifications doivent être apportées au curriculum et renforcer les points forts que les étudiants ont remarqués de leur processus de formation.

Mots clés: formation initiale des enseignants, maîtrise en Professeur de l'Enseignement Secondaire, évaluation de la formation des enseignants, programmes de formation des enseignants.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación sobre los programas de formación del profesorado demuestra que existe tanta variedad de enfoques y metodologías como sentimientos de confianza hacia la docencia por parte de los estudiantes (Darling-Hammond, Chung y Frelow, 2002). La formación inicial del profesorado es un asunto de interés internacional. En numerosos contextos se diseñan e implementan currículos que pretenden que los futuros docentes adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar su tarea educativa de manera exitosa. 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.

Por otro lado, el profesorado aprende en un proceso continuo, que incluye su formación inicial y su trayectoria profesional. Este itinerario se plasma en aplicaciones concretas, que le permiten transformar profundamente su práctica y transferir lo aprendido, a través de actuaciones que son útiles para los profesores y para los estudiantes (Cochran-Smith y Lytle, 1999; Feiman-Nemser, 2001; Hammersness, Darling-Hammond y Shulman, 2002; Shulman y Shulman, 2004). Numerosos investigadores han puesto de manifiesto la importancia que tiene la formación de los profesores enfocada sobre el aprendizaje de los estudiantes y sus contextos, tanto escolares como comunitarios (Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre y Demers, 2008; Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond y McDonald, 2000; Miller y Silvernail, 2000; Snyder, 2000; Zeichner, 2001; Schneider y Stern, 2009). Desde esa perspectiva, no se trata de ofrecer un modelo curricular único, porque se reconoce el valor intrínseco de los factores singulares de cada contexto, pero sí parece aconsejable partir desde un enfoque homogéneo, proponiendo estrategias para que

cada profesor las aplique a su situación particular, favoreciendo así la eficacia de su enseñanza y apoyando el desarrollo de las propias escuelas (Darling-Hammond y Bransford, 2005). Por tanto, el cambio más urgente y necesario es lograr unos programas equilibrados que provean una formación práctica definida y de carácter profesionalizador (García y Sánchez, 2002).

En este escenario, el estudio realizado por la OCDE (2004) evidenció que el profesor cualificado de Educación Secundaria es un bien escaso en la mayoría de los países desarrollados. Ello obedece, en parte, a las peculiares características de la etapa y, también, a lo difícil que resulta formar al profesorado para que desarrolle una enseñanza efectiva. Esta realidad, junto con otros factores, sustenta las propuestas y mejoras de los sistemas de formación, basadas en la convicción de que la preparación del personal docente tiene un impacto directo sobre la calidad de los aprendizajes del alumnado y, en consecuencia, del propio sistema educativo (Aguerrondo, 2004; Birgin, 2006; Cochran-Smith y Fries, 2005; Darling-Hammond, 2000; Fullan, 2002; Moreno, 2006; Vaillant, 2005). Es más, diversas experiencias de formación e innovación desarrolladas en distintos países señalan al profesorado como la pieza clave para lograr una educación de calidad, que dé respuesta a las transformaciones de la sociedad actual y que contribuya a mejorar el desarrollo económico, la prosperidad y el bienestar social e individual de la ciudadanía (Hargreaves, 2003; Hernández y Hernández, 2011). Por ello, como decíamos, la preocupación por la formación del profesorado se ha convertido en un tema de interés recurrente (Darling-Hammond, 1997, 1998; Little, 1999; Rodríguez Diéguez *et al.*, 1998; Valli, Cooper y Frankes, 1997; Villar, 1996, 1998, 1999; Villar, Martínez Ruiz y Sauleda, 2001).

Tradicionalmente, la Educación Secundaria en España se ha caracterizado por tres atributos: fragmentación disciplinar de los currículos, estructuración de los estamentos docentes por especialidades y organización de la enseñanza por horas lectivas. Estos factores han favorecido que se identifique como la etapa educativa más compleja, tanto para el alumnado (eclosión de las incertidumbres características de la etapa evolutiva) como para el profesorado, ya que en un mismo centro se ofrecen diferentes enseñanzas, niveles y programas para responder a la diversidad (Bolívar, 2010). Precisamente, estas cuestiones de carácter organizativo hacen que, a juicio de algunos autores, la etapa carezca de identidad propia, al situarse a caballo entre la Educación Primaria y el Bachillerato y/o la Formación Profesional. Así, por ejemplo, Viñao (2001) afirma que esa problemática puede derivar de su carácter híbrido, que hace que los centros de Educación Secundaria tengan retos superiores a los de cualquier otra etapa educativa, como señalan, así mismo, Córdoba, Del Rey y Ortega (2010). De este modo, para que la educación del profesorado considere esa realidad y las nuevas exigencias de la formación, se reclama una transformación significativa de los modelos tradicionales (Pérez Gómez, 2010).

A pesar de la heterogeneidad que ha caracterizado históricamente la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, es posible identificarla por,

al menos, tres rasgos específicos: a) se adquiere en la Universidad; b) responde a una lógica básicamente disciplinar y bastante desligada de las funciones educativas; c) se ajusta a los modelos consecutivos (la formación psicopedagógica es posterior y diacrónica respecto a la formación inicial en contenidos disciplinares específicos). Ciertamente, se acepta sin reservas y parece incontrovertible que la formación inicial de los futuros profesores de Educación Secundaria debe adquirirse en la Universidad. Además, como sostiene Rico (2004), aunque en la actualidad la formación se posibilita a través de un programa de postgrado, tal vez, sea una alternativa interesante incluir en los propios grados algunos créditos de especialización didáctica, que puedan cursar quienes aspiran a ejercer la docencia en el futuro.

En España, históricamente, la cualificación de los profesores de Educación Secundaria ha ido configurando perfiles profesionales acordes con la situación social, cultural y política imperante, teniendo como denominador común el divorcio entre la teoría y la práctica (Martínez Bonafé, 2004). 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, así como en la ponderación de los procesos instructivos y los propiamente educativos. Por ello, se ha considerado que la oferta formativa ha sido insuficientemente sensible a las necesidades de los profesores (Furlog, 2008).

La formación inicial de los docentes de Educación Secundaria ha mantenido hasta hace muy poco tiempo el diseño elaborado en los años 70, siendo ajena a las múltiples aportaciones que la investigación y la innovación educativas han ofrecido a lo largo de este periodo. Apenas hace tres años que el Curso de Aptitud Pedagógica, regulado por la Ley 14/1970, ha sido sustituido por el Máster Oficial en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, que intenta ampliar la formación didáctica y psicopedagógica de los futuros docentes. Añadiremos que este tránsito no ha sido ajeno a la urgencia por adaptar la formación a los requerimientos del proceso de convergencia al EEES. Pese a todo, el nuevo plan de estudios parece que sigue sin resolver muchas de las dificultades referidas. Es cierto que construir un modelo de formación que armonice la adquisición de los saberes científicos, didácticos y profesionales es una aspiración compleja (Hernández y Hernández, 2011) 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).

En ese sentido, algunas encuestas sobre la formación y el desarrollo profesional de los docentes (*Teaching and Learning International Survey*, 2009; *Fundación del Hogar del Empleado*, 2010) han 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, Loughran y Russell, 2006). El estudio que presentamos es una modesta contribución que ofrecemos para su consideración en el proceso de mejora de la formación inicial del profesorado de Educación

Secundaria. En él abordamos una evaluación parcial de la nueva formación inicial, fundamentada sobre su propio aprendizaje, porque nos interesa saber el sentido que le confieren, en contraposición con los enfoques tradicionales propios de la formación basada en la enseñanza. Por otro lado, tratamos de dilucidar en qué medida el nuevo Máster atiende o elude las dos principales carencias que la literatura científica atribuye a la formación inicial de los docentes de Educación Secundaria: el divorcio entre la teoría y la práctica y la precariedad de la formación psicopedagógica. Finalmente, intentamos pulsar la satisfacción de los estudiantes con la formación que reciben que, según la literatura, ha sido históricamente insatisfactoria.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de este estudio se ha optado por una metodología de carácter cualitativo, porque el análisis y la interpretación profunda (características de este enfoque) de las aportaciones de los participantes aquí son insoslayables para la consecución de los objetivos que nos hemos propuesto. De forma más concreta, el procedimiento de la investigación se relaciona con el método evaluativo, por cuanto se trata de un estudio de carácter social que se centra en la valoración de un programa institucional. De hecho, el análisis realizado ofrece información abundante, capaz de incitar la puesta en marcha de procesos de transformación y mejora de las prácticas educativas. De forma particular, se reafirman estas ideas al atender a las consideraciones que hace Escudero (2005) en torno a los rasgos definitorios de la metodología evaluativa: sus campos distintivos son los rendimientos, los productos, los proyectos y la metaevaluación de todo ello; incide en todo tipo de disciplinas; se mueve desde niveles más prácticos hacia otros más teóricos; y, finalmente, sus distintos campos presentan diversos niveles de interconexión y solapamiento. Además, si dado que uno de los aspectos identificativos de este enfoque es la atención a las problemáticas de la vida cotidiana (Silverman, 2000), nuestra propuesta encuentra acogimiento en él porque se enmarca en un momento concreto del desarrollo de los estudios del Máster de Educación Secundaria, situado en el curso académico 2011/12.

2.1. *Objetivos y cuestiones de investigación*

El principal objetivo es conocer qué piensan los alumnos/as del referido Máster sobre la formación didáctica que reciben. Nos propusimos hacerlo cuando habían cursado las dos terceras partes del módulo de formación genérico, con el fin de valorar el dominio conceptual, procedimental y actitudinal adquirido hasta entonces, presumiendo que el progreso realizado debía ser considerable. Por ello, las preguntas que guían esta investigación son:

- Los alumnos/as del Máster, ¿consideran que este plan de estudios ofrece una formación didáctica suficiente y útil para su desempeño profesional futuro?
- ¿Cuáles son las principales ventajas y dificultades que encuentran en el proceso de formación inicial que completan con este programa formativo?

- ¿Qué interés tienen por la docencia y cuáles son sus expectativas profesionales?
- ¿Qué mejoras proponen para el proceso de formación que llevan a cabo?

2.2. Participantes

Puesto que nos interesaba obtener la mayor información posible, optamos por encuestar a toda la población de estudiantes que cursaban el Máster en Formación del Profesorado. Así pues, en este estudio han participado 227 estudiantes de los 351 matriculados en una de las asignaturas del módulo general durante el curso académico 2011/12. Debe subrayarse que el conjunto de participantes pertenece a ocho de los nueve grupos del Máster, establecidos en función de la especialidad que cursan y de sus estudios de procedencia. El noveno, integrado por 39 alumnos de cinco especialidades, participó en la prueba piloto para la validación del cuestionario.

2.3. Recolección de datos

Los datos se recogieron mediante un cuestionario que incluye ocho preguntas de carácter abierto, relacionadas con las cuestiones de investigación y que, por lo tanto, aluden: a la utilidad de la formación recibida en el Máster para el desempeño profesional docente, a la valoración de las principales ventajas y dificultades del proceso de formación y, finalmente, a los intereses y expectativas que albergan con relación a su labor como docentes. La validación se realizó, en una primera fase, mediante su depuración por parte de cuatro expertos del área de Didáctica y Organización Escolar y, posteriormente, administrándolo a un grupo piloto de alumnos/as, que sugirieron modificaciones para mejorar la comprensión de algunas de las preguntas propuestas. Los cuestionarios se pasaron a los ocho grupos restantes, que totalizaban 312 alumnos del Máster en la misma semana, al inicio de una de las sesiones programadas de la asignatura de *Diseño y Adaptación Curricular*, con previo consentimiento del responsable de la misma y atendiendo a las siguientes consideraciones: exposición de intenciones del estudio, carácter anónimo de las aportaciones y solicitud de permiso para la difusión de la información aportada. Los responsables de su administración fueron los propios investigadores, optando por responderlo 227 estudiantes, que representan el 72,6% de los alumnos matriculados. El resto no participó, bien por no estar presentes en esa sesión (18,6%) o porque declinaron hacerlo (8,8%).

2.4. Análisis de la información

La información recogida se ha sometido a un proceso de reducción de evidencias, mediante la selección, simplificación, abstracción y transcripción de los datos, siendo finalmente codificados a partir de un procedimiento de carácter inductivo, con ayuda del soporte informático *AQUAD 6* (Huber, 2006). De esta secuencia, ha

surgido un conglomerado de códigos (Anexo 1), que ha permitido hacer conjeturas y formular conclusiones al relacionarlos entre sí, identificando y contrastando la reiteración de determinadas configuraciones típicas en la representación de los datos analizados. El establecimiento y definición de estos códigos son producto del consenso entre los diferentes miembros del equipo de investigadores que, a partir de las interrelaciones entre tales unidades de significado, han establecido, también, un conjunto de estructuras más globales al que denominamos metacódigos o categorías, útiles para ordenar y sintetizar la información.

3. RESULTADOS

Los resultados se presentan en dos apartados diferenciados: códigos demográfico-descriptivos y códigos de carácter interpretativo.

3.1. *Definición-interpretación de los códigos demográficos-descriptivos*

La edad del 42,3% de los participantes se sitúa entre los 20-24 años. Si ampliamos el foco, y consideramos el intervalo de entre 25 y 29 años, el montante de estudiantes incluidos en él alcanza el 78%.

En cuanto al género, la distribución de la muestra ofrece un porcentaje de hombres del 45,8%, siendo el 54,2% el correspondiente a las mujeres.

Por otro lado, la distribución de las frecuencias correspondiente a los estudios de procedencia de los participantes ofrece los siguientes valores por ramas de conocimiento: Ciencias de la salud (25); Científico-técnica (49); Ciencias Sociales (50); Humanidades (93); y Artes (10).

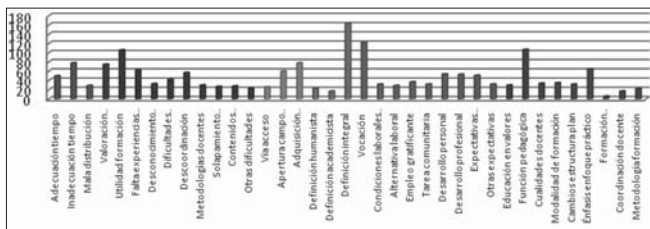
Por último, el 85,95% de los participantes cursó sus estudios en una universidad de la Comunidad Valenciana, y solamente el 42,7% ha tenido alguna experiencia docente previa, que fundamentalmente se ha limitado a «clases particulares».

3.2. *Definición y análisis de los códigos interpretativos*

La información aportada con las respuestas a los cuestionarios se ha agrupado en nueve categorías: ventajas de la formación recibida, desventajas, valoración del tiempo de formación, valoración del profesorado, concepto de educación, interés por la docencia, expectativas de desarrollo profesional, principios básicos de la tarea educativa y propuestas de mejora. La clasificación realizada organiza la información, mostrando una panorámica completa de las percepciones y opiniones de los participantes. La Figura 1 incluye las frecuencias absolutas de cada uno de los códigos, cuya importancia relativa se visualiza fácilmente.

FIGURA 1

Distribución de frecuencias absolutas por códigos y categorías de la investigación



Como se aprecia, los relatos más frecuentes aluden a los siguientes núcleos de contenido: utilidad de la formación recibida, definición integral de educación, interés vocacional, función pedagógica y, en el apartado de propuestas, necesidad de dar al Máster un enfoque más práctico.

3.2.1. Valoración del tiempo, profesorado y capacitación docente

En este apartado, se presenta la valoración que hacen los estudiantes de tres aspectos fundamentales del proceso de formación, que incluyen las categorías tiempo de formación, competencias del profesorado y desarrollo de la capacitación docente.

3.2.1.1. Valoración del tiempo de formación

Los relatos muestran que los estudiantes consideran, en su mayoría, que el tiempo dedicado a la formación didáctica es adecuado. No obstante, se percibe cierto malestar con la planificación y la distribución de los contenidos. De ahí que hayamos desglosado la categoría en tres códigos relacionados con la gestión del tiempo: adecuación, inadecuación y mala distribución.

En efecto, un porcentaje considerable del alumnado señala que el espacio temporal empleado en la formación didáctica es adecuado:

Siempre se puede profundizar más en los temas, pero en general el tiempo está bien. Por mucho que lo alargaran siempre quedarán cosas por ver (alu_051).

Por el contrario, otros estudiantes lo consideran inadecuado o insuficiente. De hecho, se visualizan dos posturas enfrentadas:

Ha sido más que suficiente. De hecho, es excesivo. El Máster está sobredimensionado y el conjunto de las materias y temarios podrían darse en mucho menos tiempo (alu_057).

Creo que sí ha sido suficiente, aunque faltaría un poco de tiempo para profundizar en algunas materias un poco más (alu_153).

Finalmente, existe acuerdo generalizado acerca de que la distribución de los contenidos en el intervalo de tiempo disponible no es la adecuada:

Podría darse en un tiempo más reducido y de manera más organizada. Al hacer lo mismo en diferentes asignaturas se pierde tiempo (alu_114).

3.2.1.2. Valoración de las competencias del profesorado

La disparidad de opiniones es evidente cuando se enjuicia al profesorado del Máster. Los estudiantes manifiestan su satisfacción con la actividad de ciertos profesores, a los que consideran muy competentes y experimentados en las materias que imparten, a la vez que cuestionan el poco entusiasmo que otros manifiestan en sus clases. Las narrativas que siguen son una muestra de la pluralidad de opiniones:

Existe desinformación por parte de algunos profesores. No consiguen transmitir sus conocimientos. Con X estoy muy contenta, es tremendamente competente (alu_081).

El profesorado que imparta las clases ha de ser el más preparado de todos (alu_173).

3.2.1.3. Valoración de la adquisición de la capacitación didáctica

Uno de los objetivos prioritarios del Máster es que los alumnos/as alcancen la capacitación didáctica necesaria para orientar adecuadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una buena parte de los estudiantes así lo ha destacado:

Creo que al venir de carreras no orientadas a la docencia, este Máster nos capacita de alguna manera, para afrontar las situaciones que se producirán en el aula, además de hacer hincapié en las dificultades de aprendizaje de los alumnos (alu_062).

Otros, aunque no niegan la importancia de la formación teórica que ofrece la titulación, resaltan que los verdaderos aprendizajes derivan de las experiencias prácticas, que consideran fundamentales en un máster «profesionalizador»:

Considero que, como todo desempeño profesional, la práctica laboral va a ser la formación más importante; sin embargo, entiendo que es necesario previamente adquirir una base teórica para mejorar la calidad profesional (alu_036).

Además, critican la falta de experiencias prácticas en el proceso formativo:

Creo que ofrece formación útil pero debería ser más práctico de cara a la enseñanza (alu_028).

Creo que falta más formación práctica dentro del aula o proporcionarnos más recursos prácticos en vez de más y más conceptos (alu_052).

3.2.2. Dificultades

El desconocimiento del ámbito educativo ha sido un factor destacado por los participantes:

La principal dificultad es la de conocer poco los temas sobre los que se ha trabajado (alu_149).

La terminología, sobre todo, el aprendizaje del diseño de los procesos educativos ofrece dificultades a los estudiantes, que carecen de información y formación previas al respecto, como expresan en el siguiente relato:

Hay conceptos y metodologías de trabajo que son un poco complicadas de entender, pero que con la práctica y el trabajo se logran alcanzar. Por ejemplo: PEC, ROF, ACI, etc. (alu_180).

Otra de las dificultades que destacan con mayor frecuencia es la descoordinación:

Yo creo que ha faltado comunicación entre los profesores porque en varias asignaturas hemos dado lo mismo, y eso muestra una falta de coordinación que impide sacar todo el provecho que se podría (alu_144).

Con relación a las metodologías docentes, han criticado aspectos como los formatos de transmisión de la información o la organización de las sesiones:

Se podrían aplicar los contenidos o practicarlos más en clase, mejorar en los trabajos de grupo y fomentar la interacción entre los alumnos (alu_34).

La descoordinación entre el profesorado genera solapamientos de contenidos en las diferentes materias. Por ello, los textos destacan frecuentemente este aspecto como una dificultad para la formación:

Debería haber más coordinación entre las diferentes asignaturas. Se nos presenta la misma tarea de formas diferentes, cosa que crea confusión (alu_155).

A su vez, algunos estudiantes no encuentran sentido a los contenidos impartidos, lo que, a su juicio, también incide negativamente en su proceso de formación:

En mi modesta opinión, creo que los contenidos impartidos en este Máster dan totalmente la espalda a la finalidad de su creación, que es capacitar, entrenar, enseñar, formar a los profesores noveles en el día a día de las aulas, en la realidad que nos encontraremos en un futuro (alu_096).

Otra de las dificultades que señalan es el exceso de trabajo complementario que han de realizar autónomamente, fuera del horario lectivo. Arguyen dificultades para reunirse y organizarse, así como circunstancias personales que ralentizan el desarrollo de estas tareas:

Es muy complicado trabajar en grupo con compañeros que trabajan y no disponen del tiempo para ello (alu_141).

Sobre todo la duración del Máster y la dedicación que debo tener, incluso las prácticas, pero debido a mi situación personal, familiar y de trabajo, que es muy difícil conciliar (alu_099).

3.2.3. Ventajas

Una de las principales ventajas que reconocen los estudiantes es que el Máster les permite obtener la titulación exigida para ejercer la docencia en la etapa de Educación Secundaria:

El Máster en Secundaria es como aprobar el carnet de conducir. Sabes manejar el coche pero, aprender a conducir, aprendes después tú solito y a base de experiencia (alu_204).

Visualizan los estudios como una oportunidad para conocer el ámbito educativo, tanto a nivel teórico como práctico. De hecho, algunos señalan que los ejemplos que ofrece el profesorado ayudan a conocer realmente aquello a lo que tendrán que enfrentarse en el futuro:

Tengo cerca profesores de instituto que nos orientan, aconsejan y dan sus opiniones. Nos enseñan a ver cómo funciona realmente el instituto desde el punto de vista del profesor (alu_051).

También expresan que el Máster posibilita un acercamiento a la organización y al funcionamiento de los centros educativos:

El Máster te ayuda a conocer cómo se organiza la vida en un centro escolar, cómo es la formación a nivel global y te ayuda, también, a conocer conceptos desconocidos (alu_025).

En definitiva, reconocen que la formación recibida supone una preparación para el desempeño profesional docente porque les ofrece herramientas y técnicas didácticas. Además, les permite conocer múltiples aspectos de la realidad de los centros educativos como: terminología, instrumentos de planificación, actuación, etc. Así lo reflejan:

La posibilidad de ver la labor real que realiza un docente, así como poder conocer cierta terminología, documentos y trabajos hasta el momento desconocidos (alu_197).

Otro de los puntos fuertes que los participantes atribuyen al Máster es la posibilidad que les ofrece para ampliar sus conocimientos:

La [preparación] la considero buena y necesaria, ya que en la carrera se trabajan muchos puntos importantes de forma más general y es necesario profundizarlos bien antes de ser docente (alu_159).

En consonancia con lo referido anteriormente, un porcentaje significativamente alto afirma que los estudios del Máster les permiten conocer herramientas y técnicas útiles para su futuro ejercicio docente. Así, por ejemplo, subrayan la importancia de aprender a programar:

Pues sé que estoy aprendiendo a programar y adquiriendo estrategias para enseñar y seleccionar los contenidos que debo enseñar (alu_052).

También destacan los aprendizajes que les dan acceso a materiales e información que anteriormente desconocían:

Creo que tendré más accesibilidad a los materiales didácticos, páginas webs y vocabulario específico de la docencia que no conocía. E incluso la forma de actuar dentro de un aula (alu_097).

En suma, consideran que el Máster les proporciona una buena preparación profesional:

Estaré más preparado para realizar mi futuro trabajo. Sabré como afrontar futuros problemas. Conoceré mejor la legislación que engloba mi profesión (alu_106).

3.2.4. Concepto de educación

Los relatos de los futuros profesores de Educación Secundaria permiten acotar qué entienden por educación. Las definiciones que formulan, lejos de reflejar posicionamientos academicistas o humanistas, resaltan mayoritariamente el carácter integral del concepto. Las frecuencias de los códigos muestran que, entre las tres opciones que manejan (humanista, academicista e integral), es la última la que tiene mayor preeminencia. No obstante, es perceptible en algunos casos el carácter academicista que atribuyen al término «educación». Las siguientes narrativas son ejemplo de ello:

Educación es ayudar a los demás a avanzar en sus conocimientos y a saber más cada día (alu_004).

Educación es igual a transmitir conocimiento a los alumnos dentro de las normas establecidas (alu_015).

Como visión alternativa al academicismo, otros participantes resaltan únicamente la formación en valores:

Intentar fomentar en los alumnos/as ciertos valores que se consideran básicos como: convivencia, respeto, igualdad, etc. (alu_026).

La combinación de las dos posturas anteriores conduce al concepto integral de educación, que enfatiza la importancia que tiene favorecer tanto el desarrollo académico del alumno como sus dimensiones personal, moral y cívica. Un ejemplo de este enfoque es el que sigue:

Para mí supone formar, pero sin dejar de lado aspectos básicos como los buenos valores, la educación social, etc. Es decir, para mí es enseñarle algo a alguien que le sirva en la vida. Ya sea el valor del respeto, la amistad o la raíz cuadrada de 9 (alu_078).

Además, otras definiciones subrayan la importancia tanto de la participación de los distintos agentes sociales en el proceso educativo, como la atención a la diversidad y la formación para la inserción social:

[...] labor realizada principalmente por los padres y en parte por los profesores y demás miembros de la sociedad, consistente en hacer que los alumnos/as tengan los conocimientos, procedimientos y actitudes necesarios para una vida en sociedad que lleve a su autorrealización, bienestar, etc. (alu_084).

Enseñar, mostrar un camino por el que se debe obtener una meta, orientando, en todo momento, para conseguir que lleguen tanto los grandes corredores como los atletas más perezosos (alu_089).

Algunas definiciones rescatan el carácter multidireccional de la educación, considerándola como el aprendizaje que desarrolla el profesor/a junto con sus alumnas/os. Resaltan, especialmente, el rol y la responsabilidad que tienen los profesores/as en el desarrollo de la tarea educativa:

Educar implica la formación comprensiva e integral del individuo. Por un lado se enseñan habilidades y destrezas, por otro, contenidos didácticos. No creo en la educación unidireccional, por tanto, si el profesor no aprende de sus alumnos no existe enseñanza de calidad. El profesor motiva y entrena (coaching) (alu_143).

Finalmente, otras narrativas revisten un carácter más filosófico, que incluye una visión de la educación más profunda, entendida como el arte de dar a luz al ser humano en su complejidad, destacando sus potencialidades:

Para mí educar es, como dijo Sócrates, ayudar a una persona a sacar de dentro lo que tiene, como hace un obstetra. El educador tiene que aprender el arte de la mayéutica, porque el estudiante no es un contenedor donde poner nociones, es un

ser humano con aspiraciones y talentos (inteligencias múltiples) que el educador tiene que fomentar (alu_169).

3.2.5. Interés por la docencia

Un grupo importante de los participantes señala que lo que les ha motivado para dedicarse a la tarea docente ha sido la vocación:

Desde muy pequeña he querido ser profesora. El enseñar a alumnos es algo que me parece fascinante. Es mi vocación (alu_009).

Otros manifiestan que el interés por la docencia es consecuencia de influencias familiares:

Inicialmente, porque procedo de una familia en la que todos los miembros son docentes. Aunque mi objetivo siempre ha sido poder compaginar la docencia con el diseño gráfico, ya que son mis dos principales motivaciones (alu_225).

Otra motivación que les ha llevado a elegir la profesión docente son las condiciones laborales, que consideran bastante atractivas. Frecuentemente, aluden a las vacaciones, a la estabilidad que supone pertenecer al funcionariado y al horario laboral favorable. Así lo reflejan:

Me parece un trabajo muy gratificante y además el sueldo y las vacaciones también suman, por qué no decirlo (alu_051).

Tal vez por este motivo, algunos afirman que la docencia es para ellos una alternativa laboral más:

Busco un Plan B por si me falta el trabajo en mi especialidad profesional. No es una búsqueda «a ciegas», la docencia creo que me puede gustar también (alu_094).

También cifran su interés en la esencia de la propia tarea educativa, por su carácter enriquecedor y gratificante. Diversos participantes entienden la docencia como una tarea apasionante, que les atrae a nivel personal y profesional:

Me he interesado por la docencia porque para mí es muy gratificante saber que los demás han aprendido algo de lo que yo les puedo enseñar, y porque pienso que es una labor muy importante para el desarrollo de la sociedad (alu_209).

Justamente esta última faceta, la responsabilidad y el significado que tiene la educación para el desarrollo social, ha sido otro de los motivos que han destacado:

Poder servir a la sociedad y a los futuros jóvenes, motivarlos y ayudarles para que sean profesionales en lo que hagan. Poder saber indicarles un camino en la enseñanza (alu_097).

3.2.6. Expectativas de desarrollo profesional

Entre sus intenciones futuras, señalan con frecuencia que buscan conseguir el desarrollo personal y profesional a través del ejercicio docente. Así lo evidencia la siguiente narrativa:

Espero disfrutar con mi trabajo, hacer que mis alumnos disfruten con mis clases y a la vez aprendan. Espero tener la capacidad de renovarme y adaptarme a las distintas generaciones y cambios que se produzcan (alu_062).

También son frecuentes las referencias al logro de objetivos educativos, como por ejemplo:

Espero poder sacar el mayor rendimiento de mis estudiantes. Que puedan aprender y poder seguir aprendiendo yo también (alu_117).

Otras expectativas relacionadas con el desarrollo profesional que emergen de sus narrativas son el conocimiento del desempeño profesional y la adopción de actitudes diligentes para resolver problemas o gestionar eficazmente el aula. Afirman, por ejemplo:

Espero saber desenvolverme con confianza en la clase y poder explicar claramente a los alumnos y que me escuchen interesados (alu_032).

No perder la motivación, tener ilusión cada día para enfrentarme al trabajo y a la responsabilidad que he elegido, y que el sistema no me absorba y me convierta en alguien acomodado y falto de iniciativa (alu_182).

3.2.7. Principios básicos de la tarea educativa

Paralelamente al significado que atribuyen al concepto de educación, explicitan los principios que consideran básicos en la tarea educativa. De la lectura de sus aportaciones se derivan diversas posturas. Unas relacionan los principios básicos con la educación en valores:

Conseguir que los alumnos aprendan no sólo los contenidos curriculares sino que además adquieran una educación emocional basada en la empatía y la comprensión (alu_036).

Otras subrayan el enfoque funcional de la tarea docente y también las cualidades que deben reunir los profesores para desempeñar con éxito su función. Los siguientes relatos ejemplifican estos aspectos:

Acercar a nuestros alumnos a la vida en sociedad, inculcándoles valores y conocimientos (alu_009).

Seriedad, responsabilidad, organización, sociabilidad, buena base de conocimiento, buena transmisión de conocimientos, motivación al alumnado (alu_034).

3.2.8. Propuestas de mejora

Finalmente, formulan ideas y proponen medidas y cambios para la mejora del funcionamiento de las sucesivas ediciones del Máster. Así, plantean cambios en las modalidades de formación, tanto en lo que se refiere a su simultaneidad con los estudios de licenciatura, como en lo relativo al horario de las clases y a la obligatoriedad de asistir a todas las sesiones:

No estoy de acuerdo con el aprendizaje por partes consecutivas, primero la carrera y después el Máster. Pienso que debería existir una formación parecida a la de los maestros, es decir, simultánea (alu_095).

Considero que se debería de establecer un horario más flexible en referencia a la asistencia del Máster, también pienso que es necesario que se establezca un horario alternativo, como el de realización del Máster por las mañanas (alu_170).

También proponen cambiar la estructura del plan de estudios. Se constata, por ejemplo, que demandan la ampliación del período de prácticas:

Hace falta una reestructuración de los planes de estudio (alu_084).

Todavía no hemos realizado las prácticas, pero considero que en un mes no podemos adquirir la suficiente experiencia docente (alu_102).

Además, insisten en que deben aumentar los aspectos prácticos en las asignaturas del Máster, dotándolas de un enfoque más pragmático, que contribuya a desarrollar capacidades funcionales útiles para el desempeño profesional:

Cada vez más, los profesores tenemos que mirar por el lado práctico del aprendizaje, que se acerque lo máximo posible a las necesidades de la futura vida de los alumnos. Por lo tanto, necesitamos aprender medios nuevos para transmitir conocimientos, tenemos que tener más prácticas en la formación docente, autoevaluación, las TIC, etc. (alu_005).

Asimismo, reclaman mayor formación psicopedagógica porque la consideran imprescindible:

Deberíamos estudiar más ampliamente la psicología del alumno y cómo trabajar con un grupo de estos (alu_002).

Dedicar más tiempo a la parte psicopedagógica, con más prácticas (alu_091).

Por último, sugieren incrementar la coordinación entre los profesores y cambiar aspectos relacionados con la metodología didáctica. La siguiente narrativa así lo refleja:

Me gustaría que en los próximos años hubiera una mejor organización entre los profesores, ya que los contenidos y los trabajos a realizar coinciden en varias

asignaturas. Asimismo, también deberían hablar entre ellos antes de explicar las pautas a seguir para la realización de los mismos (alu_201).

3.3. *Discusión de los resultados*

Para alcanzar el objetivo de la investigación, planteamos inicialmente las cuatro cuestiones en torno a las que hemos estructurado este trabajo. La primera hacía referencia a la valoración que hacen los estudiantes de la utilidad del Máster para asegurar la formación docente. Como han destacado en sus relatos, reconocen claramente esa utilidad, no tanto porque les provee de un requisito exigido para el ejercicio laboral, cuanto porque les facilita el conocimiento de la realidad educativa y les ofrece herramientas y técnicas valiosas para el desempeño profesional futuro. De hecho, la utilidad de la formación recibida ha sido uno de los códigos con mayor frecuencia. Ahora bien, esas potencialidades han sido matizadas con alusiones a aspectos deficientes, como la inadecuación del tiempo empleado para la formación didáctica o el enfoque excesivamente teórico de algunas asignaturas. Ello, sumado al descontento con los modos de proceder de algunos integrantes del equipo docente, empaña parcialmente la satisfacción general que muestran los participantes.

En cuanto a la segunda cuestión, existe consenso al discriminar las principales ventajas y los inconvenientes que tiene la formación que reciben. Entre las primeras, destacan el acceso que proporciona al ámbito educativo y la posibilidad que ofrece para conocer técnicas, herramientas, materiales e información interesante para el futuro desempeño laboral. Entre los inconvenientes, inciden especialmente en las dificultades que encuentran en sus aprendizajes, por un lado, como consecuencia de la falta de coordinación del profesorado y, por otro, por la dificultad intrínseca que supone adquirir nuevos conceptos y procedimientos de un área de conocimiento que les resulta desconocida.

La tercera pregunta hacía referencia al interés de los estudiantes por la docencia y a las expectativas profesionales que albergan. Con relación a estas facetas, los datos muestran que existe un porcentaje muy elevado que define y considera la educación de forma holística y confiesa que su interés por la docencia responde a la propia vocación. Respecto a sus expectativas, se aprecia bastante equilibrio entre las diversas aportaciones, primando la percepción de aquellos que consideran que la formación que están recibiendo contribuye a su desarrollo personal y profesional.

Por último, la cuarta cuestión es especialmente relevante porque las propuestas que ofrecen los participantes debieran considerarse en los planes de mejora del Título que se acometan en el futuro. Ellos han insistido en la necesidad de flexibilizar las modalidades de formación, proponiendo que el Máster no sea exclusivamente presencial, o bien que se ofrezca en horarios diversos, que permitan conciliar las responsabilidades familiares y profesionales que tienen muchos estudiantes. También insisten en la importancia que tiene enfocar con

más pragmatismo los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues consideran que el tiempo reservado al *practicum* es insuficiente para desarrollar las competencias profesionales que requiere la docencia.

4. CONCLUSIONES

Realmente, la formación inicial del profesorado es un tema de especial relevancia no sólo por la coyuntura académica que atravesamos, que afecta profundamente a la transformación de los andamiajes curriculares de la educación universitaria, sino también porque conlleva consecuencias importantes para el funcionamiento del sistema educativo y, lo que es más importante, para la formación integral y el bienestar de los ciudadanos.

Entre las principales conclusiones que aporta nuestro estudio, subrayamos que el alumnado no está especialmente satisfecho con el tiempo establecido para su formación didáctica. Su descontento apunta no tanto a la insuficiente carga lectiva del Máster, cuanto a la distribución de los módulos formativos y a la organización de los aspectos docentes. De hecho, refieren que han constatado posturas bien diferenciadas en la actitud y la aptitud del profesorado responsable de su formación. Esta es una cuestión controvertida, que necesita un estudio más profundo, que no podemos abordar en este trabajo. No obstante, debemos insistir en una idea que han reiterado, que apunta inequívocamente a la descoordinación entre el profesorado. Insisten en que perciben una acción excesivamente individualista de los profesores, que no actúan armonizadamente. Ello 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 facetas las enjuician como dificultades que entorpecen su proceso de aprendizaje. Un dato significativo al respecto es que el código «descoordinación» ha sido uno de los que ha registrado mayor frecuencia. Asimismo, otra dificultad que destacan es la complejidad de los conceptos y procedimientos educativos.

A pesar de los obstáculos mencionados, globalmente, defienden inequívocamente la utilidad de la formación recibida. La mayoría de los estudiantes entienden que conforma un estadio de preparación y de aprendizaje personal y profesional que tiene un valor muy significativo, aunque no olvidan señalar la insuficiente vinculación entre teoría y práctica en el desarrollo de los programas formativos. La práctica habitual de los sistemas de formación suele incluir una aplicación diferida de la teoría, pese a que, a juzgar por las investigaciones desarrolladas sobre esta temática (Beretier y Scardamalia, 1989; Lortie, 1975; Raelin, 2007; Schön, 1983), el aprendizaje teórico no garantiza su permanencia en el tiempo, ni tampoco el desarrollo de las habilidades necesarias para la práctica. Esta conclusión abunda en la insuficiencia de los programas de formación inicial. Además de ser una evidencia que nadie está formado de una vez para siempre, la complejidad de las competencias profesionales que deben adquirir los futuros docentes exige la prolongación del proceso formativo que inician en las facultades universitarias

a lo largo de su carrera profesional. Lo que, adicionalmente, exige asegurar la coordinación y la coherencia entre los sistemas de formación inicial y permanente, reforzando el vínculo que debe existir entre ambos.

En contraste con lo anterior, uno de los aspectos positivos que emergen de la investigación es la visión de la educación que tienen los estudiantes del Máster. Consideran que es un proceso holístico, que combina aspectos académicos y de desarrollo personal, social y cívico. La mayoría coincide en estas ideas, señalando que su interés por la docencia es, predominantemente, vocacional. Además, añaden otras facetas complementarias, relacionadas con la responsabilidad social que exige la profesión docente.

Finalmente, las propuestas en las que ponen mayor énfasis aluden al cambio de la modalidad de formación y al enfoque pragmático de los aspectos que integran las diferentes asignaturas. Proponen, además, flexibilizar los horarios y establecer la posibilidad de cursar el máster *on-line*. También consideran necesario redistribuir en varios días la carga lectiva (actualmente algunas materias se imparten en módulos de cuatro horas que se realizan en un solo día) y adecuar algunos de los contenidos abordados. Estas observaciones se alinean con la convicción de que los sistemas de formación deben adoptar estructuras flexibles para responder eficientemente a un proceso que es dinámico y que hace inservibles, en el corto plazo, las iniciativas que anteriormente resultaban aceptables. Deben ofrecer suficiente plasticidad en contenidos, metodologías y formatos organizativos para adecuarse a la variedad de circunstancias, necesidades e intereses de los estudiantes y de los profesores en ejercicio.

La naturaleza de los procesos educativos requiere del compromiso continuado de los docentes, aunque, como sostiene Day (2005) las necesidades y la forma de hacer efectivos esos compromisos varían según las circunstancias y las historias personales y profesionales. Por fin, parece que el Máster en Formación en Profesorado de E. Secundaria tiene un planteamiento riguroso, que puede asegurar una formación suficiente a los futuros profesionales de la docencia en una etapa compleja *per se*. Por ello, es aconsejable tomar en consideración las problemáticas y las propuestas que emergen de la investigación educativa y fortalecer las ventajas enunciadas. Los profesores debemos situarnos en la perspectiva de los estudiantes para conocer qué están aprendiendo y qué funcionalidades deducen de esos aprendizajes. Ciertamente, la pluralidad de contenidos y aprendizajes necesarios para la formación inicial del profesorado de E. Secundaria han sido respaldados ampliamente por la literatura especializada (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Marcelo, 2005). Ahora bien, no debe olvidarse que la calidad de los planes de formación depende tanto de la coherencia de su diseño como del entusiasmo y la coordinación de los responsables de su implementación. Tampoco debe obviarse la reflexión que aporta Hammond (2006), cuando señala que la calidad de un programa de formación no reside en la cantidad de sus contenidos sino en la relevancia que tiene para el currículo y para la enseñanza. La formación no sólo debe atender la tradicional tarea de transmitir el conocimiento

objetivo, sino que debe conceder más importancia al conocimiento subjetivo. Las actitudes, la deliberación, el trabajo en equipo, la comunicación, el análisis de los problemas y los conflictos, la colegialidad son factores mucho más importantes que la formación en meros aspectos técnicos. Y ello implica no sólo el cuestionamiento de la formación estrictamente disciplinar, sino el cambio del tratamiento de otros aspectos (organizativos, éticos, etc.) así como el bagaje sociocultural y otros elementos que han estado tradicionalmente ausentes en los sistemas de formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AA. VV. *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 97-142). Santiago de Chile: PREAL-CINDE.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. En L. B. Resnick (Ed.). *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 361-392). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- 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.
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En F. Terigi (Comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 255-277). Buenos Aires: OSDE-Siglo XXI.
- Bolívar, A. (2010). Contexto de la Educación Secundaria: Estructura y organización. En F. Imbernón (Coord.). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de Educación Secundaria* (pp. 35-59). Barcelona: Graó.
- Clotfelte, C. T.; Ladd, H. F. y Vigdor, J. L. (2007). *Teacher Credentials and Student Achievement in High School: A Cross-Subject Analysis with Student Fixed Effects*. Consultado el 16 de febrero de 2012. http://www.caldercenter.org/PDF/1001104_Teacher_Credentials_HighSchool.pdf.
- Cochran-Smith, M.; Feiman-Nemser, S.; McIntyre, D. J. y Demers, K. E. (2008). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). New York y Manassas, VA: Routledge y Association of Teacher Educators.
- Cochran-Smith, M. y Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. En M. Cochran-Smith y K. M. Zeichner (Eds.). *Studying teacher education: The report of the AREA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). Mahwah, New Jersey: AERA-Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Educational Research*, 24, 249-305.
- Córdoba, F.; Del Rey, R. y Ortega, R. (2010). Abordando la conflictividad social en el instituto de Secundaria. En F. Imbernón (Coord.). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de Educación Secundaria* (pp. 111-128). Barcelona: Graó.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn. A blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- (1998). Policy and change: Getting beyond bureaucracy. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.). *International handbook of educational change* (pp. 642-667). Dordrech: Kluwer Academic Publishers.
 - (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1). Consultado el 23 de noviembre de 2011. <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>.
 - (2006). *Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L.; Chung, R. y Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53 (4), 286-302.
- Darling-Hammond, L. y MacDonald, M. B. (2000). Where there is learning there is hope: The preparation of teachers at the Bank Street College of Education. En L. Darling-Hammond (Ed.). *Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level* (pp. 1-95). Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Escudero, T. (2005). Claves identificativas de la investigación evaluativa: análisis desde la práctica. *Contextos educativos*, 8-9, 179-199.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Furlong, J. B. (2008). Changing models of partnerships in initial education: the English experience. Paper presented at the Asia Deans of Education Forum, Perth, Australia.
- García, F. y Sánchez, M. (2002). EFL Initial Teacher Education for Primary and Secondary Schools in Spain. *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 281-298.
- Goldhaber, D. y Brewer, D. (2000). Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22 (2), 129-145.
- Gustafsson, J. E. (2003). What Do We Know About Effects of School Resources on Educational Results? *Swedish Economic Policy Review*, 10, 77-110.
- Hammerness, K.; Shulman, L. y Darling-Hammond, L. (2000). Learning from cases. Descargado el 20 de diciembre de 2011. http://gallery.carnegiefoundation.org/collections/cast_he/khammerness/bgound/bgound.html.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Nueva York: Teachers College Press.
- 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.
- Huber, G. L. (2006). *AQUAD 6. Manual del programa para analizar datos cualitativos*. Ed. VerlagIngeborg Huber. Recuperado el 14 de noviembre de 2011. <http://www.aquad.de/spa/manual.Pdf>.

- 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.
- Little, J. W. (1999). Organizing schools for teaching learning. En L. Darling-Hammond y G. Sykes (Eds.). *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice* (pp. 233-262). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. London: University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (2005). Teachers learning for a learning society. En J. M. Moreno (Ed.). *Learning to teach in the knowledge society* (pp. 2-34). Washington: World Bank.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-143.
- Miller, L. y Silvernail, D. (2000). Learning to become a teacher: The Wheelock Way. En L. Darling-Hammond (Ed.). *Studies of excellence in teacher education: Preparation in the undergraduate years* (pp. 67-107). Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- 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. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (1). Consultado el 12/02/2012. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART3.pdf>.
- OCDE (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Pérez Gómez, A. (Coord.) (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó.
- Raelin, J. A. (2007). Toward an Epistemology of Practice. *Academy of Management Learning and Education*, 6 (4), 495-519.
- Rico, L. (2004). Reflexiones sobre la formación inicial del profesor de matemáticas de secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8 (1), 1-15.
- Rodríguez Diéguez, J. L. et al. (1998). 3. Planes de estudio y métodos de enseñanza. Madrid: INCE. Ministerio de Educación y Cultura.
- Schneider, M. y Stern, E. (2009). The Cognitive Perspective on Learning: Ten Cornerstone Findings. Paper prepared for the International Seminar on Innovative Learning Environments, Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OECD.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc.
- Shulman, L. y Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 257-271.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A practical Handbook*. Londres: SAGE Publications.
- Snyder, C. R. (2000). The past and possible futures of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 11-28.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Valli, L.; Cooper, D. y Frankes, L. (1997). Professional development schools and equity. *Review of Research in Education*, 22, 251-304.

- Villar, L. M. (1996). Metateoría y metaevaluación de la formación permanente en el Estado español. En L. M. Villar Angulo (Coord.). *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España* (pp. 309-333). Barcelona: Oikos-Tau.
- (1998). Formación práctica de los maestros. En A. Rodríguez Marcos, E. Sanz Lobo y M. V. Sotomayor Sáez (Coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* (pp. 263-280). Madrid: Narcea.
- (Dir.) (1999). *El Desarrollo Profesional Docente en el Estado de las Autonomías: Descripción y evaluación*. Sevilla: GID.
- Villar, L. M.; Martínez Ruiz, M. A. y Sauleda, N. (2001). El desarrollo profesional de los profesores de ciencias naturales. *Revista Española de Pedagogía*, LIX (218), 51-68.
- Viñao, A. (2001). La educación comprensiva. Experimento con la utopía... tres años después. En *Seminarios de la Sociedad Española de Pedagogía (La formación de los estudiantes de Educación Secundaria)*. Descargado el 18 de noviembre de 2011. www.uv.es/soespe/vinao.htm.
- Wayne, A. J. y Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73, 89-122.
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (12). Descargado el 2 de diciembre de 2011. <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n12/>.
- Zeichner, K. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17, 631-621.

ANEXO 1

Mapa de codificaciones del estudio

VALORACIÓN TIEMPO FORMACIÓN	Adecuación tiempo: el tiempo establecido es adecuado para la formación didáctica.
	Inadecuación tiempo: el tiempo establecido es inadecuado: excesivo o limitado.
	Distribución incorrecta: la planificación por tiempo de los aprendizajes no es la adecuada.
VALORACIÓN PROFESORADO	Valoración competencias profesorado: evaluación tanto positiva como negativa de la actividad docente.
EVALUACIÓN SOBRE DESARROLLO CAPACITACIÓN DOCENTE	Utilidad formación: grado de aplicabilidad futura de los aprendizajes realizados.
	Falta de experiencias prácticas: predominio de un enfoque teórico que no prioriza la formación de carácter práctico.
DIFICULTADES	Dificultades adquisición contenidos y procedimientos: dificultades para el aprendizaje de ciertos contenidos y procedimientos en lo que a formación didáctica se refiere.
	Descoordinación: falta de organización y consenso entre el equipo docente.
	Solapamiento contenido: repetición de algunos de los contenidos trabajados.
	Desconocimiento campo de estudio: carencia de conocimientos previos relacionados con el campo de la educación.
	Metodologías docentes: metodologías inapropiadas de formación.
	Contenidos inapropiados: valoración negativa de los contenidos impartidos por el profesorado.
	Otras dificultades: dificultades para trabajar en grupo, exceso de trabajos, dificultades personales, etc.
VENTAJAS	Vía de acceso: el alumnado cursa el máster únicamente porque es un requisito para el ejercicio de la docencia.
	Apertura campo educación: conocimiento de la realidad de los centros educativos.
	Adquisición de herramientas y técnicas: aprendizaje de herramientas y técnicas valiosas para el desempeño profesional futuro.
CONCEPTO EDUCACIÓN	Definición humanista: énfasis en la formación emocional del sujeto
	Definición integral: tiene en cuenta tanto la formación personal y emocional del sujeto como la académica.
	Enfoque academicista: énfasis en la formación, únicamente, académica de los alumnos/as

INTERÉS DOCENCIA	Vocación: interés personal hacia la actividad docente.
	Condiciones laborales atractivas: estabilidad laboral y económica, flexibilidad y otras características atractivas de la profesión.
	Alternativa laboral: considerar la docencia como una opción más de empleo.
	Tarea apasionante y enriquecedora: empleo gratificante y satisfactorio a nivel tanto personal como profesional.
	Tarea comunitaria: énfasis en la importancia de la educación para el desarrollo social
EXPECTATIVAS DE DESARROLLO PROFESIONAL	Desarrollo personal: crecimiento personal a través de las experiencias vividas.
	Desarrollo profesional: progreso y crecimiento profesional como consecuencia de los cambios y la formación continuada.
	Expectativas pedagógicas: interés por la mejora y el alcance de objetivos educativos.
	Conocimiento desempeño profesional: aprendizaje de claves y estrategias que mejora la función docente.
	Otras expectativas: relacionadas con la gestión del aula, la resolución de conflictos, el posicionamiento activo y esperanzador.
PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA TAREA EDUCATIVA	Educación en valores: educación favorecedora de ciertos valores personales y sociales.
	Función pedagógica: tarea enfocada hacia el cumplimiento de ciertos objetivos educativos universales: equidad, atención diversidad, enriquecimiento personal, etc.
	Cualidades docentes: énfasis en aquellos aspectos que ha de cultivar el docente para realizar su tarea con éxito.
PROPUESTAS DE MEJORA	Modalidad de formación: cambio en la oferta de formación actual.
	Cambios estructura plan: propuestas de cambio en la composición y organización de la planificación del plan de estudios.
	Énfasis enfoque práctico: necesidad de trabajar la teoría desde un enfoque más práctico.
	Formación psicopedagógica: aumento de los contenidos de carácter psicológico y pedagógico.
	Coordinación docente: propuesta de organización y coherencia en los planteamientos y actividades desarrolladas por los profesores/as en las distintas asignaturas.
Metodología de formación: recursos, estrategias y técnicas empleadas para el desarrollo de las clases.	