

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL.22, Nº2 (Abril- Junio, 2018)

ISSN 1138-414X, e-ISSN 1989-6395

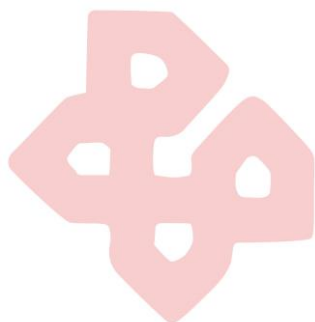
DOI: 10.30827/profesorado.v22i2.7721

Fecha de recepción 11/01/2016

Fecha de aceptación 26/07/2016

VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE OBTENIDO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN FUNCIÓN DEL ENFOQUE METODOLÓGICO

Perception of learning obtained in initial teacher training according to the methodology



David Hortigüela Alcalá

Víctor Abella García

Vanesa Delgado Benito

Vanesa Ausín Villaverde

Universidad de Burgos

E-mail: dhortiguela@ubu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5951-758X>,

<https://orcid.org/0000-0001-9406-9313>,

<https://orcid.org/0000-0001-8168-7120>,

<https://orcid.org/0000-0002-8943-6251>

Resumen:

La vinculación entre los aprendizajes generados en la Formación Inicial del Profesorado (FIP) y la utilización de los mismos en el ámbito profesional es una temática de especial relevancia en el ámbito educativo. El presente estudio analiza la percepción del alumnado universitario del Grado en Educación Primaria (N=148) sobre la utilidad del aprendizaje obtenido y las competencias mostradas por el docente en el desarrollo de los contenidos de la asignatura, con el fin de comprobar qué efecto tiene la metodología de enseñanza aplicada. Para ello, se ha dividido al alumnado en dos grupos (A y B) y se han utilizado dos enfoques metodológicos distintos, uno, experimental, vinculado a las competencias del proceso selectivo de la oposición de maestros y otro, control, en el que no se llevó a cabo este proceso. Cada uno de ellos impartidos por un profesor. La metodología de la investigación es mixta, empleándose tanto un análisis descriptivo (medias y desviación típica por factores) e inferencial (ANOVA) como cualitativo. Se ha utilizado el Cuestionario de Evaluación de Intervención Docente (CEID) y la entrevista como instrumentos de recogida de datos. Se utiliza un diseño pretest-postest, comprobando la variabilidad de la percepción al finalizar la asignatura. Entre los principales resultados se observa que existen diferencias significativas entre ambos grupos en relación a las competencias reflejadas por el docente y la utilidad del aprendizaje obtenido.

Atendiendo a la transferibilidad al ámbito profesional docente, en el grupo A existen diferencias en función de edad y la asistencia a cursos de formación docente, mientras que en el B no se encuentra diferencias significativas entre variables. Por otro lado, las entrevistas a los docentes ponen de manifiesto la disparidad de percepciones respecto al tipo de enfoque metodológico que debe utilizarse en la FIP. Se concluye que el alumno valora más positivamente las metodologías orientadas al ámbito profesional que las que únicamente se centran en contenidos curriculares.

Palabras clave: profesión docente, aprendizaje, estrategia de aprendizaje, actitud del profesor, metodología.

Abstract:

The link between learning generated in Initial Teacher Training (IFJ) and the use thereof in the professional field is a subject of particular relevance in education. This study analyzes the perception of university students of the Degree in Primary Education (N = 148) about the utility of learning and skills developed by the teacher in the development of the contents of the subject, in order to check which effect shows the methodology applied teaching. To do so, it has divided the students into two groups (A and B) and used two different methodological approaches, one experimental, linked to the powers of the selective process of opposition from teachers and other control, which this process was not carried out. Each group was taught by a teacher. The research of methodology is mixed, using both a descriptive analysis (mean and standard deviation factors) and inferential (ANOVA) and qualitative). It was used Intervention Assessment Questionnaire Teachers (IAQT) and interview as data collection instruments. A pretest-posttest design is used, checking the variability of perception to the end of the course. The main results shows that there are significant differences between the two groups regarding the competencies reflected by the teacher and the usefulness of the learning outcomes. Considering the transferability teachers professionally, in group A there are differences depending on age and attending teacher training courses, while in the B was no significant difference between variables is. Furthermore, interviews with teachers show the disparity of perceptions regarding the type of methodological approach to be used in the FIP. It is concluded that students valued more positively oriented methodologies to professionals than those that solely focus on curriculum content.

Key Words: mixed methods research, teaching skills, teacher effectiveness, transfer of learning, student attitude.

1. Introducción

En la última década se ha experimentado una evolución tanto en los paradigmas educativos como en los métodos pedagógicos y didácticos empleados, lo que conlleva una reflexión profunda sobre la transcendencia que tiene la Formación Inicial del Profesorado (García-Iglesias & Fabregat, 2013; Hortigüela, Pérez-Pueyo & Moreno, 2016). Esto se asocia a la gran cantidad de titulados en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, con sus respectivas menciones, el aumento exponencial de la formación de los mismos, los colapsos existentes en cada una de las Comunidades Autónomas del territorio español para el acceso a la función pública docente y los continuos cambios legislativos y estructurales que afectan directamente al funcionamiento interno de los centros y la capacitación docente exigida. Todo esto debe hacer reflexionar al profesorado sobre la forma de enseñar, la repercusión de las estrategias utilizadas en el alumno y el grado de transferencia al ámbito profesional que el futuro docente pueda hacer del aprendizaje obtenido

(Rangel et al, 2015). De acuerdo con Rivas, Leite y Cortes (2015), también es necesario prestar atención a los escenarios en los que se forman los futuros docentes, ya que éstos son relevantes para desarrollar las identidades profesionales futuras.

Como indica Newhart (2015), ya no interesa tanto el cúmulo de conocimientos que generemos en el alumno como las estrategias empleadas para conseguir su implicación en el proceso de enseñanza. En este sentido, si consideramos la educación como uno de los principales agentes de la sociedad del bienestar, es preciso que valoremos la responsabilidad que, como formadores de docentes, tenemos para la mejora social a corto plazo (Martino & Naval, 2013). Hay que ser conscientes que cualquier temática puede ser abordada bajo recursos prácticos y aplicables en el aula de infantil y de primaria, siempre y cuando se permita al alumno experimentar e indagar sobre la aplicabilidad del aprendizaje en determinados contextos reales (Hughes, Arbogast, Kafer & Chen, 2014).

Por lo tanto, la cuestión sería; ¿qué tipo de motivación va a poder transmitir un futuro docente a sus alumnos el día de mañana si no ha presentado un interés elevado a lo largo de su formación inicial? La realidad es dura en este sentido, ya que algunas experiencias indican que solamente el 30% de los estudiantes de primer curso de magisterio admite que su ingreso en la titulación fue debido exclusivamente a su vocación por la docencia (Larrosa, 2010). Si bien este hecho no implica que la formación inicial del profesorado pueda generar buenos docentes, es un dato inicial que nos hace conocer el punto de partida. Un factor causante de este hecho es la nota de corte excesivamente baja que en muchas facultades se pone a estas titulaciones, lo que provoca el acceso de alumnado cuya opción inicial no era cursar estos estudios. No obstante, quizás, lo peor sea que casi la mitad de los alumnos al acabar el Grado reconozca que la formación recibida no es suficiente para poder desempeñar con garantías la profesión docente. Por ello, nuestros esfuerzos han de dirigirse a generar esa satisfacción por el aprendizaje de una profesión tan importante que no solamente requiere de adquisición de conocimientos, sino de valores, emociones y de códigos éticos (Morales, Trianes & Casado, 2013).

En relación a estos aspectos, parece indiscutible que deba existir una relación directa entre lo que se enseña en cada una de las asignaturas y lo que verdaderamente demanda el desempeño de la profesión docente. Sin ánimo de plantear un enfoque utilitarista, y teniendo en cuenta que el acceso a la función pública es la vía profesional más demandada y estable que tienen los alumnos de estos Grados, ¿es lógico que tras cuatro años de carrera en ninguna asignatura se le haya informado o asesorado sobre esta opción? ¿Por qué se le demanda al alumno innumerables modelos de Unidades Didácticas (UDD) cuando desde la legislación se establece una estructura que contiene todos los apartados necesarios? ¿No se teoriza demasiado en lugar de proponer modelos, recursos, metodologías y estrategias que permitan desarrollar propuestas prácticas que favorezcan la reflexión sobre la práctica profesional? En mayor o menor desacuerdo, estas son solamente algunas de las cuestiones sobre las que se debería reflexionar profundamente.

Atendiendo a la percepción del alumnado sobre el aprendizaje adquirido (variable fundamental de análisis del presente estudio), otra cuestión importante sobre la que incidir es en qué medida la estructura evaluativa y metodológica aplicada en el ámbito universitario favorece o no la construcción de la identidad profesional del estudiante. Cuanto más crítico sea el alumno sobre lo que le rodea, y más clara tenga la concepción educativa en la que cree, más consciente será de sus fortalezas y debilidades (Sriram, 2014). Es por tanto que, además de la formación reglada que garantiza la titulación mediante la superación de una serie de asignaturas a lo largo de cuatro años, la formación permanente y continua se convierte en fundamental para complementar el ámbito competencial del estudiante. Recordemos que el proceso de aprendizaje de un docente no termina nunca, (Palacios & López-Pastor, 2013).

Es evidente la inviabilidad que supone dar respuesta a todas las pretensiones, inquietudes y preferencias formativas de cada uno de los estudiantes a corto plazo. Sin embargo, la FIP debería de garantizar la adquisición de las competencias docentes básicas y transversales que todo profesional de la educación debiera desempeñar en su día a día (trabajo en equipo, solución eficiente de problemas, relación con familias, propuestas de intervención en el aula...). En este sentido, la práctica metodológica es considerada como el elemento esencial del currículo formativo, pues constituye la respuesta a una pregunta clave: *¿cómo conseguir que los futuros profesores aprendan lo elemental de su profesión?* (Ezquerro, De Juanas & Martín, 2015). Es por ello que asignaturas como la de prácticum sea una de las más valoradas por el alumnado, ya que sirve como toma de contacto real con el contexto en el que se llevará a cabo su práctica diaria (Janssen, Westbroek & Doyle, 2014).

Teniendo estos aspectos en cuenta, en el presente estudio se analiza cómo varía la percepción del alumnado sobre las competencias desarrolladas por el docente y la utilidad de los aprendizajes tras haber recibido la misma asignatura con dos enfoques metodológicos diferentes:

- Metodología grupo A: centrada en el desarrollo de competencias vinculadas al proceso selectivo de la función pública docente.
- Metodología grupo B: enfocada al desarrollo de los contenidos de aprendizaje descritos en la guía docente.

Se trata de un estudio de investigación en la acción para la mejora docente, cuya pretensión es arrojar nuevos datos a la literatura existente sobre la temática y profundizar en la relevancia y transcendencia que tiene la FIP en la calidad educativa del futuro.

2. Objetivos

1. Comparar la percepción que tiene el alumnado sobre la utilidad en el aprendizaje adquirido y las competencias desarrolladas por el docente en función del enfoque metodológico empleado en el desarrollo de la materia.
2. Analizar la transferibilidad de los contenidos adquiridos al ámbito profesional en función de las variables de edad, titulaciones previas y asistencia a cursos de formación docente.
3. Contrastar las valoraciones de los docentes que han impartido cada uno de los grupos acerca del tipo de enfoque metodológico que debería aplicarse en la FIP.

3. Metodología

3.1. Participantes

Han participado 148 estudiantes (63.7% mujeres y 36,3% hombres) con una media de edad de 20.78 años (DT = 2.13) matriculados en 2º curso del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos. Los alumnos están matriculados en la asignatura de “Educación Física y su Didáctica”, de carácter troncal y perteneciente al segundo semestre. Se han realizado dos grupos, utilizando un enfoque metodológico distinto para cada uno de ellos.

En el grupo A, compuesto por 69 estudiantes, se llevó a cabo la metodología centrada en el desarrollo de competencias vinculadas al proceso selectivo de función pública docente, mientras que en el grupo B, integrado por 79 alumnos, el enfoque metodológico empleado consistió en desarrollo de los contenidos de aprendizaje descritos en la guía docente.

Cada grupo ha sido impartido por un docente diferente. El del grupo A tiene una experiencia de cinco años en docencia universitaria mientras que el del grupo B es de 25 años. Los dos profesores llevan compartiendo esta materia desde hace tres años.

En la tabla 1 se pueden observar los dos grupos generados, el tipo de enfoque metodológico empleado y el número de alumnos participantes.

Tabla 1.
Grupos generados en el estudio, enfoque utilizado y alumnos participantes.

Titulación	Asignatura/ Grupo		Enfoque utilizado	Alumnos
Grado Primaria	EF y su Didáctica	A	Desarrollo de competencias vinculadas al proceso selectivo de función pública docente	69
Grado Primaria	EF y su Didáctica	B	Desarrollo de los contenidos de aprendizaje reflejados en la guía docente.	79
TOTAL				148

3.2. Diseño y procedimiento

Atendiendo al diseño, la metodología de investigación utilizada ha sido mixta, empleándose diversas técnicas estadísticas para realizar un análisis descriptivo (medias y desviación típica por factores) e inferencial (ANOVA) así como un análisis cualitativo (entrevistas a los docentes).

El estudio queda estructurado en un diseño pretest-postest, respondiendo cada uno de los grupos a un cuestionario antes y después de haber cursado la asignatura. Todos los estudiantes respondieron de forma individual en el aula, garantizándose en todo momento el anonimato para que las respuestas fueran lo más sinceras posibles. Del mismo modo se garantizó la confidencialidad en el tratamiento de los datos.

A continuación, se detallan las características del enfoque metodológico que se utilizó en cada uno de los grupos:

- Grupo A (experimental): metodología centrada en el desarrollo de competencias vinculadas al proceso selectivo de función pública docente.

Se empleó una metodología abierta y participativa en la que se vincularon los contenidos de la asignatura al conocimiento del sistema de acceso a la función pública docente. Para ello, se utilizaron temas del cuerpo de maestros y se defendieron Unidades Didácticas ante tribunales simulados (propios compañeros de clase) mediante el uso de escalas de valoración consensuadas y determinadas de antemano. También se trabajó sobre la realización de supuestos prácticos, que además de ser realizados en grupo fueron compartidos con la clase para una reflexión conjunta.

- Grupo B (control): metodología enfocada al desarrollo de los contenidos de aprendizaje reflejados en la guía docente.

La metodología también fue participativa, realizándose un proceso de evaluación formativa y compartida. Sin embargo, a pesar de que las tareas vinculadas a los contenidos eran similares, no se englobaron dentro de las fases y la estructura que se demanda en el sistema actual de oposición. El trabajo quedó más encuadrado en la propia asignatura y no se vinculó tanto a la generación de competencias fuera del aula.

Con el diseño pretest-postest se comprueba en qué medida varía la percepción del alumno sobre la utilidad del aprendizaje y las competencias mostradas por el docente tras haber cursado la asignatura. Esto se contrasta con la opinión de los docentes que han impartido la asignatura. La parte cualitativa del estudio se centra en el análisis de la valoración que hacen los dos profesores sobre la relevancia del enfoque metodológico, la transferencia del aprendizaje y las competencias docentes mostradas. Esta complementariedad en el tratamiento de los datos otorga una visión más global de los resultados obtenidos, así como una mayor

comprensión de los mismos. Además favorece la transformación de los procesos educativos desarrollados (Hall & Ryan, 2011).

3.3. Instrumentos

3.3.1. Cuantitativo

Se ha utilizado el Cuestionario de Evaluación de Intervención Docente (CEID) validado por Moreno-Murcia, Silveira y Belando (2015). Este instrumento evalúa las competencias docentes en el ámbito universitario, atendiendo a aspectos como la metodología utilizada por el docente, la forma en la que se imparten los contenidos, el tipo de tareas demandadas, el feedback aplicado entre docente y estudiantes y la manera en la que el alumnado se implica en su proceso de aprendizaje. Contiene 28 cuestiones a las que los estudiantes responden en una escala Likert, donde el 1 es totalmente en desacuerdo y el 5 totalmente de acuerdo. Tiene una fiabilidad según el alfa de Cronbach de .831.

Con respecto a la validez, la prueba piloto realizada al cuestionario confirma el significado previsto de las variables que se pretenden medir, comprobando la utilidad práctica del instrumento en la presente investigación. A partir de la identificación de las variables predictivas del cuestionario se definieron operacionalmente cada uno de los ítems de los que consta, relacionados estrechamente con los objetivos del estudio.

Se realizó un Análisis Factorial de Componentes Principales, con el fin de evaluar la bondad del ajuste de los datos. Se obtienen valores adecuados tanto para el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)= .813 como en el test de esfericidad de Barlett ($p > .00$). El Análisis Factorial Exploratorio ha revelado una solución de dos factores con un autovalor superior a uno. Estos dos factores explican el total de la varianza, una vez corregida y rotada la matriz de componentes (Varimax Normalizada). El autovalor inicial para el primer factor corresponde a 42.241% de la varianza, mientras que el segundo al 31.759% de la misma.

Los índices obtenidos en la matriz de covarianzas presentaron ajustes satisfactorios para el índice RMSEA (Root Mean Square Error Aproximation) = .065. En este índice los valores inferiores a .05 indican un buen ajuste, y valores de hasta .08 representan errores razonables de aproximación. En el CFI (Comparative Fit Index) y GFI (Goodness of Fit Index), se alcanza un valor de .91 y .92, indicativo de buen ajuste.

Tras el análisis factorial realizado al cuestionario, son dos los factores resultantes, en los cuales se agrupan la totalidad de los ítems que lo componen:

Utilidad del aprendizaje obtenido (13 ítems): se integran ítems relativos a la transferibilidad de los contenidos adquiridos, su aplicabilidad en el contexto escolar y la adaptación de estrategias, metodologías y protocolos de actuación para desenvolverse con autonomía en el marco profesional docente.

Competencias desarrolladas por el docente (15 ítems): se abordan cuestiones vinculadas a la organización y planificación del docente, de las clases, su accesibilidad, orientación y seguimiento en las labores de tutorización, así como del nivel de toma de decisión y regulación del trabajo del alumno que favorece la metodología utilizada.

3.3.2. Cualitativo

Para la obtención de los datos cualitativos se realizó una *entrevista semiestructurada* al finalizar la asignatura a los docentes que impartieron cada uno de los grupos. La finalidad de este instrumento es contrastar los datos obtenidos en la parte cuantitativa y profundizar en los pensamientos y sensaciones de los entrevistados a partir de su experiencia docente (Kearney, Kelsey, & Herrington, 2013).

Se desarrolló un guion tomando como referencia los conocimientos previos de los investigadores y trabajos similares publicados en esta línea. Teniendo en cuenta las características de la entrevista, los investigadores pudieron añadir nuevas preguntas en base a las respuestas de los entrevistados, con el fin de crear una conversación cómoda sobre la temática abordada (Patton, 2002). Este formato abierto permite explorar nuevas áreas para obtener datos más ricos y extrapolables a otros contextos (Smith & Osborn, 2003).

Atendiendo a las variables del estudio se realizaron cinco cuestiones principales a cada uno de los docentes en la entrevista:

- 1) ¿Consideras el enfoque metodológico utilizado en la materia como relevante para el aprendizaje?
- 2) ¿En qué medida fomentas la transferibilidad del aprendizaje del alumno fuera del aula?
- 3) ¿Se abordan en la asignatura estrategias aplicables al aula de primaria?
- 4) ¿Favoreces la toma de decisiones del alumno y la regulación de su trabajo?
¿Cómo?
- 5) ¿Qué tipo de estrategias utilizas para establecer una retroalimentación con el alumno a lo largo del proceso para orientar su trabajo?

Toda la información relativa a estas respuestas se ha agrupado en tres categorías para su posterior análisis: 1- “Relevancia del enfoque metodológico utilizado” 2- “Reflexión sobre la utilidad y transferencia del aprendizaje al aula escolar”, 3- “Importancia de las competencias docentes mostradas”.

4. Análisis de datos

4.1. Análisis cuantitativo

Tras realizar la prueba de Kolmogorv-Smirnov se observa que la muestra responde a parámetros de normalidad ($p = .131$). Para analizar las diferencias en las medias de las respuestas tanto en el pretest como en el posttest en cada uno de los grupos se ha empleado un Anova de dos vías mixta con medidas repetidas para grupos independientes, comprobando si existen diferencias significativas entre factores antes y después de haberse impartido la asignatura. Con las correlaciones de Pearson se ha medido el grado de significatividad existente entre factores para cada uno de los grupos. Además, se realizó un ANOVA Bonferroni de un factor para grupos independientes para medir la influencia de las variables de edad, titulaciones previas y asistencia a cursos de formación en la transferibilidad al ámbito profesional docente. Todo el análisis fue realizado con el paquete estadístico SPSS

Es preciso aclarar que se han analizado la distribución de las observaciones por niveles, comprobando cómo no existen problemas de varianza constante que alteren el supuesto de normalidad. Del mismo modo, también se cumple el supuesto de independencia entre las variables utilizadas.

4.2. Análisis cualitativo

El análisis cualitativo se realizó a partir de la recogida de información extraída de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes participantes en la investigación.

Los datos obtenidos se analizaron a través del análisis de la temática del contenido (Libarkin & Kurdziel, 2002) y la comparación constante entre los datos (Denzin & Lincoln, 1994). El análisis del contenido se centró en la búsqueda de patrones en el texto, codificando los extractos coincidentes con los patrones cruzados (Saldaña, 2009).

Los temas que surgieron en el primer análisis independiente fueron examinados críticamente por todos los investigadores a través de un diálogo reflexivo. La confiabilidad fue apoyada a través de la retroalimentación continua y el análisis participativo por parte de los investigadores que revisaron y perfeccionaron las categorías emergentes, para que los resultados pudieran ser considerados confiables, creíbles y transferibles (Neal, Neal, Vandyke & Kornbluh, 2015). El objetivo era utilizar la información obtenida para dotarla de una mayor comprensibilidad a través de la transferencia de los resultados. Las categorías que surgieron de los datos se presentan de forma explícita a través de la sección de resultados y con el apoyo de varios ejemplos de textos (Cohn, 1991).

Para recapitular, organizar y obtener la saturación de los datos a partir de las categorías generadas en las preguntas realizadas a los dos docentes se ha utilizado el programa de computación WEFT QDA. El acrónimo empleado para el docente del grupo A que utilizó el enfoque vinculado al sistema de oposición es DEO (Docente Enfoque Oposición) y para el que no utilizó este enfoque es DNO (Docente no Oposición). Las categorías utilizadas se generan a partir de los objetivos del estudio.

Los procedimientos de análisis que se han empleado se ciñen a las propuestas de fragmentación y articulación de la «Grounded Theory» (Strauss & Corbin, 2002). Se realizó una codificación abierta, con categorías emergentes; codificación axial, en torno a la agrupación de las categorías emergentes en familias de subcategorías; y codificación selectiva, mediante un trabajo específico que condujo a la elaboración de un modelo interpretativo. En cada una de las entrevistas se identifica cada extracto de texto con una de las categorías delimitadas, lo que favorece la obtención de la saturación de la información a partir de la selección, recopilación y contabilización de cada uno de los fragmentos.

5. Resultados

5.1. Análisis descriptivos y medidas repetidas

Se realizó un análisis antes y después de la intervención en el grupo control y experimental para comprobar si existían diferencias significativas a través de la intervención realizada en la asignatura.

Tabla 2.

Comparación de medias por factores para cada uno de los grupos en el pretest-posttest (nivel de significación en las diferencias: * $p < .05$).

	PRE-TEST				POST-TEST		
	N	Media	DT	Var.	Media	DT	Var.
Grupo enfoque oposición (A)							
F.1. Utilidad del aprendizaje obtenido	69	3.34	.231	.053	*4.62 ^{aa}	.134	.017
F.2. Competencias desarrolladas por el docente	69	3.76	.201	.041	4.41	.125	.015
Grupo no enfoque oposición (B)							
F.1. Utilidad del aprendizaje obtenido	79	3.45	.187	.034	**3.56 ^{ba}	.203	.041
F.2. Competencias desarrolladas por el docente	79	3.63	.234	.054	4.12	.241	.058

Superíndices distintos entre grupos señalan diferencias significativas a nivel .05

* Diferencias significativas en el factor 1 entre el pre y post-test en el grupo A

** Diferencias significativas en el factor 1 en el pos-test entre el grupo A y B

Tal y como se observa en la tabla 2 en el pretest no existen diferencias significativas entre factores, teniendo cada grupo unas medias similares. En el posttest la media de los factores aumenta en los dos grupos. Dentro del grupo A, este incremento es significativo en el factor 1, referente a la utilidad del aprendizaje, existiendo diferencias significativas entre el pretest y el posttest. Además en este factor existen diferencias significativas entre los dos grupos al finalizar la asignatura.

5.2. Análisis inferencial: correlaciones

Se quiso comprobar si en cada uno de los grupos existía una relación significativa entre los dos factores de estudio

Tabla 3.
Correlaciones de Pearson entre factores para cada uno de los grupos en el posttest. ($p < .05$).

Correlaciones entre factores	N	Corr. de Pearson	Sig. (2-tailed)
Grupo enfoque oposición (a)			
Factor 1. Utilidad del aprendizaje obtenido/Factor 2. Competencias desarrolladas por el docente*	69	.135	.029*
Grupo no enfoque oposición (b)			
Factor 1. Utilidad del aprendizaje obtenido/Factor 2. Competencias desarrolladas por el docente*	79	.176	.243

*Media F1 4.62, Media F2 4.41

En la tabla 3 se refleja cómo se obtiene una correlación significativa en el grupo A entre los dos factores de estudio ($r_{(69)} = .135$, $p = .029$).

5.3. Análisis inferencial: ANOVA

Con este análisis se quiso encontrar en cada uno de los grupos la influencia de tres variables dependientes sobre la transferibilidad de lo aprendido al ámbito profesional. A partir del análisis factorial realizado, y en relación a las respuestas de cada uno de los grupos en los ítems relacionados con la utilidad del aprendizaje fuera del aula, se ha creado la variable de escala denominada “transferibilidad en el ámbito profesional docente”. Esta variable dependiente se relaciona con otras independientes. La primera de ellas es la edad (1- “menos de 21”, 2- “entre 21 y 23”, 3- “más de 23”). La segunda es titulaciones previas (1- “ninguna”, 2- “una”, 3- “más de una”). La última variable independiente es la asistencia a cursos de formación docente (1- “entre cero y dos cursos”, 2- “entre tres y cuatro cursos”, 3- “más de cuatro cursos”).

Se ha realizado un ANOVA Bonferroni de un factor para grupos independientes (tabla 4). Además se realizó un post hoc indicando en qué grupos se encuentra esa diferencia significativa con las respectivas medias de cada categoría.

Tabla 4.
ANOVA realizado para cada una de las variables independientes analizadas en el posttest.

TRANSFERIBILIDAD ÁMBITO PROFESIONAL DOCENTE	F	gl	p
Grupo enfoque oposición (a)			
Edad	102.23	1	.024*
Titulaciones previas	95.73	2	.231
Asistencia cursos formación docente	75.13	1	.031**
Grupo no enfoque oposición (b)			
Edad	96.23	1	.213
Titulaciones previas	92.34	2	.321

Asistencia cursos formación docente	75.76	1	.231
-------------------------------------	-------	---	------

* $p < .05$ entre “menos de 21” (media 3.52) y “más de 23” (media 4.63)

* $p < .05$ entre “cero y dos cursos” (media 3.46) y “más de cuatro cursos” (media 4.72).

Las diferencias significativas se encuentran únicamente en el grupo A, en las variables de edad y asistencia a cursos de formación docente. En relación a la edad, son los estudiantes más mayores los que han valorado como más transferibles los contenidos adquiridos en relación a los que tienen menos de 21 años ($F_{(69)}=102.23$ $p=.024$). Respecto a la asistencia a cursos de formación docente, los estudiantes que más formación tienen son los que perciben una mayor transferibilidad ($F_{(69)}=75.13$ $p=.031$). En este caso, los análisis *post hoc* mostraron que las diferencias significativas ($p < .05$) se encontraron entre aquellos alumnos que habían realizado entre cero y dos cursos y aquellos que tenían más de cuatro.

5.4. Análisis cualitativo

Los resultados obtenidos tras el análisis cualitativo de los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas se exponen a partir de las tres categorías de estudio generadas, indicando el número exacto de extractos de texto analizados.

Relevancia del enfoque metodológico utilizado (143 extractos de texto).

Se observa cómo para los dos docentes es importante la metodología que se utilice con los alumnos en el aula, ya que las asignaturas se engloban en la FIP. Sin embargo, el docente del grupo A se cuestiona en mayor medida cómo las estrategias aplicadas pueden ayudar a que el alumno defina su manera de entender la educación y como querrá llevarla a la práctica.

- “La metodología, junto con la evaluación, debería de ser la clave del proceso de enseñanza, pero no solo en la formación inicial del profesorado, si no en la educación [...]”. “Todo lo que enseñemos al futuro docente tiene una repercusión, de ahí la importancia de que las estrategias aplicadas tengan un calado importante en su forma de entender la profesión docente” (DEO).
- “Claro que la metodología es importante, ya que ésta definirá el tipo de docente que eres [...]” “Yo intento dar diversos enfoques de enseñanza, para que el alumno vea diferentes perspectivas. Es la forma más rica para aprender. Al final cada profesor plantea su metodología [...]” (DNO).

Reflexión sobre la utilidad y transferencia del aprendizaje al aula escolar (158 extractos de texto).

En esta categoría se aprecian diferentes puntos de vista y valoraciones sobre el rol del docente universitario a la hora de vincular el aprendizaje obtenido con la

futura práctica profesional, siendo el docente del grupo A el más partidario de este enfoque.

“Cada vez me doy más cuenta de la relevancia que tiene que tener lo que enseñamos en el aula con lo que le exigen al alumno ahí fuera [...]” “¿De qué sirve enseñar constantemente teorías poco aplicables? Lo que el alumno necesita son recursos y estrategias prácticas aplicables al aula que le ayuden a amar la profesión y a reflexionar para mejorar su día a día”. (DEO).

“Creo que tampoco debemos obsesionarnos con la transferencia del aprendizaje. Cada uno enseñamos lo propio de nuestra asignatura, será el alumno el que decida hacia donde quiere dirigirse [...]”. “Son varias las opciones profesionales las existentes, por lo que el alumno necesita seguir formándose para decantarse por lo que más le convenga”. (DNO).

Importancia de las competencias docentes mostradas (146 extractos de texto).

Aunque los dos profesores muestran un interés elevado sobre las competencias desarrolladas, es el del grupo A el que le da una mayor vinculación al rol de la evaluación en el proceso.

“Aunque a algunos les cueste entenderlo, que el alumno valore las competencias desarrolladas por el docente es muy importante [...]”. “No puede olvidarse que trabajamos por competencias y qué mejor que el alumno las detecte. Esto se asocia en gran medida al sistema de evaluación empleado y el grado de implicación que haya tenido el alumno en el mismo” (DEO).

“Es importante que primero nosotros nos aclaremos sobre las competencias que vamos a trabajar y cómo vamos a hacerlo”. “A partir de ahí podremos decir si verdaderamente se han adquirido, porque si hacemos cada uno la guerra por nuestra cuenta es imposible [...]”. (DNO).

6. Discusión

Se ha reflejado en la investigación cómo en el grupo que se utilizó el enfoque metodológico vinculado al proceso de acceso a la función pública (experimental) se obtuvo un aumento significativo en relación al factor de utilidad del aprendizaje, estableciéndose diferencias con el grupo control. Además, en dicho grupo se obtuvo una correlación significativa entre los dos factores de estudio. En el grupo experimental no se obtuvieron diferencias entre ninguna de las variables, mientras que en el control se encontraron en la edad y en la asistencia a cursos de formación. Por otro lado, a pesar de que los dos profesores utilizan una metodología abierta y participativa, el del grupo A incide más en aspectos como la utilidad del aprendizaje, su transferibilidad y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es destacable y positivo que en el pretest no se hayan obtenido diferencias significativas entre factores en ninguno de los grupos, ya que es un indicador fehaciente de que los resultados en la medida repetida son debidos exclusivamente al protocolo de intervención. En el postest las medias de los dos factores se incrementan en los dos grupos, lo que refleja cómo el desarrollo de una metodología abierta y participativa hace aumentar la percepción del alumno sobre la utilidad de los contenidos y las competencias desarrolladas por el docente. Experiencias en esta línea (Tabernero & Huerta, 2012) indican que cuanto más se permita al alumno implicarse en el proceso de aprendizaje y en su propia evaluación, más motivación presenta por aquello y aprende. La mayoría de los enfoques evaluativos que se utilizan actualmente en la formación inicial del profesorado no atienden a un registro evaluativo del estudiante que faciliten la comprensión de la calificación final otorgada por el docente, por lo sin que duda es preciso reflexionar sobre los métodos y formas empleadas a la hora de enseñar a futuros maestros (Hardre, 2005).

En el grupo que trabajó en relación al proceso selectivo docente se obtuvo un aumento significativo en el factor de utilidad de aprendizaje, algo que se vincula directamente al enfoque utilizado en la asignatura. Este valor también muestra diferencias significativas respecto al grupo control. Muñoz, Serrano y Marín (2014) reflejan en su estudio cómo los futuros docentes demandan que se aborden contenidos en las asignaturas relacionados con aspectos reales de aula, opciones laborales y estrategias metodológicas para saber programar en la etapa correspondiente. En este sentido Cárdenas-Rodríguez, Terrón y Monreal (2015) indican que es necesaria una mayor coordinación entre los docentes de curso para delimitar aspectos comunes de trabajo, algo que daría mucha más proyección y coherencia a las temáticas abordadas. Por lo tanto, en las facultades de educación es fundamental que exista una linealidad entre los planteamientos docentes desarrollados y las temáticas emergentes que surgen en las comunidades educativas de las etapas obligatorias, ya que solamente de este modo se podrán afrontar y dar respuesta a los retos presentes y de futuro (Daniels et al. 2014).

Del mismo modo, en el postest se obtiene una correlación significativa en el grupo experimental entre los dos factores de estudio, debido a que ambas medias de respuesta superan los cuatro puntos sobre cinco posibles. Esto demuestra la coherencia en las respuestas obtenidas, estableciéndose una linealidad entre la utilidad del aprendizaje y las competencias demostradas por el docente. Evans, Ziaian, Sawyer y Gillham (2013) indican que las competencias que más valora el alumno sobre el profesor están relacionadas con la predisposición positiva hacia el diálogo, la orientación y retroalimentación en las tareas, así como en el ajuste entre la practicidad de las actividades y las estrategias facilitadas para poder realizarlas con solvencia. Prieto-Fernández, Mijares y Llorent (2015) afirman que se ha roto el modelo tradicional de pensamiento relativo a que el mejor docente universitario es aquel que tiene más prestigio académico (sobre todo a nivel de investigación), ya que actualmente la individualización en los procesos de enseñanza y el desarrollo de propuestas metodológicas de calidad han cobrado mucha trascendencia en las competencias de mayor relevancia que ha de mostrar un docente.

En relación a la transferibilidad del aprendizaje se ha observado cómo en el grupo experimental los alumnos de más edad son los que más la valoran, algo que también sucede con aquellos estudiantes que han realizado más formación permanente. Estos datos se asocian con otras investigaciones en el marco educativo (Nealis, 2013) que reflejan que los estudiantes con mayor formación y experiencia valoran más positivamente que se les informe sobre las opciones profesionales reales y los procesos específicos que los regulan. Esto contrasta con la indefinición de metas que presentan los alumnos en los primeros cursos de carrera. Es por tanto necesario que desde los primeros años universitarios los alumnos conozcan cuáles son las opciones laborales, de formación y de especialización existentes, ya que este hecho repercute una mayor motivación a todo lo vinculado con lo académico (Di Salvio, 2015). Sin embargo, esto ha de estar asociado con la formación que el docente tenga sobre el uso de metodologías que garanticen la relación de lo que se enseña con la realidad escolar. Actualmente, son muchas las opciones existentes a nivel formativo para los docentes universitarios, ya que a lo largo del curso escolar se proponen diversidad de cursos y actividades formativas en esta línea. Otra opción es el desarrollo de ciclos de investigación acción entre compañeros de área y/o departamento, demostrándose que son los procesos más efectivos a la hora de solventar problemas en la práctica académica diaria (Pulman, 2012). Otra cuestión sería plantearse si el profesorado se encuentra realmente motivado para innovar en lo que a estrategias metodológicas se refiere. Algunos estudios (Morrison-Saunders & Hobson, 2013) indican que todavía hoy en día en el ámbito universitario tiene más preponderancia el rigor de los contenidos de la asignatura que la forma en la que estos son enseñados, hecho que no favorece la adquisición de competencias.

Respecto a la parte cualitativa, el docente del grupo experimental otorga una mayor importancia a la conexión que debe de existir entre lo que enseñamos y las competencias profesionales que se demandan, así como a la importancia que ha de tener el sistema evaluativo a lo largo del proceso. En relación a esto último, la literatura afirma que los procesos de evaluación formativa y compartida son los que más aprendizaje y autonomía generan en el estudiante (Hortigüela, Pérez-Pueyo & Abella, 2015; Hortigüela, Pérez-Pueyo & López-Pastor, 2015). En relación a esto, Biasutti y EL-Deghaidy (2012) indican que es clave eliminar el inmovilismo didáctico que en algunos casos se encuentra presente en los procesos formativos de futuros docentes, ya que es imprescindible que el estudiante adquiera roles activos y autónomos que favorezcan su toma de decisiones y huyan de la recogida apuntes teóricos y su posterior memorización de cara a un examen con un alto porcentaje en la calificación final.

7. Conclusiones

En relación al primer objetivo, el profesor que ha utilizado el enfoque vinculado al sistema de oposición (grupo experimental) obtuvo valores más altos en los factores de competencias docentes y utilidad del aprendizaje,

alcanzándose en éste diferencias significativas tanto en el pre-postest como en el postest entre grupos.

Respecto al segundo objetivo, en el grupo experimental se alcanzan diferencias en las variables independientes de edad y asistencia a cursos de formación docente, siendo los alumnos más mayores y más formados los que valoran más la transferibilidad de los contenidos.

En relación al tercer objetivo del estudio, se encuentran disparidad de criterios en los docentes, siendo el profesor del grupo experimental el que otorga una mayor importancia tanto a la transferencia de los contenidos al futuro profesional del alumno como al sistema de evaluación empleado.

El principal aporte de la investigación ha sido comprobar cómo enfoques metodológicos articulados a partir de las demandas profesionales del futuro docente son mejor valorados por los estudiantes, debido en gran parte a la utilidad que adjudican al mismo. Consideramos este estudio de especial interés para todos los docentes universitarios que impartan docencia en la FIP y otorguen relevancia a la metodología empleada y a las estrategias llevadas a cabo. El artículo presenta algunas limitaciones. En primer lugar, únicamente atiende a una asignatura y Facultad, por lo que sería conveniente contrastar los datos obtenidos con otras universidades. En segundo lugar, podría ser interesante atender a otras titulaciones no relacionadas con la formación docente, comprobando en qué medida la percepción del estudiante sobre la transferibilidad del aprendizaje guarda relación con estos resultados. Para futuras investigaciones sería necesario analizar cómo se podrían transformar y reconstruir las prácticas pedagógicas durante la formación para mejorar el quehacer profesional de los docentes y futuros docentes. Para ello, mediante el diseño pretest-postest, se podrían aplicar procesos de intervención didácticos por los profesores en los que se comprobara en qué medida varía su percepción sobre los resultados obtenidos tras su implantación. Otra técnica a emplear podría ser los grupos de discusión conjuntos de alumnos y profesores, intercambiando ideas y reflexiones sobre la forma en la que se imparte las asignaturas y el modo en la que son percibidas por el alumnado.

Referencias bibliográficas

- Biasutti, M. & EL-Deghaidy, H. (2012). Using Wiki in Teacher Education: Impact on Knowledge Management Processes and Student Satisfaction. *Computers & Education*, 59(3), 861-872.
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón, M.T. & Monreal, M.C. (2015). Interdisciplinariedad o multidisciplinariedad en el ámbito universitario. Desafíos para la coordinación docente. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(3), 167-186.
- Cohn, P. J. (1991). An exploratory study on peak performance in golf. *The Sport Psychologist*, 5, 1-14.

- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Daniels, L.M. et al. (2014). The Longitudinal Effects of Achievement Goals and Perceived Control on University Student Achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 29(2), 175-194.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Di Salvio, P. (2015). New Directions for Higher Education: Q&A with Deborah Floyd on Community Colleges Offering Bachelor's Degrees. *New England Journal of Higher Education*, 1(3), 12-25.
- Evans, N., Ziaian, T., Sawyer, J. & Gillham, D. (2013). Affective Learning in Higher Education: A Regional Perspective. *Australian and International Journal of Rural Education*, 23(1), 23-41.
- Ezquerro, Á., De Juanas, Á., & Martín del Pozo, R. (2015). Estudio sobre las actividades llevadas a cabo en la práctica docente universitaria para la formación inicial del profesorado de Primaria y Secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 330-345.
- Fernández, M.P., Mijares, B. & Llorent, V.J. (2015). Cualidades del docente para la planificación curricular desde la perspectiva de los propios docentes y sus estudiantes universitarios. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 157-179.
- García-Iglesias, M.V. & Fabregat, S. (2013). Interacción en el aula y formación inicial del profesorado: Hacia la construcción compartida del conocimiento educativo. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 6(3), 20-28.
- Hall, J. & Ryan, K. (2011). Educational Accountability: A Qualitatively Driven Mixed-Methods Approach. *Qualitative Inquiry*, 17(1), 105-115.
- Hardre, P.L. (2005). Instructional Design as a Professional Development Tool-of-Choice for Graduate Teaching Assistants. *Innovative Higher Education*, 30(3), 163-175.
- Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, A., & Abella, V. (2015). Percepciones del alumnado sobre la evaluación formativa: Contraste de grupos de inicio y final de carrera. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 12-32.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & López-Pastor, V.M. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *Relieve: revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(1), 1-5.

DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>

- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Moreno, A. (2016). ¿Cómo enseñamos a los futuros docentes?: análisis documental y contraste de percepciones entre alumnos y profesores. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 207-221.
- Hughes, B., Arbogast, J., Kafer, L. & Chen, J. (2014). Evaluation as a Collaborative Activity to Learn Content Knowledge in a Graduate Course. *Adult Learning*, 25(4), 126-133.
- Janssen, F., Westbroek, H. & Doyle, W. (2014). The Practical Turn in Teacher Education: Designing a Preparation Sequence for Core Practice Frames. *Journal of Teacher Education*, 65(3), 195-206.
- Kearney, W., Kelsey, C. & Herrington, D. (2013). Mindful Leaders in Highly Effective Schools: A Mixed-Method Application of Hoy's M-Scale. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 316-335.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 43-52.
- Libarkin, J. C. & Kurdziel, J. P. (2002). Research methodologies in science education: Qualitative data. *Journal of Geoscience Education*, 50, 195-200.
- Martino, S. & Naval, C. (2013). La formación ética y cívica en la universidad del papel de los docentes. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 43, 161-186.
- Morales, F.M., Trianes, M.V. & Casado, A.M. (2013). Eficacia de un programa para fomentar la adquisición de competencias solidarias en estudiantes universitarios. *European journal of education and psychology*, 6(2), 95-104.
- Moreno-Murcia, J.A., Silveira, Y. & Belando, N. (2015). Cuestionario de evaluación de las competencias docentes en el ámbito universitario. Evaluación de las competencias docentes en la universidad. *New Approaches in Educational Research*, 4(1), 54-61.
- Morrison-Saunders, A., & Hobson, J. (2013). Being Subject-Centred: A Philosophy of Teaching and Implications for Higher Education. *Issues in Educational Research*, 23(2), 212-226.
- Muñoz, J.M., Serrano, R. & Marín, V. (2014). El aprendizaje colaborativo y su desarrollo a través de mapas mentales. Una innovación educativa en la formación inicial docente. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 32(1), 193-212.
- Neal, J.W., Neal, Z., Vandyke, E. & Kornbluh, M. (2015). Expediting the Analysis of Qualitative Data in Evaluation: A Procedure for the Rapid Identification of

- Themes from Audio Recordings (RITA). *American Journal of Evaluation*, 36(1), 118-132.
- Nealis, L. (2013). Removing Barriers to Learning. *Principal Leadership*, 14(1), 12-15.
- Newhart, D. (2015). To Learn More about Learning: The Value-Added Role of Qualitative Approaches to Assessment. *Research & Practice in Assessment*, 10, 5-11.
- Palacios, A. & López-Pastor, V.M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Pulman, M. (2012). Round and Round We Go: An "Action" Ride on the Rehearsing and Performing Cycle. *British Journal of Music Education*, 29(2), 213-231. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0265051712000022>
- Rangel, B., Chung, W., Harris, T., Brad, C., Nichelle, C., Chiaburu, D. & Moore, J. (2015). Rules of Engagement: The Joint Influence of Trainer Expressiveness and Trainee Experiential Learning Style on Engagement and Training Transfer. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 18-31.
- Rivas, J. I., Leite, A. E., & Cortés, P. (2015). La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: Aprendiendo desde la colaboración. *Profesorado. Revista de currículum y formación el profesorado*, 19(1), 228-242.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smith, J. A. & Osborne, M. (2003). Interpretative Phenomenological Analysis. En J.A. Smith (Ed.) *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. (pp. 53-79). London: Sage.
- Sriram, R. (2014). The Development, Validity, and Reliability of a Psychometric Instrument Measuring Competencies in Student Affairs. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 51(4), 349-363.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Taberero, B. & Huerta, M.J. (2012). Análisis de los sistemas de evaluación del alumnado en la formación del profesorado: estudio comparativo entre lo que opinan profesores y egresados. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3), 133-144.

Cómo citar este artículo

Hortigüela, D., Abella, V., Delgado, V. y Ausín, V. (2018). Valoración del aprendizaje obtenido en la formación inicial del profesorado en función del enfoque metodológico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 227-246. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7721