

Estudio exploratorio sobre el panorama actual de la formación inicial del profesorado de secundaria en España

Exploratory study on the current stage of initial training of high school teachers in Spain

Pablo Rodríguez-Gutiérrez.
Universidad de Córdoba.
pablo.rodriguez@uco.es

Guzmán Antonio Muñoz-Fernández.
Universidad de Córdoba.
guzman.munoz@uco.es

Mercedes Luque-Vílchez.
Universidad de Burgos.
mlvilches@ubu.es

RESUMEN.

El presente trabajo pretende analizar la situación actual en la que se encuentra la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria y su problemática desde la perspectiva del modelo formativo en España. Concretamente, la finalidad del trabajo ha sido la de tratar de identificar cuáles son los perfiles motivaciones que llevan al estudiante a escoger el máster y su relación con el carácter vocacional de los estudios conducentes a la misma. Con este fin se llevó a cabo un estudio de campo por medio de la recogida de un total de 512 encuestas a los alumnos del Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (en adelante MPES) pertenecientes a las Universidades de Burgos (UBU), Córdoba (UCO) y Jaén (UJA), en el curso 2015/2016. Los resultados revelan que la formación del MPES está predominantemente enfocada a materias específicas dentro de cada especialidad y que las dimensiones de carácter estructural no han recibido la importancia suficiente, quedando representadas en una serie de asignaturas de poco peso y “subordinadas” a la especialidad. Tampoco parece recibir demasiada importancia la formación que deriva del prácticum.

PALABRAS CLAVE.

Formación inicial, educación secundaria, motivaciones para la docencia, perfiles docentes.

ABSTRACT.

This paper aims to analyze the current situation in which is the initial training of high school teachers and its problems from the perspective of the training model in Spain. Specifically, the purpose of the work has been trying to identify the motivations that lead to student profiles to pick the master and its relationship to the vocational nature of the studies leading to it. To that end, a fieldwork was developed by collecting a total of 512 surveys Master students in Faculty Compulsory and High Secondary Education, Vocational Training and



Fecha de recepción: 27-10-2017 Fecha de aceptación: 06-04-2018

Rodríguez-Gutiérrez, P., Muñoz-Fernández, G. A. & Luque-Vílchez, M. (2019). Estudio exploratorio sobre el panorama de la formación del profesorado de secundaria en España

International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 11, 169-184

ISSN: 2386-4303



Language Teaching (hereinafter PLMS) belonging to the Universities of Burgos (UBU), Córdoba (UCO) and Jaén (UJA), during 2015/2016. The results reveal that initial training of high school teachers is predominantly focused on specific subjects within each specialty and that the structural dimensions (social, political, cultural, organizational) have not received enough importance, being represented in a series of subjects of low weight and "subordinate" to the specialty. Nor does the training that derives from the Practicum seem to receive enough importance.

KEY WORDS.

Initial training, secondary education, teaching motivation, teaching profiles.

1. Introducción.

Durante las últimas décadas, la calidad de la docencia se ha convertido en eje central de las políticas públicas en los países desarrollados, entre ellos España. En este sentido, la formación, incorporación y retención del talento son clave en las estrategias seguidas en las reformas, no sólo educativas, sino a nivel económico-social. Una constante que ha acompañado a la Educación Secundaria desde sus orígenes ha sido la necesidad de hacer frente a retos y problemas de su entorno de muy diversa índole (Lorenzo-Vicente et al., 2015), tanto sociales como culturales, y a los que hay que dar respuesta, desde la institución educativa. Cambios que se traducen posteriormente en cambios en los comportamientos, motivaciones, actitudes y valores del alumnado, así como en la organización interna de los centros. Sin embargo, la escasez de adaptaciones llevadas a cabo dentro del sistema Esteve (2006) convierten en un desafío hacer frente a los problemas. Como consecuencia de esta falta de adaptación surgen problemas derivados, como aquellos que ponen de manifiesto la falta de un profesorado "competente" para dar respuesta a estos retos (Esteve, 2006).

Por lo que se refiere al profesorado, la aparición de nuevas funciones y nuevos retos hacen que el cambio se haga evidente: la emergencia de las TIC y su didáctica; la gestión de los centros educativos; la atención de necesidades educativas especiales, la atención a la diversidad cultural; y la necesidad de resolver problemas de comportamiento y disciplina (Eurydice, 2013; Talis, 2014). En este sentido, el informe Eurydice (2013) manifiesta que entre los principales riesgos a los que se han de hacer frente se encuentran la falta de cualificación y el bajo estatus social de la profesión. Este hecho unido a la falta de renovación y estabilización de la plantilla no hace más que cronificar los problemas en la labor docente.

1.1. La formación inicial del profesorado de secundaria.

Entendiendo el sistema formativo como un constructo en continua adaptación dinámica, surge la necesidad de debatir sobre una de las piezas esenciales del sistema educativo, la formación inicial del docente de Educación Secundaria. Concretamente, surge la necesidad de estudiar su estado y si evoluciona de forma adecuada adaptándose a las nuevas realidades a las que se enfrenta el sistema educativo en su conjunto.



En el contexto nacional, Terigi (2009) considera cuatro retos principales en la formación de profesores de secundaria y que con la implantación del MPES (Carrascosa et al., 2008) se trató de remediar en relación al extinto Curso de Adaptación Pedagógica (en adelante CAP): la formación en nuevas funciones, la reformulación pedagógica de la formación, la relación entre teoría y práctica, el escaso nivel de profesionalización docente, la formación en las TIC, reglas de acceso a la formación laxas y el procedimiento de incorporación a la profesión docente. Sin embargo, todos estos problemas se pueden resumir en la necesidad de contar con profesorado competente, necesario para dar respuesta adecuada a las nuevas y cambiantes necesidades del sistema educativo y del alumnado.

1.2. Modelo Simultáneo vs. Consecutivo.

La cohabitación de los contenidos teóricos y su aplicación práctica está íntimamente relacionada con los dos modelos (concurrente o consecutivo) de formación inicial. Diversos autores, por ejemplo, Esteve (2009) es crítico con los enfoques idealizados de la formación de profesores y señalan que la formación inicial necesita ser reorientada hacia las situaciones y problemas reales de la práctica docente.

Parece lógico pensar que el modelo simultáneo es más apropiado para organizar la formación inicial de tal modo que dé lugar a un título “profesional”. Incorporar las tres dimensiones de la formación inicial en una sola estructura organizativa facilita que la dimensión científica y la formación profesional (teórica y práctica) tengan un tratamiento adecuado y se proponga que esa formación inicial consiga profesionales de la educación. Sin embargo, en el sistema consecutivo, primero se forman científicos y, por tanto, la identidad profesional que han ido desarrollando a través de sus estudios es la de científico y no la de profesor. Esta aparecerá como un añadido con escasas posibilidades de prevalecer sobre la anterior. Este problema nos lleva a plantear una cuestión de enorme interés: el de la “identidad profesional” (De Puelles Benítez y Frago, 2009).

1.3. El desarrollo inicial de la identidad profesional docente.

Una de las principales cuestiones que deben ser resueltas en el proceso de formación es la conformación de la identidad del docente. Autores como Esteve (1997) y Bolívar y Moreno (2006) consideran que este es uno de los principales temas de interés para la investigación educativa y la formación inicial del profesorado. Bolívar y Moreno (2006) consideran que la formación como especialista disciplinar y la posterior dedicación a la docencia, no permiten la configuración identitaria del profesorado. Por lo tanto, el papel del docente no se reduce al de “profesor de una asignatura”, sino al de educador (Bolívar, 2007).

A pesar de los esfuerzos en los últimos años, el carácter sucesivo como es el existente en España sigue presentando el inconveniente de crear una identidad profesional errónea a los futuros profesores de secundaria los cuales se identifican más con profesionales de una materia más que como profesores de una materia (Esteve, 2006 y Lorenzo-Vicente et al., 2015). Así, este modelo tendente a la formación de científicos para los que, salvo raros casos, su pretensión no es la de ser profesores o simplemente no se convertirán en profesionales de la docencia por vocación sino por necesidad, no parece el más adecuado para resolver los problemas educativos de nuestra sociedad. Por su parte de acuerdo con



Pontes et al. (2010) lejos de la crítica el alumnado no detecta que la formación didáctico-pedagógica sea especialmente necesaria para su desempeño profesional futuro. Por lo tanto, un reto que se plantea para el MPES es lograr el equilibrio adecuado entre la formación académico-disciplinar con la didáctico-pedagógica (MEC, 2009).

1.4. Formación práctica inicial.

El establecimiento de vínculos entre la teoría y la práctica sigue replanteándose una y otra vez, constituye probablemente uno de los problemas centrales del pensamiento educativo, marcado a su vez por una multitud de inconvenientes que dificultan la relación entre el conocimiento teórico y la práctica escolar. El más destacado tiene que ver con el escaso tiempo dedicado a la exploración de la práctica de la enseñanza, en contraste con el gran peso que reciben las disciplinas académicas (MEC, 2009). De forma pareja, aparecen al menos otros dos: la baja calidad de la formación universitaria tanto en lo que respecta a su forma didáctica como en lo relativo a sus relaciones con la práctica real de la enseñanza.

Puentes (2013) indica que el alumnado del MPES no está especialmente satisfecho con el tiempo establecido para su formación didáctica. Pero, sin embargo, Hernández y Carrasco (2012) matizan que dicha desafección viene derivada, no tanto a una insuficiente carga lectiva, sino por la distribución interna y armonización de los módulos formativos y la descoordinación entre el profesorado.

1.5. Otros retos.

Otro reto pendiente por resolver es perseverar en la formación por competencias (Puentes, 2013) que se ve comprometida por la escasa interdisciplinariedad prometida en el proyecto inicial, la fragmentación (en el interior de las propias materias, entre unas materias y otras, entre los diversos módulos y entre los componentes académico, profesional e investigativo), bien como el carácter teorizante y expositivo de muchas de las clases impartidas.

La falta de regulación y coordinación entre la oferta formativa para la formación de docentes en la formación y la posterior postulación a la carrera profesional supone también uno de los principales retos para el sistema formativo inicial, siendo a juicio de Lorenzo-Vicente et al. (2015), un importante problema no solo para el sistema educativo, sino también social.

Por último, más allá de la dicotomía entre formación científica y profesional y formación teórica y práctica se encuentra la necesidad de formación inicial de los profesores de Educación Secundaria en los aspectos de funcionamiento real de los centros. (Lorenzo-Vicente et al., 2015).

1.6. Motivaciones.

La complejidad de la tarea educativa hoy convierte en un reto la disposición de un cuerpo de docentes preparado y motivado a la altura del desafío. De este modo se hace imprescindible la formación de profesionales con una clara vocación docente, y comprometidos. Esta necesidad ha sido puesta de manifiesto en estudios previos como Pontes et al. (2013); Córdoba et al. (2009); Darling-Hammond y Bransford (2005); Day (2005) y Vaello (2009), entre otros. A pesar de esta necesidad, existe un elevado número de potenciales futuros docentes cuya motivación para dedicarse a la enseñanza no siempre



es alta, siendo considerable el número de personas que accede a la formación sin deseárselo firmemente.

Por tanto, la desmotivación y la frustración son dos realidades muy comunes entre el docente de secundaria, sobre todo entre aquellos que ejercen la profesión por motivos de tipo extrínseco.¹ Desde nuestro punto de vista, este análisis de las motivaciones previas a la docencia tendría que extrapolarse al período que denominamos de formación previa. Dicho de otro modo, en la fase de acceso a la formación se debería incorporar una valoración de motivos y endurecerse de acuerdo con la consecución de un mayor compromiso por parte de los aspirantes a docentes, así como tomar como referentes aquellas experiencias en las que los resultados están siendo satisfactorios.

1.7. Objetivo y cuestiones de investigación.

Dado los problemas que afectan al MPES parece necesario conocerlos para poder implantar soluciones que ayuden a paliarlos. Para ello resulta fundamental evaluar la su situación presente, así como evaluar cómo ha progresado dicho máster desde su implantación, y en función de ello, plantear qué se podría esperar en el futuro.

El presente trabajo pretende conocer la opinión del alumnado del citado Máster en relación a aspectos como la formación didáctica impartida, así como su experiencia y expectativas en relación al mismo. Dicha exploración se lleva a cabo mediante preguntas relacionadas con las siguientes cuestiones: (i) nivel de dedicación durante la realización del máster, (ii) actitudes hacia la docencia, (iii) concepciones sobre los elementos que influyen en el desarrollo de la vocación docente, (iv) evaluación de las asignaturas que se imparten en el máster, (v) identificación de principales motivaciones entre los estudiantes del citado máster, (vi) valoración general del máster, cumplimiento y expectativas.

2. Método.

Para el desarrollo de este estudio se ha optado por un método de carácter cuantitativo. En este sentido, la propuesta de trabajo se enmarca durante el desarrollo de los estudios del Máster de Educación Secundaria, y más concretamente en el curso académico 2015/16. A tal fin se realiza una comparativa entre tres universidades con amplia tradición en la implantación del MPES en el curso 2009/10.

2.1. Participantes.

El objetivo inicial era contar con el mayor número de participantes posible, a fin de que los resultados fuesen los más fidedignos posibles.

De esta forma optamos por encuestar a toda la población de estudiantes que cursaban el Máster en Formación del Profesorado. Así pues, en este estudio han participado 512 estudiantes de los 351 matriculados en una de las asignaturas del módulo general durante el curso académico 2015/16. 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 construido

¹ P.e. el mundo laboral no te ha dado otra alternativa, por motivos puramente materiales, etc.





en base a una extensa revisión de literatura (entre otros, Córdoba, Ortega y Pontes, 2009; Pontes, Serrano y Poyato, 2013, Puentes et al., 2015).

Tabla 1: Ficha de estudio.

UBU:

Curso de implantación: 2009/2010
sexta edición de la celebración del master
Plan de estudios: 9 especialidades

UCO:

Curso de implantación: 2009/2010
sexta edición de la celebración del master
Plan de estudios: 10 especialidades

UJA:

Curso de implantación: 2009/2010
sexta edición de la celebración del master
Plan de estudios: 10 especialidades

Fuente: elaboración propia

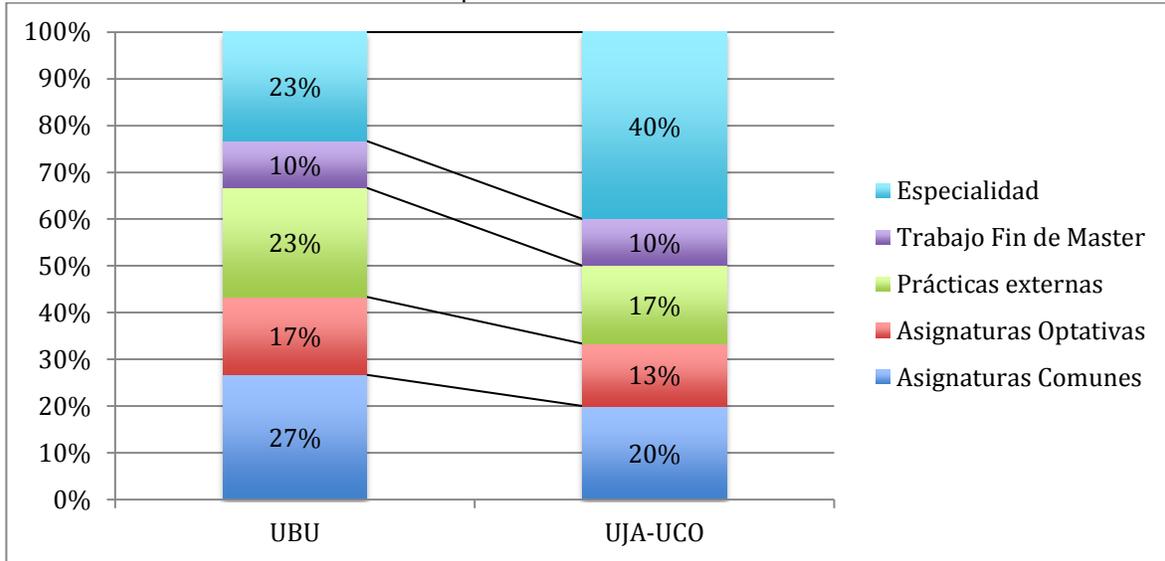
Distribución de los módulos en el plan docente.

En función de las proporciones en las que se reparte el master en su conjunto se puede diferenciar entre UBU y UJA-UCO ya que estas comparten la misma estructura en cuanto a su extensión en horas de docencia. Destaca de esta comparativa el mayor peso de las asignaturas comunes (27%) seguida de las prácticas en centros y las asignaturas pertenecientes a la especialidad escogida (23% cada uno). Por lo que respecta la UJA-UCO la formación en materias de especialidad llega a cubrir el 40%, seguido de las asignaturas comunes que representan el 20%.

Mención especial merece la duración de las prácticas ya que no solo se aprecian diferencias en el cómputo global sino también en la organización de las actividades. La duración mínima exigida en España (Eurydice, 2013) se encuentra fijado den las 250 horas, que aunque por encima de otros países del entorno como Alemania, Bélgica o República Checa, aún se encuentra lejos de las 475 horas en Italia o 1065 en el Reino Unido. De esta manera de las universidades objeto de este trabajo el programa formativo de la UBU es el único que incorpora una carga docente por encima del mínimo exigido siendo además la que más tiempo destina a las actividades presenciales 150 horas sobre un total de un total de 350 horas; en segundo lugar, la UJA destina 125 horas de un total de 250 horas; y finalmente en la UCO solo se destinan 75 horas sobre un total de 250.



Figura 1: Distribución de los módulos en los planes docentes.



Fuente: elaboración propia.

2.2. Medidas y procedimiento de recogida de datos.

Para la recogida de datos se ha empleado un cuestionario de elaboración propia compuesto por preguntas organizadas en 7 bloques. La herramienta utilizada para la recogida de información ha sido el cuestionario. Los alumnos encuestados han ofrecido su opinión sobre diferentes cuestiones, que forman parte del cuestionario aparecen recogidas en el anexo 1.

Durante los meses de noviembre y diciembre de 2015 se desarrolló el trabajo de campo en el cual se recolectó la información por los propios investigadores del estudio.

2.3. Análisis de datos.

Para el análisis de datos se procedió a tabular los datos procedentes de las preguntas cerradas. Con estos datos se realizó un análisis descriptivo consistente en la comparación de frecuencias de las diferentes variables de estudio, que mostró una panorámica de gran interés en relación a los objetivos perseguidos en este estudio.

3. Resultados.

Los resultados de este trabajo se presentan en dos bloques. El primero de ellos proporciona una descripción de la muestra y el segundo, da respuesta a las preguntas anteriormente citadas.

La muestra está formada mayoritariamente por mujeres (61,6%), no existiendo diferencias significativas en función de la universidad. En cuanto a la edad, la mayoría del alumnado es tiene una edad igual o menor a 24 años (43,9%), existiendo diferencias en función de la universidad. Así mientras que en las universidades andaluzas predomina el grupo de edad hasta 24 años, en la universidad de Castilla y León es mayor el porcentaje en el resto de tramos de edad, tal y como muestra la siguiente tabla:





Tabla 2: Análisis descriptivo.

Estadísticos descriptivos								
Sexo			Edad			Universidad		
	Frecuencia	%		Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Hombre	196	38,3%	≤ 24	225	43,9%	UBU	98	19,1%
Mujer	316	61,7%	25-29	176	34,4%	UCO	315	61,5%
			30-34	57	11,1%	UJA	97	18,9%
			35-39	31	6,1%			
			≥ 40	19	3,7%			
Otros estudios								
Estudios universitarios				Otro postgrado				
Artes y Humanidades	195	38,1%	Sí	105	78,3%			
Ciencias	79	15,4%	No	401	20,5%			
Ciencias de la Salud	21	4,1%	Doctorado	4	0,8%			
Ciencias Sociales y Jurídicas	89	17,4%						
Ingeniería y Arquitectura	87	17%						
Dedicación durante el Master								
Trabajo				Tipo de trabajo				
Estudiar solamente	310	60,5%	Trabajo a tiempo completo	43	8,4%			
Estudio y trabajo	200	39,1%	Trabajo a tiempo parcial	157	30,7%			
Pertenenencia a grupos participativos								
No desarrolla ninguna actividad	300	58,6%						
Desarrolla alguna actividad	212	41,4%						

Fuente: elaboración propia.



En cuanto a lo que se refiere a la ocupación, un 60,8% declara no trabajar durante el tiempo que está realizando los estudios de master. De entre todos aquellos que, si declaran realizar algún tipo de actividad laboral, el 78,5% declara realizar algún tipo de actividad a tiempo parcial; mientras que un 21,5% restante reconoce compaginar el máster con un trabajo a tiempo completo.

En cuanto a los estudios previos conducentes al MPES, se detecta que la mayor parte, alrededor del 80% accede directamente desde estudios de grado, sin mediar ningún otro master o estudios superiores. Por otra parte, un 21,3% del total de los encuestados declara poseer otro master o estudios de postgrado.

Atendiendo a las ramas de conocimiento mediante las que el Ministerio de Educación agrupa los diferentes grados, encontramos que en su mayoría pertenecen a Artes y Humanidades (38,1%), seguida de lejos por Ciencias Jurídicas (17,4%).

- **Dedicación.**

La reciente crisis económica, y la consecuente falta de oportunidades laborales, ha aumentado el número de alumnos que han demandado cursar el MPES tras haber intentado otras alternativas laborales. Estas experiencias laborales previas parecen ser no suficientemente satisfactorias. Una muestra de ello es que sólo el 21,5% de los que trabajan lo hacen a tiempo completo. Aun así, parece que la falta de oportunidades laborales es mayor en la UBU, con un mayor porcentaje de alumnos trabajando a tiempo completo (un 30% entre aquellos que compaginan trabajo y estudios). Otra causa que podría explicar este hecho es la mayor flexibilidad existente en universidades como la UBU, donde a diferencia que en la UCO o en la UJA, existe un régimen de evaluación diferente de aquel que implica asistencia obligatoria a clase.

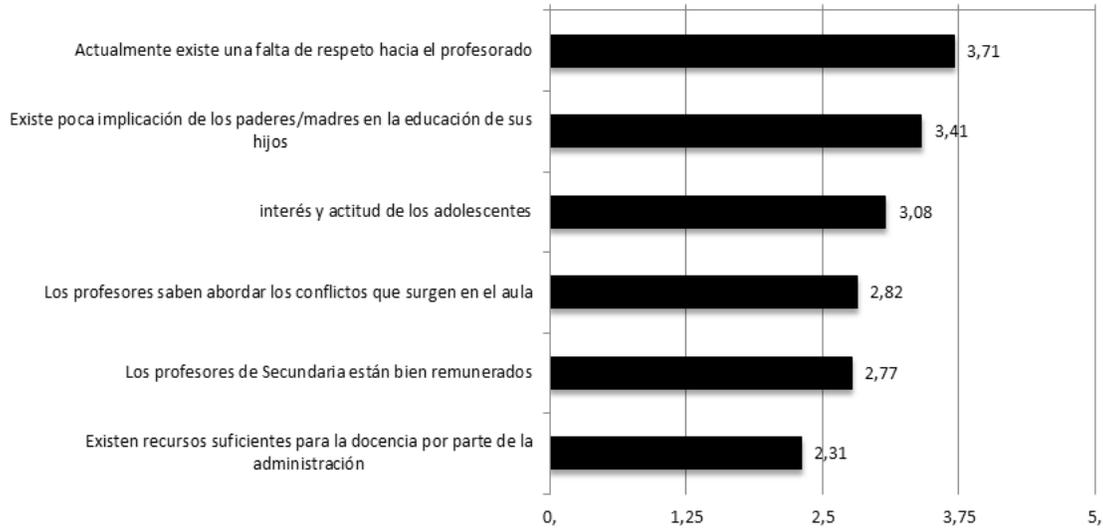
No es casual por tanto que uno de los principales motivos de queja de los estudiantes tanto en UCO como en UJA sea la falta de flexibilidad para adaptarse a las circunstancias profesionales y personales de los estudiantes.

- **Actitudes hacia la docencia y las concepciones sobre las condiciones de trabajo en la Educación Secundaria.**

La “falta de respeto en el aula” parece ser el problema más relevante dentro de las aulas.



Figura 2. Actitudes y concepciones.

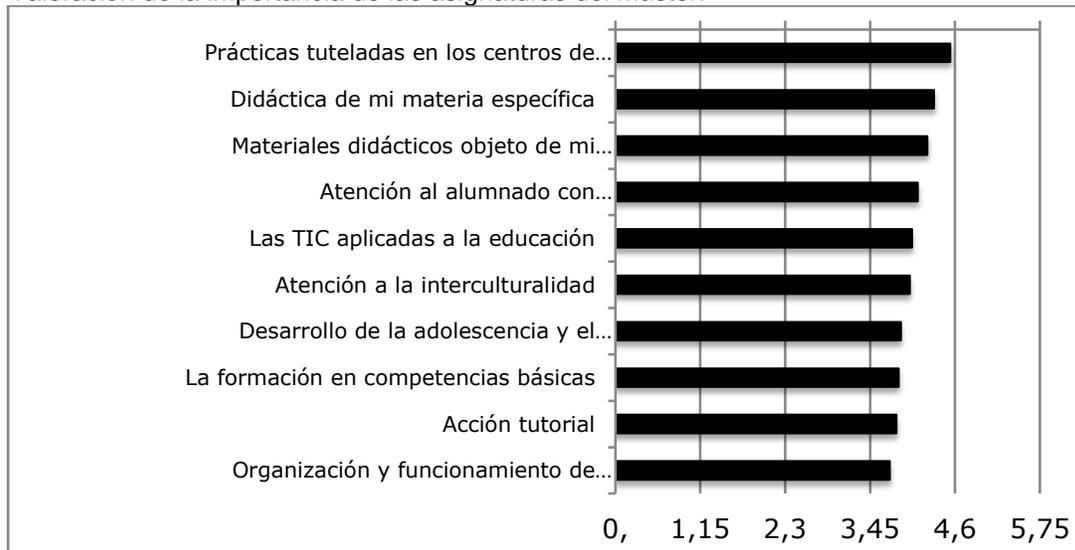


Fuente: elaboración propia

- **Valoración de la importancia de las asignaturas del máster.**

Una de los principales puntos negativos por parte de los estudiantes hacia el máster es la corta duración de las prácticas en los centros educativos, las cuales suelen tener una duración de 200 horas.

Figura 3: Valoración de la importancia de las asignaturas del máster.



Fuente: elaboración propia.



-Motivaciones

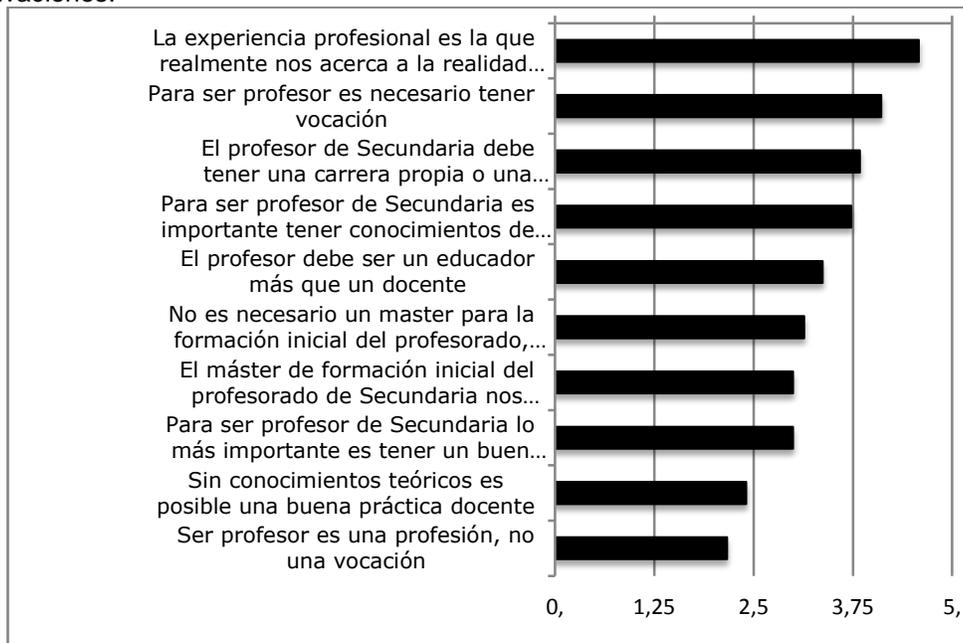
Las preguntas referidas al periodo formativo inicial permiten tener indicios sobre lo cómo se podría orientar en el futuro este proceso formativo inicial. Por ejemplo, en relación a la pregunta “sin conocimientos teóricos es posible una buena práctica docente” las respuestas ponen de manifiesto (58,8%) que es necesaria una formación teórica, por lo que, a pesar de la vocación, esta necesita ser acompañada con formación en contenidos. En este sentido se muestra también que las respuestas a la afirmación “el profesor de Secundaria debe tener una carrera propia o una especialidad dentro de cada carrera” (un 64,3% está de acuerdo o muy de acuerdo con ello) afianzan la idea sobre la necesidad de una mayor carga formativa en el periodo inicial formativo.

-El papel de la experiencia profesional en el periodo formativo inicial

Ante la afirmación “la experiencia profesional es la que realmente nos acerca a la realidad educativa” es manifiestamente mayoritario el número de respuestas positivas (92,8%). Esta respuesta unida a que una de las principales quejas puesta de manifiesto por los encuestados es la falta de una mayor duración de las prácticas en los centros de Educación Secundaria, hace que sea necesario la toma de medidas en este sentido para aumentar la utilidad material de los estudios iniciales del profesorado de Educación Secundaria.

Sin embargo, ante la pregunta “no es necesario un máster para la formación inicial del profesorado, bastaría con un curso más corto” las opiniones son diversas y contradictorias, repartiéndose prácticamente a partes iguales los partidarios de una reducción en la extensión temporal como pudiera ser el anterior CAP.

Figura 4: Motivaciones.



Fuente: elaboración propia.



- Cumplimiento de las expectativas y valoración de la formación inicial del profesorado.

Ante la pregunta “satisface el máster las expectativas puestas en él” una gran parte, un 37,3% está insatisfecho o muy insatisfecho con el desarrollo de la docencia. Por otra parte, tan solo un 13,1% ve superadas sus expectativas. Este hecho queda reflejado también en las preguntas abiertas sobre aspectos positivos y negativos del máster, a través de la mayor frecuencia con la que los estudiantes reflejan su malestar frente a cuestiones positivas o a elogiar sobre el máster.

4. Conclusiones.

El objetivo principal que se ha pretendido mostrar mediante el presente estudio ha sido la problemática de las motivaciones, opiniones iniciales y percepciones del estudiante de master. La importancia de este estudio se encuentra en tratar de poner en el debate sobre la enseñanza, la importancia de contar con un profesorado motivado, así como cuestionar el sistema de acceso a la profesión. Desde una perspectiva crítica se puede afirmar que en el Máster domina una visión del Profesorado de Secundaria construida sobre el eje disciplinar (didácticas especiales de cada disciplina). Todos los demás componentes formativos han quedado diluidos en “materias” de aparente vocación interdisciplinar (psicología, pedagogía, sociología), pero “subordinadas” a la especialidad. En cualquier caso, como señalamos, el Prácticum y el Trabajo de Conclusión del Máster deben constituirse en los elementos vertebrales del máster (Puentes, Bolívar y Verdejo, 2015).

Entre los desafíos más importantes a los cuales se enfrenta el MPES, se encuentra la necesidad de desarrollar y fortalecer un modelo formativo que permita el desarrollo de una identidad profesional ligada a una visión holística del papel del docente, alejada de la mera figura del experto en una rama de conocimiento, que impide la formación de profesores que ayuden a resolver los problemas en el aula. De este modo, como está concebido el MPES, de manera crítica se puede afirmar que resulta necesario revalorizar una visión de la formación basada más en la didáctica, y no en una visión construida sobre el eje disciplinar (didácticas especiales de cada disciplina) como hasta ahora. En cualquier caso, como señalamos, el Practicum y el Trabajo de Conclusión del Máster deben constituirse en los elementos vertebrales del master (Puentes, et al., 2015). De acuerdo con Lorenzo-Vicente et al. (2015) pensamos que el modelo consecutivo existente en España no es el más adecuado para formar profesores de Educación Secundaria. Por el contrario, caminar hacia un modelo consecutivo por ser más coherente con la especial labor del profesorado y de la Educación Secundaria y los retos que plantea (Eurydice, 2013). Dada la necesidad de un mayor desarrollo de las capacidades docentes, es necesario tal y como apuntan Balan et al. (2012), trabajar sobre la base de que las motivaciones, actitudes y expectativas de los profesores para alcanzar este reto. Otras de las cuestiones que se deberían abordar en futuras investigaciones serían, cómo hacer para retener buenos profesionales de la docencia o cómo articular una formación permanente eficaz.



Referencias.

- Balan, C. C., Bujor, L., y Serdenciuc, N. L. (2012). The role of the initial psycho-pedagogical training in structuring motivational and attitudinal dynamic toward teaching career. En M. Anitei, M. Chraif, & C. Vasile (Eds.), *Psiworld*, 33, 463-467.
- Bolívar, A. (2007). The initial training of secondary school teachers and their professional identity. *Ese-Estudios Sobre Educación* (12), 13-30.
- Bolívar, A. (2011). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?: Revisión de la investigación y propuesta. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 63-78.
- Bolívar, A., y Moreno, J. M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7(1-2), 19-31.
- Carrascosa-Alís, J., Martínez-Torregrosa, J., Furió-Más, C., & Guisasola-Aranzábal, J. (2008). ¿Qué hacer en la formación inicial del profesorado de ciencias de secundaria? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias*, 5(2), 118-133.
- Córdoba Alcaide, F., Ortega Ruiz, R., y Pontes Pedrajas, A. (2009). University students of sciences and secondary teaching as a professional prospect. *Revista de Educación* (348), 265-266.
- Day, C. (2005). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey Bass.
- De Puelles Benítez, M., y Frago, A. V. (2009). *Profesión y vocación docente: presente y futuro*. Madrid Escuela Julián Besteiro, Biblioteca Nueva.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria: una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona, Ariel.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial Teacher training. Theoretical basis for the development of pre-service training programs. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- Eurydice (2013). Key Data on Teachers and School Leaders in Europe.
- Hernández Amorós, M. J., y Carrasco Embuena, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 127-152.
- León, J., Domínguez, E., Núñez, J. L., Pérez, A., y Martín-Albo, J. (2011). Traducción y validación de la versión española de la Echelle de Satisfaction des Besoins Psychologiques en el contexto educativo. *Anales de psicología*, 27(2), 405-411.
- Lorenzo Vicente, J. A., Muñoz Galiano, I. M., y Beas Miranda, M. (2015). Models of initial training of secondary school teachers in Spain from a European perspective. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757.





- MEC (2009). *La dimensión práctica en la formación inicial del profesorado de secundaria: orientaciones para el reconocimiento de centros de buenas prácticas. Una aportación desde el ejercicio profesional*. Ministerio de Educación.
- Pontes, A., Serrano, R., y Poyato, F. J. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 533-551
- Pontes, A., Ariza, L., y Sánchez, F. J. (2010). *Motivos explicativos del interés por la docencia: un estudio piloto con futuros profesores de ciencia y tecnología*. Paper presented at the XXIV Encuentros en Didáctica de las Ciencias Experimentales, Baeza.
- Puentes, R. V. (2013). "El modelo de formación del profesorado de Educación Secundaria en España: el caso del Máster de la Universidad de Granada". *Informe de Post-Doctorado de la CAPES. Supervisor Prof. Dr. Antonio Bolívar Bolívar. Universidad de Granada, España, 2013*.
- Puentes, R. V., Bolívar, A., y Verdejo, A. M. (2015). A review of the initial teachers's education in Spain: The masters in secondary education. *Educação em Revista*, 31(3), 251-278.
- Talis (2014). *Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje - informe internacional*.
- Terigi, F. (2009). Initial teacher training in Secondary Education: needs to improve, acknowledgement of its limits. *Revista de Educación*, (350), 123-144.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: Un puente sobre aguas turbulentas*. Barcelona: Grao.





ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario.

Contenidos preguntas	Tipo de pregunta
Información socio-demográfica	
Sexo	Dicotómica
Edad	Abierta
Residencia	“ “
Estudios universitarios previos	“ “
Realización de otro postgrado	Dicotómica
Compatibilización estudio y trabajo	“ “
Tipo de jornada laboral	“ “
Participación en actividades lúdicas	Respuesta múltiple
Convivencia familia	Likert (1-5)
Relación familiar	“ “
Tolerancia a la diversidad	“ “
Influencia familiar	
Familiar docente	“ “
Influencia familiar docente	Dicotómica
Opinión sobre la labor docente	
Sobre el papel del profesorado	Likert (1-5)
Sobre el papel de las distintas materias	“ “
Sobre las condiciones de la docencia	“ “
Sobre la carrera docente	Dicotómica





Contenidos preguntas	Tipo de pregunta
Motivaciones para la docencia	
Valoración del master	
Satisfacción con el master	Likert (1-5)
Grado de cumplimiento de expectativas	Likert (1-3)
Aspectos positivos y negativos del master	
Aspectos positivos	Pregunta abierta
Aspectos negativos	“ “

