



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tesis Doctoral

**La Formación Inicial para el nuevo perfil del
Docente de Secundaria.
Relación entre la teoría y la práctica.**

Ana Cristina Márquez Aragonés

MÁLAGA, 2009



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN
Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

(Departamento de Métodos de Investigación
e Innovación Educativa)

***La Formación Inicial para el nuevo perfil del
Docente de Secundaria.
Relación entre la teoría y la práctica.***

TESIS DOCTORAL

de

Ana Cristina Márquez Aragonés

**dirigida por
el Dr. Juan Carlos Tójar Hurtado**

MÁLAGA, MAYO DE 2009

Dr. D. Juan Carlos Tójar Hurtado, Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, y Director de la presente Investigación, para aspirar al grado de Doctora, realizada por la licenciada D^a Ana Cristina Márquez Aragonés

CERTIFICA:

Que la Tesis Doctoral: LA FORMACIÓN INICIAL PARA EL NUEVO PERFIL DEL DOCENTE DE SECUNDARIA. RELACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA, realizada por D^a Ana Cristina Márquez Aragonés, reúne las condiciones científicas y académicas para su presentación.

Málaga, a 7 de mayo de 2009



Fdo. Juan Carlos Tójar Hurtado
Director de la Tesis Doctoral

Agradecimientos

Han sido muchas las personas que han contribuido y ayudado, de una u otra forma, a la realización de esta tesis y por esto quiero manifestarles mi más sincero agradecimiento.

En primer lugar, quiero agradecer a mi director de tesis, Juan Carlos Tójar, sus aportaciones y orientaciones en la realización de este trabajo. Y especialmente quiero reconocer el apoyo y la ayuda que me ha brindado durante todos estos años, así como la confianza que ha depositado en mí desde que llegué a trabajar en el ICE de la Universidad de Málaga en la formación del profesorado de Secundaria.

Agradecer su colaboración a todos los que me han ayudado en esta investigación y me han facilitado la obtención de la información necesaria: a mis alumnos del CAP por sus aportaciones y ayuda, a los profesores tutores de prácticas, no sólo por colaborar conmigo sino, también, por su preocupación y entrega a la mejora de la formación del profesorado de Secundaria.

A mis compañeros del CAP, Isabel, Enrique, Concha, José Antonio y Paco por el apoyo y el ánimo que he recibido siempre de ellos y por todo lo que hemos podido compartir sobre nuestra labor a lo largo de estos años.

A Concha López y Ana Cristina Gámez por su ayuda incondicional, la paciente lectura de este trabajo y por sus aportaciones para que mis escritos sean más presentables.

A mi familia y amigos por estar siempre ahí, por su ánimo y confianza en mí. En especial a mi madre, por todo el esfuerzo que ha realizado para que tuviera una formación completa, y de quien aprendí que el mejor legado que se puede dejar a los hijos es la educación. A mis hijos, a los que he procurado transmitir ese legado con mi dedicación al estudio y la formación. Y a Javier, mi marido, por su comprensión, su ánimo y sus aportaciones a este trabajo.

*A Javier, Ana, Javi y Marta,
por su amor, su comprensión
y su confianza en mí.*

ÍNDICE

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	19
1ª Parte.- MARCO TEÓRICO	25
Capítulo I.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: MARCO CONCEPTUAL	27
1.1.- Introducción	29
1.2.- Principios básicos de la formación del profesorado	37
1.3.- El perfil del docente	47
Capítulo II.- CONEXIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE	61
2.1.- Características de la formación docente	64
2.1.1.- Formación teórica	72
2.1.2.- Formación práctica	77
2.2.- Necesidad de conexión entre teoría y práctica	83
Capítulo III.- LA ENSEÑANZA SECUNDARIA	89
3.1.- Introducción	91
3.2.- Características de la enseñanza secundaria	94
3.2.1.- La enseñanza secundaria en la actualidad: Europa, España y Andalucía	96
3.2.2.- El alumnado de secundaria	101
3.2.3.- Características y perfil docente del profesor de secundaria	110
Capítulo IV.- LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA	117
4.1.- Situación actual de la formación inicial de los docentes de secundaria	120
4.2.- Necesidad de adecuar la formación inicial de los docentes a	

la realidad de la enseñanza secundaria	124
4.2.1.- La docencia en la enseñanza secundaria obligatoria	130
4.2.2.- La identidad y el desarrollo profesional en secundaria	133
4.3.- El futuro en la formación de los docentes de secundaria ...	138

2º Parte.- MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN 151

Capítulo V.- PROBLEMAS, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 153

5.1.- Problemas y objetivos de la investigación	155
5.2.- Diseño metodológico de la investigación	157
5.3.- Variables de estudio	160
5.3.1.- Variables relacionadas con los alumnos	161
5.3.2.- Variables relacionadas con los profesores	163
5.4.- Recogida de datos	166
5.5.- Instrumentos de recogida de datos	169
5.5.1.- Cuestionarios para los alumnos	170
5.5.2.- Cuestionarios para los profesores tutores de prácticas	173
5.5.3.- Entrevistas a profesores tutores de prácticas	177
5.5.4.- Grupo de discusión virtual con los alumnos	180
5.6.- Descripción de las poblaciones y muestras	183
5.6.1.- Del cuestionario de alumnos	183
5.6.2.- Del cuestionario de profesores	188
5.6.3.- De las entrevistas de los profesores	190
5.6.4.- De los alumnos del grupo de discusión virtual	192
5.7.- Criterios de calidad de los instrumentos	193
5.7.1.- Cuestionario de alumnos	193

a)- Análisis de fiabilidad	.....	193
b)- Análisis factorial	.....	198
5.7.2.- Cuestionario de profesores	.....	211
a)- Análisis de fiabilidad	.....	211
b)- Análisis factorial	.....	214
5.7.3.- Estudios cualitativos: entrevistas a profesores y grupo de discusión virtual con los alumnos	.....	224

Capítulo VI.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS 229

6.1.- Análisis e interpretación de los datos del cuestionario de alumnos	.....	232
6.1.1.- Datos personales y académicos de los alumnos	.....	232
6.1.2.- Datos relacionados con la formación inicial del profesorado	.....	233
6.1.3.- Datos relacionados con la enseñanza secundaria	...	261
6.2.- Análisis e interpretación de los datos del cuestionario de profesores	.....	291
6.2.1.- Datos personales, académicos y profesionales de los profesores	.....	292
6.2.2.- Datos relacionados con la formación inicial del profesorado	.....	293
6.2. 3.- Datos relacionados con la enseñanza secundaria	...	306

Capítulo VII.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS CUALITATIVOS 333

7.1.- Entrevistas al profesorado de prácticas	.....	336
7.1.1.- Análisis e interpretación de las entrevistas a los profesores	.....	339
7.1.2.- Categorías y modelos extraídos de las entrevistas	..	352
7.1.3.- Comparación de los análisis de las entrevistas y el cuestionario de los profesores	.....	358

7.2.- Grupo de discusión virtual con los alumnos	.....	360
7.2.1.- Análisis e interpretación del grupo de discusión virtual	.....	361
7.2.2.- Categorías extraídas del grupo de discusión	.....	374
7.2.3.- Comparación de los análisis del grupo de discusión y el cuestionario de alumnos	.....	378
7.3.- Comparación de las entrevistas y el grupo de discusión	....	380
Capítulo VIII.- CONCLUSIONES	.....	383
8.1.- Conclusiones obtenidas de la investigación con los alumnos	.....	387
8.2.- Conclusiones obtenidas de la investigación con los profesores	.....	395
8.3.- Conclusiones globales de la investigación	.....	404
8.4.- Recomendaciones para la formación inicial del profesorado	.....	409
8.5.- Futuras vías de investigación	.....	411
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	.....	415
ANEXOS	.....	431
Anexo 1.- Cuestionario de alumnos	.....	433
Anexo 2.- Cuestionario de profesores	.....	435
Anexo 3.- Entrevista para los profesores	.....	436
Anexo 4.- Transcripción de entrevistas	.....	437
Anexo 5.- Guión grupo de discusión virtual con los alumnos	...	483

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

Uno de los mayores retos de la sociedad del siglo XXI es la educación. La formación de las nuevas generaciones hay que plantearla desde las necesidades actuales, educándolas para vivir en la sociedad del conocimiento, en un mundo global marcado por las relaciones internacionales y un mercado laboral que se extiende más allá de las fronteras de los distintos países.

Este marco social, laboral y del conocimiento demanda sujetos cualificados y competentes para desenvolverse en los distintos ámbitos profesionales. La institución escolar debe adaptarse a esta realidad y ofrecer una educación de calidad.

En España, a partir de la década de los 90, se pone en marcha una reforma educativa con la LOGSE que, por primera vez, incluye una etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria hasta los 16 años, edad de acceso al mundo laboral y el principio de comprensividad, que busca ofrecer las mismas posibilidades educativas a todo el alumnado.

La nueva configuración de la Enseñanza Secundaria no se ha correspondido con una reforma en la formación inicial del profesorado de esta etapa. Los profesores de Secundaria han seguido en nuestro país

formándose para la docencia a través del Curso para la Obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), fruto de la Ley General de Educación de 1970, que en Andalucía, desde 1985 está bajo la competencia de la Administración Autonómica.

Cualquier cambio educativo está ligado a la formación del profesorado, o lo que es lo mismo, no hay transformación educativa sin transformación en la formación del profesorado. Partiendo de esta idea se hace evidente que si queremos cambiar la educación, si queremos adaptarla a la sociedad actual y a las necesidades de formación del alumnado, necesitamos cambiar la formación inicial del profesorado.

El profesorado de Secundaria imparte docencia en las etapas que conforman la Enseñanza Secundaria, a saber: Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior. De ellas, la ESO, por su carácter obligatorio, presenta características diferentes.

La configuración de la Secundaria hace del profesor, además de un especialista en un área de conocimientos, un profesional de la educación formador de adolescentes y jóvenes, y por tanto tutor y guía del proceso educativo.

Sin embargo, la formación inicial del profesorado en España no se ha adaptado a las nuevas necesidades y al perfil del profesor actual, a pesar de que la docencia, como toda profesión, requiere una formación que prepare a los futuros profesores y los dote de las competencias necesarias para el desempeño de su labor.

El desarrollo de esta tesis presenta un análisis de las características que debe tener la formación inicial del Profesorado de Secundaria para adecuarse a esta etapa, con especial atención a la necesaria conexión que debe haber entre la formación teórica y la práctica.

El origen de la investigación está en la búsqueda de la mejora de la formación inicial para nuestros alumnos del CAP. Nuestra práctica docente nos ha llevado a indagar sobre las posibilidades de mejorar la formación que reciben nuestros alumnos, tanto en los módulos teóricos como en las prácticas, buscando la relación entre ambas y tratando de limar los obstáculos que puedan encontrar los alumnos en cualquier ámbito de formación. Además, vemos la necesidad de que la formación inicial ayude a crear en los futuros docentes su identidad profesional, a dotarlos de aquellas características que sean fundamentales para definir su perfil como profesionales de la educación.

El objetivo principal de esta investigación es, por tanto: determinar las características que debe tener un programa de formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria. Este objetivo se concreta en otros más específicos relacionados con la formación teórica y la práctica y la adquisición del perfil del profesor del siglo XXI. Estos objetivos específicos son:

- Determinar la conexión entre la formación teórica y las prácticas en los programas de formación inicial de profesorado de Secundaria.
- Verificar la importancia que los agentes implicados: profesores y alumnos, dan a la formación inicial docente.

- Analizar la aportación que tanto la formación teórica como las prácticas hacen a la formación inicial del profesorado de Secundaria.
- Determinar la relación que debe existir entre el perfil profesional que se le pide en este siglo al profesorado de Secundaria y la formación que recibe para responder a esta demanda.
- Valorar en qué medida ha calado en el profesor de Enseñanza Secundaria el nuevo perfil que le asigna la Secundaria Obligatoria.

En base a estos objetivos que queremos alcanzar, hemos elaborado unos instrumentos de recogida de datos, tanto cuantitativos: cuestionarios a alumnos y profesores, como cualitativos: entrevistas a profesores y grupo de discusión virtual con alumnos, para conocer las opiniones del alumnado y el profesorado de prácticas del CAP de la Universidad de Málaga entre los años 2004 y 2008.

El trabajo se ha estructurado en dos grandes bloques: el marco teórico en el que se presenta el análisis conceptual de la formación inicial del profesorado, la Enseñanza Secundaria y el perfil de los docentes, y el marco metodológico que incluye el diseño de la investigación, el análisis y los resultados de los instrumentos de recogida de datos y las conclusiones.

El marco teórico consta de cuatro capítulos. En el Capítulo I se intenta delimitar el concepto de formación del profesorado, estableciendo los principios básicos en los que se sustenta, analizando las características y dificultades de la docencia como profesión y determinando el perfil del docente en la actualidad.

En el Capítulo II vemos, a partir de la literatura existente, cómo debe ser la formación del docente, centrándonos en las necesidades de formación teórica y práctica y en la necesaria conexión que debe haber entre ambas.

El Capítulo III, centrado en la Enseñanza Secundaria, revisa las peculiaridades de esta etapa educativa en general, deteniéndose en su situación en España y Europa, para luego analizar las características de los sujetos participantes en esta etapa: el alumnado y el profesorado de Secundaria.

En el Capítulo IV, último del marco teórico, nos vamos a centrar en la situación actual de la formación inicial de los docentes de Secundaria y vamos a reflexionar sobre las necesidades de adecuar esta formación a la realidad y de cómo se deben abordar los cambios indicados.

El estudio empírico de la investigación se desarrolla en el marco metodológico, que está formado por cuatro capítulos. En el Capítulo V se plantean el problema y los objetivos de la investigación y se describe el diseño, en el que incluimos las variables de estudio, los instrumentos de recogida de datos, la descripción de las poblaciones y muestras y los criterios de calidad de los instrumentos.

Los Capítulos VI y VII están dedicados al análisis y a la interpretación de los resultados. El VI al análisis descriptivo de los cuestionarios con el programa estadístico SPSS14.0 y el VII al análisis de los instrumentos cualitativos, la entrevista y el grupo de discusión en la red.

El último capítulo, el VIII, presenta las conclusiones de nuestra investigación. Incluimos en él las recomendaciones para la formación inicial del profesorado en el futuro y nuevas vías de investigación.

1ª PARTE
MARCO TEÓRICO

Capítulo I

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL.

1.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL.

El objetivo de este primer capítulo es delimitar el concepto de formación del profesorado. Para ello vamos a analizar la enseñanza, la docencia como profesión, vamos a ver sus características y sus dificultades. También queremos reflexionar sobre cuáles son los principios básicos sobre los que se debe asentar la formación del profesorado y, por último, determinar el perfil del docente en el siglo XXI.

1.1.- Introducción

Cualquier cambio educativo debería estar ligado a la mejora del personal docente de todos los niveles y a su formación, ya que quien debe llevar a cabo estos cambios, el ejecutor de los mismos, es el docente. No hay transformación educativa sin transformación en la formación del profesorado. Partiendo de esta reflexión se hace patente la necesidad de preocuparse y ocuparse en la formación inicial y permanente del profesorado para conseguir una escuela adaptada a las necesidades de la sociedad y el alumnado del siglo XXI.

La enseñanza es una profesión y como tal requiere una preparación, una profesionalización; dicha preparación tiene que formar en competencias y especializar para desempeñar un servicio público de reconocido valor social. El profesor es quien se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura (Blat y Marín, 1980).

Denominar a la enseñanza con el término de profesión, hablar de profesionalización es difícil, como afirman Ferreres e Imbernón (1999), la enseñanza tiene una aplicación universal, es para todos los contextos sociales y educativos. Es una actividad laboral de carácter social, en la que las características de los individuos, del contexto en que ejercen la profesión y la diversidad de actividades específicas laborales que han de asumir son de una gran variedad y, por tanto, no pueden encontrarse los límites entre donde empieza lo profesional y lo no profesional. Todo esto complica el establecimiento de unas características o cualidades comunes a toda la profesión.

No cumple la enseñanza muchas de las características de otras profesiones, porque no tiene una estructura de conocimientos que permita elaborar una teoría de la enseñanza que dé dirección a la práctica docente (Gimeno 1981). No existe una cultura común a los docentes que se vaya transmitiendo, ya que los contextos, los alumnos y los profesores se diferencian en muchos aspectos y el proceso de socialización profesional no está planificado o dirigido por la institución formativa (Marcelo, 1989). La creación de los sistemas educativos nacionales europeos en el siglo XIX es el fenómeno que desencadena el proceso de institucionalización de la

formación docente, que pasará definitivamente a convertirse en una cuestión a la vez pedagógica y de política pública (Diker y Terigi, 1997).

A pesar de esto, es la docencia una profesión, una actividad a la que hay que dotar de identidad y para ello necesita una propuesta de formación que se base en las tareas que maestros y profesores realizan en sus escuelas o institutos. Esta propuesta debe fundamentarse en el análisis de la práctica para la que se pretende formar, de este modo debemos considerar, en primer lugar la naturaleza de la función docente. La docencia es una profesión sujeta a determinadas condiciones materiales, caracterizada por un conjunto determinado de saberes, que tienen lugar en una institución especializada, la escuela, que será, como afirma Hargreaves (1996), la que determinará que el trabajo sea más fácil o más difícil, más fructífero o fútil, porque el centro de trabajo condiciona el desarrollo de la labor profesional.

Por otro lado, las tareas que realizan los docentes van más allá de aquellas que les son consideradas como propias de sus funciones e incluyen otras tareas pedagógicas no ligadas estrictamente a dar clases, como las entrevistas con los padres, la participación en programas institucionales, las actividades extraescolares, las tareas burocráticas, las funciones de tutor, etc. “Una concepción comprensiva de la enseñanza supone definiciones diferentes en el plano del diseño de la formación, que apresen la complejidad de la tarea docente y construyan capacidades de intervención que atiendan a tal complejidad” (Diker y Terigi, 1997: 96). A pesar de las divergencias entre los autores, la mayoría coinciden en que el trabajo docente tiene unos rasgos característicos que no podemos olvidar, a la hora de diseñar la formación inicial de los docentes. Estos rasgos son los siguientes:

- El ejercicio docente implica multiplicidad de tareas, los docentes hacen muchas cosas más que enseñar, educan a sus alumnos, conviven con ellos, participan en actividades complementarias y extraescolares, se relacionan con padres y otros miembros de la comunidad educativa, etc.

- Las tareas las pueden desempeñar en una gran variedad de contextos. Las escuelas son diversas, porque diversa es la sociedad y el docente deberá moverse en diferentes entornos (urbano, rural, marginal, de titularidad pública o privada, etc.), con diferentes grupos de alumnos y de familias, en distintas estructuras organizativas, con distinta implicación profesional (cargos directivos, tutores coordinadores de ciclo, directores de departamento, etc.), y para todas ellas debe estar preparado.

- La complejidad del acto pedagógico: la acción educativa pasa por múltiples dimensiones y la educación y el trabajo docente ya no se limitan a la interacción exclusiva entre el profesor y el alumno, en la que el docente es el emisor del saber y el alumno el receptor de ese conocimiento, sino que ahora interrelacionan otras variables en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber, la institución escolar, el entorno inmediato, los programas de enseñanza, los métodos y técnicas educativas, los medios y recursos utilizados, la estructuración del espacio, etc. En palabras de Gimeno (1999), la práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto que en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos. La pretensión de querer comprender los procesos de enseñanza con

cierto rigor implica bucear en los elementos diversos que se entrecruzan e interaccionan en esa práctica tan compleja.

- La inmediatez y la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del proceso del trabajo docente: el aula es un lugar en el que se simultanean muchas situaciones y esto provoca la inmediatez de la acción del docente. Por muy preparada que un maestro tenga su clase, por muy planificada que esté la acción docente, el componente espontáneo que debe haber en el aula, provoca situaciones inesperadas que el docente debe resolver sobre la marcha. Esto plantea un gran desafío a la formación, porque hace necesario un modelo de formación basado en la práctica reflexiva, que permita analizar situaciones cambiantes y construir repertorios flexibles de actuación.
- La implicación personal y el repertorio ético que supone la tarea docente. La tarea docente implica, entre otras, la educación en valores y ésta a su vez conlleva la implicación personal (Esteve, 1994).

Comenzábamos nuestra reflexión planteando que no hay transformación educativa sin transformación en la formación del profesorado. Hemos visto también cuáles son las funciones que deben realizar los docentes y los rasgos característicos de su labor. Ahora es momento de analizar cómo es la formación inicial del profesorado en la actualidad, para ver las carencias y virtudes de dicho plan de formación y tenerlas en cuenta en nuestro análisis y nuestras propuestas de futuro.

En España el desarrollo de la profesión docente y, por tanto, la formación del profesorado están estrechamente ligados a nuestra evolución histórica desde la mitad del siglo XIX. De esta forma, el oficio de maestro en la sociedad española ha sido, durante largo tiempo, el resultado de la convergencia de dos factores: de un lado, un proyecto diseñado por la burguesía urbana, de otro una práctica social radicada en ambientes rurales (Ortega y Velasco, 1991). El proceso de institucionalización de la formación de los profesores corre paralelo al desarrollo de los sistemas nacionales de educación y de enseñanza.

Durante el siglo XIX y sobre todo en el XX surge cada vez más una creciente demanda social y económica de mano de obra ilustrada en el dominio de la escritura, la lectura y el cálculo. De esta forma nacen en 1839 las Escuelas Normales, como instituciones encargadas de asegurar una formación inicial básica para los profesores de enseñanza primaria. Éstas se fueron desarrollando y mejorando paulatinamente hasta que en el Plan de 1931 se le da un carácter profesional con una organización en tres periodos: uno de cultura general, otro de formación profesional y un tercero de prácticas en las escuelas (Marcelo, 1995).

Paralelo a este plan de formación apareció en 1932 un plan sistemático de formación de profesores de Segunda Enseñanza en España, con la creación de la Sección de Pedagogía en la que se impartirían cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica para los profesores de secundaria. Tras la guerra civil y la victoria de Franco, el nuevo régimen considera a los profesores como agentes básicos para establecer y difundir el nuevo orden social y político y, por ello, tiene que elaborar unos nuevos planes de estudio que sirvan a este objetivo, y que se concretará en la Ley

de Instrucción Pública de 1945, en la que los aspectos ideológicos y religiosos predominan sobre los demás (Carbonell, 1987).

Será con la Ley General de Educación de 1970 cuando la formación del profesorado tome carácter universitario en las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB, que, tras la puesta en marcha de la LOGSE se han convertido, en muchos casos, en Facultades de Educación que imparten las distintas especialidades de la titulación de Maestro. La Formación del Profesorado de Secundaria, a la que más adelante dedicaremos un capítulo, queda establecida con el CAP (Curso para la Obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica) que pervive en la actualidad en varias Universidades españolas.

Los especialistas de Educación Infantil y Primaria se forman en la Universidad para ser maestros, acceden a los estudios superiores con la idea de prepararse para una profesión y durante tres años reciben formación teórica y práctica con la que se trata de darles el carácter profesional. Se busca que conozcan las características del alumnado con el que van a trabajar, los procesos de enseñanza aprendizaje, las estrategias metodológicas más adecuadas para cada edad, los procesos de evaluación, las tareas que tendrán que desempeñar, etc., y que además interaccionen con la escuela real a través del practicum. En cambio, el docente de secundaria es un especialista en un área de conocimiento, accedió a la Universidad y se formó para ser un biólogo, un historiador, un filólogo, un músico, etc., que cuando decide o se plantea la posibilidad de dedicarse a la docencia, realiza un curso, que en Andalucía es de 180 horas, el CAP, con el que recibe toda la formación teórica y práctica que se le va a exigir.

El fundamento de este curso del CAP, cuyo origen está en la Ley General de Educación de 1970, se basa en la idea de que para ser profesor de secundaria de una especialidad lo fundamental es dominar la materia a enseñar, por esto era suficiente con un curso como el CAP para que el futuro docente conociera, de forma superficial, las características de los alumnos de Secundaria y de los centros en los que tendría que desarrollar su labor. Hoy, la escuela y la sociedad saben de la importancia educativa de una etapa como la Enseñanza Secundaria para la formación de las generaciones más jóvenes. En esta etapa se sientan las bases definitivas que llevarán a los adolescentes a convertirse en adultos. Durante cuatro años tenemos el privilegio de tener a toda la población entre 12 y 16 años escolarizada en nuestros centros educativos, esto nos permite poder dedicarnos a darles la formación que más tarde van a necesitar para desenvolverse en esta sociedad del conocimiento y la información en la que les ha tocado vivir.

Si queda plasmada la importancia de la labor de educar durante la etapa Secundaria, esto conlleva la importancia de formar a los docentes que van a ser los guías de esas futuras generaciones de ciudadanos capaces de desarrollarse en la sociedad del siglo XXI y a los que dedicaremos el capítulo IV de esta primera parte.

La formación del profesorado está estrechamente ligada a la investigación didáctica y a las teorías sobre la enseñanza, de tal manera que, según sea la concepción sobre la enseñanza y su práctica, así será la propuesta para la Formación del Profesorado. La teoría de la enseñanza y la teoría sobre la formación del profesorado están íntimamente ligadas porque la primera condiciona un modelo de escuela y de profesor y por tanto una concepción sobre cómo hay que formar a ese profesorado. La inquietud

sobre la formación del profesorado está estrechamente ligada a los intentos de renovación y cambio en la educación de los años 80. Muchos han sido los especialistas que han investigado sobre esta disciplina a finales del siglo XX, tratando de dar a la formación del profesorado una estructura conceptual independiente de otras disciplinas de carácter didáctico.

Compartimos con Marcelo (1989) que la formación del profesorado ha de conducir a la adquisición, o al perfeccionamiento, en el caso de la formación permanente, y al enriquecimiento de la competencia profesional de los docentes que se implican en tareas de formación, incidiendo en los elementos básicos de su currículo formativo, que son conocimientos, destrezas y disposiciones.

El currículo de la formación inicial del profesorado depende en gran medida del modelo de profesor que se acepte como válido, aunque sin olvidar que la formación del profesorado está sujeta al análisis sociopolítico y al modelo de escuela que pretenden establecer los poderes públicos.

1.2.- Principios básicos de la formación del profesorado.

La profesión docente tiene unas funciones y unos rasgos característicos, como hemos visto en el apartado anterior, pero también tiene, como otras profesiones, condiciones que deben tenerse en cuenta en cualquier plan de formación del profesorado, para preparar a los docentes y para mejorar sus condiciones de trabajo. Marcelo (1995) establece que algunos de estos condicionantes son a nivel escolar:

- ✓ La burocratización del trabajo del profesor. Al profesor se le considera en muchos casos, como un agente de aplicación curricular, que toma pocas decisiones y está sometido a una organización jerárquica. Para Martínez (1993) la tendencia en los últimos años en nuestro país no propicia la autonomía de los profesores, sino que incrementa los controles burocráticos.

- ✓ Al profesor en la actualidad se le demandan muchas responsabilidades, lo que implica que tenga que especializarse y ampliar sus destrezas para responder a estas demandas. Sin embargo, autores como Fernández (1990) o Handal (1992) consideran que este proceso no profesionaliza, sino que proletariza las condiciones de trabajo del profesorado. El docente a la vez que intensifica su tarea pierde autonomía al verse sometido cada vez a mayores presiones y peores condiciones de trabajo (Hargreaves, 1992).

- ✓ La profesión docente tiene una progresiva feminización, sobre todo en la Educación Infantil y en la Educación Primaria, y aunque al aumentar el nivel educativo la presencia de mujeres es menor, ésta sigue siendo importante. La feminización de los niveles educativos ha tenido repercusiones en la cultura profesional de los docentes.

- ✓ La actuación profesional de los docentes, solos con sus alumnos, da aislamiento a esta profesión, da al docente un carácter individualista. Este aislamiento de los profesores es más propio, en nuestra sociedad, del docente de Secundaria y el universitario, porque en la educación infantil y en la primaria los profesores trabajan más de forma conjunta, en equipos docentes, colaborando unos con otros.

- ✓ La profesión docente se caracteriza por ofrecer pocos incentivos a los profesores que supongan evolución y motivación para la mejora. Esto hace de la docencia una carrera plana, donde los distintos niveles educativos no están relacionados entre sí como deberían, porque no se recompensa la competencia del profesor.

- ✓ Es la docencia una profesión de riesgos, y no sólo de riesgos físicos (agresiones y violencia), sino sobre todo psicológicos. Desde los años 80 y especialmente en la actualidad, expresiones como estrés, ansiedad o malestar están presentes en la vida de los centros educativos. El estrés del docente se produce por la experiencia de vivir emociones desagradables, como la cólera, la tensión, la frustración, la ansiedad, etc., mientras que el malestar docente en palabras de Esteve (1994) es el efecto permanente producido por las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia, estas causas pueden ser tanto contextuales como personales.

La naturaleza misma de la enseñanza exige que los docentes se comprometan en su formación y desarrollo profesional durante toda su carrera, pero las necesidades concretas y las formas de llevar a la práctica ese compromiso variarán según las circunstancias, las historias personales y profesionales y las disposiciones vigentes en cada momento. Para Day (2005) la carrera profesional del docente es un desarrollo profesional continuo que, partiendo de la formación inicial, va evolucionando, mejorando y adaptándose a la realidad y que se produce en tres entornos: en la enseñanza directa, con la asistencia a cursos, seminarios, conferencias, etc., en el aprendizaje en la escuela por el trabajo y la colaboración con los compañeros y en el aprendizaje fuera de la escuela,

colaborando con grupos de otros niveles educativos, participando en grupos de reforma, etc.

Compartimos la idea de que la formación de maestros y profesores se extiende a lo largo de toda la carrera profesional, y que en este sentido, la formación inicial no es más que la primera etapa del trayecto formativo, pero cuya eficacia es básica; lo que nos lleva a preguntarnos cómo debe ser, cómo hay que preparar a los docentes para que empiecen a enseñar. A este respecto, nos encontramos con docentes en ejercicio que rechazan la formación inicial que recibieron, porque la consideran como un trámite que no les ayudó en su preparación para la docencia. Esto suele estar relacionado con el hecho de que los conocimientos teóricos que recibieron no estaban conectados con la realidad y los problemas que luego encontrarían en el aula.

En un estudio realizado para el I Congreso Internacional sobre Profesores Principiantes, veíamos como los profesores tutores de prácticas del CAP de la Universidad de Málaga entrevistados manifestaban, de forma mayoritaria, que el profesor actual necesita unos conocimientos de psicología, de pedagogía y de didáctica, además de la adquisición de habilidades sociales, que les permita saber cómo son y cómo conocen aquellos que van a ser sus alumnos y cuáles son sus características. El objetivo de estos conocimientos es mejorar su enseñanza como docentes y el aprendizaje de los alumnos (Márquez y Tójar, 2008).

Estamos ante un problema de calidad de la formación inicial, de saber qué es lo que vale en la formación de un docente, qué contenidos de los que se imparten son inadecuados y cuáles son necesarios. Es, por tanto, una cuestión de orden curricular, una búsqueda por determinar un modelo

de formación adecuado a la realidad profesional de las aulas. Para establecer un modelo de formación inicial del profesorado, no es suficiente con definir y conceptualizar dicha formación, sino que tendremos que establecer cuáles son los principios básicos sobre los que debe descansar dicho modelo. En este sentido, Marcelo (1995) establece ocho principios básicos en la formación del profesorado como disciplina:

1. Ha de ser concebida como un continuo, como un proceso que, aunque compuesto por fases diferenciadas mantenga unos principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes, independientemente del nivel de formación del profesorado al que nos refiramos.
2. Es necesaria la integración entre la formación del profesorado respecto de los contenidos propiamente académicos y disciplinares y la formación pedagógica de los profesores.
3. Es fundamental la integración entre la teoría y la práctica, de forma que aprender a enseñar se realice mediante un proceso donde el conocimiento práctico y el conocimiento teórico puedan integrarse en un *curriculum* orientado a la acción.
4. Hay que buscar un isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le pedirá que desarrolle.
5. Es necesario concebir la formación del profesorado como un fenómeno social y dinámico en el que influyen tanto las características de los sujetos que en ella participan como el contexto en que se desarrolla y la interacción entre los participantes.

6. El principio de individualización debe ser un elemento integrante de la formación del profesorado, entendida la enseñanza como actividad con implicaciones científicas y tecnológicas, y por tanto, aprender a enseñar no debe ser un proceso homogéneo sino que estará en función de las características personales del profesor y del grupo de docentes.
7. En estrecha relación con el principio de individualización aparece el de supervisión, entendido como un instrumento de mejora de la enseñanza del profesor y básica en la etapa de formación inicial.
8. El octavo principio básico para la formación del profesorado es el de la indagación-reflexión. La indagación reflexiva es una estrategia para entrenar al profesor, no sólo en formación sino también en ejercicio, a que sea consciente de la problemática de su práctica de enseñanza, ya que analiza las causas y consecuencias de la conducta docente más allá del aula.

Junto a estos principios básicos de la formación del profesorado, que nos dan un enfoque sobre esta disciplina, tenemos también, según Day (2005), que conocer la realidad sobre la que se fundamenta la evolución y el desarrollo profesional de los docentes, y ser conscientes de una serie de hechos tales como que:

- El profesor es, junto al alumno, el sujeto activo más importante de la escuela y sólo podrá cumplir sus fines educativos si está bien preparado

para la profesión y es capaz de mantener y mejorar sus aportaciones a ella a través de un aprendizaje constante en el transcurso de su carrera.

- Una de las tareas principales del docente es inculcar al alumno la disposición para el aprendizaje durante toda la vida y, en consecuencia, debe mostrar un compromiso respecto a su aprendizaje continuo.
- El desarrollo profesional a lo largo de la carrera es necesario para todos los docentes con el fin de renovar y revisar sus destrezas y conocimientos.
- El aprendizaje circunscrito sólo a la experiencia acaba limitando el desarrollo profesional del docente.
- El pensamiento y la acción de los profesores es el resultado de la interacción entre su historia vital, la fase de desarrollo en la que se encuentren, la estructura del aula y de la escuela y los contextos sociales y políticos en los que trabajen.
- Las aulas están pobladas por estudiantes con distintas motivaciones, disposiciones y capacidades para el aprendizaje, que proceden de medios distintos; por tanto la enseñanza es un proceso complejo.
- El desarrollo profesional del docente va unido a su forma de entender el currículo, en consecuencia, los contenidos y los conocimientos

pedagógicos no pueden alejarse de las necesidades personales y profesionales de los docentes ni de sus fines morales.

- El docente se tiene que involucrar en su proceso de aprendizaje y desarrollo profesional, no es posible formarse de forma pasiva.
- El pleno desarrollo de la escuela, como hemos reseñado anteriormente, depende del desarrollo satisfactorio de los docentes.
- La planificación y el apoyo a la formación docente (inicial y continua) es una responsabilidad conjunta de los docentes, las escuelas y las administraciones educativas.

Según todo lo expuesto parece claro que el *curriculum* de la formación del profesorado está en función de las necesidades sociales, políticas y económicas, así como del modelo de escuela y del profesor que se establezca. En sus orígenes la sociedad industrial buscaba de los profesores que dieran una preparación elemental a sus trabajadores sin necesidad de ampliar los niveles de conocimientos, pero hoy, en la sociedad del conocimiento, se demanda de la escuela que dé formación, certifique el grado de conocimiento de los alumnos y sea motor de cambio social, que eduque para esta sociedad concreta. Para que la escuela cumpla las funciones que de ella se demanda debe buscar un modelo de formación docente que se ajuste tanto a los principios básicos de formación, como a los condicionantes sociales del profesorado y a la demanda social de la escuela.

Un modelo de formación docente es un diseño para el aprendizaje de la práctica profesional de la enseñanza, que se debe hacer extensivo al profesorado de un mismo nivel educativo pero que debe basarse en la reflexión y la adaptación a los distintos contextos educativos, es decir, debe hacer al docente competente para desenvolverse en los distintos contextos, ámbitos y situaciones educativas.

Distintos autores, según Marcelo (1995), utilizan términos diferentes para designar las orientaciones conceptuales sobre la formación del profesorado, así, Zeichner utiliza, desde 1983, el concepto de paradigma de formación del profesorado, para referirse a las creencias y tendencias sobre la enseñanza, los profesores y su formación y determina cuatro paradigmas distintos de formación de profesorado: el tradicional-artesano, el personalista, el conductista y el orientado a la indagación. Éstos se agrupan en dos dimensiones: Cierto vs Problemático, en el que la formación del profesorado entiende los contextos sociales en los que desempeña su labor como ciertos o válidos o bien como problemáticos y discutibles. La segunda dimensión es Recibido vs Reflexivo, en el que el *curriculum* de formación es establecido o no de antemano y por tanto transformable (Zeichner, 1983).

Feiman-Nemser (1990) opta por el concepto menos ambicioso de orientaciones conceptuales, entendidas como un conjunto de ideas acerca de las metas de la formación del profesorado y de los medios para conseguirlas. Una orientación conceptual incluye una concepción de la enseñanza y del aprendizaje y una teoría acerca del aprender a enseñar. Estas concepciones deberían dirigir las actividades prácticas de la formación del profesorado. Pérez (1992), por su parte, introduce el

concepto de perspectiva: la perspectiva académica, la técnica, la práctica y la de reflexión en la práctica.

En cualquier caso, ninguno de los paradigmas, orientaciones o perspectivas, explican en su totalidad la complejidad de la formación del profesorado y desde luego, todas se refieren a la formación inicial, dejando la permanente o continua como un aspecto a tener en cuenta a lo largo del desarrollo profesional.

Las características y los elementos de la formación docente, tanto a nivel teórico como práctico, serán analizados en el capítulo II, pero sentando las bases de lo que luego expondremos, nos planteamos, si realmente es fácil en la práctica diferenciar un paradigma o modelo de formación de otro, si los programas de formación no están dirigidos por una ideología concreta y, por tanto, limitan los análisis y la toma de decisiones sobre cómo debe ser el modelo de formación inicial del profesorado. Cada orientación o perspectiva nos destaca diferentes aspectos que deben considerarse, pero ninguna ofrece el marco completo para guiar un programa de formación inicial de profesorado, cada una ofrece una visión. Puede esto llevarnos a considerar que no hay un modelo único de formación docente, y por tanto que necesitamos aglutinar aquellas perspectivas que completen nuestro modelo de formación, o que el asumir uno implica dejar otros.

Trataremos de analizar estos interrogantes más adelante, pero en cualquier caso, hay que reconocer que la reflexión y la acción siguen sendas paralelas desde las que se “miran mutuamente”, pero, como nos dice la misma definición de líneas paralelas, no llegan a tocarse (González, 1995).

1.3.- El perfil del docente.

La labor de enseñar se encuentra estrechamente vinculada con la historia de la humanidad, todas las sociedades, en todas las épocas, han elaborado imágenes y valores sobre la persona del maestro y su labor pedagógica. Los griegos, los romanos, o padres de la Iglesia como San Agustín o Santo Tomás de Aquino ya dejaron sus reflexiones sobre el maestro y el papel que debía desempeñar. En el siglo XVIII la corriente filosófica y pedagógica de la Ilustración da gran importancia a la educación, considerándola como una fuerza importante para el progreso de la humanidad. Además, esta corriente define claramente el perfil profesional y asegura que el maestro debe poseer determinadas características personales: elevada educación, amplia cultura general, sabiduría, tacto y amor, desarrollándose un modelo de organización que funcionaría con éxito durante muchos años y que trascendería a muchos países (Monterrosa, Benavides y Cantillo, 1998). Sin embargo, esta actividad se consolida como profesión cuando los países estructuran sus propios sistemas educativos.

El final del siglo XX se caracteriza por las reformas educativas llevadas a cabo por los gobiernos occidentales, estas reformas tenían unas metas comunes, entre las que destacan: lograr el acceso de la educación para todos los ciudadanos, mejorar la calidad del servicio educativo y de los resultados, establecer un sistema de relación e información con los miembros de la comunidad escolar sobre el proceso educativo y los resultados, revisar los contenidos que se integran al currículo e incorporar

los aportes de la psicología educativa y de las teorías sobre el aprendizaje a las orientaciones para la formación de los docentes.

El docente, a lo largo de la historia y en la actualidad, cumple una función social, es el formador de las nuevas generaciones, alguien que, además del conocimiento necesario tiene las habilidades para el ejercicio de la profesión y debe ser modelo para sus discípulos. En un modelo de educación tradicional el docente es el que aporta la información, tomando el rol de director del proceso educativo, siendo él y su materia el centro de la enseñanza, sin espacio para la confrontación con el alumnado. El alumno es, de este modo, el receptor del proceso de enseñanza, el que recibe el conocimiento y tiene como misión aprenderlo y repetirlo de la misma manera que lo recibió.

En la actualidad, el cambio que se ha producido en la sociedad, y por tanto en la escuela, demanda otro tipo, otro modelo de profesor, porque otras son las necesidades de los alumnos y de la sociedad, y si el docente cumple una función social, la de enseñar a las nuevas generaciones a vivir en la época y el entorno social y económico que les ha correspondido, entonces, sin lugar a dudas, su papel debe modificarse. La sociedad presente y futura exige al docente enfrentarse a situaciones difíciles y complejas, a entornos en los que se concentran toda la población hasta los 16 años, con la heterogeneidad, la diversidad cultural y la presión creada por los cambios tan acelerados que se están produciendo en los procesos sociales.

De esta forma se hace patente que la función docente adquiere mayor relevancia y trascendencia, aunque esté menos reconocida socialmente, deja de tener como misión única la de transmitir conocimientos y educar en valores a las nuevas generaciones, para convertirse, además, en el guía de un proceso, el educativo, a través del cual tendrá que facilitar a sus alumnos las herramientas necesarias para que puedan vivir, convivir y desenvolverse en el presente y en el futuro. El docente es el actor principal en el proceso de mejora de la calidad educativa, pues es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional. Además, como afirma Bar (1999), las reformas educativas se traducen en las escuelas y llegan al aula por medio del docente.

Para determinar el perfil del profesorado del siglo XXI, tendremos que pensar en las características de los alumnos que vamos a formar y en lo que la sociedad demanda de la educación. Estamos viviendo un rápido cambio en las escalas de valores, tendencias, actitudes, creencias y esto provoca nuevas necesidades a las que habrá que dar respuesta desde la escuela. Los cambios acelerados que nos rodean modifican la forma en que vivimos, cómo trabajamos y cómo educamos a nuestros niños, por tanto implican un cambio en las instituciones educativas y en las funciones de los docentes.

Estos cambios los analizaremos con más profundidad en el capítulo IV cuando veamos la necesidad de adecuar la Formación Inicial de los Profesores a la realidad de la Enseñanza Secundaria, no obstante nos vamos a detener aquí en aquellos que la sociedad del conocimiento ha traído hasta el campo educativo para establecer cuál debe ser el perfil del docente en la actualidad y de cara al futuro.

La profesión docente tiene unas dificultades estructurales que vienen marcadas, entre otras cuestiones, por la presión que originan los cambios sociales tan acelerados de la vida contemporánea y que exige transformaciones constantes de los profesionales para anticiparse y proyectarse de cara al futuro inmediato y por la resistencia al cambio de las instituciones escolares. Esta situación provoca en los docentes un sentimiento de inseguridad e incertidumbre acerca de su futuro y les hace perder la vista de la finalidad de su labor.

Entre los cambios que afectan directamente a la forma de enseñar se encuentran las TICs, que cambian los esquemas y algunos de los objetivos de la educación. Hasta ahora la única fuente de información, o al menos la fundamental, era el docente, a través del centro educativo. El maestro era el centro del proceso educativo, el encargado de transmitir el conocimiento a la siguiente generación, el que conocía y dominaba la materia a enseñar y, por tanto, el único que podía transmitirla. Pero esto ha cambiado con la cantidad de información a la que estamos expuestos y acostumbrados en los últimos años, ahora el alumno también tiene acceso a la información, al saber, al conocimiento, y lo que necesita es aprender a procesar, comunicar y transformar esa información: aprender a aprender.

La escuela en la actualidad debe cumplir otra función, que desde luego no es únicamente la de transmitir conocimientos, sino que debe incorporar diferentes habilidades, que vayan desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada. Debe, también, incluir la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y

comunicarse; se trata de enseñar al alumno a investigar, a analizar, a seleccionar, a no perderse en un mundo de datos e informaciones, a saber aprovecharlos en su propio beneficio y conforme a sus necesidades y deseos. El alumnado tiene que formarse para ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual y esto implica utilizarlas como transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Las TICs serán, por tanto, herramientas en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos y, al mismo tiempo permitirán procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos y generar producciones responsables y creativas. En síntesis, el uso de las TICs desarrollará la competencia digital e implicará formar personas autónomas, eficaces, responsables, críticas y reflexivas al tratar y utilizar las nuevas informaciones, así como al valorarlas y contrastarlas.

El docente, por su parte, se enfrenta a un doble reto, por un lado, el de aprender a utilizar las TICs para su provecho, preparación y adecuación personal y profesional y por otro el de llevar a cabo su incorporación en el aula, lo que supone establecer nuevos objetivos. Este nuevo modelo exige al profesor estar actualizado y capacitado constantemente para el desarrollo de estrategias y habilidades que le permitan transmitir al alumno los conocimientos y descubrir las aptitudes. Deben propiciar los recursos virtuales para que los estudiantes estén lo más cómodos posibles en el desarrollo de los procesos educativos, deben ser, también, gestores de la autoformación del alumnado y guías o mediadores en el aprendizaje autónomo de los alumnos.

En el momento actual el profesor requiere nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para intentar dar respuesta a los múltiples interrogantes que se le presentan cada día. Para ello es necesario concebir al docente bajo otro paradigma, no sólo definir un listado de competencias que debe tener, sino que es preciso desentrañar qué elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y de destrezas favorecen la resolución de los problemas educativos, desde todos los niveles de desempeño del docente, para que, de esta manera, sea posible identificar y analizar aquellas capacidades requeridas por un grupo social determinado y en un contexto específico, lo cual dará a este perfil la pertinencia social. Se concibe, desde esta perspectiva, a un educador capaz de despertar el interés por aprender, cómo aprender y mantener al día estos conocimientos (Galvis, 2007). Cualquiera que sea el perfil del docente como un profesional de la educación, sus competencias y funciones constituyen un problema teórico y práctico difícil de resolver, que se encuentra, además, influenciado por las condiciones contextuales y personales de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje.

El perfil del profesorado viene determinado por dos conceptos, capacidad y competencia. La capacidad hace referencia al final de un proceso en el que se ha dotado al profesional de los conocimientos, procedimientos, actitudes y valores necesarios para desempeñar su tarea y la competencia es un proceso variado y mucho más flexible que se va alcanzando a lo largo del desarrollo de la profesión generando nuevas capacidades. Las competencias tienen valor cuando se construyen desde el aprendizaje significativo y se apoyan en el constructivismo, cuando es el sujeto quien construye su propio conocimiento.

Del docente se demanda que forme ciudadanos capaces de desarrollarse en la sociedad actual y en la futura, por tanto, se le pide que sea más que un maestro, es necesario que sea un intelectual, un guía cultural, un organizador, un animador, un mediador intercultural, etc., y además que desarrolle unas competencias profesionales. Pero qué entendemos por competencia. Para Rul y Cambra (2007), el concepto de competencia, pese a sus limitaciones, es ampliamente compartido, se trata de la capacidad general o potencialidad adquirida por una persona, que le permite seguir aprendiendo y utilizar esa base aprendida para encarar situaciones y resolver problemas reales, así como desarrollar proyectos personales, cívicos y profesionales. Ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo aprendido (Monereo y Pozo, 2007). En una concepción dinámica de las competencias se plantea que: se adquieren, se movilizan y se desarrollan continuamente y no pueden explicarse y demostrarse independientemente de un contexto, por lo que para ser competente no basta con saber hacer, se requiere saber ser y actuar holísticamente como sujeto que hace parte y se integra a esa realidad que quiere comprender (Galvis, 2007).

Para Cecilia Braslavsky (1999) toda competencia involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores, y responsabilidades por los resultados. Si queremos que los profesores dejen de reproducir lo que aprendieron y cómo lo aprendieron, entonces es imprescindible promover una reflexión sólida acerca del perfil del profesor, teniendo en cuenta dos ideas claves, la primera es que hay que hacer al docente competente para un mejor desempeño de su actividad y, la segunda prepararlo para una

mejor participación en la reinversión y puesta al día de las escuelas y los sistemas educativos, esto es, que sepan desenvolverse hoy en las aulas y se sigan preparando para el futuro. Para esto deberán tener cinco competencias básicas:

- La competencia pedagógico-didáctica. Los profesores tiene que ser facilitadores de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos y no expositores que despliegan información para que luego sea repetida de memoria. Deben poseer criterios de selección de estrategias, de saber planificar y conducir a sus alumnos y saber utilizar las nuevas tecnologías.
- La competencia institucional. Los profesores tienen que tener la capacidad de articular y conjugar la macropolítica del sistema educativo con las necesidades de su aula, conocer la realidad del espacio escolar para poder demandar a las administraciones públicas desde la acción, no desde el inmovilismo.
- La competencia productiva. Los profesores tienen que comprender el mundo en el que viven y en el que vivirán, para intervenir como ciudadanos productivos en ese mundo de hoy y del futuro, porque nadie que no comprenda ese mundo puede realmente orientar a los niños y jóvenes y promover aprendizajes para el siglo XXI. Esto implica que un desafío fundamental en la reinversión de la profesión de profesor es ampliar el horizonte cultural.

- La competencia interactiva. Los profesores deben aprender cada vez más a comprender y a sentir con el otro, a conocer la cultura de los niños y jóvenes, las peculiaridades de las comunidades y las formas de funcionamiento de la sociedad, lo cual implica adquirir una gran capacidad de observación.
- La competencia especificadora. El profesor debe tener, además de su especialización en un nivel determinado y en una disciplina concreta, en el caso de la Enseñanza Secundaria, la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a un entorno y unos alumnos concretos. No basta con un buen dominio de los contenidos, ni un conjunto de metodologías adecuadas sino que hay que saber adaptar esto al entorno y a la práctica real.

Estas competencias básicas lo son para todos los docentes en todos los niveles educativos, pero en el caso del profesorado de Educación Secundaria debemos tener en cuenta cuáles son las competencias en las que deben formar a sus alumnos, es decir, aquellas que el alumnado tiene que haber adquirido al finalizar su etapa de secundaria obligatoria.

Según el Anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, la inclusión de estas competencias en el currículo de la Secundaria tiene varias finalidades. En primer lugar integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las distintas áreas o materias, como los informales o no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en

relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje. En base a estas consideraciones expuestas se han identificado, dentro del marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

La formación de los docentes que van a trabajar en esta etapa educativa, que van a ser profesionales de la Educación Secundaria, no puede estar al margen de esta realidad, sino que debe aportar las herramientas necesarias para que los futuros profesores sean docentes competentes capaces de guiar y ayudar a sus alumnos a la adquisición de las competencias básicas.

Las competencias que deben conformar el perfil profesional de los docentes, en la sociedad de las próximas décadas, pueden sintetizarse para Galvis (2007) en: un docente con actitud democrática, convicción de

libertad, responsabilidad y respeto por todas las personas y grupos humanos, con principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores y con consistente formación pedagógica y académica, autonomía personal y profesional. Además, debe poseer amplia formación cultural, con una real comprensión de su tiempo y de su medio, que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales con innovación y creatividad. Esto determina tres tipos de competencias:

- a) Las intelectuales, referidas a lo cognitivo, lógico, científico y pedagógico-didáctico, las cuales sirven para facilitar procesos de aprendizaje cada vez más autónomos.
- b) Las sociales, dentro de las que se encuentran todas las que involucren procesos sociales, afectivos, éticos, estéticos y comunicativos, la tolerancia, la convivencia, la cooperación, así como también la capacidad de asociarse, de negociar, de emprender y concretar proyectos.
- c) Las interpersonales, incluyen las productivas que permiten al docente estar abierto e inmerso en los cambios para orientar y estimular el aprendizaje, y las especificadoras, que contribuyen a la capacidad de aplicar los conocimientos fundamentales a la comprensión de los sujetos y la institución, así como también a observar las situaciones de la realidad pedagógica y actuar en consecuencia.

En tal sentido, los contenidos curriculares deben dejar de ser fines en sí mismos, para transformarse en los medios necesarios para alcanzar las capacidades mencionadas, que promueven el análisis, la inferencia, la prospección, la solución de problemas, el aprendizaje continuo, la adaptación a los cambios, la proposición de valores favorables a la intervención solidaria en la realidad.

Bain (2007) se preguntaba, entre otras cuestiones, ¿qué hace grande a un profesor? ¿Cuáles son los profesores que recuerdan los estudiantes? ¿Qué hace que algunos profesores tengan éxito con estudiantes de formación diversa? Las respuestas son fruto de un exhaustivo estudio llevado a cabo con casi un centenar de profesores de reconocido prestigio de distintas universidades estadounidenses. En dicho estudio queremos destacar que para su autor: no es lo que hacen los profesores, es lo que comprenden, para ellos la planificación de las clases es menos importante que la forma en que comprenden la asignatura y valoran el aprendizaje humano, sean de la especialidad que sean. Pero también saben atraer y desafiar a los estudiantes, provocar en ellos interés por el aprendizaje y creen firmemente que la enseñanza importa y que, de forma adecuada, todos los alumnos pueden aprender.

Para que los docentes alcancen las competencias de este perfil que hemos enunciado, es necesario implementar dispositivos de formación y entrenamiento que los comprometan a aumentar sus capacidades de observación, de agudizar prácticas reflexivas, de fortalecer el sentido de su propia capacitación, de desarrollar inteligencias múltiples, de atender a los valores, etc. Los docentes del siglo XXI, no pueden permanecer estancados en los modelos de formación que se han venido desarrollando, en los que se

forman esencialmente en la adquisición de capacidades, de contenidos curriculares de las distintas áreas de conocimiento y de las didácticas específicas de cada materia, sino que la profesión docente tiene que aceptar el desafío de ampliar el horizonte cultural, de intervenir activamente en el mundo actual y de formar ciudadanos para ese mundo cambiante que les ha tocado vivir.

Capítulo II

CONEXIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE.

2.- CONEXIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE.

En este segundo capítulo veremos cómo debe ser la formación del docente, qué características debe tener, tanto la formación teórica como la práctica y, por supuesto, la necesaria conexión que debe haber entre ambas.

La formación inicial del Profesorado es una de las herramientas básicas en el proceso de la profesionalización de los docentes. El profesorado de Educación Infantil y de Primaria, se forma en la Universidad como un profesional de la educación, al terminar sus estudios universitarios es “Maestro de Infantil”, o “Maestro de Primaria” o de cualquiera de sus especialidades, pero el futuro profesor de Secundaria, al terminar sus estudios universitarios es “Matemático, Historiador, Filólogo, Informático, Ingeniero, etc.”

Esto nos muestra la necesidad de que la formación inicial para la docencia en Secundaria cumpla, entre otras, con el requisito de profesionalizar a los futuros docentes, prepararlos para ser Profesores de Enseñanza Secundaria de una especialidad.

2.1.- Características de la formación docente

Hasta el momento hemos analizado los principios básicos que deben dirigir la formación del profesorado y planteado los rasgos y dificultades de la profesión, así como cuál debe ser el perfil del docente, por tanto, es ahora el momento de ver qué modelo o modelos de formación inicial del profesorado se ajustan a las características que debe tener un docente del siglo XXI para desempeñar su labor.

Portilla (2002) a partir de Pérez Gómez (1992) distingue cuatro perspectivas básicas de los modelos de formación docente que se identifican con diferentes orientaciones de la enseñanza:

Perspectiva o modelo académico. Se fundamenta en la idea de que el proceso de enseñanza es el encargado de transmitir conocimientos. El profesor es un experto en algunas disciplinas y su misión es “enseñar” los contenidos de dicha disciplina a los alumnos, quienes deben “aprender” esos contenidos. La formación del profesorado estará relacionada, por tanto, con el dominio pleno de las disciplinas cuyos contenidos debe transmitir. En este enfoque de la docencia y la formación se pone el acento en que lo esencial es que el docente conozca sólidamente la asignatura que va a enseñar, lo cual supone priorizar la formación disciplinaria (Diker y Terigi, 1997) y considerar la formación pedagógica como superficial e innecesaria e incluso como un obstáculo para la formación docente (Davini, 1995). Este modelo, con sus variaciones, es seguido en algunos países, como España, para la formación inicial del profesorado de Secundaria. Donde se ofrece una formación pedagógica, de corta duración, a los titulados de las distintas carreras universitarias para poder ejercer la docencia en la Enseñanza Secundaria. Esto implica que los docentes tengan

que formarse y adquirir los conocimientos pedagógicos necesarios a lo largo de su ejercicio profesional, en su experiencia en el aula.

Dentro de esta perspectiva hay dos enfoques extremos: el *enciclopédico* y el *comprensivo*. En el enciclopédico la competencia del profesor reside en la posesión de los contenidos disciplinares requeridos y en la capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos. Se evalúa principalmente la adquisición de los contenidos conceptuales, dando menos importancia a la formación didáctica, contextual, en habilidades, actitudes y destrezas que deben complementarse en la formación pedagógica del docente.

El enfoque comprensivo concibe al docente como un sujeto pensante que comprende la estructura lógica de la materia a impartir, sabe los conocimientos y el desarrollo histórico de los mismos y se propone que la enseñanza sea un conjunto de hechos interconectados. Para alcanzar este enfoque, la formación docente se debe sustentar en la comprensión de la estructura epistemológica y conceptual de las disciplinas.

En ambos casos la formación del profesor se asienta en las adquisiciones de la investigación científica, ya sea disciplinar o de didáctica de las disciplinas (Pérez, 1992).

Perspectiva o modelo técnico. Este modelo se preocupa por darle a la enseñanza un nuevo estatus, fomentando grandes avances en el estudio y desarrollo de la práctica docente. Aquí el docente es un técnico que busca “recetas de enseñanza” para tratar de llevarlas a la práctica, de manera que el alumno aprenda. El problema aparece cuando no se tienen en cuenta el

contexto social y las características intrínsecas de los alumnos y docentes que participan directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este enfoque “establece una distinción clara entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico y entiende el segundo como una aplicación del primero” (Diker y Terigi, 1997:115), de ahí el impacto que dicho modelo ha ejercido y ejerce sobre las prácticas, en particular, y la formación de los docente, en general. Desde esta perspectiva se centra la atención en el conocimiento y las destrezas necesarias para la enseñanza, estando estas destrezas derivadas de la investigación proceso-producto: aprender a enseñar implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza y la competencia se define en términos de actuación (Feiman-Nemser, 1990).

Uno de los programas más representativos de esta perspectiva ha sido la Formación del Profesorado basado en Competencias, es decir, en las habilidades y destrezas necesarias para desarrollar la tarea. El profesor es, así, un técnico que garantiza su enseñanza si cumple con su función instrumental, donde a problemas concretos y generalizables deberá aplicar principios generales y conocimientos científicos, de tal modo que si los reproduce fidedignamente producirán los resultados requeridos. Desde esta racionalidad instrumental se forman docentes en los que la práctica y la investigación están desvinculadas, y que en el desempeño de su tarea profesional se verán obligados a formarse sobre su propia experiencia docente.

De este enfoque se distinguen dos corrientes de la formación del profesorado: el *modelo de entrenamiento*, el más mecanicista, en el que la formación se sustenta en las relaciones entre los comportamientos de los

docentes y el rendimiento de los alumnos. Se seleccionan conductas docentes que generen rendimientos académicos elevados en los alumnos, con la complejidad de establecer relaciones entre el comportamiento de los docentes y los resultados académicos de sus alumnos, ya que el proceso de enseñanza se encuentra influido por otras variables situacionales, contextuales y cognitivas.

La otra corriente estaría representada por el *modelo de adopción de decisiones* que considera que los descubrimientos de la investigación sobre la eficacia del profesor no deben trasladarse mecánicamente en forma de habilidades de intervención sino convertirse en principios y procedimientos que los docentes utilizarán al tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana en el aula (Pérez, 1992). Este modelo implica el aprendizaje de teorías de intervención en el aula, ya que el docente deberá tomar la decisión de la utilización de estas técnicas según el problema que se presente.

Esta racionalidad técnica supuso un progreso frente al empirismo del enfoque tradicional, que desarrollaba la práctica docente en la teoría de la disciplina, pero la racionalidad técnica, en sí misma, tampoco puede aplicarse a la solución general de los problemas educativos, porque toda situación de enseñanza está influenciada por una estructura social, el aula, y es cambiante, incierta y compleja, por tanto, no puede estar sometida a unas reglas y técnicas generales.

Perspectiva práctica. Este modelo o perspectiva surge como una crítica al anterior, es un modelo reflexivo sobre la práctica que contempla la enseñanza como una actividad en la que no se pueden dar recetas, ni dictar normas, para obtener los productos deseados. En un enfoque

tradicional la enseñanza se concibe como una actividad que se aprende por un proceso de ensayo-error, donde la relación entre docente y alumnos es el vehículo más apropiado para transmitir los conocimientos del profesor de manera no reflexiva y como producto de la rutina dentro del aula. Bajo esta perspectiva, el docente es considerado como un recipiente pasivo de este conocimiento, que permite que los aprendizajes adquiridos durante su formación inicial se empobrezcan y no enriquece su vida profesional con la formación continua.

Por otra parte, el *enfoque reflexivo sobre la práctica* da al profesor el papel de un profesional de la enseñanza que se mueve en situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas; haciendo del docente un investigador en el aula. La reflexión se convierte en un proceso en el cual la investigación es el medio que permite tanto al profesor como a los alumnos acercarse a la realidad y aprender vinculándose a la misma; generándose un pensamiento apegado a la realidad, sin búsqueda de imitación o reproducción, sino con posturas críticas y reflexivas (Portilla, 2002). La formación docente se basa principalmente en el aprendizaje de la práctica, para ella y desde ella, es decir, la experiencia obtiene una trascendencia fundamental.

Aquí se parte de la idea de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto y donde el docente debe enfrentarse a situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Por esto el conocimiento que se requiere del profesional es un conocimiento en parte siempre emergente, elaborado sobre la práctica diaria, creativo y fruto de una metodología propia (Diker y Terigi, 1997).

Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social. Esta perspectiva, estrechamente ligada a la anterior, concibe la enseñanza para Pérez (1992), como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimientos que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ve al profesor como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica docente. Alguien que va en busca de las características que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el contexto en el que se desarrolla, de tal manera que su acción reflexiva facilite el desarrollo autónomo de todos los que participan en el proceso educativo.

“En el modelo reflexivo de educación del profesorado, se intenta convertir la práctica en una experiencia de aprendizaje. Se espera que el estudiante aprenda a través de la reflexión sobre su práctica” (Atkinson, 2002: 97). La reflexión sobre la propia acción es el punto de partida para conocer la realidad de la labor docente, pero no es suficiente, por sí misma nos puede llevar al conocimiento, pero no necesariamente a mejorar la práctica. Es la reflexión la herramienta del enfoque constructivista, lo que se espera de los profesionales reflexivos es que construyan sus propios conocimientos sobre la enseñanza y los verifiquen a través de la práctica.

La imagen de un profesional reflexivo es la de aquel profesor que es capaz de ver la complejidad de la situación, que se adapta a sus alumnos, les da lo que necesitan y subordina su enseñanza al aprendizaje de éstos (Brown y Coles, 2002).

El modelo reflexivo no está consolidado, y en algunos casos ni siquiera legitimado en la formación inicial del profesorado, pero en la práctica del aula muchos docentes se enfrentan a esta realidad en su quehacer cotidiano. Aunque no hayan recibido la formación inicial necesaria o suficiente, reflexionan sobre su tarea, el proceso de enseñanza que están llevando a cabo y el aprendizaje de sus alumnos, y en base a esta reflexión actúan, modifican y/o verifican su labor en el aula.

En la situación actual, la formación inicial del profesorado debe plantearse tres cuestiones básicas: en primer lugar, establecer mecanismos selectivos adecuados para el acceso a la profesión docente, basados en criterios de personalidad, y no sólo en criterios de cualificación intelectual. En segundo lugar, sustituir enfoques modélicos de la formación de profesores por enfoques de la formación inicial netamente descriptivos. Por último buscar una mayor adecuación de los contenidos de esa formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza (Esteve, 1997).

La idea de que la formación de los docentes debe extenderse a lo largo de toda su carrera profesional no la ponemos en duda, pero esto no implica que la formación inicial de los profesores no tenga un carácter especialmente significativo, puesto que es la primera etapa de formación la que sienta las bases para que los docentes empiecen a enseñar. La importancia de esta formación inicial, como una herramienta básica de los nuevos docentes para enfrentarse a la práctica en el aula, tiene que reconocerse a través de la coherencia y la relevancia con lo que en el futuro será su desempeño profesional. Esta formación debe basarse en contenidos que sean útiles a los profesores en el desempeño de su labor, que les permita conocer la realidad del contexto en el que van a trabajar y les

ofrezca la posibilidad de reflexionar sobre cuestiones reales de su futuro desempeño profesional.

La formación inicial siempre resultará insuficiente, aún en los casos en los que haya sido totalmente adecuada. En tan corto periodo de tiempo, como supone la formación inicial en relación con el desarrollo de la vida profesional de un docente, no se puede abarcar toda la amplitud de conocimientos, destrezas, habilidades y competencias deseables para que el profesor pueda enfrentarse mínimamente preparado a la realización de su tarea. “Sin lugar a dudas la formación inicial resultará insuficiente. Esta insuficiencia deriva no sólo de que el tiempo que se le asigna es reducido, sino, y sobre todo, de las consecuencias derivadas de los cambios y avances técnicos y culturales que se suceden a ritmo vertiginoso en la sociedad” (González, 1995: 213).

A esta primera etapa formativa que supone la formación inicial, se le da mucha importancia a nivel institucional, se hacen muchas reflexiones e indagaciones teóricas sobre ella y se realizan muchas investigaciones dentro del campo de la Formación del Profesorado, ya que en ella se sientan las bases del desempeño de una profesión, la de docente. Sin embargo, esta idea inicial no se acompaña de desarrollos prácticos ni actuaciones realmente novedosas.

El currículo de la formación inicial del profesorado dependerá en gran medida del modelo de profesor que queramos conseguir, del paradigma que aceptemos como válido. En base a ese modelo se estructurarán los contenidos que se incluyan en la formación del profesorado, la metodología de trabajo que se siga y los criterios de evaluación que se tengan en cuenta.

Cualquier programa de formación de profesorado debe abarcar tres elementos básicos: Una formación general que incluya aspectos psicopedagógicos, una formación especializada relacionada con el área o la etapa en la que el docente va a desempeñar su labor y una formación práctica que conecte con la realidad de los centros educativos. Perrenoud (2001) propone nueve criterios básicos a los que debería responder una formación profesional de alto nivel y, afinándola para centrarse en la formación de docentes, añade un décimo criterio:

1. Una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones.
2. Un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos.
3. Un plan de formación organizado en torno a competencias.
4. Un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico.
5. Una verdadera articulación entre teoría y práctica.
6. Una organización modular y diferenciada.
7. Una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo.
8. Tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido.
9. Una asociación negociada con los profesionales.
10. Una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo. (Perrenoud 2001: 507-508).

2.1.1.- Formación teórica.

Es evidente que en la formación del docente se deben combinar los aspectos generales con los propios de la especialidad. La cuestión es determinar la carga relativa de las materias generales o pedagógicas y la de

las específicas o de las disciplinas. No hay duda sobre la idea de que un docente debe dominar la materia que va a enseñar. Tanto en el caso del Maestro de Primaria, como en el del Profesor de Secundaria esa formación la recibirá durante sus estudios de Grado, la diferencia está en que, mientras que el Maestro de Infantil o Primaria recibirá también la formación específica durante el Grado académico (como ocurre en la actualidad con la Diplomatura de Maestro), el Profesor de Secundaria cursaría el Master de Profesorado para su formación como docente.

El Maestro de Primaria no necesita especializarse y requiere sobre todo formación didáctica, mientras que el Profesor de Secundaria requiere más de la formación disciplinar porque su labor está más ligada a la especialidad (Diker y Terigi, 1997). Esto, aunque es verdad, crea en cierto modo, un debate ficticio, porque la formación didáctica y la especializada no tienen porque ser antagónicas sino que deberían ser complementarias.

La formación general incluye componentes de carácter pedagógico que deben estar relacionados con la enseñanza, pero también con el aprendizaje de los alumnos. Junto a este conocimiento pedagógico los profesores deben, por supuesto, poseer el conocimiento del contenido de la materia que van a enseñar.

El currículo de los programas de formación del profesorado debe incluir, tanto en sus aspectos pedagógicos como en los específicos, conocimientos, destrezas y actitudes que permitan a los profesores en formación comprender las complejas situaciones de la enseñanza (Marcelo, 1995). Los profesores necesitan poseer conocimientos amplios sobre la realidad en la que van a trabajar y se van a desenvolver, deben conocer su contexto laboral. Tienen que conocer las características de los alumnos con

los que van a desempeñar su labor: sus características psicológicas y evolutivas, sus formas de acceder al conocimiento y los aprendizajes, así como la manera en que se relacionan con sus iguales y cuáles son sus motivaciones. Y, por supuesto, deben conocer las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Al mismo tiempo, el profesorado necesita ser formado en el dominio de destrezas y habilidades didácticas que le permitan programar y desarrollar sus tareas, resolver conflictos, analizar y reflexionar sobre cuestiones reales del entorno, llevar a cabo métodos de trabajo que potencien su proceso de enseñanza y mejoren el aprendizaje de sus alumnos y evaluar todo el proceso educativo. Por último, el docente debe ser formado en actitudes de respeto y tolerancia, y al mismo tiempo, en la aceptación del importante y relevante papel que realizan como educadores y formadores de los más jóvenes dentro de la sociedad, de los futuros adultos.

En la sociedad actual se debe formar al docente, además, en competencias básicas y necesarias para el desarrollo de su profesión. Simplificar el perfil del docente sería afirmar que los profesores deben saber y deben saber enseñar, es decir, deben estar formados en competencias, entre las que se encuentran, como citábamos en el apartado 1.3 del capítulo I según Cecilia Braslavsky (1999): la *competencia pedagógico-didáctica*, la *competencia institucional*, la *competencia productiva*, la *competencia interactiva* y la *competencia especificadora*.

Las competencias pedagógico-didáctica y la institucional hacen referencia a la resolución de problemas y/o a los desafíos coyunturales. Es evidente que un docente debe tener criterios de selección de estrategias

para intervenir en el aula que potencien y conduzcan al alumnado al aprendizaje. Es labor del docente conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y crear estrategias de intervención didácticas que sean efectivas, además de incluir en su proceso de enseñanza el uso de las nuevas tecnologías.

Los profesores tienen que conocer el sistema educativo y las leyes que rigen y controlan su quehacer en el aula y el diseño y planificación de su labor docente. Debe haber, por parte de los profesionales de la educación una “comprensión de la articulación entre la macropolítica del sistema y la micropolítica de la escuela y el aula” (Braslavsky, 1999: 14).

Las competencias productiva e interactiva son más estructurales, deben ir encaminadas a que los profesores conozcan el mundo en el que viven e intervengan en él como ciudadanos productivos. Nadie que no comprenda este mundo de cambios puede orientar a niños y jóvenes y promover aprendizajes para el siglo XXI. Del mismo modo los profesores deben aprender cada vez más a comprender a los otros, a aquellos con los que deben interactuar, padres, alumnos, organizaciones sociales, etc., porque sólo entendiendo las características culturales y el funcionamiento de la sociedad se puede ejercer, y transmitir, la tolerancia, la convivencia y la cooperación.

La competencia especificadora hace referencia al necesario proceso de especialización y orientación de toda práctica profesional. Se trata de la capacidad de aplicar los conocimientos fundamentales a la comprensión de los alumnos, de la institución escolar y del proceso educativo. Hoy, los docentes, además de conocer las estrategias metodológicas sobre su disciplina, deben saber aplicarlas a un entorno escolar concreto, con un

alumnado específico al que tendrán que dotar de unas competencias básicas.

La importancia de la formación especializada o didáctica es evidente, ya hemos hecho referencia a que no basta con saber qué enseñar, sino que también es necesario saber cómo enseñarlo. Esto incluye en la formación teórica de los docentes, tanto los aspectos didácticos generales, relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, como los específicos de las distintas áreas. Por tanto, es necesaria una formación del profesorado en la didáctica de las distintas áreas curriculares, sobre todo en la Enseñanza Secundaria.

El conocimiento didáctico del contenido incluye diversos componentes tales como: el conocimiento de la comprensión de los alumnos, entender cómo los alumnos comprenden la disciplina y el grado de dificultad que pueden encontrar, cuáles son los mejores métodos, estrategias y materiales didácticos para enseñar una disciplina concreta, y que fin tiene la enseñanza de la materia. Además de esto, será necesario que el profesor adquiriera las concepciones, valores y creencias de lo que significa enseñar una determinada materia, en un determinado nivel y en un contexto concreto. Es, en resumen, aprender el tratamiento que requiere la enseñanza del contenido de una materia o disciplina, llevar el saber académico a saber enseñarlo y dar el mismo valor a lo que se enseña que al cómo se enseña (Bolívar, 2005).

Cualquier programa de formación inicial del profesorado tiene que incluir, según todo lo expuesto, una base de conocimiento psicopedagógico relacionado tanto con la enseñanza como con el aprendizaje, un conocimiento de la materia o área que se va a enseñar con su

correspondiente didáctica, referida al cómo enseñarla y, por último un conocimiento del contexto de trabajo que incluya a la institución escolar y al alumnado.

2.1.2.- Formación práctica.

Lo primero que debemos plantearnos a la hora de hablar sobre la formación práctica de los docentes es saber qué es y qué implica formar al docente en y para la práctica profesional. Los futuros profesores deben adquirir, durante su etapa de formación, los conocimientos y capacidades profesionales que les permitan afrontar adecuadamente los problemas prácticos que se les pueden presentar en su futura actividad profesional y les facilite la toma de decisiones de forma racional. Para formar a un profesional con este perfil es necesaria una formación inicial del profesor como “un profesional cuyo conocimiento y capacidades le posibilite seleccionar, organizar y elaborar la información que le permita ir evolucionando en la planificación y desarrollo de su labor profesional como docente” (Azcárate, 1997: 107).

La práctica en la formación no se relaciona sólo con el contexto en que los futuros docentes desarrollarán su trabajo, sino también con la necesidad de que, a través del contacto con la realidad de la enseñanza y con los centros educativos, comiencen a construir y a desarrollar su pensamiento práctico, el cual será en el futuro el encargado de orientar y dirigir tanto la interpretación de la realidad como la intervención educativa. El conocimiento que se le proporciona al alumno durante su formación debe servirle para entender la realidad y para orientar su práctica, por lo que siempre debe hacerse referencia a ella y permitirle análisis y reflexiones sobre la misma.

El futuro profesor o el profesor novel, a diferencia del experto, no posee un pensamiento práctico elaborado desde la propia experiencia profesional, sino que sus concepciones iniciales son fruto de su experiencia como alumno y de la información teórica recibida. Esto hace necesario que conozca la problemática real de los centros educativos y de las aulas y que desarrollen procesos constructivos sobre la planificación de su futura acción docente.

El aprender a enseñar es un proceso continuo y construido socialmente que requiere transformaciones dinámicas en las prácticas educativas de los docentes, a las que sólo se puede llegar cuestionando la propia práctica y reflexionando desde ella. Esto lleva a considerar las prácticas profesionales como el espacio idóneo donde los futuros docentes pueden desarrollar, durante su formación inicial, la disposición reflexiva y pone de manifiesto la importancia de formar en y para la práctica a los profesionales de la educación.

La práctica educativa, hemos dicho anteriormente, es algo más complejo que la observación sobre la misma, es parte de un sistema de conocimientos e ideas, de saberes, actitudes y formas de hacer, es decir, está cargada de teoría. La teoría orienta y delimita la concepción que el docente tiene de la educación, pero las prácticas en un contexto real permiten la formación de profesionales reflexivos y competentes.

La complejidad y dificultad de la práctica docente viene determinada para Fierro, Fortoul y Rosas (1999) por las múltiples relaciones o dimensiones que contiene:

1. Una dimensión personal, ya que la práctica docente es una práctica esencialmente humana.
2. Una dimensión institucional, porque se desarrolla en el seno de una organización, la escolar, y da a la tarea docente un carácter colectivo.
3. Una dimensión interpersonal, por la que la tarea del docente en la institución escolar se fundamenta en las relaciones entre todas las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, maestros y padres.
4. Una dimensión social, porque el trabajo docente se desarrolla en un entorno histórico, político, social, cultural y económico concreto, que le imprime ciertas exigencias y marca el entorno más inmediato de su labor.
5. Una dimensión didáctica, que hace referencia al papel del docente en los procesos de enseñanza, a través de los que toma un conjunto de decisiones y guía el aprendizaje de sus alumnos. De tal forma que la planificación y la práctica de cada profesor determinará que su labor se reduzca a una simple transmisión de la información o que constituya una experiencia constructiva.
6. Una dimensión *valoral* [sic], en cuanto que el proceso educativo nunca es neutral. La acción docente es intencional, está dirigida al logro de unos fines educativos y contiene un conjunto de valores.

En base a estas dimensiones que tiene la docencia, la formación práctica del futuro profesor debe tener unas características fundamentales que les permita a los profesionales enfrentarse a su labor en todas las dimensiones o ámbitos en los que desarrollarán su tarea. Estas características básicas son:

- Deben servir para socializar al profesor. El centro educativo es, además de un lugar de trabajo, un ámbito de formación, porque es el lugar donde el futuro docente adquirirá las herramientas necesarias para poder afrontar la práctica cotidiana en las aulas (Diker y Terigi 1997). Es también la escuela el lugar donde se recrea el marco normativo y administrativo que regula el sistema educativo y donde el docente adquiere su carácter profesional y empieza a sentirse miembro de un colectivo profesional, el de profesores (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).
- Debe considerar que la función del profesorado está vinculada a la sociedad. Si el docente desempeña su tarea en un tiempo y un lugar concreto, condicionado por una estructura económica, política y social que va a determinar su contexto de trabajo, entonces es necesario que conozca el entorno en el que se va a desenvolver profesionalmente.
- Debe entender que la docencia implica la relación entre personas. El vínculo que el profesor establece con sus alumnos es la base de la relación educativa, y a partir de éste se establecen otros vínculos con el resto de profesores, los padres de los alumnos, la administración educativa y la comunidad escolar en general.

- Debe servir para acercar al conocimiento del alumnado. La educación es un proceso intencional de formación de personas que implica alcanzar unos objetivos concretos. Es necesario que el profesor conozca las características del alumnado que va a formar, y diseñe las estrategias del proceso de enseñanza para potenciar el proceso de aprendizaje de sus alumnos.
- Debe fomentar la reflexión sobre la práctica docente. El profesional de la educación durante su etapa de formación debe adquirir la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia, a través de la aportación que recibe desde su formación teórica y el contacto con la realidad de las aulas y las situaciones problemáticas.

Es necesario que durante la formación inicial del futuro docente se diversifiquen las experiencias que se les ofrecen y que se asegure la conexión constante de las disciplinas teóricas con la realidad escolar. El objetivo de esto es garantizar que los futuros profesores puedan ir incorporando a sus estructuras de pensamiento el conocimiento al que van teniendo acceso, tanto desde la teoría como desde la práctica.

La formación práctica de los profesores debería, según lo expuesto, estar orientada hacia el aprendizaje a través de problemas, donde se enfrente a los futuros docentes a experiencias de clase en las que tengan que trabajar en situaciones de asombro, de éxitos, de fracasos, de temores, de alegrías, de dificultades en manejar los procesos de aprendizaje o los comportamientos de los alumnos (Perrenoud, 2001).

La acción reflexiva debe ser una de las bases sobre las que se sustente la formación práctica del profesorado. “Docentes que asumen la

acción reflexiva, entienden la naturaleza dinámica de la educación y los modos como depende del contexto y las circunstancias en que se da, a su vez, afrontan los problemas educativos buscando soluciones y emprendiendo acciones para poder resolverlos” (Tallaferro y Dilia, 2006: 271). Un sistema educativo que busca profesores que formen a sus alumnos en competencias necesita que, durante la formación docente, el profesorado haya sido formado en la práctica reflexiva. Ésta le permite desarrollar estrategias de revisión de sus creencias y concepciones, tener una posición crítica ante su tarea profesional y experimentar cómo los cambios en su práctica docente producen cambios en su forma de pensar y sentir su profesión.

Un modelo reflexivo de la formación del profesorado, según Atkinson (2002), convierte la práctica en una experiencia de aprendizaje. Pero la reflexión, por sí misma, no garantiza que se produzca ningún tipo de aprendizaje, ya que no implica que existan ni apoyo ni retos. Es necesario compartir las reflexiones con los colegas, mentores o profesores de teoría de la Universidad, para poder contextualizar el aprendizaje y convertir la reflexión en la herramienta del enfoque constructivista. La reflexión sobre la práctica puede llevarnos a una mayor comprensión de la actividad docente, pero no necesariamente a una práctica mejor.

Las ideas que nacen de la reflexión las ponemos en juego a la hora de planificar y diseñar nuestra acción educativa, sin embargo en la práctica del aula, en el momento de impartir lo programado, lo que actúa es el pensamiento intuitivo.

Si la planificación y programación de nuestra práctica docente es reflexiva, está basada en el conocimiento del entorno escolar y social, en

las características del alumnado, de la institución escolar y en las características del aprendizaje de los alumnos, entonces tiene que estar fundamentada sobre unos conocimientos teóricos didácticos, tanto de carácter general como específicos. Hay que combatir la dicotomía entre formación teórica y formación práctica y afirmar en palabras de Perrenoud (2001: 513) que la formación es una, en todo momento práctica y teórica a la vez, también reflexiva, crítica y con identidad.

2.2.- Necesidad de conexión entre la teoría y la práctica.

En el ámbito educativo hay una tendencia a establecer una dicotomía entre las actividades teóricas y las prácticas. Se adjudica a la teoría el carácter de fuente de ideas y principios que llevan a dirigir la acción, y a la práctica educativa el carácter de fuente de problemas o ámbito de contrastación (Diker y Terigi, 1997). Sin embargo, la formación del profesorado debe ser considerada como un *continuum* que abarca desde la formación inicial y se extiende a lo largo de toda la formación permanente y que engloba tanto los aspectos teóricos como las actualizaciones en el desempeño de la práctica.

Cuando hablamos de formación docente siempre se insiste en la necesidad de esta relación entre la teoría y la práctica, sin embargo en la práctica son escasas las experiencias formativas que articulan una relación satisfactoria entre ambas, quizás porque en cada ámbito de formación se trabaja de forma aislada y la conexión entre el profesorado de teoría y el de práctica se reduce a reuniones en las que se realizan acuerdos de carácter organizativo.

Esto debe llevarnos a cuestionarnos tanto los periodos de prácticas como los de las clases teóricas, para cambiarlos o modificarlos por unidades de formación que estén concebidas para articular tanto la teoría como la práctica, y que permitan alternar y combinar ambos terrenos de la formación. No se trata de restar autonomía al profesorado que forma en cada uno de los ámbitos, sobre todo de la práctica, ni en palabras de Perrenoud:

“privar a los formadores de terreno de toda la autonomía y hacerlos auxiliares dóciles de los formadores universitarios. Ellos deben encontrar su espacio, lo que implica que en la medida de lo posible, hay que asociarlos a la construcción de los objetivos y de los procesos de formación y dejarles toda la libertad para una parte del trabajo, transmitir lo que les parece importante, aún cuando esto varíe de una persona a otra y no esté sujeto a lo que la universidad les pide que trabajen con los estudiantes” (Perrenoud 2001:514).

El problema de la conexión entre la teoría y la práctica puede plantearse, también, como un balance, que implica determinar el peso de cada una en la formación inicial y, por tanto, en los acuerdos y decisiones que haya que tomar. Las distintas posiciones estarán en estrecha relación con los modelos de actuación y de formación que se planteen. Se ha afirmado que la teoría deriva de las prácticas de la que es reflejo, que la práctica se sustenta en la teoría y que debería derivarse de ella, tratando de priorizar un elemento sobre otro, en base a que se trata de dos mundos independientes que hay que poner en relación. Sin embargo la realidad demuestra que toda teoría se verifica al explorar de modo sistemático y riguroso una serie de problemas en la realidad y, en el caso de la teoría educativa, estos problemas tienen su fuente en la práctica.

El término teoría puede entenderse como producto de la investigación teórica o como marco conceptual para sustentar la actividad

práctica. Ambas formas de teoría son necesarias para la actuación docente, aunque se puede afirmar que la primera se rige más por las reglas del mundo académico, sin tener que estar necesariamente vinculada a las prácticas, mientras que la segunda contribuye a sustentar la acción (Carr, 1990).

Otro aspecto de la distinción entre teoría y práctica es el que plantean Diker y Terigi (1997), que hace referencia a la distinción entre investigación y enseñanza, en el sentido de que hay quienes se ocupan de la investigación educativa y quienes se ocupan de las prácticas de enseñanza, creándose dos *status*, el de los prácticos o docentes que deberían subordinar su labor a los postulados de los teóricos y los investigadores especialistas en las distintas disciplinas pedagógicas. En este sentido Feldman (1993) planteó que la diferencia de *status* tiende a plantear que los prácticos en educación no son sólo los docentes frente a sus clases sino que “también son prácticos los diseñadores de currículo, capacitadores, didactas, técnicos y funcionarios. Ésta no es una verdad nueva, pero resulta importante resaltarla, ya que no parece ser tenida en cuenta en el estudio de la práctica docente” (Feldman, 1993: 28).

En el proceso de aprender a enseñar, como afirman Tallaferro y Dilia (2006) van confluyendo experiencias, conocimientos y situaciones que se producen en contextos diferentes, pero todos igual de válidos, desde la Universidad hasta los centros escolares donde los alumnos realizan las prácticas, por tanto, es necesaria la colaboración de ambos contextos para que los estudiantes y sus profesores aprendan continuamente, investiguen y construyan el conocimiento sobre la enseñanza.

La formación docente tiene, en efecto, distintos escenarios, las aulas de la Universidad, los seminarios de trabajo, los centros educativos y también, distintos formadores, profesores de la Universidad, mentores o tutores de prácticas, profesores de centros docentes, pero todos deben trabajar juntos y con una misma finalidad: formar docentes para trabajar en la sociedad actual, con alumnado real, y educarlo en conocimientos y competencias.

Esto no significa que deba hacerse lo mismo en los distintos ámbitos de formación, pero sí que todos los formadores de docentes articulen la necesaria conexión entre teoría y práctica, y contribuyan a la construcción de los saberes y competencias necesarios para ser un profesional de la educación.

En la formación docente debemos establecer un sistema de organización en el que la práctica no se considere un elemento final de la formación donde se aplican los fundamentos teóricos, ni tampoco se la considere como el punto de partida y la teoría el lugar donde se expliquen los problemas que surjan de la práctica. Ambas, teoría y práctica, deben contribuir a formar docentes capaces de entender y analizar la compleja realidad educativa y construir modos de actuación basados en la reflexión de esa realidad. Es necesario que el conocimiento teórico se haga práctico y que las experiencias de la práctica se transformen en conocimiento teórico.

Aprender a aprender y comprender lo que se aprende son dos de las demandas de la escuela actual, aplicable también a los profesores y no sólo a los alumnos. En el caso del docente implica conectar y relacionar el análisis, la reflexión y el aprendizaje de la realidad, de la práctica, con el conocimiento construido y adquirido en las aulas universitarias.

Los profesionales de la enseñanza y quienes se dedican a la formación docente, no pueden olvidar que “aprender a enseñar no es un acontecimiento ocasional ni de duración limitada, sino un proceso que dura toda la vida, comienza cuando quien sueña con hacer de la docencia su vocación, recibe su primera clase en una institución de formación docente y culmina cuando la vida lo coloca por última vez frente a sus alumnos” (Tallaferro y Dilia, 2006: 270).

Capítulo III

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

3.- LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.

Con este tercer capítulo pretendemos aclarar algunas cuestiones sobre la Enseñanza Secundaria, que nos parecen fundamentales a la hora de investigar y reflexionar sobre cómo debe formarse al profesorado que trabaje en dicha etapa.

Analizaremos las características de la Enseñanza Secundaria en nuestro entorno como etapa educativa diferenciada de la Primaria o la Educación Superior, indagaremos sobre las características del alumnado de esta etapa y por último, reflexionaremos sobre el perfil docente del profesor de Secundaria.

3.1.- Introducción

La Enseñanza Secundaria, o Segunda Enseñanza, como se denominó en sus orígenes, surge en España, al igual que en el resto de Europa, como etapa educativa o nivel de enseñanza en el siglo XIX. En el momento en que los políticos y legisladores de la época se plantean la necesidad de crear modelos institucionales de formación adecuados a las características de las clases medias y que cumplieran con una triple finalidad. En primer lugar preparar a los alumnos para ir a la Universidad, especialmente a las Facultades o Escuelas Superiores; en segundo, educar para desenvolverse

en la vida y, por último, habilitar para realizar profesiones de grado medio o de tipo industrial. Es verdad que la Enseñanza Secundaria en España fue una creación de la burguesía liberal, pero ello no significa que antes de 1834, cuando se instala definitivamente en España el estado liberal, no se cursaran o hicieran estudios previos a los universitarios (Ruiz, 2006).

Durante la Baja Edad Media y en la Época Moderna, existía un tipo de enseñanza que se cursaba antes de ir a la Universidad y que se impartía en tres tipos de centros: las Escuelas de Gramática, centradas en la enseñanza del *latín*, las Facultades de Arte, cuyo currículo era el *trivium* y los Colegios de Humanidades, entre los que destacaban los de la Compañía de Jesús, con su plan de estudios, la *Ratio Studiorum*, que imponía una metodología didáctica y unos contenidos de acuerdo con el paradigma humanístico.

Desde principios del siglo XIX, con la aparición de los sistemas escolares nacionales, la Enseñanza Secundaria ocupó un papel privilegiado como instrumento para perpetuar a la burguesía en el poder. En 1845 los liberales moderados reordenaron la enseñanza española, preocupándose únicamente de la que ellos consideraban como propia de las clases dirigentes: la media y la universitaria (*ibid*). La Ley Moyano de 1857, primera que traza el organigrama del sistema escolar español, establece que la Segunda Enseñanza será continuación de la Primaria y paso previo a los Estudios Superiores y, por tanto, la cursarán alumnos de entre 10 y 15 años, se dividirá en dos etapas, como promovía el Plan Pidal de 1845, un periodo elemental de dos años y otro superior de 4 años, con un currículo de carácter predominantemente humanista y un profesorado respaldado por un sistema de oposiciones.

Esta división, en etapa elemental y de ampliación, va produciendo una especie de fisura en el propio concepto de este nivel educativo, que se traduce en la Ley Moyano, dividiendo la Segunda Enseñanza en “estudios generales” y “estudios de aplicación a las profesiones industriales”, con clara orientación profesional de nivel inferior éstos últimos. Y es que los estudios de Bachillerato, de tradición asentada en el nivel educativo secundario, seguían manteniendo el carácter de estudios preparatorios para el acceso a la Universidad, por lo que había que arbitrar otra modalidad de estudios intermedios que respondieran a las necesidades de un gran sector de la población para los que los estudios universitarios estaban vedados, y no siempre por causas económicas (Gómez, 1998).

Volviendo a la triple finalidad de la Secundaria, no todos los alumnos tendrán el mismo objetivo de formación, unos quieren seguir estudiando en las Facultades de la Universidad, otros piensan ser técnicos de grado medio o profesional y los hay que buscan formarse como personas, recibir una educación que les permita desenvolverse en la sociedad. La realidad hace que éste último aspecto se obvие, en muchas ocasiones, y se imponga la lógica académica con planes de estudio, profesores y alumnos que tienen su mira en la enseñanza superior, entre otras razones, porque una de las características de esta enseñanza es la de no tener un valor por sí misma sino que existe en función y dependencia del nivel universitario.

Bajo esta función de la Enseñanza Secundaria, subyacía la concepción de la educación como un instrumento de cambio político, de ahí la necesidad de que ésta fuera dirigida por el Estado y de que a lo largo del siglo XIX y hasta mediados del XX, los cambios educativos estén sometidos a los cambios políticos, como demuestran el excesivo número de

planes de Bachillerato que se realizaron y la lucha de los liberales por conseguir un modelo acorde con los países más avanzados de la época.

A finales del siglo XIX, con la impregnación de la ideología liberal y sobre todo con la creación de la Institución Libre de Enseñanza, se tiende, en los periodos políticos afines a este ideario, a una visión más universal y con carácter de obligatoriedad donde, sobre todo el primer ciclo de la Segunda Enseñanza, se defendía como un nivel formativo necesario para el desarrollo de una conciencia ciudadana. En general, a partir de esta Ley hay unos criterios sólidamente establecidos que durarán hasta bien entrado el siglo XX, aunque dependiendo de concreciones reglamentarias que darán lugar a planes sucesivos muy diversos, pero dentro de un marco organizativo general (Sanz, 1985).

3.2.- Características de la enseñanza secundaria.

En este apartado vamos a tratar de situarnos en la Enseñanza Secundaria en nuestro país y en la Europa comunitaria, ya que éste es el ámbito en el que se van a desarrollar profesionalmente los futuros docentes de Secundaria, cuya formación es uno de los ejes centrales de este trabajo.

La Enseñanza Secundaria, especialmente en su etapa obligatoria, tiene unas características particulares que la diferencian de la Educación Infantil, Primaria o Superior. Está dividida en dos etapas muy diferenciadas: la primera es obligatoria y va de los 12 a los 16 años (la ESO); la segunda, no obligatoria integra el Bachillerato y la Formación Profesional. La etapa obligatoria se fundamenta en los principios de la Educación Comprensiva y se define como una enseñanza básica y común

para todos los ciudadanos, que ofrece una formación polivalente y las mismas oportunidades a todos los alumnos. Esto despoja a la Secundaria de su anterior carácter academicista enfocado a la Enseñanza Superior y la hace tender a unos conocimientos más “útiles para la vida”.

Si en las últimas décadas del siglo XX, los sistemas educativos de los países más desarrollados cortaron la tradición excluyente de la educación, logrando la escolaridad plena en la Educación Primaria y declarando obligatoria la Educación Secundaria, en el siglo XXI el trabajo de los profesores de Secundaria es más complejo. El nuevo profesor no debe ser un simple transmisor de contenidos o evaluador de resultados de aprendizaje, ni un técnico que aplica métodos, técnicas y rutinas derivadas del conocimiento, sino un intelectual reflexivo e investigador, agente activo del proceso educativo, capaz de indagar sobre la naturaleza del conocimiento, de integrarlo y de adaptarse a la capacidad de los alumnos; que partiendo de los problemas reales de las aulas, utiliza las herramientas teóricas como instrumentos para elaborar, experimentar y evaluar diseños y proyectos de intervención sobre dicha práctica.

En España, la configuración del estado autonómico ha propiciado que las Comunidades Autónomas tengan la totalidad de las competencias en educación y se pueda plasmar en el sistema educativo las peculiaridades de cada Comunidad Autónoma, por otro lado, nuestro país forma parte de la Comunidad Europea, y esto tiene implicaciones no sólo de carácter laboral y social, sino también educativo, que aconseja el acercamiento de los objetivos, los contenidos, las competencias y la estructura de la enseñanza en España con el resto de los países del entorno europeo.

El sistema educativo tiene también que adaptarse a las nuevas demandas de cualificación profesional del siglo XXI, a los avances científicos y tecnológicos, a la era de la comunicación y la información y a los procesos productivos cada vez más complejos y dinámicos, incorporando la demanda social en el Bachillerato y la Formación Profesional y ofreciendo una mayor calidad de la enseñanza.

3.2.1- La Enseñanza Secundaria en la actualidad: Europa, España y Andalucía

El Consejo de Cooperación Cultural, responsable dentro del Consejo de Europa de la educación y la cultura, lanzó en 1991 un proyecto titulado *Una educación secundaria para Europa*, cuyos fines eran: dotar a los jóvenes de los conocimientos, competencias y actitudes que necesitarán para responder a los desafíos más importantes de la sociedad europea; preparar a los jóvenes para la Educación Superior y para la movilidad, el trabajo y la vida cotidiana en una Europa democrática, plurilingüe y multicultural y concienciar a los jóvenes de su patrimonio cultural común y de sus responsabilidades compartidas como europeos. Este proyecto tenía como elementos básicos buscar la reflexión sobre las políticas y estrategias educativas y llegar a una dimensión europea del currículo escolar (Luisoni, 1999).

La Enseñanza Secundaria obligatoria tiene como objetivo completar la enseñanza básica, transmitiendo a los alumnos los elementos básicos de la cultura, formándolos para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y preparándolos para incorporarse a la vida activa, acceder a la Formación Profesional o al Bachillerato y, en definitiva, formándolos como personas. Abarca cuatro cursos académicos, que llegan hasta la edad legal, dieciséis

años, de incorporación al mundo del trabajo. Por su carácter comprensivo quiere que todos los alumnos alcancen los mismos objetivos y desarrollen las mismas capacidades, teniendo, para ello, que adaptarse a las características propias y a las necesidades de los alumnos de forma individual.

La ESO se divide en dos etapas de dos cursos cada una: el primer ciclo comprende los cursos 1º y 2º y va de los 12 a los 14 años; el segundo ciclo comprende los cursos 3º y 4º y va de los 14 a los 16 años. Las enseñanzas se imparten por áreas de conocimiento obligatorias para todos los alumnos, junto a materias optativas que tienen su mayor peso en el último curso de la ESO. Al finalizar la etapa el alumno puede encontrarse en dos situaciones, haber obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria, si ha alcanzado todos los objetivos previstos, o no estar en posesión del título, sino de la acreditación de los años cursados, en cuyo caso se dificulta sus posibilidades de continuar formándose.

El alumno que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria puede acceder al Bachillerato, a la Formación Profesional de Grado Medio o al mundo laboral. El Bachillerato tiene carácter voluntario, con una duración de dos años, entre los 16 y los 18 años normalmente, y cuya finalidad principal es dotar a los alumnos de una formación general que favorezca su madurez intelectual y personal y lo capacite para poder ampliar sus saberes y habilidades, lo prepare para estudios posteriores, tanto universitarios como de formación profesional y lo oriente para que pueda encauzar sus intereses y preferencias.

El Bachillerato actual tiene tres modalidades:

- Artes.

- Ciencia y Tecnología.
- Humanidades y Ciencias Sociales.

En cualquier caso comprende dos cursos y se organiza en materias comunes, materias de modalidad y materias optativas. Las materias comunes lo son para todos los alumnos con independencia de la modalidad elegida, ya que pretenden contribuir a la formación general del alumnado; las materias propias de la modalidad deberán cursarlas todos los alumnos que hayan elegido esa modalidad, con ellas se pretende proporcionar una formación más especializada, preparando y orientando al alumnado hacia estudios posteriores o hacia la actividad profesional; las materias optativas son las que proporcionan una mayor flexibilidad al Bachillerato, aumentando la participación del alumnado en la definición de su propio currículo y determinando una especialización mayor que la que corresponde a la propia especialidad, y en cualquier caso una formación más polivalente. Los principios pedagógicos que sustentan el Bachillerato favorecerán la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, trabajar en equipo y aplicar los métodos de investigación apropiados.

El alumno que curse satisfactoriamente el Bachillerato y supere todas las materias de los dos cursos, en cualquiera de sus modalidades, recibirá el Título de Bachiller, el cual lo facultará para acceder a las distintas enseñanzas de Educación Superior: a la Enseñanza Universitaria, tras la prueba correspondiente, a la Formación Profesional de Grado Superior, a los Estudios Superiores de las Enseñanzas Artísticas, Deportivas o de Artes Plásticas y Diseño.

La Formación Profesional tiene como objetivo capacitar al alumno para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al

empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye tanto la Formación Profesional de base como la Formación Profesional Específica de Grado Medio y de Grado Superior y continúa la formación básica de carácter profesional que han recibido los alumnos a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, en el caso de los Ciclos de Grado Superior.

Comprende un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable y contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales. Se trata de contribuir a la formación permanente de los ciudadanos, al mismo tiempo que se atiende las demandas de cualificación del sistema productivo, para esto los módulos son de tres tipos:

- Módulos profesionales asociados a la competencia.
- Módulos profesionales socioeconómicos.
- Módulo profesional integrado.

Podrán acceder a la Formación Profesional de Grado Medio aquellos alumnos que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria, o que siendo mayores de 17 años superen una prueba específica. Para acceder a la Formación profesional de grado Superior los alumnos deben estar en posesión del título de Bachiller, o ser mayores de 20 años y superar una prueba específica. Al terminar un Ciclo Formativo de Grado Medio, se obtiene el Título de Técnico, y al terminar el Grado Superior, el Título de Técnico Superior en la correspondiente especialidad. Con este último se accede al mundo laboral y a los Estudios Universitarios.

La Educación Secundaria sigue unas características generales en la mayoría de países de la Unión Europea, con diversas vías, parte del currículo común y ramas especializadas. La mayoría de estos países ofrecen una Educación Secundaria inferior o básica en la que todos los alumnos siguen un currículo común de formación general, en la Secundaria superior todos los países ofrecen diferentes ramas.

En Dinamarca, Portugal, Finlandia y Suecia, no hay separación entre la Educación Secundaria inferior y la superior ya que la escolaridad obligatoria se basa en una estructura única y continua de 9 ó 10 años de duración. En Grecia, Francia e Italia, los dos niveles de Educación Secundaria se imparten en centros diferentes. El primer nivel se denomina integrado, lo que significa que todos los alumnos siguen exactamente el mismo currículo de formación general, aunque en Francia es posible elegir una rama de tipo técnico en los dos últimos años de la Secundaria inferior. En estos países, en la Educación Secundaria superior se ofrecen diversas ramas a los alumnos, de tal manera que eligen el centro según el tipo de formación que quieran recibir.

Bélgica, España, Irlanda y el Reino Unido (Escocia) proporcionan a todos los alumnos una formación común en los primeros cursos de la Enseñanza Secundaria. En Bélgica y Escocia esta formación común dura dos años, y después cursan la rama elegida. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) no hay separación entre la Educación Secundaria inferior y la superior, sino que toda la Educación Secundaria obligatoria se organiza en una estructura única que dura cinco años. En Alemania, los Países Bajos y Austria, en Secundaria inferior, todos los alumnos reciben una formación general pero el nivel académico es diferente dependiendo del tipo de centro (CIDE, 2001).

Se distinguen, por tanto, en la Unión Europea, tres modelos de organización de la educación obligatoria a tiempo completo: estructura única, estructuras separadas o Educación Secundaria obligatoria integrada. En los países con estructura única (Dinamarca, Portugal, Finlandia y Suecia) el fin de esta estructura única coincide con el fin de la enseñanza obligatoria. En Alemania, Luxemburgo, los Países Bajos y Austria, con estructuras separadas, los alumnos se orientan hacia las distintas ramas o centros antes de terminar la enseñanza obligatoria. Por último, hay un grupo de países en los que los alumnos reciben la misma formación general en los primeros años de la Educación Secundaria, de éstos, para algunos la etapa común coincide con el final de la Secundaria inferior y de la etapa obligatoria, para otros (Bélgica, Francia y el Reino Unido, excepto Escocia) el fin de la escolaridad obligatoria se corresponde con la Educación Secundaria Superior.

3.2.2- El alumnado de Secundaria.

El alumnado de Secundaria tiene como característica común que se encuentra en la etapa de la vida denominada adolescencia. En esta etapa podemos distinguir varias fases que van desde la pubertad o adolescencia inicial que comienza alrededor de los 12 años, momento en que el niño accede a la Secundaria Obligatoria; la adolescencia media, a partir de los 14–15 años aproximadamente; y la juventud, también denominada adolescencia superior, que lleva a la edad adulta a partir de los 21 años.

Se trata, por tanto, de una etapa muy amplia donde los individuos se encuentran inmersos en un proceso de evolución continua y de circunstancias cambiantes que lo van a llevar, con mayor o menor éxito, a

convertirse en un adulto autónomo e independiente. El éxito de esta etapa radica, además de en las características del adolescente, en la actuación educativa en todos los ámbitos (psicológico, afectivo y social) de los padres, los educadores y el entorno en el que el sujeto se desenvuelve, es decir, de la familia, de la escuela y de la sociedad.

Es la adolescencia un momento de la vida en la que se deja de ser un niño pero todavía no se es un adulto, es una etapa de madurez biológica pero no social, por tanto, podemos afirmar (Martí y Onrubia, 1997) que es un proceso esencialmente psicológico y social, que se produce en algunos grupos humanos -como el nuestro- y que supone la transición progresiva del sujeto humano desde el estatus infantil al estatus adulto; un proceso que se relaciona íntimamente, pero que a la vez debe distinguirse claramente, de lo que denominamos pubertad, es decir, del proceso de los cambios físicos que desemboca en la maduración de los órganos sexuales y la capacidad biológica de reproducción. Se rompe de esta manera el equilibrio que existe en el individuo durante la niñez para avanzar en la búsqueda y conquista de una nueva personalidad con la que el individuo se identificará y que le hará ser una persona distinta del resto, única. Los adolescentes son muy conscientes de los cambios que van experimentando y tienen que adaptarse psicológicamente a ellos, tanto a los que tienen lugar en sí mismos, como a las variaciones de desarrollo que se producen en el grupo de adolescentes del que forman parte (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998).

En el plano afectivo y familiar es el momento en que su sistema de valores deja de estar determinado por sus padres y se ve más influenciado por sus iguales. Además, ya no se conforman con ser queridos sino que quieren ser ellos quienes elijan las personas con quien compartir su vida, sus ratos de ocio, etc. Es, por tanto, el momento de la búsqueda del afecto

fuera de casa. Esto les lleva a mostrar indiferencia en relación con los miembros de su familia y con el mundo de los adultos en general, al mismo tiempo que demuestran una gran dedicación por los iguales, por nuevos ideales, o por otros ajenos al entorno de los adultos con los que se relacionan habitualmente.

La duración de esta etapa de la vida es variable, irregular, y no nos permite definir los límites exactos, pero dos ideas quedan claras en la bibliografía sobre el tema, que es una etapa de tránsito, como muchas otras a lo largo de la vida, que tiene unas características especiales de duración e intensidad porque lleva al sujeto a la edad adulta y que aunque es válida para cualquier sociedad o cultura, su duración e intensidad dependen del entorno social.

Hay quienes afirman que la adolescencia es una creación moderna coincidente con el impulso que produjo la Revolución Industrial y la tecnificación de los procesos productivos. Esto llevó a agrupar las escuelas por niveles, acordes a la edad y a los conocimientos de los estudiantes con el objetivo de formar jóvenes trabajadores más preparados, según las exigencias de las nuevas tecnologías; autores como Hallengtead (2000) señalan que si la sociedad actual ha creado la adolescencia tiene la obligación de preocuparse por ella, de transmitirle responsabilidad y esperanza, de darle una nueva ética, en la que impere el concepto del derecho a nacer deseado y protegido. Sólo así se podrá mantener el concepto de familia que garantiza que el recién nacido cuenta con la protección que nuestra especie necesita para llegar a ser adulto y convertirse en legítima base de la organización social.

La adolescencia es bastante similar en todas las épocas, pero los comportamientos son diferentes en cada momento histórico, por tanto podríamos afirmar que no cambia la adolescencia, sino la sociedad en la que se vive. El significado y las características de la adolescencia y de la juventud varían en función de las condiciones históricas, socioculturales y económicas, de tal forma que podríamos hablar de diferentes adolescencias y juventudes que coexisten en la sociedad contemporánea, incluso dentro de un mismo país. Los factores biológicos y los mecanismos fisiológicos son universales en cualquier época y latitud del mundo, pero los aspectos socioculturales son de tal importancia que a veces se superponen a los biológicos y configuran el concepto que se tiene sobre la adolescencia.

Los pueblos primitivos tenían sólo niños o adultos, cuando el niño llegaba a cierta edad bastaba con someterle a determinadas pruebas para considerarle adulto si éstas eran superadas satisfactoriamente; tenían un concepto simple del desarrollo y del crecimiento humano. A medida que el mundo occidental se fue industrializando, se retrasó durante mucho más tiempo la llegada a la edad adulta, que habitualmente se establecía bastante después de que los hombres y las mujeres jóvenes hubieran llegado a la madurez física (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998). En las sociedades modernas, en las que desde muchas disciplinas se investiga y estudia al adolescente, no se es capaz de precisar, en un sujeto concreto, cuándo comenzó su adolescencia y cuándo terminará esta etapa. Todos coinciden en los cambios físicos que se producen, pero a partir de ahí, es complicado determinar el momento en que se sumergen en la vida adulta.

Las características individuales de los adolescentes, aún perteneciendo al mismo entorno social y cultural, no son homogéneas, ya que esta etapa no surge independiente de las etapas anteriores sino que es

continuación de éstas y está estrechamente vinculada a las vivencias y experiencias previas del individuo durante la infancia, así como al tipo de familia en que creció, la influencia de la escuela, los valores que se le inculcaron, la personalidad que ha ido desarrollando, el afecto que recibió y dio, los modelos que siguió, etc. A pesar de todo esto la adolescencia no es siempre una etapa de graves conflictos, aunque sí una etapa conflictiva.

La sociedad postmoderna tiene como uno de sus rasgos esenciales la relatividad o fugacidad de las cosas, vivimos en una época en la que no hay, o son pocos, los valores absolutos, en la que existe una especie de desencanto de valores de la modernidad como la libertad, la justicia o la racionalidad. Es lo que Bauman (2007) define como la modernidad líquida, una modernidad que se adapta, como lo hacen los líquidos al recipiente que los contiene, a soluciones pasajeras y fugaces, en base a que lo posmoderno está destinado a durar poco tiempo y a variar infinidad de veces. Los adolescentes no están exentos de esta realidad que se refleja en cuestiones tales como la desconfianza en ellos mismos, el retraso en asumir responsabilidades, especialmente en el ámbito escolar, la tendencia a extender el periodo de la adolescencia lo más que se pueda porque lo que interesa es vivir el momento sin expectativas de futuro, aspiraciones o metas. Este estilo de vida es fomentado por la sociedad posmoderna que ve en la juventud no una edad sino un estilo de vida con una estética concreta donde lo importante es “pasarle bien”, “disfrutar de la vida ahora que eres joven” y en esta situación es difícil asumir que para obtener frutos en el futuro tienes que trabajar en esta época y pasar por las obligaciones y exigencias del estudio, entre otras.

Las capacidades psicológicas e intelectuales que se desarrollan en los individuos durante la adolescencia no son las que lo van a determinar ni dar

sus características de adulto, sino que esos cambios se van a poner en juego a través de interacciones y de relaciones del adolescente con su entorno. El grado y la forma en que se actualicen efectivamente las potencialidades comportamentales que se abren en la adolescencia va a venir, por tanto, en último término, mediado por la interacción social, por la relación con otras personas; esta interacción se debe contemplar a un doble nivel: el de las relaciones interpersonales, directas del adolescente tanto con los adultos como con sus compañeros de edad, y el de los distintos contextos en que los adolescentes puedan participar (Martí y Onrubia, 1997). Es, dentro de estos contextos sociales donde situamos a la escuela y las relaciones de los adolescentes con el ámbito educativo; un contexto educativo rico en estímulos y coherente, que ayuda y estimula el desarrollo del alumno y su integración en el entorno social. Por el contrario, contextos escolares desfavorables dificultan la evolución y normal desarrollo del adolescente. Son, por tanto, las prácticas educativas una parte fundamental de la mediación social necesaria para orientar el paso de los adolescentes a la vida adulta y su inserción como miembro de pleno derecho de la sociedad (*ibid*).

Los medios de comunicación tienen por sí solos una fuerte incidencia social, sobre todo en niños y adolescentes. Esto es indiscutible en la sociedad actual, siendo éstos, junto a la familia y el grupo de iguales un agente básico de la socialización del adolescente; además, los medios constituyen una fuente importante de información y de aprendizaje. Los contenidos mediáticos desempeñan una función social fundamental, constituyendo buena parte del alimento “espiritual” de las nuevas generaciones. De ellos se habla con los amigos, se suscitan discusiones y se consolidan lazos y vínculos sociales, es una especie de sociabilidad en espiral que propaga lo que emana de los medios de comunicación (Pindado,

2005). En el caso de los niños y adolescentes, al encontrarse en una etapa vital de su desarrollo, la información y los valores que incorporan procedentes de ellos debe ser lógicamente inmensa (Garitaonandia, Juarista y Oleada, 2001).

Los medios masivos de comunicación tienen el papel de mediadores entre los padres y los pares (Pindado, 2005), y de ellos es la televisión la que tiene hoy día una incidencia mayor sobre la población, sobre todo durante la adolescencia, de tal forma que, Lull (1980) distingue entre los dos usos de la televisión: el estructural y el relacional. Los aspectos estructurales son los que afectan de forma individual al sujeto, llegando incluso a dirigir sus actividades y controlar sus horarios; y los aspectos relacionales, son los encargados de facilitar la comunicación, establecer relaciones sociales con la familia o los iguales y ofrecer aprendizajes sobre comportamientos, normas sociales y valores.

En la era de la información y la comunicación en la que vivimos, el mundo de los ordenadores y el papel de Internet y sus posibilidades de comunicación es para los más jóvenes algo más que una herramienta, es un estilo de vida, una forma de entender el mundo que les rodea, de acceder a la información sobre cualquier materia, y por supuesto, de relacionarse y comunicarse. Esto es conocido por los adultos y requiere que desde la familia y la escuela se oriente y organice el uso de estas herramientas de comunicación. Si se conocen los efectos educativos informales de los medios de comunicación en la transmisión de valores y en la creación de actitudes y hábitos, es básico reorientar esta función educativa implícita para el logro de objetivos de formación y aprendizaje. El docente debe acudir a estos recursos tan importantes para incorporarlos a la escuela formal y apoyar su práctica educativa.

Vivimos en la sociedad del desarrollo científico-técnico, en la que el mundo se ha vuelto muy contradictorio y complejo y es difícil asegurar el futuro a las nuevas generaciones. La competitividad y las exigencias de formación hacen que para muchos jóvenes la búsqueda de un futuro estable sea una carrera de obstáculos que tienen que ir sorteando con mucho trabajo y esfuerzo, y al mismo tiempo es una época de grandes deserciones escolares, de adolescentes que, a pesar de que obligatoriamente tienen que estar escolarizados, rompen su vínculo con la escuela e interrumpen su aprendizaje.

El adolescente, en pocos años deberá enfrentarse con los nuevos retos que le supondrá su incorporación a la vida adulta, y para esto es fundamental la formación que reciba durante la etapa de la Enseñanza Secundaria, de tal forma que su inmersión en la vida laboral dependerá tanto de las condiciones socioeconómicas de su entorno y de las posibilidades de su ámbito familiar y social, como de sus conocimientos, motivaciones y experiencias. Es en este último aspecto donde la escuela, y por tanto los docentes cumplen un papel básico, de gran responsabilidad, que les lleva a complementar, fomentar o paliar las deficiencias del entorno del alumno

La Enseñanza Secundaria Obligatoria tiene, como objetivo básico, la formación integral de los alumnos y, según lo expuesto anteriormente, la escuela tiene que potenciar al máximo su acción educadora para facilitar al adolescente el tránsito de la niñez a la vida adulta, es decir, su formación como persona autónoma moral e intelectualmente. Desde esta perspectiva el papel de la escuela ha cambiado en los últimos años y por ello, ha cambiado el papel y el perfil del educador de Secundaria. Las prácticas

educativas en que participan los adolescentes juegan un papel esencial en el desarrollo de estos como personas, no como alumnos, y el profesor de Secundaria pasa a ser un educador, un formador de adolescentes y jóvenes, más allá y además, de ser un profesor de un área de contenidos, que imparte una materia concreta.

En la formación del niño y del adolescente ninguna institución puede sustituir a la familia, pero sí complementarla y éste es el caso de la escuela y de todas las instituciones educativas. Si ambas, familia y escuela, funcionan bien, entonces es muy probable que la inserción del adolescente y del joven sea un éxito en los ámbitos social, laboral y económico. Concretamente, desde los centros educativos, se debe tener en cuenta que la importancia de la Educación Secundaria viene delimitada, entre otras cuestiones, por:

- Es la etapa en que se finalizan los estudios secundarios y se inician los superiores, o se accede al mundo laboral, con la clara implicación que esto tiene para el futuro del individuo.
- La inserción al mundo laboral, además de los condicionamientos sociales, económicos y políticos del entorno, va a depender también de los conocimientos, motivaciones y experiencias del alumno, es decir, de lo que ha adquirido en su etapa de formación.

Para que el adolescente adquiera seguridad en sí mismo durante su etapa de formación y sepa superar los conflictos propios de esta etapa, necesita tener una autoestima adecuada. Necesita saber que sus padres, sus familiares, sus compañeros y profesores piensan bien de él y le aceptan,

porque esto les da seguridad como persona y le ayuda a vencer parte de los obstáculos hacia su vida de adulto.

3.2.3- Características y perfil docente del profesor de Secundaria.

La sociedad actual tiende a convertir todos los problemas sociales en problemas educativos y por tanto a demandar de nuestras escuelas soluciones para estos problemas. Al mismo tiempo, según Esteve, hay una tendencia, cada vez mayor, a recuperar la figura central del profesor, en base a la convicción de que la calidad de la enseñanza depende fundamentalmente de la altura personal, pedagógica y científica de nuestros profesores (Esteve, 2002).

La idea de que el factor humano es el elemento central para conseguir una mayor calidad de la educación es incompatible con los actuales sistemas de formación y selección del profesorado de Secundaria. Nuestros docentes siguen formándose como académicos, como investigadores especialistas, a quienes, sin recibir más curso que el CAP, se les pide asumir nuevas responsabilidades y hacer frente a las realidades profesionales de la Enseñanza Secundaria.

El profesor, en la Secundaria, es, además de especialista en su materia, educador y formador de jóvenes en proceso de desarrollo, y por tanto debe ser un buen tutor y orientador. La docencia es una profesión, y como tal, requiere que las personas que se dedican a ella posean la competencia profesional necesaria para llevarla a cabo, de ahí que se necesite una actividad de formación a cargo de los responsables institucionales dentro de un contexto organizado y con el objetivo de

alcanzar unas metas propuestas. Un docente es un profesional de la enseñanza, que, en el caso de la Secundaria, ya es un especialista en una rama del saber, es decir, la Universidad ya le ha dotado de la formación académica y por tanto, al realizar su formación inicial como profesional de la enseñanza, lo que necesita es su capacitación pedagógica.

La formación de los futuros docentes de Secundaria deberá, por tanto, afrontar los nuevos retos de la sociedad y prepararse para ellos, adaptándose a las necesidades que se plantean en la sociedad y la escuela del siglo XXI. Esta formación inicial va a pasar de ser un curso para obtener un certificado (CAP), a ser un título académico de postgrado según el marco que establece el Espacio Europeo de Educación Superior. Las Universidades españolas están en un proceso de elaboración de nuevos planes de estudios de diferentes titulaciones entre las que se incluye el Máster que deberá habilitar para el ejercicio de la profesión regulada de Profesor de Educación Secundaria.

El Máster, que habilitará para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, tiene como finalidad que la formación inicial facilite a los futuros docentes las competencias necesarias para ejercer la profesión proporcionando conocimientos teóricos, habilidades, actitudes y contacto con la profesión desde los ámbitos teórico y práctico. Estas competencias están recogidas en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de profesor antes citadas, y para las que dicho Master tendrá carácter obligatorio y por tanto, desde él se debe insistir en dar la

formación y el carácter profesional con los requisitos y exigencias que tienen los docentes del siglo XXI.

Enseñar hoy, desde la escuela, es más que una práctica cognitiva e intelectual, es también un proceso social. Los docentes saben que los procesos de enseñanza aprendizaje constituyen una práctica social y emocional donde lo fundamental es el proceso de comunicación que se establece dentro y fuera del aula con los alumnos, donde las emociones y las motivaciones son partes integrantes y fundamentales del proceso educativo. En este momento la historia de la educación viene marcada por un mundo en continuo cambio, que experimenta profundas transformaciones y en el que toda la población está escolarizada de manera obligatoria durante diez años, de los cuales, cuatro pertenecen a la Educación Secundaria. Esto nos hace pensar que aquellos que se inician en la profesión docente de Secundaria, deben hacerlo conociendo la realidad de las aulas, y que los que se integraron en épocas anteriores, deben adaptarse, prepararse y reciclarse para esta nueva Secundaria.

Educar para la sociedad del conocimiento implica una preparación y un desarrollo profesional que no eran necesarios hace 20 ó 30 años, cuando se pensaba que enseñar era algo relativamente fácil, bastaba con dominar la materia, con tener la titulación adecuada, y ya irías mejorando por ti mismo, a través del ensayo y el error. Esto es impensable en un mundo global, en una sociedad del conocimiento compleja y en continuo cambio, donde los docentes deben trabajar y formarse en grupos, a través de equipos. Es impensable para nosotros que los médicos, por ejemplo, de cualquier especialidad, se conformaran con lo que aprendieron durante su etapa de formación y no se reciclaran, ni se pusieran al día en los cambios que van surgiendo y en los nuevos adelantos y descubrimientos que se

hacen; si pensáramos que esto es así, nos daría verdadero pánico y dudaríamos de su profesionalidad, sin embargo, esto mismo no ocurre con los docentes, a quienes en muchas ocasiones se les alaba cuando hacen alarde de que “la escuela debería ser como antes”, que “lo importante es que el alumno aprenda unos contenidos y obtenga buenos resultados en sus exámenes”, y se obvие la idea de que la Enseñanza Secundaria Obligatoria es una etapa básica de formación de los alumnos.

En su preparación, su desarrollo profesional, y en su vida laboral, los docentes actuales deben acceder y comprender la sociedad del conocimiento en la que viven y trabajan sus estudiantes. Si los docentes no comprenden esta sociedad, no pueden preparar a sus estudiantes para ella. Los docentes deben recuperar su lugar entre los intelectuales más respetados de la sociedad; ir más allá de la ciudadela de la clase para ser, y preparar a sus estudiantes para que sean, ciudadanos del mundo (Hargreaves, 2003).

El cambio que vivimos en la sociedad y en la educación tiene unas implicaciones para la enseñanza y los profesores, es evidente que de nada sirven las reformas educativas si no conllevan un cambio en la actitud de los docentes, porque en definitiva son los profesores los que reforman la escuela, cualquier intento por cambiar la escuela tendría poco o ningún éxito si no afecta a la manera de enseñar de los profesores y a la forma de aprender de los alumnos. Si los esfuerzos de reforma descuidan las necesidades de aprendizaje activo y de comprensión constructivista de los profesores, las consecuencias serán tan graves como las resultantes de descuidar en el aula los estilos de aprendizaje de los estudiantes y sus necesidades de aprendizaje (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998).

Uno de los mayores retos de la formación inicial del profesorado, de cara al futuro, es formar docentes competentes para que formen al alumno en competencias. Se demanda de nuestros alumnos que adquieran unas competencias a lo largo de su escolaridad obligatoria; ser competente implica que el alumno deberá ser capaz de aplicar los conocimientos, las habilidades y destrezas adquiridas en otros contextos distintos del educativo, en el que los adquirió. Para esto hay que formar al alumno, porque no es lo mismo hacerlo competente para desenvolverse en el mundo real y saber aplicar unos aprendizajes, que aprender unos contenidos y demostrar dentro del aula que se conocen esos contenidos. El docente que forma al alumno para que repita unos contenidos aprendidos, no necesita las mismas cualidades y destrezas que el que forma a sus alumnos como sujetos competentes capaces de desenvolverse en su entorno y de aplicar sus conocimientos en cualquier ámbito.

Formar docentes competentes, profesionales del campo educativo, especialistas en una materia, implica darle un carácter profesionalizador a la formación del docente de Secundaria, formar profesores de Secundaria especialistas en matemáticas, historia, lengua, música, etc., y no profesores de matemáticas, historia o lengua. Es fundamental que el docente sienta y reconozca la importancia y trascendencia de su labor, lo que significa formar adolescentes y ayudarles al tránsito a su vida de adulto y se identifique con el nuevo perfil del docente.

Para poder llevar a cabo este reto tendremos que considerar lo que necesitan los docentes en su formación, saber qué se va a exigir de ellos una serie de competencias profesionales tales como:

- Desarrollar la competencia comunicativa. Saber comunicarse y relacionarse con los alumnos.
- Planificar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de su área, es decir, ser capaz de llevarla a la práctica.
- Seleccionar buenos contenidos y acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes.
- Saber diseñar la metodología y organizar las actividades.
- Tomar decisiones sobre la organización de los espacios, la selección de los métodos y la selección y el desarrollo de las actividades y tareas.
- Manejar las nuevas tecnologías.
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza, a partir de la práctica para lograr mejorarla.
- Tutorizar, ser un guía que sigue de cerca el desarrollo personal y la formación del estudiante.
- Trabajar en equipo, cualidad profesional que es una exigencia básica para cualquier puesto de trabajo y perfil profesional.
- Evaluar, ya que la evaluación es una parte sustantiva y necesaria del proceso formativo del alumno y del conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo IV

LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

4.- LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA.

En este cuarto capítulo nos vamos a centrar en la formación inicial de los docentes de Secundaria. Después de que en los capítulos anteriores hayamos visto las características que debe tener la formación del docente, la necesaria conexión entre la formación teórica y la práctica, y aclarado algunas cuestiones sobre la Enseñanza Secundaria, referentes al alumnado y al perfil del profesorado, es momento ahora de reflexionar sobre cómo debe formarse al profesorado que trabaje en esta etapa.

Partiremos del análisis de la situación actual de la formación inicial de los profesores de Enseñanza Secundaria en España, luego veremos la necesidad de adecuar esta formación de los futuros profesionales a la realidad de la etapa educativa en nuestro país. Por último plantearemos cuáles deben ser, desde nuestra perspectiva, las características que debe tener en el futuro la formación inicial del Profesorado de Secundaria.

4.1.- Situación actual de la formación inicial de los docentes de Secundaria.

Actualmente, para dar clases en los Institutos de Educación Secundaria como profesor de Secundaria en la ESO y el Bachillerato, no así para las ramas técnicas de la Formación Profesional, es necesario realizar el Curso para la Obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica. Este curso tiene la base normativa en la (LGE) Ley General de Educación de 1970, donde se establece que esta formación se desarrollará en dos ciclos (uno teórico y otro práctico). La publicación de la LGE supuso un cambio radical del sistema educativo existente en España hasta ese momento. El Bachillerato (14-17 años) y la Formación Profesional se configuran como etapas no obligatorias. Para ejercer la docencia, en cualquiera de ellas, se requiere formación científica y pedagógica. La formación pedagógica para los profesores de Bachillerato, de las escuelas Universitarias y de Formación Profesional se obtendrá, después de la titulación científica respectiva, mediante cursos intensivos impartidos por los Institutos de Ciencias de la Educación.

Esta exigencia da lugar a la aparición del CAP. Este curso han de realizarlo los aspirantes a ser profesores de Bachillerato, constará de dos ciclos que se realizarán simultáneamente. El primero será de carácter teórico y el segundo de carácter práctico. La formación teórica estará encaminada a estudiar los fundamentos y principios generales de la educación, necesarios para llevar a cabo la labor docente. Este primer ciclo tendrá una duración mínima de 150 horas, donde debe haber un equilibrio entre la formación pedagógica general y las didácticas de las disciplinas correspondientes. El segundo ciclo se configura de carácter práctico, consistirá en la realización de prácticas en los Centros docentes y su

duración será de 150 horas como mínimo. La superación de los dos ciclos da derecho a la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica.

Tras asumir la Comunidad Autónoma de Andalucía las competencias en educación a finales del año 1985 se configura, con carácter provisional, un curso para la formación de este profesorado bajo la responsabilidad de la Administración Autonómica, pero respondiendo al modelo fijado en la Ley General de Educación. El CAP que se regula fija en 180 las horas a realizar por los alumnos que quieran obtener el título.

La carga lectiva de la fase teórica o académica tendrá una duración de 90 horas y la fase de prácticas docentes otras 90. Las materias de la fase académica se distribuyen en módulos. El módulo uno incluirá contenidos relativos a la Teoría de la Educación, el módulo dos desarrollará los contenidos relativos a la Psicología de la Educación, el módulo tres estará dedicado al estudio de la Didáctica General y el cuatro a las Didácticas Específicas. Las prácticas docentes se realizarán adscribiendo a cada alumno a un Instituto de Bachillerato, donde tendrá un tutor que supervisará la formación del alumnado. La fase de prácticas se compone de tres bloques: prácticas de inmersión, prácticas de simulación y prácticas de intervención.

La LOGSE (1990) exige los requisitos de formación inicial para todo el profesorado que ejerza en Enseñanza Secundaria. Para ser profesor de Secundaria hay que estar en posesión del Título Profesional de Especialización Didáctica tras realizar un Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), que fue regulado por el RD1692/1995. Durante la vigencia de la LOGSE, esta exigencia de formación nunca se llegó a desarrollar.

Posteriormente, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE), regula la formación inicial del profesorado y recoge, igual que su antecesora, la necesidad de estar en posesión de un título para ejercer la docencia en la etapa de la Educación Secundaria y las Enseñanzas de Régimen Especial, pero con diferencias; si el curso desarrollado con la LOGSE era de formación consecutiva, es decir, que se realizaba a continuación de la formación científica, la LOCE establece dos períodos. El primero llamado período académico y el segundo de prácticas docentes, de manera que para obtener el título será necesario superar los dos períodos. El período académico se puede realizar simultaneando la formación científica con la pedagógica, de esta manera, cuando se obtiene la titulación académica se está en posesión del período académico. El período de prácticas docentes, necesario para la obtención del título que habilita para ejercer la docencia en la Enseñanza Secundaria, se podrá realizar en su etapa de incorporación laboral. Esto implica que los futuros candidatos a profesores de secundaria sólo tendrán que cursar la fase teórica del curso, quedando la práctica para la incorporación profesional en un centro docente.

El Título de Especialización Didáctica (TED) fue regulado por el RD 118/2004, aunque no llegó a entrar en vigor al ser paralizado por la nueva Ley Ordenación Educativa (LOE).

En la LOE (2006) se establece, igual que en las predecesoras, que para impartir docencia en ESO, en Bachillerato, en Formación Profesional, en las Enseñanzas de Régimen Especial y en las Enseñanzas Deportivas, será necesario tener una titulación académica y una formación pedagógica y didáctica de nivel de postgrado, introduciendo de esta forma las

titulaciones que se establecerán en las Universidades cuando se produzca la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior. De este modo el futuro de la Formación de los docentes de Secundaria pasa de un curso de 180 horas a la realización de un Máster de postgrado de EEES.

Después de estos diferentes intentos legislativos de sustituir el CAP desde la década de los 90, en estos momentos sigue impartándose. Concretamente, en la Universidad de Málaga durante los cinco últimos cursos (2003-04 al 2007-08) han estado matriculados 3881 alumnos, con una media anual de 776, distribuidos en las especialidades que se indican en la figura 1.

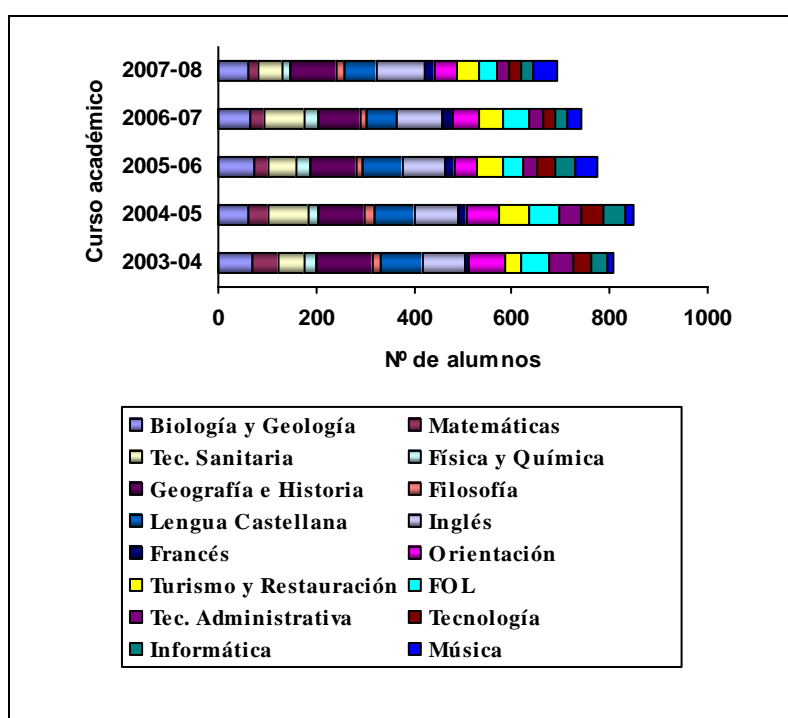


Figura 1.- Nº de alumnos del CAP en las diferentes especialidades impartidas en la UMA entre los cursos 2003-04 al 2007-08.

La formación inicial del profesorado de Secundaria es, por tanto, una asignatura pendiente de la Administración Educativa. Los profesores de Secundaria llegan al aula tras haber realizado en su curso de formación 60 horas de prácticas. Esta situación ha provocado que los docentes, por

profesionalidad, se hayan dado cuenta de que la única forma de adaptarse a unas aulas, en las que ha ido creciendo la diversidad, sea a través de la formación permanente que, en muchos casos, además de servir para mejorar y reciclar la práctica del aula, ha suplido las carencias de la formación inicial. También ha puesto de manifiesto el desinterés de la Administración por la educación en general y el profesorado en particular, hecho éste que ha venido a agravar la situación de desprestigio social de este colectivo.

4.2.- Necesidad de adecuar la formación inicial de los docentes a la realidad de la enseñanza Secundaria.

La sociedad actual, el mercado laboral, las relaciones internacionales, las comunicaciones, el mundo de la información, etc., no son las mismas de los años 60-70 del siglo XX, por tanto, tampoco son las mismas las demandas y necesidades de los sujetos en formación. Las instituciones escolares y las políticas educativas deben responder a las necesidades reales de los sujetos objetos de la formación educativa. Dentro de estas necesidades está la de tener un profesorado capaz de adaptarse a los cambios, formado para responder a las demandas de sus alumnos, capacitados para desarrollar en los jóvenes las competencias que éstos deben adquirir a lo largo de su etapa educativa y que les permitirá, en el futuro acceder tanto a la enseñanza superior como al mundo laboral, según sus intereses, deseos y motivaciones.

La formación de las generaciones más jóvenes hay que hacerla desde los problemas del presente, para formar individuos autónomos moral e intelectualmente, misión ésta de la educación. Es preciso situarlos en las

coordinadas concretas en las que viven, hacerlos conscientes de la realidad en la que están inmersos. “No se trata, pues, de revivir lo que otros vivieron y pensaron, sino leer con ellos el tiempo y el mundo actuales” (Gimeno, 1999: 41). Esta labor no es exclusiva de la institución escolar, en ella participan otros agentes sociales que también cumplen esta función, la familia, los medios de comunicación, etc., pero es la escuela la que lleva a cabo un proyecto educativo dirigido, que tiene como misión formar, ilustrar, dar capacidad de razonar y analizar, es decir, educar.

Los educadores, de cara al futuro, necesitamos realizar un análisis sobre la situación de la institución escolar y de la sociedad, replanteándonos nuestro papel como transformadores de la práctica escolar. Monereo y Pozo (2001: 50) resumen en una frase la paradoja ante la que se encuentra el quehacer docente, especialmente en la enseñanza no universitaria, “a menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI”. Con esto quieren poner de manifiesto que, por una parte, en la escuela actual se enseñan bastantes contenidos que resultan obsoletos y no responden a los avances de las investigaciones que se desarrollan en cada disciplina. Por otra, estén o no actualizados dichos contenidos, cada vez se pone más en duda la función que cumplen en la formación de los futuros ciudadanos.

El contexto en el que se encuentran inmersos nuestros alumnos está saturado de nuevas tecnologías (música, videojuegos, teléfonos móviles, chats, etc.) y todos estos elementos no tienen apenas cabida en las aulas, lo que provoca una separación, cada vez mayor, entre la vida y la escuela. El profesorado actual está formado en la escuela tradicional, aquella cuyo fundamento es la enseñanza memorística y transmisiva, donde el saber se

equipara con la acumulación de datos y los valores son indiscutibles. Un profesorado a quien:

Lo inesperado nos sorprende, pues nos hemos instalado con demasiada seguridad en nuestras teorías, nuestras ideas, y éstas no tienen cabida para acoger lo nuevo. Lo nuevo brota sin cesar; nunca podemos predecir cómo se presentará, pero debemos contar con su llegada, es decir contar con lo inesperado (Morin, 2001: 39).

Monereo y Pozo (2001) basándose en las aportaciones de autores como Morin (2001), Savater (1997) y Delors (1996), proponen algunas ideas para reflexionar sobre la enseñanza y las necesarias innovaciones educativas que deberemos acometer en el futuro inmediato, si queremos que la educación se adapte a la realidad en la que vivimos y se desenvuelven nuestros alumnos.

La formación que recibamos en el siglo XXI tendrá una fecha de caducidad cada vez más corta. Más de la mitad de los saberes que aprenderá un niño que nazca en estos momentos aún no se han producido. Los diseñadores de las propuestas formativas deberán analizar las transformaciones que se están produciendo, para redefinir la función docente y repensar los currículos, aunque sin olvidar que no todos los saberes, valores y actitudes y no todas las destrezas y estrategias son igualmente percederas. Hay conocimientos y formas de interactuar con ellos que han estado, están y seguirán vigentes, pero es posible que las nuevas generaciones se relacionen con ellos de forma diferente.

Las Nuevas Tecnologías tendrán consecuencias en nuestra forma de leer y escribir, en este siglo el problema no será poseer la información, sino encontrarla, seleccionarla, analizarla y ser capaz de utilizarla de manera apropiada, por tanto, habrá que enseñar estas destrezas de forma diferente. El pensamiento posmoderno ha traído consigo la relatividad de los conocimientos enseñados en la escuela, negando la existencia de cualquier verdad objetiva y universal. Punto de vista éste que ha sido consolidado por los medios de comunicación, los cuales transmiten con frecuencia distintas versiones de un mismo suceso en función de los intereses económicos, políticos e ideológicos que defiendan ese medio. Esta visión relativista estará en este siglo avalada por la tecnología digital, la cual ofrece nuevos sistemas de recrear una realidad virtual verosímil, aunque inexistente, que supondrá una nueva estocada a la objetividad.

La heterogeneidad de las demandas y necesidades educativas es otro de los grandes desafíos del siglo XXI. El acceso de la totalidad de la población entre los 6 y los 16 años y la práctica totalidad de la población en edad infantil al sistema educativo, así como la incorporación progresiva de ciudadanos de otros países con culturas educativas muy diferentes, trae consigo la necesidad de respetar y atender a la diversidad, así como también fomentar el diálogo entre diferentes culturas, valores y sistemas de conocimiento. Nuestro sistema educativo se basa, entre otras cuestiones, en la idea de educar en la diversidad, y “no podremos educar en la diversidad sin cambiar la educación” (Imbernón, 1999: 70). Este autor nos confirma que adaptar la enseñanza a la diversidad no es fácil y que el éxito de los resultados dependerá del profesorado y de las instituciones educativas. “La institución escolar se enriquecerá de esa diversidad, pero tendrá que promover y atender la heterogeneidad, en lugar de buscar, como ha hecho

casi siempre, en el marco de una cultura escolar acreditativa y selectiva, la homogeneización u homologación del alumnado” (Monereo y Pozo, 2001:55).

En cualquier ámbito, enseñar requiere flexibilidad, creatividad, polivalencia de todos los agentes implicados, y una actitud de búsqueda. En el desempeño cotidiano, un buen profesor adapta, afina, recrea, actualiza lo que había aprendido para que sea apropiado a su aula, pero requiere del apoyo de todo el entramado educativo.

La transformación del sistema educativo no es fácil, para Subirats (1999) tiene una estructura muy hecha, con un fuerte énfasis en los aspectos curriculares, las divisiones por materias y los sistemas de evaluación, que dificultan la enseñanza de los valores y comportamientos morales susceptibles de ser opinables, así como la necesaria atención a la diversidad individual, cultural y moral del alumnado de nuestras aulas. La construcción de una nueva forma de educación pasa por la posibilidad de crear comunidades escolares en las que el colectivo docente pueda hacer ajustes entre el conjunto de valores y conocimientos considerados necesarios y las características del grupo concreto, sus necesidades y posibilidades reales. “En la escuela, como en la vida exterior a ella, existe la heterogeneidad. La diferencia es lo normal. Cuantas más gentes entren en el sistema educativo y cuanto más tiempo permanezcan en él, tanta más variedad se acumula en su seno” (Gimeno, 2000: 72-73).

La institución escolar puede tolerar esta diversidad entre los sujetos, pero no hacer nada para atenderla, puede tratar de someterla a un patrón

común que anule o controle esta variedad, o puede aceptarla, y sobre todo atenderla. Hay que ser realistas y asumir la dificultad que entraña para el sistema educativo asumir la diversidad en su totalidad. El coste económico, de tiempo, de recursos y de trabajo del profesorado que esto conlleva y la imposibilidad de llevarlo a cabo en un sistema de escolarización masiva. Se necesita un modelo de educación tutorial que estimule y atienda las diferenciaciones sin que se creen desigualdades entre los estudiantes.

Estas cuestiones planteadas remueven los cimientos del sistema educativo y de la concepción, que no sólo los docentes, sino la sociedad en general, tienen de lo que debe ser el sistema educativo en general y la institución escolar en particular, sobre todo en los niveles no universitarios. Para Darling-Hammond (2001: 72), asegurar el derecho de aprender a todos los niños en los términos contemplados por los nuevos estándares educativos que la sociedad de hoy demanda exige un cambio drástico en la enseñanza, mucho más profundo de lo que supone enseñar más hechos y temas de los libros de texto. El mismo concepto de enseñanza ha de cambiar y los profesores habrán de ir mucho más allá de la mera transmisión de información, de los exámenes al uso y las calificaciones. Necesitarán saber cómo hacer propuestas ambiciosas para el trabajo escolar, encaminadas a lograr niveles de rendimiento más efectivos, al tiempo que aprovechar los distintos puntos de partida de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje.

La base del aprendizaje de los alumnos, lo fundamental para ellos, son los compromisos y las competencias de los profesores. Una enseñanza para la comprensión y el desarrollo de competencias del alumnado no puede basarse sólo en más inversiones económicas para la educación, ni en

la renovación del currículo escolar, sino que tiene que pasar por la formación del profesorado que va a impartir la docencia. Es necesario preguntarse ¿qué han de saber los profesores para enseñar a todos los alumnos, según sus características individuales y en base a las aspiraciones educativas de los nuevos modelos de aprendizajes necesarios para vivir en el siglo XXI?

4.2.1. La docencia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

La Enseñanza Obligatoria cumple una función social básica, a ella le compete la educación general de los individuos, ocuparse de todas las dimensiones de la persona susceptibles de mejorar en sus etapas de niño y adolescente. Esto imprime a la escolarización obligatoria un carácter multifuncional y modifica el quehacer de los profesores y las instituciones, que ahora “han de ser *educadores* y no sólo *enseñantes*” (Gimeno, 2000: 101).

El profesorado de Enseñanza Secundaria se enfrenta, también, a la labor de formar a los alumnos de Bachillerato, aquellos que accederán a los estudios superiores, ya sea en la Universidad o en la Formación Profesional de Grado Superior. A éstos deberá prepararlos para acceder a un ámbito profesional en el que sus competencias y habilidades previas serán fundamentales para su profesionalización. Del mismo modo, el profesorado de Secundaria imparte su docencia en otros ámbitos de la enseñanza no obligatoria, como es la Formación Profesional, en la que los alumnos se preparan para su futuro laboral. Pero su gran reto es la etapa obligatoria, la ESO, que para muchos docentes es vivida como una intromisión de la Enseñanza Primaria en la Secundaria.

La Enseñanza Secundaria Obligatoria en España tiene una crisis de identidad basada, para autores como Bolívar (2004) y Viñao (2001), en la contradicción que supone para esta etapa ser considerada, desde la puesta en marcha de la LOGSE, por un lado, cercana a la Educación Primaria y por otro, al Bachillerato y la Formación Profesional.

La ESO, como enseñanza obligatoria que es, en sus objetivos y en las competencias básicas que el alumnado debe adquirir se asemeja a la Primaria, pero por su situación en los IES (Institutos de Enseñanza Secundaria), el diseño de su currículo, la organización de los centros y el profesorado que imparte docencia, responde a un carácter más cercano a las otras etapas de la Secundaria (el Bachillerato y los Ciclos Formativos).

Esta situación genera una crisis de identidad en el profesorado que imparte la docencia en esta etapa. El ser una etapa híbrida, con una doble configuración genera una contradicción.

Esta contradicción se acentúa al asignar su impartición a profesores de Bachillerato o de Formación Profesional, cuya cultura profesional es propia de la enseñanza no obligatoria, no comprensiva, cuando los maestros (como se ha mostrado en los casos que impartían en el Primer Ciclo) tenían una cultura profesional más cercana (Bolívar, 2004:2).

Independientemente de que el diseño curricular de la ESO se acerque más a la enseñanza no obligatoria que a la básica, el hecho de organizar e impartir su docencia en los Institutos, es lo que la ha identificado con el Bachillerato.

Los antiguos Institutos de Bachillerato fueron transformados en IES (Institutos de Enseñanza Secundaria), en cuanto a su estructura

organizativa, curricular y profesional, pero los profesores no han logrado una identidad profesional paralela a esta organización, lo que les ha llevado a no poder hacer frente a una población escolar que ya no es una élite, sino las nuevas masas de adolescentes. A esto hay que unir que en España las leyes educativas no han sido aprobadas con el consenso de todos los partidos, lo que ha motivado continuos cambios legislativos que, en ningún caso, han ayudado a configurar la identidad de los docentes.

La ESO, como etapa educativa obligatoria, se basa desde la LOGSE, en el principio de comprensividad, con el fin de ofrecer las mismas posibilidades educativas a los alumnos.

Mantener esta comprensividad de carácter radical hasta los 16 años resultará extraordinariamente difícil si no queremos que la Enseñanza Secundaria Obligatoria acabe convirtiéndose en una etapa más de la Educación Primaria, en una mera prolongación de ésta con análogos fines y planteamientos (Viñao, 2001:5).

En efecto, esta configuración integradora basada en un currículo común, la acerca a la Enseñanza Primaria, sin embargo, al profesorado que imparte docencia en esta etapa, se le forma para trabajar en un Instituto de Secundaria, “cuya cultura organizativa y profesional era la propia de una educación no obligatoria y selectiva” (Bolívar, 2004: 7). Sin formar al profesorado de Secundaria en la cultura de una educación básica y común, sin inversión y apoyos materiales ni económicos suficientes, sin una intervención social adecuada, la comprensividad no puede llevarse adecuadamente a cabo, no se puede atender a la diversidad y, esto, reforzará la desigualdad e incluso puede llegar a legitimarla.

Al profesorado de Secundaria Obligatoria, además de poseer las competencias profesionales de una materia o campo disciplinar, se le demanda un compromiso personal en la educación de sus alumnos. Debe encontrar para cada alumno sus posibilidades de aprender, acompañarlo en su progreso, llevar a cabo una adaptación curricular, si es necesario, trabajar en equipo, motivar y dar sentido al aprendizaje de los alumnos, mantener relaciones constantes con los padres. En una palabra, debe recualificarse profesionalmente y pasar de ser “maestro” a “educador”.

Un aula de Secundaria, como nos cuentan Casares, Sánchez y Sempere (1999), es difícil de gestionar. Los alumnos están allí por muchas razones, pero hay una que es común a todos, el imperativo legal de la escolarización obligatoria. Es un colectivo heterogéneo, con unas edades críticas, lo que hace que se necesiten habilidades pedagógicas y comunicativas que muchos docentes desconocen y que deberían aprender en espacios reales de intercambio de experiencias con otros profesores.

La reconstrucción de la identidad profesional requiere de acciones que rediseñen los contextos de trabajo, incentiven al profesorado a pensar nuevos modos de llevar a cabo su labor de acuerdo con los objetivos propuestos y, un sistema de formación inicial y permanente adecuado a la realidad de esta etapa educativa y al desempeño de las funciones de los profesores.

4.2.2. La identidad y el desarrollo profesional en Secundaria.

La idea de que la Enseñanza Secundaria requiere una reconversión profesional de los docentes veremos que es avalada por muchos autores,

pero quisiera partir, a modo de reflexión de un pensamiento que sustenta esta idea.

Una escuela comprensiva, obligatoria, en la que quepa todo el mundo, exige una auténtica reconversión profesional. Hace falta un profesorado con una formación especializada y específica: la que deriva del hecho de atender-¡y enseñar!- a una población escolar con una acentuada variedad social y cultural. Profesionales con campos de experiencia muy diferentes (BUP, FP, EGB) han cambiado su marco por otro más complejo: un alumnado diverso en perfiles actitudinales, motivaciones, intereses, orientaciones académicas y profesionales, etc. Nadie ha proporcionado a ese profesorado, movilizándolo con una lógica más militar que pedagógica, los instrumentos teóricos y metodológicos necesarios para desempeñar con más garantía el perfil profesional que ahora se les exige”(Casares, Sanchez y Sempere, 1999: 87).

Las identidades profesionales se construyen dentro de un proceso de socialización, a través de la interacción, la identificación y las atribuciones, en contextos sociales donde la imagen de uno mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Bolívar (2005) afirma que nadie construye su identidad profesional al margen de lo que otros formulan sobre él, porque la identidad personal se configura como una transacción recíproca- objetiva y subjetiva- entre la identidad atribuida por otros y la asumida, integrando ambas dimensiones. En el caso del profesorado de Secundaria no hay una identidad fija independientemente del tiempo, sino que es algo variable históricamente, en la que además de la representación que el enseñante tiene de sí mismo, influyen las que se tienen en la sociedad de los profesores y de la profesión docente en general.

El desarrollo profesional del profesorado tiene su punto de partida en la formación, pero su perfeccionamiento en el ejercicio de la enseñanza. Esto lleva a entender la formación del profesorado como un proceso de desarrollo profesional a lo largo de la vida, que abarca la educación

permanente, pero que no está exenta de problemas y obstáculos tanto a nivel epistemológico como estructural.

Los principales obstáculos en la formación del profesorado vienen determinados en opinión de Montero (2002), a nivel epistemológico, por las distintas concepciones o paradigmas. Mientras se concibe al docente como un profesional reflexivo e investigador, se le forma bajo un modelo transmisivo elaborado en el contexto académico de las distintas disciplinas, donde se separan formación y desarrollo profesional, predominando un enfoque individualista, a la vez que una consideración del profesorado como un grupo homogéneo y despersonalizado.

A nivel estructural, los obstáculos más relevantes se podrían resumir para esta autora en:

- La ausencia de una selección específica de los candidatos para la formación inicial.

- La jerarquización de la formación y del saber, que conlleva la concepción de que un nivel escolar superior requiere más formación de los docentes y, del mismo modo, más conocimientos disciplinares.

- La estructura de las instituciones de formación en departamentos y en grupos estancos que dificultan el desarrollo de proyectos de formación integrados.

- La escasa formación específica de los formadores del profesorado, basándose en la idea de que el saber disciplinario capacita sobradamente para la actividad de enseñar.

- La ausencia de vínculos entre las instituciones de formación y las escuelas y, por tanto, la falta de continuidad entre las diferentes etapas de la formación.

La formación inicial busca que el futuro docente aprenda a enseñar. La cuestión está en dilucidar hasta qué punto lo consigue, y esto depende de lo que entendamos qué es aprender a enseñar y hasta qué punto este aprendizaje posibilita el desarrollo profesional. Para Fullan y Hargreaves (1992) la formación inicial debe potenciar el desarrollo profesional desde sus tres perspectivas: el desarrollo profesional basado en la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades, el desarrollo profesional basado en el conocimiento de sí mismo y en el desarrollo personal y el desarrollo profesional centrado en el contexto del aula.

Bolívar, Fernández y Molina (2005) en su investigación sobre la identidad profesional del profesorado de Secundaria en España, destacan como dimensiones relevantes algunas demandas y/o quejas del profesorado:

- La descomposición del modelo clásico de enseñanza y de ejercicio de la profesión, sin que otro modelo alternativo haya emergido hasta ahora. El docente especialista en una disciplina que, con profesionalidad, transmite unos contenidos, se ve “agotado” por la imposibilidad práctica de mantenerlo con el nuevo público escolar.
- La reestructuración de la escuela Secundaria demanda, paralelamente, una reestructuración de la propia identidad profesional. Esto no ha ocurrido en el caso de España, por lo que la profesión ha entrado en crisis.

- En el contexto actual del profesorado de Secundaria en nuestro país se ha producido una brecha entre la identidad profesional, cercana al modelo universitario que se trasladaba al Bachillerato, y las nuevas demandas del ejercicio de la profesión con los actuales alumnos de la Enseñanza Obligatoria.

El profesorado de Secundaria vive un proceso de reconversión profesional, sentido como una grave crisis de identidad profesional. La docencia es un puesto de trabajo, pero también es una forma de realizarse personalmente y la crisis de identidad profesional tiene graves efectos desmoralizadores que influyen en el ejercicio profesional cotidiano.

La equiparación que a veces se hace entre formación docente y desarrollo profesional llega, en algunos casos, a convertirlos en sinónimos, y no es cierto que el desarrollo profesional se deba únicamente al desarrollo pedagógico, ni al conocimiento teórico, sino que hay que enmarcarlo en una situación laboral concreta.

La profesión docente se desarrolla profesionalmente mediante diversos factores: el salario, la demanda del mercado laboral, el clima laboral en los centros en los que se ejerce, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente, etc., y, por supuesto, por la formación inicial y la permanente que esa persona realiza a lo largo de su vida profesional. El desarrollo profesional es un conjunto de factores que posibilita, o impiden, que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión. Una mejor formación facilitará sin duda ese desarrollo, pero la mejora de los otros factores también lo hará y de forma muy decisiva (Imbernón, 2002: 18-19).

Podemos concluir afirmando que la formación, aunque no sea el único elemento importante del desarrollo profesional es, desde luego, uno decisivo. Por lo que será necesario, desde las instituciones responsables de

esa formación, adecuar los programas y los entornos formativos a la demanda de las necesidades de profesionalización de los docentes y de formación de los alumnos.

4.3.- El futuro en la formación de los docentes de Secundaria.

“Es esencial que la profesión docente esté integrada por personal motivado y altamente cualificado para asegurar que los jóvenes reciban una educación de calidad” (Reding, 2004: 3). Esta frase de la Comisaria Europea de Educación y Cultura en el prólogo del Informe IV de Eurydice del año 2004 nos hace incidir sobre la importancia de la formación del profesorado para la mejora de educación.

Si creemos que los alumnos deben formarse hasta los 16 años, hasta que puedan acceder al mercado laboral, si queremos que esta formación les permita adquirir unas competencias útiles y básicas para desenvolverse en cualquier ámbito de su vida, si pensamos que la educación es un motor de cambio de la sociedad que puede paliar las deficiencias sociales de muchos individuos y fomentar las ventajas de otros, entonces tenemos que promover una formación inicial útil y de calidad para los profesores de Enseñanza Secundaria, artífices, junto con los de Primaria, de este proceso. “Sin profesores no hay educación. Sin profesorado de calidad no hay educación de calidad. Puede haber otra cosa, pero no educación” (Gimeno, 2000: 120).

A estas ideas sobre la importancia del papel del docente, debemos añadir la de que su aprendizaje profesional es complejo. Hemos visto las dificultades que conlleva la identidad profesional de los docentes, así como el entramado de características del alumnado y los centros de Secundaria

es, ahora momento de reflexionar sobre las características que debe tener un programa de formación para docentes de Secundaria del siglo XXI.

Los docentes no son responsables únicos de los resultados de la calidad del sistema educativo. Tampoco pueden asumir el desafío del cambio de forma aislada e individual, pero tienen un rol protagónico en la configuración de las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

Compartimos con Esteve (2006), Vezub (2007) y Montero (2006), entre otros, que hacer a futuros profesores de Secundaria conscientes de la naturaleza de la enseñanza, en un programa inicial de formación docente, no es fácil. El profesorado cualificado de Enseñanza Secundaria se está convirtiendo en un bien escaso en muchos países desarrollados y en desarrollo. Este segmento del profesorado suele ser el que más cuesta atraer a la profesión y el que más cuesta capacitar debidamente (Moreno, 2006). Entre los problemas más comunes que encontramos en nuestro país en la formación de los profesores de Secundaria podemos destacar:

- Cada vez más, los que acuden a la profesión de enseñante no lo hacen como primera opción sino como enésima o única opción. También están quienes lo hacen más por sus recompensas extrínsecas (salario, vacaciones, estabilidad), que por su contenido intrínseco. En un momento en que los alumnos cada vez necesitan más, los profesores ofrecen menos (Fernández, 2006).
- Muchos de los alumnos de los cursos de formación inicial del profesorado consideran que dicha formación es “una disyuntiva de puro trámite administrativo y obligatorio cumplimiento”. En esto

diferimos de otros países de Europa donde al escoger esta profesión, los alumnos universitarios esgrimen otros motivos más relacionados con la satisfacción que conlleva enseñar la especialidad para la que se han formado en la Universidad (Sánchez y Boix, 2008: 9). Especial atención merece en este sentido el caso de Finlandia, que analizaremos más adelante.

- Los futuros docentes muestran un gran desconocimiento en cuestiones tan importantes como el concepto de atención a la diversidad y los alumnos con necesidades educativas especiales, o las competencias metodológicas necesarias para transformar el aula y los entornos de la comunidad de aprendizaje en espacios abiertos al aprendizaje desde el diálogo.
- En los programas de formación, los alumnos, desde el inicio de su preparación, buscan recetas didácticas. Algunos rechazan o simplemente desconocen las formas de aprendizaje que realmente propician el desarrollo intelectual, prefieren memorizar una serie de recetas para cada materia y con eso se quedan conformes y confiados en su habilidad de enseñar en cualquier situación escolar.

Hay dos cuestiones básicas que, cualquier programa de formación del profesorado de Secundaria debe plantearse. Por un lado, determinar los criterios de selección para el acceso a la formación inicial del profesorado, así como al cuerpo de docentes, y por otro, el modelo de formación, simultáneo o consecutivo que se debe seguir.

En cuanto al acceso del profesorado podemos ver que, de forma general, la tendencia en Europa es establecer un acceso restringido a la profesión docente, frente a unos pocos países en los que todavía el acceso es libre. Esta tendencia se basa en considerar la profesión docente como una profesión exigente, “que exige cualificaciones cada vez más altas, y que, desde el punto de vista estratégico, el futuro del desarrollo social y económico de nuestros países en la sociedad del conocimiento depende de un alto nivel de cualificación de nuestros profesores” (Esteve, 2006:28).

España es, en la actualidad, de los pocos países en los que el acceso a la docencia se limita al examen general de acceso a la educación universitaria, ya que, como constata Esteve, en el resto de Europa la tendencia es realizar pruebas específicas, entrevistas y pruebas de personalidad, en base a la idea de que para dedicarse a la docencia es necesario algo más que dominar unos contenidos científicos.

El ejemplo más significativo de esta idea es el caso de Finlandia. En este país el profesorado juega un papel decisivo en el funcionamiento de las escuelas, pero sólo el 10% de los aspirantes a profesores consiguen una plaza en la Facultad de Educación. “El proceso selectivo es tan exigente que muchos candidatos posponen su ingreso en la Universidad para ganar puntos con otras actividades que les den más oportunidades” (Campo, (2009a: 57). Este autor nos cuenta en su artículo en qué se basa la selección de los futuros profesores. Se trata de seleccionar a los candidatos que, además de tener un buen expediente, demuestren cualidades y aptitudes básicas para trabajar con niños y adolescentes, como la capacidad de comunicación y empatía, la flexibilidad y la capacidad de trabajo en

equipo. Además, los profesores especialistas deben pasar un examen de la disciplina en cuestión.

En la trayectoria de formación docente, es necesario aprender cómo es el desarrollo emocional, social y cognitivo del alumno, así como el papel que juegan los factores culturales y ambientales en sus posibilidades de aprendizaje. Los futuros docentes necesitan entender la relación entre el lenguaje y el aprendizaje y la manera en que los alumnos construyen el conocimiento a través de sus interacciones; necesitan también identificar las diferencias en las diversas edades o etapas del desarrollo humano y ser conscientes de la relación entre esas diferencias y el proceso de aprendizaje. En pocas palabras, es básico que el profesor entienda a sus alumnos.

Para conseguir esto ¿qué modelo de formación debe seguir el profesorado de Secundaria? El modelo puede ser simultáneo o consecutivo. En España la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria responde al modelo simultáneo, es decir, en el mismo ámbito institucional se le forma en todos los ámbitos curriculares. El profesorado de Secundaria responde, sin embargo, a un modelo consecutivo, primero se produce la formación disciplinar y después la profesional, ambas en la Universidad. La formación disciplinar no está en función de las necesidades curriculares de la Secundaria, y de manera especial de la ESO, esto no significa, como afirma Montero, (2006: 75) que la preparación académica recibida no constituya un bagaje apropiado del que los futuros profesores pudieran extraer un excelente partido para la enseñanza, pero el currículo de la formación disciplinar debería tener en cuenta los objetivos y contenidos de la Educación Secundaria.

Esta situación de enseñanza consecutiva refuerza la idea, muy extendida, de que para enseñar una disciplina basta con dominarla, con lo que la tarea de enseñar se reduce a la transmisión de conocimientos. Esto resulta insuficiente en la actual sociedad del conocimiento, donde el profesor adquiere un papel de mediador. Por otro lado, está la idea de que estudiar una disciplina para enseñarla lleva a afrontar el conocimiento con la idea de transformarlo en objeto de aprendizaje para los alumnos. Esta aportación de Shulman (2004) la podemos denominar conocimiento didáctico del contenido. En cualquier caso, sea un modelo simultáneo o consecutivo, lo fundamental es determinar el currículo de la formación inicial de los docentes.

En el capítulo III determinábamos qué significa enseñar en la sociedad del conocimiento, qué tiene que saber un docente y cuáles son sus competencias indispensables. Ahora debemos determinar qué y cómo vamos a formarlo para que consiga llevar adelante con éxito una profesión tan compleja como es la de docente y, en concreto, en una etapa tan conflictiva como es la Enseñanza Secundaria. Nos encontramos en un buen momento para llevar a cabo esta tarea, puesto que la formación de postgrado de profesor de Secundaria es una realidad muy cercana.

Compartimos con Esteve (2006) que el profesor de la enseñanza obligatoria del siglo XXI debe estar formado, además de en su disciplina y en los aspectos pedagógicos básicos, en el dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, en la atención a la diversidad cultural y en la gestión del comportamiento y la disciplina

escolar, entre otras cuestiones. Esta ingente labor no puede ser sólo obra de la formación inicial, sino que debe compartirla con la permanente, no sólo por su complejidad sino también por la necesidad de no separar la formación del contexto de trabajo (Imbernón, 2007).

Enseñar es tanto arte como ciencia. Lo que funciona para un grupo, no funcionará siempre con otro, por lo que no es suficiente conocer didácticas especializadas y simplemente aplicarlas. Si el alumno, docente en formación, sólo cuenta con un juego limitado de opciones, no podrá adaptar ni cambiar sus métodos didácticos cuando éstos no producen los resultados deseados. Por lo tanto, antes que otra cosa, los alumnos en formación docente necesitan comprender los principios básicos que subyacen en la explicación del desarrollo cognitivo y del aprendizaje humano. Si un profesor cuenta con una base teórica sólida, podrá generar métodos didácticos que sean consistentes con los mismos principios. En otras palabras, para aplicar cualquier método didáctico hay que entender por qué ese método facilita el aprendizaje.

En muchos casos, los alumnos salen de los programas de formación sin haber asimilado los aspectos teóricos, por lo que para el ejercicio de su profesión, dependen de su conocimiento y vivencias previas con respecto a la enseñanza. Es decir, las raíces de su esquema de enseñanza se sedimentan en las experiencias que tuvieron con sus profesores de la Primaria o Secundaria. Por lo tanto, aunque ellos mismos utilizan lo más actual en cuanto a técnicas de enseñanza, lo que hacen en el aula se parece a lo que hicieron sus maestros de una generación anterior. Es decir, incorporan los métodos nuevos dentro de esquemas ya establecidos. Algunos investigadores han encontrado que los buenos maestros intentan

emular a aquellos formadores de quienes recibieron una influencia positiva. Es lógico que los alumnos-docentes carentes de un marco teórico sólido, practiquen lo que observaron en sus propias experiencias académicas. Quizá por esto, el campo educativo tarda tanto en reformarse.

No obstante, es todavía más importante la forma en la cual el mismo docente, en su programa de formación, aprende estos principios. Necesita experimentar en su proceso formativo la posibilidad de resolver problemas, la autorreflexión y el descubrimiento de particulares dentro del universo de generalidades. No es cuestión de enseñarles los principios subyacentes al desarrollo infantil o adolescente; más bien ellos mismos deben construir una base de conocimientos que permita su desempeño eficaz como futuros profesores. Los formadores de docentes, entonces, servirán de modelos en ese proceso.

Un buen plan de formación de los futuros profesionales de la Enseñanza Secundaria tiene que permitirles afrontar todos los retos con los que se van a encontrar en su desarrollo profesional. Compartimos con Zabalza (2006) que la hoja de ruta de formación debe contemplar:

1. Un equilibrio entre la formación generalista y la especializada. En España se le ha dado al profesorado de Infantil y Primaria la característica de generalista, mientras que al de Secundaria, la de especialista, lo que dificulta, en el caso de éste último, la solvencia para afrontar situaciones didácticas complejas, propias, en especial, de la enseñanza obligatoria. Una buena combinación de “generalidad” y “especialidad” resulta crucial para obtener una

enseñanza de calidad y una identidad profesional fuerte (Zabalza, 2006: 54).

2. El paso de profesor especialista en la materia a profesor especialista en la didáctica de la materia, o lo que es igual, pasar de la docencia centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje. Aunque como nos dice Zabalza, es de Perogrullo que el objetivo de la enseñanza es el aprendizaje, en el caso de la Secundaria hay que insistir en esta idea y potenciar programas de formación donde se haga más hincapié en la metodología que en los contenidos, se dedique más tiempo a la actividad práctica que a las nociones conceptuales y se desarrolle la competencia de atender al alumnado con problemas.

3. El paso de profesor de una disciplina a profesor de un centro o un proyecto de formación. Consiste en un cambio en la cultura profesional de los docentes, en especial, de Secundaria. La visión de equipo es fundamental desde la formación y uno de sus desafíos más importantes. El profesor tiene que llegar a un consenso en la toma de decisiones sobre cómo poner en marcha un proyecto educativo y, esto no puede hacerlo de forma individual, sino como miembro de un grupo y de una institución escolar concreta.

4. La formación debe ir dirigida más a la construcción de saberes prácticos que a la acumulación de conocimientos. Los programas de formación están cargados de ideas, contenidos e informaciones que los futuros profesores van asimilando, pero que necesitan tiempo

para que puedan acomodarse en las estructuras mentales de los alumnos en formación y sobre todo, necesitan práctica, donde se puedan consolidar y aplicar estas ideas.

5. La formación debe vincularse al ejercicio profesional y reforzar el sentido profesionalizador. Para esto lo fundamental es dotar al proceso de aprendizaje y al aprendiz de aquellas herramientas que van a ser útiles para resolver los problemas en el desarrollo profesional. Cualquier plan de formación debe abandonar, al menos en parte, las cuestiones abstractas y centrarse en la realidad de las escuelas.

El aprendizaje colaborativo, el trabajo en equipo, deben ser una parte esencial del programa de formación docente. Hay que fomentar la observación entre compañeros durante las prácticas, además del trabajo grupal en las tareas. Es decir, varios alumnos docentes pueden diseñar y presentar conjuntamente las actividades de enseñanza.

Es así que, en el transcurso del programa de formación docente, los alumnos podrán reflexionar constantemente acerca de su propio desarrollo. En la práctica analizarán sus métodos para determinar si son consistentes con los fundamentos teóricos que están estudiando y con las características que ellos mismos anteriormente creían importantes para la enseñanza eficaz.

Finalmente, es necesario que los alumnos docentes aprendan ciertas técnicas investigativas, ya que a través del autoestudio se asegura su

crecimiento profesional continuo; es decir, necesitan aprender la manera de evaluar su propios métodos didácticos, su propio estilo de enseñanza y el progreso de sus estudiantes. Tal clase de investigación llega a ser una fuerza positiva en la potenciación del cambio educativo porque surge de los intereses propios del docente y, a la vez, es menos amenazante para los profesores. Ya hemos comentado que:

Enseñar en Finlandia, especialmente en las escuelas secundarias, está reconocido como una alta profesión. Parte de este reconocimiento viene de la preparación inicial de los profesores que está basada en Masteres y tiene una fuerte orientación científica. Por eso todos los profesores están preparados para una práctica de la enseñanza basada en la investigación. El equilibrio entre la teoría y los conocimientos prácticos de estos programas ayuda a los profesores jóvenes a dominar varios métodos de enseñanza, además de cómo promover un aprendizaje eficaz (Sahlberg, 2006: 23).

Aunque pocos profesores gozan del tiempo suficiente para llevar a cabo una rigurosa investigación científica, de todas maneras pueden evaluar sus propios métodos a través de algunas técnicas sencillas tales como entrevistas, cuestionarios, observaciones, registros, y grabaciones en el aula. También es recomendable el uso de un diario donde se apunten las inquietudes y se registren observaciones que servirán para la autorreflexión.

Así, un programa de formación docente tendrá más probabilidades de ser eficaz si incluye los siguientes elementos: la autorreflexión, la oportunidad de observar y trabajar con varios profesores expertos en el aula, el conocimiento de los fundamentos del desarrollo infantil y adolescente, el aprendizaje humano, la colaboración entre compañeros y la

utilización de algunas técnicas y procedimientos básicos de la investigación educativa.

2ª PARTE

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo V

PROBLEMAS, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.- PROBLEMAS, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Con este segundo bloque comenzamos la parte empírica del trabajo. En el Capítulo V vamos a ver los objetivos de esta investigación, el diseño metodológico de la misma, las técnicas e instrumentos de recogida de los datos, así como los parámetros de calidad de los mismos. Los Capítulos VI y VII van a estar dedicados al análisis y la interpretación de los resultados de la información recogida. En el VI analizaremos los instrumentos cuantitativos: cuestionarios de alumnos y profesores y en el VII el análisis y la interpretación será de los resultados de los estudios cualitativos: entrevistas a los profesores y grupo de discusión virtual con los alumnos. Por último, en el Capítulo VIII hemos elaborado unas conclusiones globales sobre todas las partes de nuestro estudio.

5.1.- Problemas y objetivos de la investigación.

La presente investigación surge a partir de la preocupación de los profesores que imparten docencia en el CAP de la Universidad de Málaga sobre la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria.

El curso del CAP, como hemos expuesto en el marco teórico, tiene su origen en la Ley General de Educación de 1970 y, a pesar de las

modificaciones introducidas por la Junta de Andalucía en la Orden de 11 de diciembre de 1985, este curso no está adaptado a las nuevas características de la Educación Secundaria, especialmente en su etapa obligatoria, ni al alumnado actual de esta etapa educativa.

Es por todo esto, que este trabajo se centra en la necesidad de formar al futuro profesor de Enseñanza Secundaria de tal forma, que pueda responder al perfil profesional que se le pide y, además ofrezca al alumnado aquellas enseñanzas necesarias para que pueda desenvolverse en el mundo en el que vive.

Tras varios años de dedicación a la formación inicial de los docentes de Secundaria, se han planteado una serie de interrogantes que conforman el origen de esta investigación. ¿Aporta la formación inicial del CAP, tanto en sus módulos teóricos como en las prácticas, las herramientas necesarias para ejercer la profesión al futuro docente de Secundaria? ¿Hay conexión entre la formación teórica y la formación práctica? ¿Contribuye la formación inicial a la creación de la identidad profesional y el perfil del profesor de Enseñanza Secundaria? ¿Garantiza el CAP el acercamiento y conocimiento real a los centros educativos en los que los profesionales de Secundaria van a realizar su labor?

El objetivo global que se pretende conseguir es, por tanto, determinar las características que debe tener un programa de formación inicial de docentes de Enseñanza Secundaria. Además, se incluyen otros objetivos más específicos relacionados con la conexión que debe existir entre la formación teórica y la práctica y la influencia de la formación en la adquisición de la identidad profesional del profesorado de Secundaria. Dichos objetivos específicos son:

1. Determinar en que medida la formación teórica y la formación práctica están conectadas en los programas de formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria.
2. Constatar la importancia que, tanto el alumno en formación, futuro profesor de Enseñanza Secundaria, como el profesor experimentado dan a la formación inicial.
3. Analizar comparativamente el impacto que la formación teórica y la práctica provocan en la formación inicial del profesor de Secundaria.
4. Determinar la relación que debe existir entre el perfil profesional que se le pide en este siglo al profesorado de Secundaria y la formación que recibe para responder a esta demanda.
5. Valorar en qué medida ha calado en el profesor de Enseñanza Secundaria el nuevo perfil que le asigna la Secundaria Obligatoria.

Para cada uno de estos objetivos hemos realizado una serie de actuaciones con los instrumentos de recogida de datos y el análisis de los mismos. Con ellos hemos querido recabar la opinión del alumnado y el profesorado de prácticas del CAP de la Universidad de Málaga entre los años 2004 y 2008.

5.2.- Diseño metodológico de la investigación.

En el presente estudio se abordan diversos análisis, uno relativo a la formación recibida por los alumnos, y más concretamente a la satisfacción sobre esa formación tanto por parte del alumnado como por parte del

profesorado, y otro sobre los elementos necesarios para que la formación inicial se adapte a las necesidades actuales del profesorado y el alumnado de Enseñanza Secundaria.

Los datos han sido obtenidos de dos fuentes principales: los alumnos en formación inicial para la docencia en Secundaria y sus profesores tutores de prácticas.

Hemos seguido una metodología mixta, descriptiva y comprensiva. Las técnicas descriptivas cuantitativas en que nos hemos apoyado, han sido cuestionarios, junto a éstas hemos utilizado técnicas cualitativas, entrevistas y grupo de discusión, que nos han ayudado a comprender, desde el punto de vista de los propios implicados, profesores y alumnos, el fenómeno de la relación teórica-práctica en la formación de docentes de Secundaria.

Los análisis realizados han sido los siguientes:

1.- En los cursos 2004/05 y 2005/06 pasamos a los alumnos del CAP un cuestionario, que fue contestado voluntariamente por 504 alumnos, de los que estuvieron matriculados en esos dos cursos académicos. Con dicho cuestionario pretendíamos conocer la opinión de los alumnos sobre la formación inicial recibida para ser docentes de Enseñanza Secundaria. Haciendo especial hincapié en ver la importancia que otorgaban a la formación teórica y a la práctica y a la conexión existente entre ambas.

También queríamos saber el conocimiento que sobre la realidad de los centros educativos y de la Enseñanza Secundaria les proporcionaba el Curso de formación el CAP.

2.- Analizados los cuestionarios de los alumnos, pasamos uno similar a los profesores tutores de prácticas del CAP, durante el curso 2006/07, de los 111 profesores de este año, contestaron voluntariamente el cuestionario 52. Con él pretendíamos conocer la opinión de los tutores de prácticas sobre la importancia y el peso que debe tener en la formación inicial la teoría y la práctica, así como la relación que debe existir entre ellas. A esto añadimos una cuestión sobre la identidad profesional de los docentes de Secundaria, en especial respecto a la enseñanza obligatoria.

3.- Tras analizar los cuestionarios de los profesores tutores de prácticas, vimos la necesidad de profundizar más en algunos aspectos que considerábamos importantes para nuestra investigación, y de aquí surgió la realización de una entrevista a un grupo de 10 tutores, seleccionados de entre los que habían realizado el cuestionario.

En esta entrevista tratamos cuestiones tales como la necesidad de que la formación práctica se consolide sobre un buen fundamento teórico, el papel del profesor tutor de las prácticas en el proceso de formación inicial, el perfil del docente de secundaria del siglo XXI y lo que debe aportarle la formación al profesorado para que adquiera su identidad profesional.

4.- Por último, abrimos un grupo de discusión virtual con los alumnos del CAP del curso 2007/08. El objetivo era conocer, al comienzo de su formación, los requisitos que creen ellos debe tener un profesor de Secundaria para impartir docencia y las cualidades que consideran fundamentales en un docente, en especial en uno que desarrolla su labor en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

Tabla 5.1. Resumen de los estudios que conforman la investigación

INSTRUMENTO	SECTOR IMPLICADO	CURSO
CUESTIONARIO	ALUMNOS	2004/05 2005/06
CUESTIONARIO	PROFESORES	2006/07
ENTREVISTAS	PROFESORES	2006/07
GRUPO DE DISCUSIÓN	ALUMNOS	2007/08

5.3. Variables del estudio

Una vez definidos los objetivos de la investigación se han identificado una serie de variables. Además de las variables situacionales que han servido para conocer las características de los participantes, se han determinado dos macrodimensiones o categorías que son:

- Dimensión centrada en formación inicial del profesorado.
- Dimensión centrada en la Enseñanza Secundaria.

En la primera dimensión se encuentran las variables relacionadas con las características de la formación del profesorado, el perfil del docente, la formación teórica y la práctica y la relación existente entre ambas.

En la segunda dimensión, las variables hacen referencia a las características de la Enseñanza Secundaria, de sus alumnos y principalmente las del profesorado que imparte docencia en esta etapa educativa.

De estos tres bloques de variables: las situacionales, las de la formación inicial del profesorado y las relativas a la Enseñanza Secundaria

se han obtenidos datos de las dos fuentes implicadas, profesores y alumnos y de los tres instrumentos de recogida de datos, cuestionarios, entrevistas y grupo de discusión.

Tabla 5.2. Variables de la investigación

VARIABLES	ALUMNOS	PROFESORES
SITUACIONALES	- Datos personales - Datos académicos	- Datos personales - Datos profesionales - Área de conocimiento
RELACIONADAS CON LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	- Satisfacción con la formación inicial - Conexión teoría-práctica en la formación inicial	-Satisfacción con la formación inicial - Conexión teoría-práctica en la formación inicial - Aportación de la teoría para sustentar la práctica
RELACIONADAS CON LA ENSEÑANZA SECUNDARIA	- Características del docente de Secundaria - Necesidades de la formación inicial para la docencia en la Secundaria actual	- Características del docente de Secundaria - Necesidades de la formación inicial para la docencia en la Secundaria actual

A continuación vamos a presentar las distintas variables agrupadas según el sector implicado y el instrumento utilizado.

5.3.1.- Variables relacionadas con los alumnos

Para obtener información de los alumnos se han utilizado un cuestionario y un grupo de discusión virtual, vamos a ir presentando las variables estudiadas de los tres bloques en ambos instrumentos. Empezamos por el cuestionario.

Tabla 5.3. Variables situacionales de los alumnos

CUESTIONARIO

- Datos personales
 - Edad
 - Sexo
 - Datos académicos
 - Titulación
 - Año de finalización de la carrera
 - Grupo del CAP
-

Tabla 5.4. Variables relacionadas con la formación inicial del profesorado.

CUESTIONARIO

- Satisfacción con la formación inicial
 - Valoración de la formación teórica
 - Valoración de la formación práctica
 - Acercamiento del CAP a la realidad educativa
 - Conexión teoría-práctica en la formación inicial
 - Se puede trasladar a la práctica lo aprendido en la teoría
 - En las clases teóricas se plantean cuestiones de la práctica
 - Relación entre los módulos teóricos y las prácticas
 - Necesidad de un profesor tutor que asesore la teoría y la práctica
 - Posibilidad de formación práctica sin teoría.
-

Tabla 5.5. Variables relacionadas con la Enseñanza Secundaria

CUESTIONARIO

- Características fundamentales del docente de Secundaria
 - Docente de secundaria: educador o especialista en un área de conocimientos.
 - Perfil del docente de Secundaria
 - Papel de la escuela del siglo XXI
 - Necesidades de la formación inicial para la docencia en la Secundaria actual
 - Distribución de las horas de prácticas en la formación
 - Distribución de las horas de teoría en la formación
 - Importancia de los distintos módulos en la formación docente
-

El segundo instrumento de recogida de datos de los alumnos ha sido el grupo de discusión. Este instrumento pretendía profundizar en las

opiniones que habíamos obtenido de los alumnos en dos aspectos, por un lado los requisitos imprescindibles de formación que deben tener los profesores que imparten docencia en la Enseñanza Secundaria, y por otro, la cualidad o cualidades que consideran fundamentales en un docente, ambas relacionadas con el perfil del docente de secundaria.

Analicemos ahora las variables relacionadas con este instrumento.

Tabla 5.6. Variables situacionales de los alumnos

GRUPO DE DISCUSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Datos personales <ul style="list-style-type: none"> - Sexo • Datos profesionales <ul style="list-style-type: none"> - Titulación - Especialidad del CAP

Tabla 5.7. Variables relacionadas con la Enseñanza Secundaria

GRUPO DE DISCUSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Características fundamentales del docente de Secundaria <ul style="list-style-type: none"> - Cualidades fundamentales de un profesor • Necesidades de la formación inicial para la docencia en la Secundaria actual <ul style="list-style-type: none"> - Requisitos para impartir docencia

5.3.2. Variables relacionadas con los profesores

La información de los profesores tutores de prácticas se ha obtenido a partir de un cuestionario y de las entrevistas realizadas posteriormente, con el objetivo de profundizar e incidir en algunos aspectos relevantes obtenidos del análisis de los resultados del cuestionario. Como en el caso de los alumnos, vamos a ir presentando las variables estudiadas de los tres bloques en ambos instrumentos. Empezamos por el cuestionario.

Tabla 5.8. Variables situacionales de los profesores

CUESTIONARIO

- Datos personales
 - Edad
 - Sexo
- Datos académicos
 - Año de finalización de la carrera
- Área de conocimiento

Tabla 5.9. Variables relacionadas con la formación inicial del profesorado

CUESTIONARIO

- Satisfacción con la formación inicial
 - Valoración de la formación teórica
 - Valoración de la formación práctica
 - Acercamiento del CAP a la realidad educativa
- Conexión teoría-práctica en la formación inicial
 - Relación entre los módulos teóricos y las prácticas
 - Necesidad de un profesor tutor que asesore la teoría y la práctica
 - Posibilidad de una buena formación práctica sin teoría.

Tabla 5.10. Variables relacionadas con la Enseñanza Secundaria

CUESTIONARIO

- Características fundamentales del docente de Secundaria
 - Docente de secundaria: educador o especialista en un área de conocimientos.
 - Perfil del docente de secundaria
 - Papel de la escuela del siglo XXI
- Necesidades de la formación inicial para la docencia en la Secundaria actual
 - Distribución de las horas de prácticas en la formación
 - Distribución de las horas de teoría en la formación
 - Importancia de los distintos módulos en la formación docente

La entrevista ha sido el segundo instrumento de recogida de datos de los profesores que se ha utilizado. Este instrumento pretendía hacer hincapié en algunos aspectos del cuestionario, que una vez analizado, eran relevantes para nuestra investigación. Seleccionamos así, a 10 profesores

de prácticas y les realizamos una entrevista, en la que se pudieron tratar, con más profundidad las variables objeto de nuestro estudio.

Analicemos ahora las variables relacionadas con este instrumento.

Tabla 5.11. Variables situacionales de los profesores

ENTREVISTA

- Datos personales
 - Edad
 - Sexo
- Datos académicos
 - Año de finalización de la carrera
- Área de conocimiento

Tabla 5.12. Variables relacionadas con la formación inicial del profesorado

ENTREVISTA

- Satisfacción con la formación inicial
 - Valoración de la formación práctica del CAP
 - Experiencia como tutor de prácticas
- Conexión teoría-práctica en la formación inicial
 - La formación práctica debe consolidarse sobre un fundamento teórico

Tabla 5.13. Variables relacionadas con la Enseñanza Secundaria

ENTREVISTA

- Características fundamentales del docente de Secundaria
 - Docente de secundaria: educador o especialista en un área de conocimientos.
 - Perfil del docente de secundaria
 - Papel de la escuela del siglo XXI
- Necesidades de la formación inicial para la docencia en la Secundaria actual
 - Requisitos que la formación inicial debe aportar al docente

En el siguiente apartado detallaremos el proceso de recogida de datos, la elaboración de los instrumentos, las características de las

poblaciones y muestras y los criterios de calidad de los instrumentos utilizados.

5.4.- Recogida de datos

Los instrumentos utilizados, como hemos comentado en el diseño de la investigación, han sido *cuestionarios*, *entrevistas* y *el grupo de discusión virtual*. Las dos primeras son técnicas del método de encuestas, y el grupo de discusión es una forma de opinar y debatir en línea, a través de la web.

A. Cuestionarios

La razón por la que hemos utilizado el cuestionario como instrumento de recogida de datos ha sido el volumen de la población, especialmente de alumnos y las ventajas de que al permitir el anonimato evita los celos sobre las opiniones emitidas, tanto en el caso del alumnado como en el del profesorado.

Los cuestionarios han sido una batería de preguntas sobre las cuestiones que queríamos investigar acerca de la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. El de los alumnos se ha realizado bajo la perspectiva de los que reciben esta formación, mientras que el de los tutores de prácticas se ha planteado para conocer las opiniones de quienes son formadores.

Ambos cuestionarios presentan una estructura similar, en la cabecera aparecen los datos de identificación relativos a la edad, el sexo, el año de finalización de la carrera, la titulación y, en el caso de los alumnos la

especialidad que cursan en el CAP y, en el de los profesores el área de conocimiento del que son especialistas.

En la parte central se realiza, por una parte una batería de preguntas, cuyos ítems se responden en base a una escala numérica del 1 al 4, donde el 1 es *nada* y el 4 *mucho*, y por otra, dos preguntas sobre las horas de formación tanto teóricas como prácticas y cuya escala va, también del 1 al 4, pero aquí el 1 es *muy pocas* y el 4 *muchas*. El cuestionario de alumnos en este bloque tiene en la primera parte un total de 16 preguntas, mientras que el de profesores tiene 12 y en la segunda parte son idénticos.

El último bloque de ítems hace referencia a los módulos de formación del CAP, tanto a los teóricos como a los prácticos. En el cuestionario de alumnos se les pregunta por la necesidad para su formación de cada uno de los módulos, teóricos y de prácticas y se les pide que los valoren, en una escala de 4, entre 1 *nada necesario* y 4 *muy necesario* y por la conexión entre cada uno de los módulos teóricos con las prácticas, aquí la valoración, sobre 4 opciones va también de 1 *ninguna conexión*, a 4 *mucha conexión*. En el cuestionario de profesores, en este último bloque, se les pide sólo que valoren la primera cuestión, es decir, la necesidad para la formación de los futuros profesores de Secundaria de los distintos módulos teóricos y las prácticas.

B. Entrevistas

Las entrevistas han sido consideradas el medio más idóneo para indagar en algunas cuestiones relevantes que se recogieron en los cuestionarios realizados a los profesores tutores de prácticas del CAP.

Tiene la ventaja de recoger la información en un proceso de comunicación en el que las preguntas han sido previamente diseñadas, pero permiten adaptarse a los sujetos según las respuestas e interacciones que se vayan produciendo durante al misma. También presentan las limitaciones de la falta de anonimato y la influencia que el entrevistador pueda ejercer sobre el entrevistado.

Las entrevistas fueron diseñadas en función del análisis, de los aspectos más relevantes, de los cuestionarios pasados a los profesores. Se trata de una entrevista en profundidad, con la que “pretendemos obtener una información no superficial, que ahonde en los temas relevantes y que sea persistente en el propósito de interrogar con exhaustividad” (Tójar, 2006: 248). Seguimos un guión, pero dentro de un ambiente distendido y con posibilidad de alterar el orden de las preguntas. Además, fueron grabadas, previa autorización de los entrevistados, lo que permitió obtener un material más completo y que el entrevistador no estuviera pendiente de las notas y pudiera interactuar más con el entrevistado. Todo esto lleva a una interpretación más amplia, sin perder parte del material.

El guión de la entrevista incluía siete cuestiones relacionadas con la experiencia personal como tutores de prácticas del CAP, la aportación que esta experiencia ha supuesto a su labor profesional, el fundamento sobre el que debe asentarse la formación inicial en general y la práctica en particular, el papel del docente del siglo XXI en la Enseñanza Secundaria, las demandas de formación de los alumnos de Secundaria y, por tanto, las demandas de formación del profesorado que va a trabajar con ellos y la visión que sobre su identidad profesional tienen hoy los profesores de Secundaria.

C. Grupo de discusión virtual

El grupo de discusión con los alumnos ha sido considerado un medio adecuado e innovador para indagar en dos cuestiones que nos han parecido relevantes para que los alumnos debatan y compartan entre ellos.

Es un medio en el que no existe el anonimato, en una plataforma que se utiliza como campus virtual para la docencia, los alumnos están identificados y sus opiniones son conocidas por todos, profesor y compañeros y, además pueden ser discutidas, ampliadas o plenamente aceptadas.

El objetivo de este instrumento era profundizar en dos cuestiones, relativas a las características y cualidades que debe tener un profesor de Enseñanza Secundaria. Se trata de ver, desde el punto de vista de alumnos que se están formando para ser docentes, que son ya especialistas en un área de conocimiento, y que ahora reciben formación teórica sobre la docencia y práctica en un Instituto de Enseñanza Secundaria, qué necesita un profesor, además del conocimiento de la materia que va a impartir y, que cualidades fundamentales debe tener para ejercer la docencia.

5.5.- Instrumentos de recogida de datos.

Como hemos especificado en el apartado anterior, para la recogida de información hemos utilizado tres tipos de instrumentos, y uno de ellos, el cuestionario, ha sido utilizado con los dos sectores implicados en la investigación, profesores y alumnos. De tal manera que son cuatro los instrumentos utilizados:

- Cuestionarios para alumnos.

- Cuestionarios para profesores.
- Entrevistas
- Grupo de discusión virtual

Vamos ahora a explicar el proceso de construcción de dichos instrumentos.

5.5.1. Cuestionarios para los alumnos

El objetivo del cuestionario para los alumnos del CAP es conocer su opinión sobre lo que piensan de la Formación inicial del Profesorado de Secundaria, en cuanto a la conexión entre la teoría y la práctica, así como su visión del modelo de profesor actual.

Para esto, consideramos el cuestionario como el mejor instrumento, porque permite al alumno responder con libertad, desde el anonimato y sin la presencia física del encuestador.

El cuestionario para los alumnos es corto, ya que nos interesa que nos contesten a todas las preguntas con el mismo interés, sin cansarse. Consta de dos partes bien diferenciadas. En la primera parte hemos recogido los datos de identificación y clasificación: edad, sexo, titulación, año de finalización de la carrera y grupo del CAP al que pertenecen y en la segunda parte hemos realizado 20 preguntas de tipo cerrado y con una escala de elección del 1 al 4. En esta segunda parte hemos hecho tres subdivisiones, la primera de 16 preguntas, la segunda y la tercera de dos preguntas cada una.

En las preguntas del 1 al 16 la escala de elección es: 1= nada, 2= poco, 3= bastante y 4= mucho. Las preguntas 17 y 18, relativas a las horas de formación, tanto teóricas como prácticas, la escala de elección es_ 1= muy pocas, 2= pocas, 3= suficientes y 4= muchas. Por último las preguntas 19 y 20, referidas al papel de cada uno de los módulos teóricos y práctico en la formación docente y a la conexión de los módulos teóricos con las prácticas, la escala es: en la 19: 1= nada necesario, 2= poco necesario, 3= bastante necesario y 4= muy necesario. En la 20: 1= ninguna conexión, 2= poca conexión, 3= bastante conexión y 4= mucha conexión.

Las fases de construcción del cuestionario han sido:

1.- *Definir las variables a medir.* El fin primordial de este cuestionario es cuantificar la opinión de los alumnos sobre la formación inicial que están recibiendo, y en especial sobre la conexión existente en su curso de formación entre la teoría y la práctica. También hemos querido saber su opinión sobre el papel y el perfil que debe tener el docente de Secundaria en la actualidad.

2.- *Formular los ítems.* La mayoría de las preguntas hacen referencia a su experiencia durante el curso de formación, a la relación entre la formación teórica y la práctica, aunque también se incluyen seis preguntas relativas al perfil y las características del profesor de secundaria en la escuela actual. El fin de estas seis preguntas es conocer si los alumnos en formación tiene claro cuál es el papel que van a tener que desempeñar en el futuro como docentes en un Instituto de Enseñanza Secundaria.

Las dos últimas preguntas incluyen varias subpreguntas, la 19 (19.1, 19.2, 19.3, 19.4 y 19.5) referidas a la necesidad de incluir en el plan de

formación cada uno de los cuatro módulos teóricos (didáctica general, psicología de la educación, teoría e historia de la educación y didáctica específica) y las prácticas de enseñanza. La pregunta 20 pretende incidir en la conexión que ha existido en su programa de formación entre las prácticas y cada uno de los cuatro módulos teóricos, quedando subdividida en 20.1, 20.2, 20.3 y 20.4.

3.- *Redacción de las preguntas del cuestionario.* Tratamos de que las preguntas sean lo más claras y sencillas posible, que no se presten a confusión o doble sentido, aunque se estará presente mientras realizan el cuestionario en el aula, se explicarán antes de su realización y se podrán resolver las dudas que surjan.

Tabla 5.14. Preguntas del Cuestionario para los alumnos del CAP

-
- 1- Considero de utilidad lo aprendido en los módulos teóricos para mi futura labor docente.
 - 2- Considero de utilidad para mi futura labor docente lo aprendido en las prácticas.
 - 3- He podido llevar a la práctica alguna de las cuestiones aprendidas en la teoría.
 - 4- En las clases teóricas he podido plantear cuestiones relacionadas con la práctica.
 - 5- Considero que existe relación entre los módulos teóricos y las prácticas.
 - 6- Pienso que el CAP me proporciona un acercamiento a la realidad de los Centros Educativos.
 - 7- El CAP me aporta una base teórica para poder iniciar mi futura labor docente.
 - 8- La distribución de las horas de teoría y práctica en el CAP es la adecuada.
 - 9- Veo positiva la figura del profesor tutor que asesore a los alumnos tanto en la teoría como en la práctica.
 - 10- Sin conocimientos teóricos es posible una buena práctica docente.
 - 11- El docente del siglo XXI debe ser mas un mediador, entre el alumno y el entorno social, que un especialista en un área de conocimientos.
 - 12- El papel del docente, al que se le atribuyen elevadas funciones sociales, viene marcado por la precariedad administrativa y la indiferencia social.
 - 13- Los contenidos y la metodología para la secundaria deben estar determinados por la administración educativa.
 - 14- La escuela ha de atender a las necesidades sociales, por tanto el docente debe ser más un educador que un enseñante.
-

-
- 15-Es positivo mantener una filosofía personal de la enseñanza que te lleve en la práctica a examinar críticamente tus acciones.
- 16-El profesor que piensa demasiado sobre sus acciones lo que manifiesta, en cierta medida, es inseguridad.
- 17- Las horas de prácticas en el centro educativo durante el curso del CAP son: muy pocas, pocas, suficientes o muchas.
- 18- Las horas de clases teóricas durante el curso del CAP son: muy pocas, pocas, suficientes o muchas.
- 19- De los módulos del CAP cuáles consideras necesarios para un mejor conocimiento de la labor docente: Didáctica General, Psicología de la Educación, Teoría e Historia de la Educación, Didáctica Específica y Prácticas de Enseñanza.
- 20- De los módulos teóricos cuáles consideras que han tenido más conexión con la práctica: Didáctica General, Psicología de la Educación, Teoría e Historia de la Educación y Didáctica Específica
-

En este cuestionario nos encontramos distintas dimensiones, unas relacionadas entre sí y otras independientes. A continuación especificamos en un cuadro dichas dimensiones con los ítems correspondientes a cada una.

Tabla 5.15. Dimensiones del cuestionario de alumnos

DIMENSIÓN	ITEMS
• Relevancia de los módulos teóricos en el CAP.	6, 12, 15, y 23 a 27
• Relevancia de las prácticas en el CAP	7, 11, 15, 22, 28 y 29 a 32
• Conexión entre teoría y práctica en el CAP.	8 a 10, 14 a 15 y 24 a 28
• Formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria.	15, 16, 19 y 22 a 28
• Perfil del docente en la escuela actual.	16 a 21

5.5.2. Cuestionarios para los profesores tutores de prácticas

El cuestionario realizado para los profesores tutores de prácticas del CAP, tenía como objetivo conocer la opinión de los tutores, inmersos en la

tarea de formar a los futuros profesores de Secundaria, sobre la formación inicial de sus alumnos en prácticas, la conexión existente entre el ámbito de la Universidad, donde se les forma en la teoría, y el del Instituto, donde reciben la formación práctica, así como determinar su visión sobre la identidad profesional de los docentes actuales en la Secundaria.

Pensamos que, como en el caso de los alumnos, éste era el mejor instrumento, porque les permitía responder con rapidez y sin demasiado compromiso con los responsables del curso de formación. El cuestionario ha sido enviado y explicado a través del correo electrónico y de correo ordinario. El fin de esta doble vía de envío era el de facilitar su elaboración y devolución a través del correo electrónico a aquellos profesores que no tenían problemas para revelar su identidad y les suponía una vía más cómoda, y permitir a quienes quisieran guardar el anonimato, el envío por correo ordinario o el depósito en el casillero del encuestador en la Universidad.

El cuestionario para los profesores es aún más corto que el de los alumnos. Consta de dos partes bien diferenciadas. En la primera parte hemos recogido los datos de identificación y clasificación: edad, sexo, especialidad y año de finalización de la carrera y en la segunda parte hemos realizado 15 preguntas de tipo cerrado y con una escala de elección del 1 al 4. En esta segunda parte hemos hecho tres subdivisiones, la primera de 12 preguntas, la segunda de 2 preguntas y la tercera de una sola pregunta.

En las preguntas del 1 al 12 la escala de elección es: 1= nada, 2= poco, 3= bastante y 4= mucho. Las preguntas 13 y 14, relativas a las horas de formación, tanto teóricas como prácticas, la escala de elección es: 1= muy pocas, 2= pocas, 3= suficientes y 4= muchas. Por último la pregunta

15 referida al papel de cada uno de los módulos teóricos y práctico en la formación docente, la escala es: 1= nada necesario, 2= poco necesario, 3= bastante necesario y 4= muy necesario.

Las fases de construcción del cuestionario han sido:

1.- *Definir las variables a medir.* El fin de este cuestionario es cuantificar la opinión de los profesores tutores de prácticas del CAP sobre la formación inicial que están impartiendo, y en especial sobre la conexión existente entre la teoría y la práctica, ya que en ésta ellos son protagonistas, formadores de futuros docentes. También hemos querido saber su opinión sobre el papel y el perfil que debe tener el docente de Secundaria en la actualidad.

2.- *Formular los ítems.* Las preguntas se pueden dividir en dos bloques, aquellas que hacen referencia a la formación de los alumnos del CAP, como futuros docentes de Enseñanza Secundaria y a la relación que hay entre la formación teórica y la práctica, y las preguntas relativas al perfil y las características del profesor de Secundaria en la escuela actual, de la que él forma parte activa.

La última pregunta incluye varias subpreguntas, la 15 (15.1, 15.2, 15.3, 15.4 y 15.5) referidas a la necesidad de incluir en el plan de formación cada uno de los cuatro módulos teóricos (didáctica general, psicología de la educación, teoría e historia de la educación y didáctica específica) y las prácticas de enseñanza.

3.- *Redacción de las preguntas del cuestionario.* Las preguntas son bastante sencillas y claras en cuanto a su redacción, se trata de evitar que

produzcan confusión o doble sentido. Durante la realización del cuestionario el encuestador no estuvo presente, ya que fue enviada y devuelta, una vez realizada, por correo electrónico o postal o entregada directamente, causa ésta por la que, además de estar redactado con claridad, deben ser dadas las instrucciones para su realización también con la máxima claridad y sencillez.

Tabla 5.16. Preguntas del Cuestionario para los profesores tutores de prácticas del CAP

-
- 1- Considero que existe relación entre los módulos teóricos y las prácticas del CAP.
 - 2- Pienso que el CAP proporciona un acercamiento a la realidad de los centros Educativos.
 - 3- El CAP aporta una base teórica para poder iniciar una futura labor docente.
 - 4- La distribución de las horas de teoría y práctica en el CAP son las adecuadas.
 - 5- Veo positiva la figura del profesor tutor que asesore a los alumnos tanto en la teoría como en la práctica.
 - 6- Sin conocimientos teóricos pedagógicos es posible una buena práctica docente.
 - 7- El docente del siglo XXI debe ser mas un mediador, entre el alumno y el entorno social, que un especialista en un área de conocimientos.
 - 8- El papel del docente, al que se le atribuyen elevadas funciones sociales, viene marcado por la precariedad administrativa y la indiferencia social.
 - 9- Los contenidos y la metodología para la secundaria deben estar determinados por la administración educativa.
 - 10- La escuela ha de atender a las necesidades sociales, por tanto el docente debe ser más un educador que un enseñante.
 - 11- Es positivo mantener una filosofía personal de la enseñanza que te lleve en la práctica a examinar críticamente tus acciones.
 - 12- El profesor que piensa demasiado sobre sus acciones lo que manifiesta, en cierta medida, es inseguridad.
 - 13- Las horas de prácticas en el centro educativo durante el curso del CAP son: muy pocas, pocas, suficientes o muchas.
 - 14- Las horas de clases teóricas durante el curso del CAP son: muy pocas, pocas, suficientes o muchas
 - 15- De los módulos del CAP cuáles consideras necesarios para un mejor conocimiento de la labor docente: Didáctica General, Psicología de la Educación, Teoría e Historia de la Educación, Didáctica Específica y Prácticas de Enseñanza.
-

En este cuestionario de los profesores nos encontramos, al igual que en el de los alumnos, distintas dimensiones, unas relacionadas entre sí y otras independientes. A continuación especificamos en un cuadro dichas dimensiones con sus ítems correspondientes.

Tabla 5.17. Dimensiones del cuestionario de profesores.

DIMENSIÓN	ITEMS
• Conexión entre teoría y práctica en el CAP.	6, 9 a 11 y 20 a 24
• Relevancia de las prácticas en el CAP.	7, 11, 18 y 24
• Utilidad de la formación teórica en el CAP.	8, 11, 19 y 20 a 23
• Formación inicial y perfil del docente de Secundaria actual.	12 a 24

5.5.3. Entrevistas a profesores tutores de prácticas

Para nuestra investigación hemos realizado un total de diez entrevistas a profesores tutores prácticas del CAP. La necesidad de realizarlas surgió del análisis de los cuestionarios pasados a los profesores tutores. Con estas entrevistas en profundidad pretendemos profundizar en los aspectos más relevantes del cuestionario.

Las entrevistas se han estructurado en base a un guión preestablecido, a fin de no olvidar ninguna de las cuestiones a tratar, pero con plena libertad por parte del entrevistador en el orden de las preguntas.

El modelo de entrevista es abierto, se plantearon 7 cuestiones a las que el profesor podía contestar de forma espontánea, en un ambiente distendido y, como ya hemos mencionado, en plena libertad de orden. En el

caso de que alguna pregunta concreta quede sin respuesta, o ésta parezca ambigua, el entrevistador tiene la libertad de repreguntar para concretar la pregunta, a fin de que ningún aspecto de interés quede sin respuesta.

En la construcción de la entrevista se han seguido unas fases:

1.- *Definir las variables de la entrevista.* Como hemos comentado anteriormente el objetivo de este instrumento es profundizar en las opiniones de los profesores de prácticas del CAP en algunas de las cuestiones contestadas en el cuestionario, concretamente en las relativas a la conexión entre la formación práctica y la teórica de los futuros docentes de Secundaria y al papel y la identidad profesional del actual profesor de Enseñanza Secundaria.

2.- *Formular las preguntas.* La entrevista ha sido dividida en siete preguntas, de las cuales, las dos primeras hacen referencia a su experiencia como profesores tutores de prácticas, ver qué les aporta esta experiencia en su docencia en el aula y en su proceso de enseñanza en general. La tercera se refiere a la necesidad de consolidar la formación práctica sobre un buen fundamento teórico, es decir, a la conexión entre teoría y práctica. La cuarta y la quinta tratan de las necesidades de formación de los docentes de Secundaria en el siglo XXI, en función de las necesidades de la profesión, y las dos últimas hacen referencia a la necesidad de formación de los alumnos de Enseñanza Secundaria obligatoria y a la identidad profesional del profesor de Secundaria en la actualidad.

Las entrevistas están diseñadas para ser realizadas por el entrevistador en directo, tratando éste de reconducirla, siempre que sea necesario, hacia las preguntas formuladas, pero siempre dando plena

libertad al entrevistado. En la dinámica de la entrevista hay, además, que tener en cuenta que el entrevistado debe conocer previamente al comienzo lo que se le va a preguntar y ser consciente y autorizar la grabación de la misma.

El fin de grabar la entrevista es dar libertad al entrevistador para seguirla sin necesidad de estar tomando notas y, además, posibilita recoger toda la información del entrevistado sin olvidar nada y oírla cuantas veces sea necesario.

El guión de la entrevista queda recogido en la siguiente tabla.

Tabla 5.18. Guión de la entrevista a los profesores tutores del CAP

-
- 1.- Coméntame tu experiencia, en líneas generales, como tutor de prácticas de alumnos del CAP: qué motivos te llevaron a aceptar ser tutor de prácticas, qué aporta esta experiencia a tu docencia en el aula.
 - 2.- Crees que tener alumnos tutorizados te ha supuesto implicarte más en tu práctica educativa, que te ha llevado a cuestionarte o reafirmarte más en tu labor. Te ha supuesto, en general, algún cambio.
 - 3.- Crees que una buena formación práctica se debe consolidar sobre un buen fundamento teórico.
 - 4.- En la era de la comunicación y la información, qué sentido tiene la enseñanza transmisiva.
 - 5.- El docente del siglo XXI. Además de un especialista en un área de conocimientos, qué otros requisitos debe tener.
 - 6.- Qué crees que necesitan o demandan nuestros alumnos de secundaria, sobre todo la obligatoria, para poder desenvolverse bien en la sociedad actual y en la futura.
 - 7.- El docente de la secundaria actual tiene conciencia o se siente un educador o se ve más como profesor de un área de conocimientos.
-

Las preguntas de la entrevista hacen referencia a unas categorías o dimensiones relacionadas con las de los cuestionarios y sobre las que queríamos profundizar. Los profesores de prácticas al responder a nuestro cuestionario manifestaban que la formación práctica de los futuros

profesores es muy importante, pero era necesaria también una formación teórica. Al mismo tiempo, se ponía de manifiesto el reconocimiento del papel de “educador” que deben ejercer en la actualidad los profesores y los centros educativos de secundaria. Esto nos lleva a indagar, de una forma más extensa, en estas dimensiones a través de las entrevistas.

Tabla 5.19. Dimensiones de la entrevista de profesores.

DIMENSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conexión entre la teoría y la práctica en la formación inicial de los docentes de Secundaria. ▪ Características de la formación inicial de los profesores de secundaria. ▪ Perfil del docente y papel de la Enseñanza Secundaria en la actualidad.

5.5.4. Grupo de discusión virtual con alumnos

El objetivo de este grupo de discusión con los alumnos era profundizar en algunos de los aspectos tratados en los demás instrumentos de recogida de datos de la investigación, en concreto los relativos al perfil del profesor de Secundaria. Con las entrevistas de los tutores de prácticas se recogía la opinión del profesorado sobre esta dimensión de la investigación, y con el grupo de discusión se trataba de recoger la opinión de los alumnos. El alumnado del CAP se encuentra inmerso, durante su curso de formación, en los centros de Secundaria y este contacto con la realidad provoca en ellos un conocimiento del contexto real de la profesión docente, pero visto todavía desde un segundo plano de actuación.

El grupo de discusión se realizó con alumnos del CAP del curso académico 2007/08. Se planteó en la plataforma del campus virtual de la Universidad en la asignatura de Didáctica General. De un total de 686

alumnos matriculados, en el debate participaron 109 alumnos, correspondientes a dos grupos de clase.

Los alumnos, con anterioridad a su participación en el grupo de discusión, sabían que en todo momento su identidad era conocida por todos los participantes, profesora y compañeros. Se plantearon dos preguntas, cuya respuesta era abierta y podía ser múltiple, ya que en ella se pedía al alumnado su opinión sobre las cuestiones planteadas y además se les ofrecía la oportunidad de completar sus respuestas contestando y comentando las respuestas de sus compañeros.

La profesora no participó en el debate del grupo y, sólo cuando éste estuvo cerrado manifestó su opinión sobre el desarrollo del mismo, sobre algunas de las cuestiones tratadas y el agradecimiento a los alumnos por su participación.

El planteamiento del grupo de discusión ha seguido una serie de pasos en su construcción y puesta en marcha:

1.- *Definir las preguntas del debate.* El objetivo de este instrumento, como se ha explicado antes, es profundizar en las opiniones de los alumnos sobre algunas cuestiones contestadas en el cuestionario. El cuestionario lo habíamos realizado en los cursos 2004-05 y el 2005-06 y en el análisis de los mismos, junto con el de los profesores, vimos la necesidad de hacer hincapié concretamente en las cuestiones relativas al perfil y las características necesarias para un profesor de Enseñanza Secundaria.

2.- *Formular las preguntas.* El grupo de discusión ha sido planteado en dos preguntas, ambas relacionadas con el perfil del profesorado de

Secundaria. La primera, concretamente, se refiere a los requisitos que necesita un docente, además de su formación científica, la cual ha recibido en la titulación por la que puede acceder a la docencia. La segunda hace referencia a características o cualidades, además de las académicas, que debe tener un profesor.

El grupo de discusión está diseñado para que se realice a través de la plataforma del campus virtual. Al alumno se le ha informado previamente a la puesta en marcha del debate de las características del mismo. Cada alumno debe responder manifestando su opinión a cada una de las preguntas, además puede responder y/o completar las opiniones de sus compañeros. La profesora sólo intervendría en el caso de que las opiniones de los alumnos se estuvieran desviando del tema a tratar, con la finalidad de reconducirlo. Esto último no ha sido necesario, por lo que no ha habido durante el debate más intervención que la de los alumnos.

Tabla 5.20. Guión del grupo de discusión virtual con los alumnos del CAP.

-
- 1.- ¿Para impartir clases hace falta algún requisito o simplemente es suficiente con el dominio profundo del contenido de la materia que se va a enseñar?
 - 2.- Escribe y describe alguna cualidad y/o característica que consideres fundamental en un profesor.
-

Las dos preguntas del debate virtual hacen referencia a unas categorías o dimensiones relacionadas con el cuestionario de los alumnos. En el análisis de las respuestas de dicho cuestionario se ponía de manifiesto que los alumnos consideraban en cierta medida que el docente actual de Secundaria era un educador, un formador de adolescentes, además de un

profesor especialista en un área de conocimientos. Es por esto que, a través del grupo de discusión se busca analizar estas dimensiones o ideas del perfil y el papel del docente del siglo XXI.

Tabla 5.21. Dimensiones del grupo de discusión virtual con los alumnos.

DIMENSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Características de la formación inicial de los profesores de Enseñanza Secundaria. ▪ Perfil del docente de la Enseñanza Secundaria en la actualidad.

5.6.- Descripción de las poblaciones y muestras.

Nuestra investigación está centrada en dos sectores implicados en la formación inicial del profesor de Secundaria, concretamente en los alumnos y profesores tutores de prácticas del Curso para la Obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) en la Universidad de Málaga.

Los alumnos seleccionados para realizar el cuestionario realizaron el CAP en los cursos 2004-05 y 2005-06. Los profesores tutores de prácticas que realizaron los cuestionarios, así como los seleccionados para las entrevistas, pertenecen al curso 2006-07 del CAP. Por último, los alumnos que participaron en el grupo de discusión virtual cursaron el CAP en el curso 2007-08.

5.6.1. Del cuestionario de alumnos.

El proceso de selección de la muestra ha consistido en proponer a los alumnos del CAP de los grupos generales la realización de un cuestionario en el que se les pedía sus opiniones sobre la formación inicial que estaban

recibiendo, en especial la conexión que han visto entre la formación teórica y la práctica, y sobre el perfil profesional de los docentes de Secundaria. La muestra se ha seleccionado de dos cursos diferentes, el 2004-05 y 2005-06, con el objetivo de enriquecerla con opiniones de más de un curso y para evitar algún posible sesgo derivado de alguna situación coyuntural en alguno de los cursos académicos considerados.

Durante los cursos 2004-2005 y 2005-2006 estuvieron matriculados en el CAP de la Universidad de Málaga un total de 1631 alumnos repartidos de la siguiente forma, 853, en el año académico 2004-05 y 778 en el 2005-06. El reparto por especialidades quedó del siguiente modo:

Tabla 5.22. Distribución de alumnos del CAP por especialidades en los cursos 2004-05 y 2005-06.

ESPECIALIDADES	2004-05	2005-06
▪ Ciencias y Ciencias de la Salud		
- Biología y Geología	63	74
- Física y Química	20	27
- Matemáticas	41	30
- Tecnología Sanitaria	81	57
▪ Humanidades:		
- Geografía e Historia	95	93
- Filosofía	18	14
- Lengua Castellana y Literatura	84	82
- Filología Inglesa	90	88
- Filología Francesa	16	17
- Filología Clásica	4	3
▪ Ciencias Sociales:		
- Orientación	67	45
- Turismo	30	33
- Restauración	29	20
- Formación y Orientación Laboral	61	44
- Tecnología Administrativa	46	29
▪ Tecnológicas:		
- Tecnología General	46	37
- Tecnología Informática	47	40
▪ Artísticas:		
- Música	15	45

Siendo el total de alumnos matriculados en ambos cursos en cada una de las áreas de conocimiento:

Tabla 5.23. Total de alumnos de cada especialidad del CAP en el curso 2004-05

CURSO ACADÉMICO 2004-05		
1.	Ciencias:	205 alumnos (24,03 %)
2.	Humanidades:	307 alumnos (35,99 %)
3.	Ciencias Sociales:	233 alumnos (27,31 %)
4.	Tecnológicas:	93 alumnos (10,90 %)
5.	Artísticas:	15 alumnos (1,75 %)

Tabla 5.24. Total de alumnos de cada especialidad del CAP en el curso 2005-06

CURSO ACADÉMICO 2005-06		
6.	Ciencias:	188 alumnos (24,16 %)
7.	Humanidades:	297 alumnos (38,17 %)
8.	Ciencias Sociales:	171 alumnos (21,97 %)
9.	Tecnológicas:	77 alumnos (9,89 %)
10.	Artísticas:	45 alumnos (5,78 %)

Estos alumnos forman parte de dos grupos; uno de Didáctica General (en el que se imparten los módulos teóricos de Didáctica General, Psicología de la Educación y Teoría e Historia de la Educación) y otro de Didáctica Específica (en el que se imparten los módulos de Didáctica Específica y la realización de la Memoria de prácticas).

Al mismo tiempo, el alumno tiene un tutor de Prácticas de Enseñanza de su especialidad en un Centro Docente de Educación Secundaria, tutor que suele compartir un grupo de entre 7 y 8 alumnos.

El módulo de Didáctica General se puede cursar en turno de mañana o de tarde, a elegir por el alumno, en una sesión semanal de cuatro horas, durante 15 semanas. El módulo de Didáctica Específica se realiza por la

tarde en una sesión semanal de dos horas presenciales y dos tutorizadas durante 15 semanas. Las Prácticas de Enseñanza se imparten cuatro horas semanales, durante 15 sesiones.

La procedencia de los alumnos del CAP, de estudios tan diferentes como las distintas licenciaturas, algunas diplomaturas y ciclos formativos superiores reconocidos a efectos de docencia en la Enseñanza Secundaria, y las características de las diversas especialidades, que van desde las ramas científicas y humanísticas hasta las tecnológicas y artísticas, dan un carácter muy heterogéneo al alumnado de este curso.

El procedimiento seguido ha sido de muestreo pseudoaleatorio. La muestra ha sido de 504 alumnos, seleccionados de los grupos de Didáctica General entre los cursos 2004-05 (258 alumnos) y 2005-06 (246 alumnos). En esta muestra están representadas todas las especialidades del CAP, de Ciencias y Ciencias de la Salud 117 alumnos (23,2%), de Humanidades y Ciencias Sociales 316 alumnos (62,7 %), de Tecnológicas 53 alumnos (10,5 %) y de Artísticas 15 alumnos (3,00 %), lo que proporciona una buena aproximación a la representatividad requerida en la aplicación de un cuestionario de estas características.

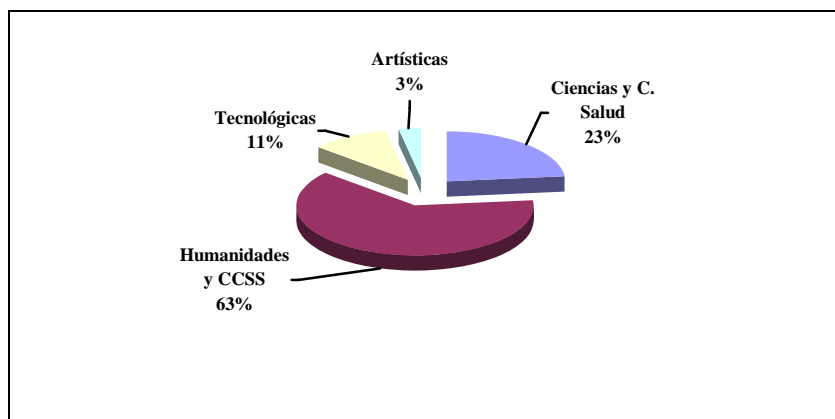


Figura 2. Porcentajes de alumnos de cada especialidad del cuestionario

Con respecto a la edad observamos que la más frecuente es 23 años, aunque la mediana se encuentra en 25, esto es debido a que entre 23 y 28 años está la franja de edad más numerosa, 315 alumnos, el 62,5 % del total de la muestra. Menores de 23 años encontramos a 56 alumnos, es decir el 11,11 % y mayores de 28 a 118 alumnos, el 23,41 %.

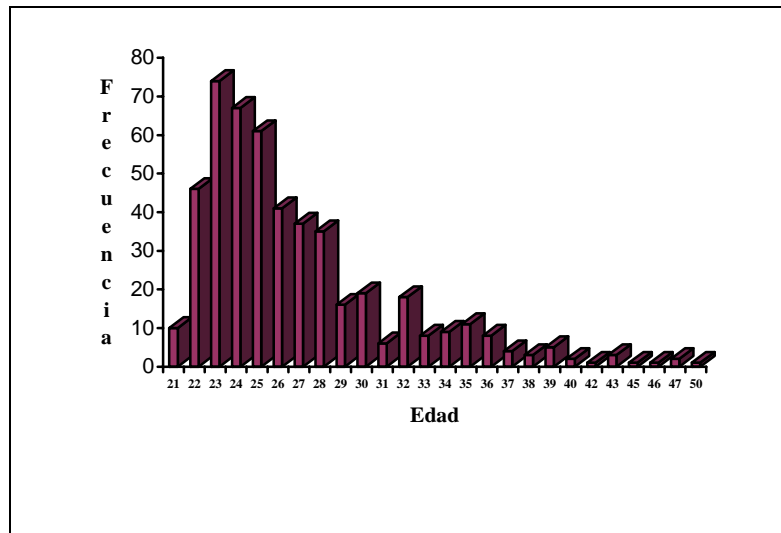


Figura 3: Distribución de los alumnos por edades.

En cuanto al sexo cabe destacar que 191 de los alumnos son hombres, es decir, el 37,89 %, mientras que el 62,10 % son mujeres, un total de 313.

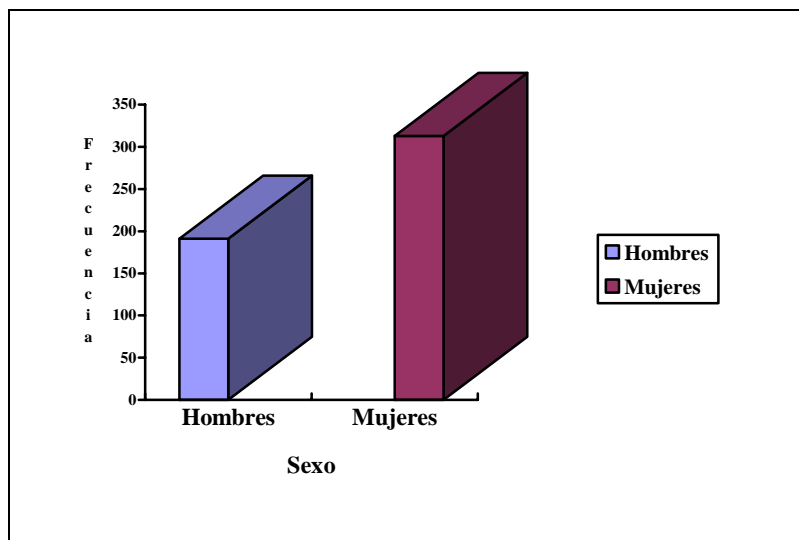


Figura 4: Distribución de los alumnos por sexo

5.6.2. Del cuestionario de profesores

La muestra de profesores tutores de prácticas del CAP se ha elegido seleccionando a todos los profesores del curso 2006-07. Pedimos la colaboración de los 111 tutores, y 52 contestaron al cuestionario, lo cual supone una muestra elevada y expresiva del total de la población.

En el cuestionario se les pedían sus opiniones sobre la formación inicial que estaban impartiendo, en especial la conexión existente entre la formación teórica y la práctica, y sobre el perfil y la identidad profesional de los docentes de Secundaria.

Durante el curso 2006-07 estuvieron matriculados en el CAP (Curso para la Obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica) de la Universidad de Málaga un total de 742 alumnos repartidos entre las distintas especialidades y les impartieron prácticas, como ya hemos dicho, un total de 111 profesores de Enseñanza Secundaria. El reparto por especialidades de profesores y alumnos quedó del siguiente modo:

Tabla 5.25. Distribución de alumnos y tutores del CAP por especialidades en el curso 2006-07

ESPECIALIDADES	ALUMNOS	TUTORES PRÁCTICAS
▪ Ciencias y Ciencias de la Salud		
- Biología y Geología	64	10
- Física y Química	28	3
- Matemáticas	29	6
- Tecnología Sanitaria	83	9
▪ Humanidades:		
- Geografía e Historia	89	11
- Filosofía	12	2
- Lengua Castellana y Literatura	58	9
- Filología Inglesa	94	12
- Filología Francesa	22	3
- Filología Clásica	1	1

▪ Ciencias Sociales:		
- Orientación	53	7
- Turismo	37	4
- Restauración	14	4
- Formación y Orientación Laboral	51	9
- Tecnología Administrativa	29	7
▪ Tecnológicas:		
- Tecnología General	25	4
- Tecnología Informática	24	6
▪ Artísticas:		
- Música	29	4

Cada alumno del CAP tiene un tutor de prácticas de Enseñanza Secundaria, salvo en las especialidades minoritarias, los grupos de prácticas de cada tutor están formados por 7 u ocho alumnos, todos de la misma especialidad.

Respondieron el cuestionario 52 profesores, es decir, el 46,84% del total de tutores de prácticas. En esta muestra están representadas todas las especialidades del CAP, de Ciencias y Ciencias de la Salud 12 profesores (10,81%), de Humanidades y Ciencias Sociales 33 profesores (29,72 %), de Tecnológicas 5 profesores (4,50 %) y de Artísticas 2 profesores (1,80 %), esto da una gran representatividad al cuestionario.

Con respecto a la edad observamos que la más frecuente es 45 años, aunque la mediana se encuentra en 48, esto es debido a que entre 44 y 50 años está la franja de edad más numerosa, 23 profesores que se corresponden con el 44,23 % del total. Menores de 40 años encontramos a 7 profesores, es decir el 6,30 % y mayores de 50 a 16 profesores, el 14,41 %.

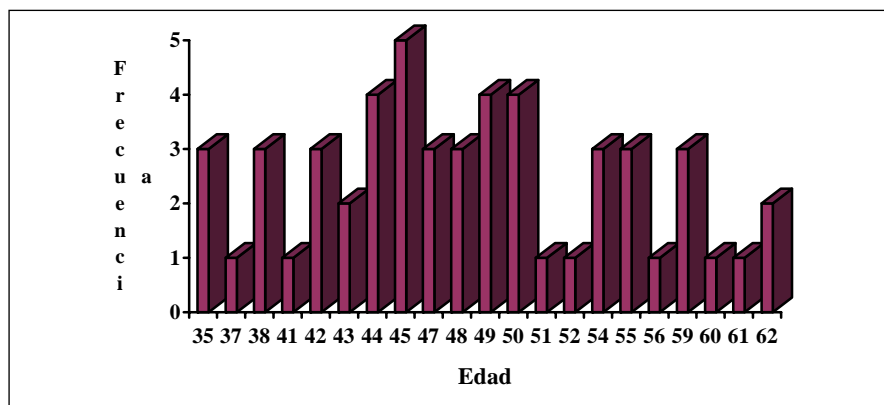


Figura 5. Distribución de los profesores por edades

En cuanto al sexo cabe destacar que el 69,20 % son hombres mientras que el 30,80 % son mujeres.

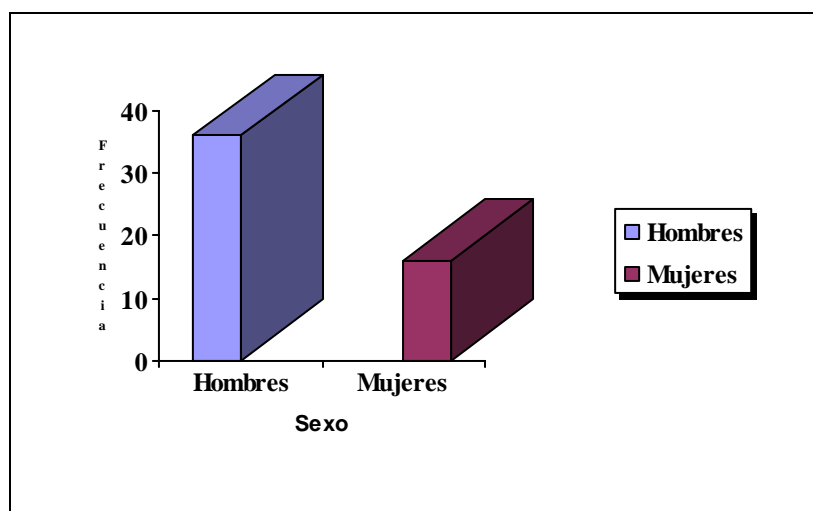


Figura 6: Distribución de los profesores por sexo

5.6.3. De las entrevistas de los profesores

Tras el análisis del cuestionario dirigido a los profesores de prácticas del curso del CAP, decidimos profundizar en aquellos aspectos del

cuestionario que eran relevantes y podían aclarar algo. De aquí surgió la realización de una entrevista a un grupo de 10 tutores de prácticas.

El diseño de la entrevista era abierta, de tal manera que, se plantearon siete cuestiones que el profesor podía contestar de forma espontánea, en un ambiente distendido y con plena libertad de orden.

La elección de los entrevistados se hizo de manera intencional, muestreo teórico, entre los profesores de prácticas del CAP del curso 2006-2007 que habían contestado el cuestionario previo y que llevaban al menos cuatro años como tutores de prácticas. De entre los que cumplían estos requisitos contactamos con diez, de diferentes especialidades, que se manifestaron muy interesados en colaborar con la investigación, y concertamos las entrevistas para llevarlas a cabo con posterioridad al curso del CAP de ese año, en los meses de abril y mayo.

Tabla 5.26. Especialidades del CAP, nº de alumnos y años de experiencia como tutor de prácticas de los profesores participantes en la entrevista.

ESPECIALIDAD	ALUMNOS EN PRÁCTICAS	AÑOS EXPERIENCIA
- Biología	6	5
- Filosofía	7	21
- Física y Química	8	19
- Francés	6	5
- Informática	4	9
- Inglés	8	12
- Historia	9	19
- Lengua Castellana	6	17
- Música	7	9
- Tec. Sanitaria	8	14

5.6.4. De los alumnos del grupo de discusión virtual

Para seleccionar a los alumnos del CAP que participaron en el grupo de discusión virtual no se ha realizado ningún muestreo, se han seleccionado directamente los alumnos de dos grupos de Didáctica General del CAP del curso 2007-08. En ambos grupos los alumnos estaban matriculados de forma voluntaria, por propia elección de ellos mismos, pero cumplían la condición de estar representadas en ellos todas las especialidades que se imparten en el curso de formación inicial.

Durante el curso académico 2007-08 estuvieron matriculados en el CAP de la Universidad de Málaga un total de 686 alumnos, divididos en 10 grupos de Didáctica General y 20 de Didácticas Específicas. Participaron en el grupo de discusión un total de 109 alumnos, entre los que estaban representadas todas las especialidades.

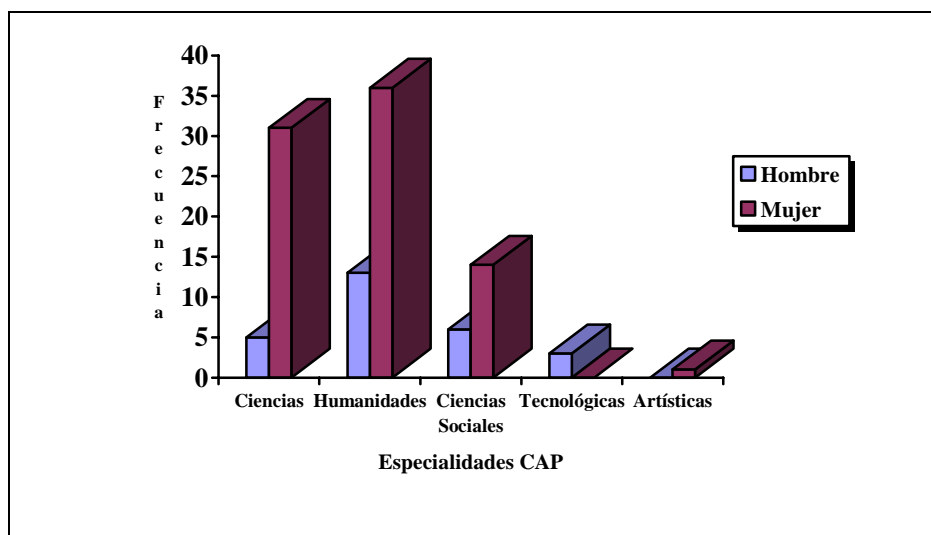


Figura 7. Distribución de alumnos participantes en el grupo de discusión por sexo y especialidades del CAP

5.7.- Criterios de calidad de los instrumentos.

Determinar la validez y fiabilidad de los instrumentos utilizados para la recogida de datos de la investigación es fundamental. La fiabilidad hace referencia a la confianza que podemos conceder a los datos obtenidos, y la validez, a la concordancia entre lo medido y la realidad que se desea medir.

Hemos considerado dos tipos de validez teórica, la validez del contenido y la validez del constructo, la primera pretende probar que la muestra es suficientemente representativa de las dimensiones que se quieren medir, y la segunda se refiere al grado de precisión del instrumento utilizado. En los cuestionarios, tanto de alumnos como de profesores, se ha realizado un análisis de fiabilidad y un análisis factorial.

5.7.1. Cuestionario de Alumnos

a). Análisis de fiabilidad

La fiabilidad hace referencia a la exactitud y la constancia de la prueba. El análisis se ha realizado con el paquete estadístico SPSS 14.0, y para 27 variables del cuestionario, exceptuando las 5 variables situacionales referidas a los datos personales y profesionales de los participantes. En cuanto a la consistencia interna de la prueba se ha obtenido un coeficiente “alfa de Cronbach” para las 27 variables citadas de 0,790 y un alfa no estandarizada de 0,786.

Este coeficiente es alto para esta clase de instrumento y, por tanto, determina que es una herramienta útil para las variables que queremos analizar.

Tabla 5.27. Alfa de Cronbach para el total de las variables.

Nº CASOS	Nº VARIABLES	ALPHA
504	27	0,790

El coeficiente de correlación para cada uno de los ítems con el total de la prueba (rit), el coeficiente de correlación múltiple (R) y el alpha de Cronbach queda para las 27 variables, exceptuando las cinco primeras por ser variables situacionales, de la siguiente manera:

Tabla 5.28. Coeficientes de Correlación y Alpha de Cronbach para cada variable

VARIABLES	rit	R	Alpha
6	0,611	0,515	0,770
7	0,296	0,301	0,784
8	0,516	0,340	0,774
9	0,393	0,259	0,780
10	0,482	0,389	0,775
11	0,498	0,384	0,774
12	0,545	0,470	0,772
13	0,367	0,253	0,781
14	0,288	0,251	0,785
15	0,211	0,204	0,808
16	0,217	0,266	0,788
17	0,068	0,101	0,795
18	0,216	0,130	0,788
19	0,247	0,268	0,787
20	0,190	0,183	0,789
21	0,043	0,167	0,798
22	0,129	0,203	0,792
23	0,236	0,270	0,806
24	0,469	0,550	0,776
25	0,446	0,512	0,777
26	0,453	0,537	0,776
27	0,383	0,464	0,780
28	0,210	0,220	0,788
29	0,437	0,519	0,777
30	0,500	0,518	0,774
31	0,376	0,492	0,781
32	0,454	0,443	0,775

El 37,03% de los ítems tienen una correlación superior a 0,44; más del 48% de estos ítems se encuentran entre 0,38 y 0,20 y sólo 4 ítems (14,81%) están por debajo de 0,18.

Ordenados de mayor a menor los coeficientes de correlación múltiple de cada ítem, quedan de la siguiente forma:

Tabla 5.29. Coeficiente de Correlación múltiple de cada ítem ordenado de mayor a menor

Variable	R
24	0,550
26	0,537
29	0,519
30	0,518
6	0,515
25	0,512
31	0,492
12	0,470
27	0,464
32	0,443

10	0,389
11	0,384
8	0,340
7	0,301
23	0,270
19	0,268
16	0,266
9	0,259
13	0,253
14	0,251
28	0,220
15	0,204
22	0,203

20	0,183
21	0,167
18	0,130
17	0,101

Más del 40% de los ítems tienen una correlación superior al 0,43; el 44,44% entre 0,39 y 0,21 y sólo 4 ítems, el 14,81% es inferior a 0,19. Ordenados los ítems por su correlación de mayor a menor quedan:

Tabla 5.30. Coeficiente de correlación de cada ítem ordenado de mayor a menor

Variable	r_{it}
6	0,611
12	0,545
8	0,516
30	0,500
11	0,498
10	0,482
24	0,469
32	0,454
26	0,453
25	0,446
29	0,437

9	0,393
27	0,383
31	0,376
13	0,367
7	0,296
14	0,288
19	0,247
23	0,236
16	0,217
18	0,216
15	0,211
28	0,210

20	0,190
25	0,129
17	0,068
21	0,043

Los valores de correlación más altos son los siguientes:

- Considero de utilidad lo aprendido en los módulos teóricos para mi futura labor docente.

- El CAP me aporta una base teórica para poder iniciar mi futura labor docente.
- He podido llevar a la práctica alguna de las cuestiones aprendidas en la teoría.
- Considero que el módulo de Psicología de la Educación ha tenido bastante conexión con la práctica.
- Pienso que el CAP me proporciona un acercamiento a la realidad de los centros educativos.
- Considero que existe relación entre los módulos teóricos y las prácticas.
- Considero el módulo de Didáctica General bastante necesario para un mejor conocimiento de la labor docente.
- Considero que el módulo de Didáctica Específica ha tenido bastante conexión con la práctica.
- Considero el módulo de Teoría e Historia de la Educación poco necesario para un mejor conocimiento de la labor docente.
- Considero el módulo de Psicología de la Educación bastante necesario para un mejor conocimiento de la labor docente.
- Considero que el módulo de Didáctica General ha tenido bastante conexión con la práctica.

El ítem de correlación más alto para considerar “ítem criterio” es el

6.

- Considero de utilidad lo aprendido en los módulos teóricos para mi futura labor docente.

b). Análisis factorial

Para verificar la validez del cuestionario se ha realizado el análisis factorial de las 27 variables especificadas en el análisis de fiabilidad.

Antes de la aplicación del análisis factorial y como requisito previo, hay que establecer que las dimensiones e ítems que configuran el cuestionario comparten alguna estructura, no directamente observable, y determinar en que grado influyen cada una en las demás, comprobando así que el cuestionario mide lo que realmente nosotros queremos medir.

Vamos a realizar los siguientes análisis: determinación de la matriz de correlaciones, establecimiento del índice KMO (Kaiser-Meter-Olkin) o medida de adecuación de la muestra y el test de esfericidad de Barlett. Después determinaremos las comunalidades, extraeremos los componentes o factores comunes y rotaremos la matriz de componentes.

- **Identificación de la matriz de correlaciones.**

Hallando la matriz de correlaciones entre los ítems que componen cada una de las dimensiones comprobaremos si las variables son concomitantes, es decir, si las respuestas de los ítems se agrupan en patrones que puedan definirse en función del constructo que estamos midiendo, ya que en caso contrario no sería apropiado someterlas a la factorización.

Si las relaciones que obtenemos para cada ítem de las distintas dimensiones son bajas, entonces podremos decir que probablemente existen factores comunes y por tanto, los datos pueden ser adecuados para un

análisis factorial. Para García, Gil y Rodríguez (2000), si el grado de significación que se obtiene para cada una de las dimensiones es inferior a 0,05 y el determinante también es bajo, esto nos confirma que las correlaciones no son debidas al azar, con lo que se implica el rechazo de la hipótesis nula.

En nuestro caso el determinante de la matriz de correlaciones es de 0.001, por lo que hay ítems con correlaciones muy altas entre sí que aconsejan seguir con el análisis factorial.

- **Medida de adecuación de la muestra de KMO.**

Esta prueba nos ayuda a ver las relaciones que se establecen entre los distintos ítems estableciendo un índice, a través de la comparación de las correlaciones observadas con sus correspondientes correlaciones parciales. El índice KMO oscila en una escala entre 1 y 0. Obtener valores bajos en el índice KMO, entre 0,5 y 0 desaconseja continuar con el análisis factorial. Según la tabla siguiente 5.31 vemos que nuestra matriz es adecuada para continuar con el análisis factorial.

Tabla 5.31. KMO del cuestionario de alumnos.

INSTRUMENTO	Medida de adecuación KMO	Según la escala de Kaiser
CUESTIONARIO DE ALUMNOS	,794	Aceptable

- **Test de esfericidad de Barlett**

El test de esfericidad de Barlett es una prueba para determinar si existe relación significativa entre las variables analizadas. Con esta prueba comprobaremos la correspondencia entre la matriz de correlación y la matriz de identidad. Entendida la matriz identidad como aquella cuya diagonal principal está formada por unos, mientras que el resto de la matriz son ceros.

En el test de Barlett, la hipótesis nula (H_0), que es lo que se pretende rechazar, establece que la matriz de correlación se corresponde con la matriz identidad y que la hipótesis alternativa (H_1), que es la que pretendemos aceptar, indica que la matriz difiere de la matriz identidad, es decir, que existirá correlación entre las variables,

Tabla 5.32. Prueba de esfericidad de Barlett del cuestionario de alumnos.

Prueba de esfericidad de Barlett	Chi-cuadrado aproximado	g.l.	sig.
Cuestionario de Alumnos	3266,242	351	,000

Como vemos en la tabla 5.32, el resultado obtenido nos permite establecer el rechazo de la hipótesis nula al haber obtenido una Chi-cuadrado de valores muy elevados, superiores a sus correspondientes valores teóricos, que vienen definidos por los grados de libertad y el nivel de significatividad elegido, el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alternativa. Por tanto, la matriz de correlación no se corresponde con la matriz de identidad, por lo que el análisis factorial es pertinente.

A continuación se han extraído las **comunalidades** mediante el análisis de los componentes principales para determinar como se explican cada uno de los ítems. En este caso las comunalidades están más cerca a uno que a cero, luego podemos afirmar que los ítems de nuestro cuestionario se explican por los componentes.

Tabla 5.33.Comunalidades

Variables	Inicial	Extracción
6	1,000	,561
7	1,000	,622
8	1,000	,523
9	1,000	,605
10	1,000	,523
11	1,000	,553
12	1,000	,526
13	1,000	,492
14	1,000	,508
15	1,000	,574
16	1,000	,709
17	1,000	,426
18	1,000	,665
19	1,000	,658
20	1,000	,477
21	1,000	,661
22	1,000	,701
23	1,000	,606
24	1,000	,690
25	1,000	,743
26	1,000	,650
27	1,000	,806
28	1,000	,587
29	1,000	,671
30	1,000	,702
31	1,000	,674
32	1,000	,750

Con la **extracción de los componentes** se va a determinar el número mínimo de factores comunes capaces de establecer las correlaciones observadas entre las variables. Para esto vamos a utilizar el método de los componentes principales para explicar la varianza. El primer componente es el que mejor contribuye a explicar la varianza total, el segundo aporta un

máximo de la varianza residual y así sucesivamente hasta extraer aquellos componentes cuyos valores son mayores que la unidad. De esta forma obtendremos el número total de factores que deben ser extraídos.

De los 27 componentes, en nuestro análisis, vemos en la tabla siguiente que con 9 se explica hasta el 61,717 de la varianza total, es decir, hay 9 variables que explican y dan sentido a más del 61% del cuestionario.

Tabla 5.34. Varianza total explicada

Compo nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,676	21,022	21,022	5,676	21,022	21,022	3,366	12,467	12,467
2	2,003	7,420	28,442	2,003	7,420	28,442	2,147	7,951	20,418
3	1,638	6,068	34,511	1,638	6,068	34,511	2,138	7,918	28,335
4	1,426	5,280	39,790	1,426	5,280	39,790	1,781	6,595	34,930
5	1,303	4,826	44,616	1,303	4,826	44,616	1,596	5,911	40,841
6	1,238	4,584	49,201	1,238	4,584	49,201	1,595	5,908	46,749
7	1,224	4,533	53,734	1,224	4,533	53,734	1,441	5,336	52,085
8	1,149	4,254	57,988	1,149	4,254	57,988	1,362	5,045	57,130
9	1,007	3,729	61,717	1,007	3,729	61,717	1,239	4,587	61,717
10	,918	3,401	65,118						
11	,891	3,301	68,419						
12	,844	3,126	71,545						
13	,817	3,025	74,570						
14	,734	2,718	77,288						
15	,686	2,539	79,827						
16	,628	2,327	82,154						
17	,611	2,263	84,417						
18	,576	2,131	86,548						
19	,571	2,114	88,662						
20	,527	1,952	90,615						
21	,479	1,776	92,390						
22	,457	1,694	94,084						
23	,439	1,627	95,712						
24	,343	1,270	96,982						
25	,317	1,176	98,157						
26	,260	,962	99,119						
27	,238	,881	100,00						

Se ha hallado la matriz de componentes que indica la carga factorial de cada variable en los nueve componentes extraídos. Luego se ha realizado una rotación varimax para extraer el valor de correlación entre cada factor y las variables.

Se ha obtenido una **matriz de componentes rotados**, es decir, una matriz factorial reducida a 9 factores y rotada, en la que observamos la relación ordenada de los ítems que saturan cada factor con carga superior a 0,452.

Tabla 5.35. Variables que saturan cada factor.

Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Factor 9
6	23	25	27	14	16	9	13	15
7	24	26	32	28	19	17	22	18
8	29	30				20		
9						21		
10								
11								
12								
31								

Con la matriz hemos obtenido 9 factores. Los contenidos de los ítems de cada factor se pueden definir de la manera siguiente:

- **Factor 1:** Relación entre la Teoría y las Prácticas en la formación del docente de Secundaria.
- **Factor 2:** Utilidad del módulo teórico de Didáctica General en la formación docente.
- **Factor 3:** Utilidad de los módulos de Psicología de la Educación y Teoría e Historia de la Educación en la formación docente.
- **Factor 4:** Utilidad del módulo teórico de Didáctica Específica en la formación docente.

- **Factor 5:** Relevancia de las Prácticas de Enseñanza y de la figura del tutor para el conocimiento de la labor docente.
- **Factor 6:** El perfil del docente de Secundaria del siglo XXI.
- **Factor 7:** Importancia de una actitud reflexiva del docente sobre su práctica, en su formación y en el desarrollo de su labor, como profesional de la educación.
- **Factor 8:** El peso de las Prácticas Docentes en relación a la Teoría en la formación docente.
- **Factor 9:** Utilidad de los Módulos Teóricos y Prácticos del CAP en la formación del docente de Secundaria.

A continuación presentamos en tablas las variables agrupadas para cada uno de los nueve factores obtenidos en el análisis.

Tabla 5.36. FACTOR 1 con la carga factorial de cada una de sus variables.

ITEM	TEXTO	CARGA FACTORIAL
6	<i>Considero de utilidad de lo aprendido en los módulos teóricos para mi futura labor docente</i>	0,616
7	<i>Considero de utilidad para mi futura labor docente lo aprendido en las prácticas</i>	0,584
8	<i>He podido llevar a la práctica alguna de las cuestiones aprendidas en la teoría</i>	0,671
9	<i>En las clases teóricas he podido plantear cuestiones relacionadas con la práctica</i>	0,541
10	<i>Considero que existe relación entre los módulos teóricos y las prácticas</i>	0,667
11	<i>Pienso que el CAP me proporciona un acercamiento a la realidad de los centros educativos</i>	0,541
12	<i>El CAP me aporta una base teórica para poder iniciar mi futura labor docente</i>	0,588
31	<i>Considero que el módulo de Teoría e Historia de la Educación ha tenido poca conexión con la práctica.</i>	0,452

Tabla 5.37. FACTOR 2 con la carga factorial de cada una de sus variables.

ITEM	TEXTO	CARGA FACTORIAL
23	<i>Considero que las horas de clases teóricas durante el curso del CAP son suficientes</i>	0,512
24	<i>Considero el módulo de Didáctica General bastante necesario para un mejor conocimiento de la labor docente</i>	0,751
29	<i>Considero que el módulo de Didáctica General ha tenido conexión con la práctica</i>	0,733

Tabla 5.38. FACTOR 3 con la carga factorial de cada una de sus variables.

ITEM	TEXTO	CARGA FACTORIAL
25	<i>Considero el módulo de Psicología de la Educación bastante necesario para un mejor conocimiento de la labor docente</i>	0,823
26	<i>Considero el módulo de Teoría e Historia de la Educación poco necesario para un mejor conocimiento de la labor docente</i>	0,482
30	<i>Considero que el módulo de Psicología de la Educación ha tenido bastante conexión con la práctica</i>	0,750

Tabla 5.39. FACTOR 4 con la carga factorial de cada una de sus variables.

ITEM	TEXTO	CARGA FACTORIAL
27	<i>Considero el módulo de Didáctica Específica bastante necesario para un mejor conocimiento de la labor docente</i>	0,853
32	<i>Considero que el módulo de Didáctica Específica ha tenido bastante conexión con la práctica</i>	0,809

Tabla 5.40. FACTOR 5 con la carga factorial de cada una de sus variables.

ITEM	TEXTO	CARGA FACTORIAL
14	<i>Veo positiva la figura del profesor tutor que asesora a los alumnos tanto en la teoría como en la práctica</i>	0,575
28	<i>Considero muy necesarias las prácticas de enseñanza para un mejor conocimiento de la labor docente</i>	0,623

Tabla 5.41. FACTOR 6 con la carga factorial de cada una de sus variables.

ITEM	TEXTO	CARGA FACTORIAL
16	<i>El docente del siglo XXI debe ser mas un mediador, entre el alumno y el entorno social, que un especialista en un área de conocimientos</i>	0,823
19	<i>La escuela ha de atender a las necesidades sociales, por tanto el docente debe ser más un educador que un enseñante</i>	0,786

Tabla 5.42. FACTOR 7 con la carga factorial de cada una de sus variables.

ITEM	TEXTO	CARGA FACTORIAL
9	<i>En las clases teóricas he podido plantear cuestiones relacionadas con la práctica</i>	0,459
17	<i>El papel del docente, al que se le atribuyen elevadas funciones sociales, viene bastante marcado por la precariedad administrativa y la indiferencia social</i>	0,455
20	<i>Es positivo mantener una filosofía personal de la enseñanza que te lleve en la práctica a examinar críticamente tus acciones</i>	0,557
21	<i>El profesor que piensa demasiado sobre sus acciones lo que manifiesta, en cierta medida, no es inseguridad</i>	0,703

Tabla 5.43. FACTOR 8 con la carga factorial de cada una de sus variables.

ITEM	TEXTO	CARGA FACTORIAL
13	<i>La distribución de las horas de teoría y práctica en el CAP es la adecuada</i>	0,527
22	<i>Las horas de prácticas en el centro educativo durante el curso del CAP no son suficientes</i>	0,827

Tabla 5.44. FACTOR 9 con la carga factorial de cada una de sus variables.

ITEM	TEXTO	CARGA FACTORIAL
15	<i>Sin conocimientos teóricos es poco posible una buena práctica docente</i>	0,617
18	<i>Los contenidos y la metodología para la secundaria deben estar determinados en parte por la administración educativa</i>	0,761

Una vez definido cada factor y establecida la carga factorial de cada Ítem, vamos a ver y explicar las dimensiones incluidas en cada factor:

Tabla 5.45. Factores y Dimensiones.

FACTOR	DIMENSIÓN
1	IV
2	VII
3	IX
4	VIII
5	II
6	I
7	VI
8	V
9	III

Las dimensiones que podemos observar tras el análisis del cuestionario coinciden con las que definimos en la construcción del instrumento (ver tabla 5.15). Observamos que aquellas cinco dimensiones aparecen recogidas en los nueve factores y dimensiones que a continuación explicamos:

- *Dimensión I: El perfil y el papel del docente en la escuela actual.*

Debemos reflexionar sobre cuál es el papel, en la actualidad, de los centros de Enseñanza Secundaria, porque en función de lo que se le pida a dicha institución habrá que formar a los profesionales que van a desempeñar su labor docente en ella.

El docente de Secundaria del siglo XXI no es un simple transmisor de contenidos o evaluador de resultados de aprendizaje, ni un técnico que aplica métodos, técnicas y rutinas derivadas del conocimiento, sino un intelectual reflexivo e investigador, agente activo del proceso educativo,

capaz de indagar sobre la naturaleza del conocimiento, de integrarlo y de adaptarse a la capacidad de los alumnos; que partiendo de los problemas reales de las aulas, utiliza las herramientas teóricas como instrumentos para elaborar, experimentar y evaluar diseños y proyectos de intervención sobre dicha práctica.

- ***Dimensión II: Relevancia de las prácticas en el CAP.***

Las Prácticas de Enseñanza son fundamentales en la formación de futuros docentes porque permiten aplicar lo aprendido en la teoría y al mismo tiempo llevar a las clases teóricas lo que se vive en los centros educativos. Un docente es un profesional de la enseñanza, que necesita de unas teorías explícitas para poder aplicarlas a su práctica profesional. La teoría será el instrumento para analizar y reflexionar sobre la práctica y al mismo tiempo, el análisis del contexto, partir de los problemas reales del aula, le va a permitir reflexionar sobre su práctica y actuar en el aula. Esto sólo podrá llevarlo a cabo el futuro docente desde la práctica y autorizado por un docente de Secundaria.

El profesor debe reflexionar y cuestionarse sus acciones en el aula, no porque dude de ellas o se sienta inseguro sobre su labor, sino porque esto será motor para proponer mejoras en su tarea o afirmarse en sus actuaciones con sus alumnos.

- ***Dimensión III: Utilidad de los Módulos Teóricos y Prácticos del CAP.***

Se reconoce que para la formación inicial del docente es fundamental la formación práctica y una buena práctica docente no es posible si no se

poseen unos conocimientos teóricos mínimos. La formación teórica más demandada es aquella que hace referencia a las características de desarrollo de nuestros futuros alumnos o a los planteamientos de cómo organizar o desarrollar nuestra labor docente y tratamos de obviar aquellas cuestiones de carácter más filosófico.

- ***Dimensión IV: Necesaria relación entre teoría y práctica en el CAP.***

Predomina el concepto de construcción de la teoría desde posiciones prácticas, es decir, un proceso en el que el conocimiento teórico y el práctico estén integrados. Se considera que existe relación entre los módulos teóricos y las prácticas del CAP, porque éste nos aporta, por un lado una buena base teórica para comenzar la labor docente y por otro un acercamiento real a las aulas de Secundaria, al entorno donde tendremos que desempeñar nuestra labor.

El currículo formativo tiene que ser aquel en el que los conocimientos teóricos estén conectados necesariamente a la práctica, donde las destrezas prácticas se adquieran en el aprendizaje por la experiencia y la observación.

- ***Dimensión V: Peso de las prácticas docentes en relación a la teoría.***

La relación entre las horas de teoría y las de prácticas parecen las adecuadas, aunque se considera necesario que haya más horas de prácticas en los centros docentes, dado el peso y relevancia que se atribuyen a estas en relación con la teoría, por su poder de acercamiento a la realidad de las aulas.

- ***Dimensión VI: Formación del Profesional de la Educación como Docente Reflexivo.***

Al docente actual se le atribuyen elevadas funciones sociales, sin embargo la profesión docente se encuentra marcada por la indiferencia o el desprestigio social lo que hace necesario un mayor respaldo al profesional de la educación desde la Administración educativa.

El profesor debe mantener una filosofía sobre la enseñanza, que lo lleve a la reflexión sobre su práctica, a examinar críticamente sus acciones y a buscar la forma de llevar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

- ***Dimensión VII: Utilidad de la Didáctica General en la formación docente.***

El módulo de Didáctica General se considera bastante necesario para el mejor conocimiento de la labor docente, y tiene conexión con la práctica docente realizada en los Centros de Enseñanza Secundaria. Aunque las clases teóricas son necesarias, se consideran que las que se imparten son suficientes.

- ***Dimensión VIII: Utilidad de la Didáctica Específica en la formación docente.***

El módulo de Didáctica Específica se considera bastante necesario para el mejor conocimiento de la labor docente, y tiene bastante conexión con la práctica docente realizada en los Centros de Enseñanza Secundaria,

porque tiene una estrecha relación con la acción en el aula por parte del docente, con la puesta en marcha de su área de conocimiento.

- *Dimensión IX: Utilidad de la Psicología de la Educación y de la Teoría e Historia de la Educación en la formación docente.*

El módulo de Psicología de la Educación es considerado bastante necesario tanto para un buen conocimiento de la labor docente, como para poder llevar a cabo una buena práctica.

El módulo de Teoría de la Educación es considerado poco necesario en el conocimiento y la formación de la futura tarea docente.

5.7.2. Cuestionario de Profesores

a). Análisis de fiabilidad

El análisis de fiabilidad del cuestionario teórico de los profesores tutores de prácticas del CAP, ha seguido los mismos pasos expuestos en el cuestionario de los alumnos. Dicho análisis se ha realizado para 19 variables del cuestionario, ya que se han exceptuado las 5 variables referidas a datos personales y profesionales de los participantes.

La consistencia interna de la prueba ha obtenido un coeficiente “alfa de Cronbach” para las 19 variables de 0,621 y un alfa no estandarizada de 0,611. Esto nos permite considerar este instrumento como útil para las variables que queremos analizar.

Tabla 5.46. Alfa de Cronbach para el total de las variables.

Nº CASOS	Nº VARIABLES	ALPHA
52	19	0,621

En la tabla siguiente aparecen el coeficiente de correlación de cada ítem con el total de la prueba (r_{it}), el coeficiente de correlación múltiple (R) y el alpha de Cronbach para las 19 variables.

Tabla 5.47. Coeficientes de Correlación y Alpha de Cronbach para cada variable.

VARIABLES	r_{it}	R	Alpha
6	0,245	0,552	0,604
7	0,168	0,455	0,614
8	0,275	0,514	0,600
9	0,264	0,587	0,602
10	0,141	0,355	0,617
11	0,452	0,574	0,570
12	0,047	0,482	0,637
13	0,226	0,354	0,608
14	0,041	0,403	0,632
15	0,321	0,344	0,593
16	0,289	0,421	0,602
17	0,242	0,356	0,605
18	0,168	0,567	0,615
19	0,094	0,288	0,643
20	0,385	0,598	0,586
21	0,351	0,542	0,588
22	0,223	0,478	0,608
23	0,367	0,442	0,591
24	0,020	0,268	0,623

La mayoría de los ítems, más del 52% tienen una correlación superior al 0,45; el 36,8% se encuentran entre 0,44 y 0,34 y sólo 2 ítems (10,5%) están por debajo de 0,28.

Ordenados de mayor a menor los coeficientes de correlación múltiple de cada ítem, quedan de la siguiente forma:

Tabla 5.48. Coeficiente de correlación múltiple de cada ítem ordenado de mayor a menor

Variable	R
20	0,598
9	0,587
11	0,574
18	0,567
6	0,552
21	0,542
8	0,514
12	0,482
22	0,442
7	0,455

23	0,442
16	0,421
14	0,403
17	0,356
10	0,355
13	0,354
15	0,344

19	0,288
24	0,268

Más del 26,3% de los ítems tienen una correlación superior al 0,30; el 52,6% entre 0,28 y 0,14 y el 21% es inferior a 0,09. Ordenados los ítems por su correlación de mayor a menos quedan:

Tabla 5.49. Coeficiente de correlación de cada ítem ordenado de mayor a menor

Variable	rit
11	0,452
20	0,385
23	0,367
21	0,351
15	0,321

16	0,289
8	0,275
9	0,264
6	0,245
17	0,242
13	0,226

22	0,223
8	0,168
7	0,168
10	0,141
-----	-----
19	0,094
12	0,047
14	0,041
24	0,020

Los valores de correlación más altos son los siguientes:

- Sin conocimientos teóricos pedagógicos es posible una buena práctica docente.
- Considero bastante necesario el módulo de Didáctica General para un mejor conocimiento de la labor docente.
- Considero muy necesario el módulo de Didáctica Específica para un mejor conocimiento de la labor docente.
- Considero bastante necesario el módulo de Psicología de la Educación para un mejor conocimiento de la labor docente.
- La escuela ha de atender a las necesidades sociales, por tanto el docente debe ser más un educador que un enseñante.

El ítem de correlación más alto para considerar “ítem criterio” es el 6

- Sin conocimientos teóricos pedagógicos es posible una buena práctica docente.

b). Análisis Factorial.

La validez del cuestionario se va a verificar con el análisis factorial de los 19 componentes o variables especificados en el análisis de fiabilidad.

Al igual que con el cuestionario de alumnos, antes de aplicar el análisis factorial hay que determinar la estructura que comparten las dimensiones e ítems del cuestionario y para ello vamos a realizar los siguientes análisis: determinación de la matriz de correlaciones, el establecimiento del índice KMO y el test de esfericidad de Barlett. Continuaremos con las comunalidades, la matriz de componentes y la matriz de componentes rotada.

- **Identificación de la matriz de correlaciones.**

Vamos a comprobar con ella si las respuestas a los ítems se agrupan en patrones, y si las relaciones que obtenemos entre los ítems y las dimensiones son bajas, entonces es que hay factores comunes y es apropiado realizar la factorización. En este caso la matriz de correlaciones es de 0,002, lo que implica que hay ítems con correlaciones muy altas entre sí que aconsejan seguir con el análisis factorial.

- **Medida de adecuación de la muestra de KMO.**

El índice KMO establece las relaciones entre los distintos ítems a través de las correlaciones observadas con las correspondientes correlaciones parciales. Como observamos en la tabla 5.50 nuestra matriz es adecuada para continuar con el análisis factorial

Tabla 5.50. KMO del cuestionario de profesores.

INSTRUMENTO	Medida de adecuación KMO	Según la escala de Kaiser
CUESTIONARIO DE PROFESORES	,530	Aceptable

- **Test de esfericidad de Barlett**

Con este test vamos a ver si hay relación significativa entre las variables analizadas. En la tabla 5.51 observamos que el resultado obtenido nos permite establecer el rechazo de la hipótesis nula porque Chi-cuadrado es superior a los valores correspondientes, definidos por los grados de libertad y el nivel de significatividad elegido. Por tanto, la matriz de correlación no se corresponde con la matriz de identidad, por lo que el análisis factorial es pertinente

Tabla 5.51. Prueba de esfericidad de Barlett del cuestionario de alumnos.

Prueba de esfericidad de Barlett	Chi-cuadrado aproximado	g. l.	sig.
Cuestionario de Profesores	262,728	171	,000

A continuación, para ver como cada uno de los ítems del cuestionario se explica en los componentes, se han extraído las **comunalidades**, que para todas las variables se acerca más a uno que a cero.

Tabla 5.52. Comunalidades

Variables	Inicial	Extracción
V6	1,000	,780
V7	1,000	,582
V8	1,000	,704
V9	1,000	,872
V10	1,000	,659
V11	1,000	,758
V12	1,000	,742
V13	1,000	,488
V14	1,000	,698
V15	1,000	,557
V16	1,000	,563
V17	1,000	,693
V18	1,000	,773
V19	1,000	,513

V20	1,000	,763
V21	1,000	,692
V22	1,000	,644
V23	1,000	,711
V24	1,000	,732

Se ha realizado la extracción de la **matriz de componentes** para determinar los factores comunes y establecer las correlaciones entre las variables. De los 19 componentes, vemos en la tabla siguiente que con 7 se explica hasta el 68,025 de la varianza total, es decir, hay 7 variables que explican y dan sentido a más del 68% del cuestionario.

Tabla 5.53. Varianza total explicada

Compo nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,994	15,757	15,757	2,994	15,757	15,757	2,210	11,632	11,632
2	2,433	12,807	28,565	2,433	12,807	28,565	2,023	10,647	22,280
3	2,013	10,596	39,161	2,013	10,596	39,161	1,913	10,070	32,350
4	1,824	9,599	48,760	1,824	9,599	48,760	1,840	9,685	42,035
5	1,339	7,047	55,807	1,339	7,047	55,807	1,711	9,004	51,039
6	1,245	6,555	62,362	1,245	6,555	62,362	1,636	8,613	59,652
7	1,076	5,664	68,025	1,076	5,664	68,025	1,591	8,373	68,025
8	,957	5,036	73,061						
9	,955	5,029	78,090						
10	,748	3,939	82,029						
11	,668	3,515	85,544						
12	,519	2,729	88,273						
13	,482	2,539	90,812						
14	,459	2,416	93,228						
15	,350	1,842	95,070						
16	,280	1,475	96,545						
17	,261	1,375	97,920						
18	,218	1,145	99,065						
19	,178	,935	100,000						

La matriz de componentes se reduce y se realiza una rotación para extraer el valor de correlación entre cada factor y las variables. Se ha obtenido así, una **matriz de componentes rotados** reducida a 7 factores y rotada, cuya relación ordenada de los ítems que saturan cada factor con carga superior a 0,481 queda como vemos en la tabla siguiente:

Tabla 5.54. Variables que saturan cada factor.

Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
19	12	6	9	11	20	10
20	15	7	18	14	23	13
21	16	8		17		
22				24		

Los contenidos de cada uno de los 7 factores obtenidos de esta matriz se pueden definir de la siguiente manera:

3. **Factor 1:** Utilidad de los Módulos Teóricos del CAP en la formación del docente de Secundaria.
4. **Factor 2:** El perfil y el papel del docente y la escuela actual.
5. **Factor 3:** Relación entre la Teoría y las Prácticas en la formación del docente de Secundaria.
6. **Factor 4:** El peso de las Prácticas Docentes en relación a la Teoría en la formación docente.
7. **Factor 5:** Relevancia de la práctica y de la actitud reflexiva del docente sobre ella, en la formación como profesionales.
8. **Factor 6:** Utilidad de los módulos de Didáctica General y Didáctica Específica en la formación docente.
9. **Factor 7:** Necesidad de apoyo y reconocimiento profesional en la formación y el desempeño de la labor docente.

Las variables agrupadas para cada uno de los siete factores obtenidos en el análisis aparecen en las siguientes tablas.

Tabla 5.55. FACTOR 1 con la carga factorial de cada una de sus variables.

ITEM	TEXTO	CARGA FACTORIAL
22	<i>Considero poco necesario el módulo de Teoría e Historia de la Educación del CAP para un mejor conocimiento de la labor docente</i>	0,739
21	<i>Considero bastante necesario el módulo de Psicología de la Educación del CAP para un mejor conocimiento de la labor docente</i>	0,685
19	<i>Las horas de clases teóricas durante el CAP son suficientes</i>	0,656
20	<i>Considero bastante necesario el módulo de Didáctica General del CAP para un mejor conocimiento de la labor docente</i>	0,532

Tabla 5.56. FACTOR 2 con la carga factorial de cada una de sus variables.

ITEM	TEXTO	CARGA FACTORIAL
12	<i>El docente del siglo XXI debe ser más un mediador, entre el alumno y el entorno social, que un especialista en un área de conocimientos</i>	0,767
15	<i>La escuela ha de atender a las necesidades sociales, por tanto el docente debe ser más un educador que un enseñante</i>	0,723
16	<i>Es positivo mantener una filosofía personal de la enseñanza que te lleve en la práctica a examinar críticamente tus acciones</i>	0,470

Tabla 5.57. FACTOR 3 con la carga factorial de cada una de sus variables.

ITEM	TEXTO	CARGA FACTORIAL
6	<i>Considero que existe relación entre los módulos teóricos y las prácticas del CAP</i>	0,827
8	<i>El CAP aporta una base teórica para poder iniciar una futura labor docente</i>	0,813
7	<i>Pienso que el CAP proporciona un acercamiento a la realidad de los centros educativos</i>	0,547

Tabla 5.58. FACTOR 4 con la carga factorial de cada una de sus variables.

ITEM	TEXTO	CARGA FACTORIAL
9	<i>La distribución de las horas de teoría y práctica del CAP son las adecuadas</i>	0,916
18	<i>Las horas de prácticas en el centro educativo durante el curso del CAP son pocas</i>	0,828

Tabla 5.59. FACTOR 5 con la carga factorial de cada una de sus variables.

ITEM	TEXTO	CARGA FACTORIAL
17	<i>El profesor que piensa demasiado sobre sus acciones lo que manifiesta, en cierta medida, no es inseguridad</i>	0,801
14	<i>Los contenidos y la metodología para la secundaria deben estar más determinados por la administración educativa</i>	0,600
24	<i>Considero muy necesario el módulo de Prácticas de Enseñanza para un mejor conocimiento de la labor docente.</i>	0,556
11	<i>Sin conocimientos teóricos pedagógicos es posible una buena práctica docente</i>	0,517

Tabla 5.60. FACTOR 6 con la carga factorial de cada una de sus variables.

ITEM	TEXTO	CARGA FACTORIAL
23	<i>Considero bastante necesario el módulo de Didáctica Específica del CAP para un mejor conocimiento de la labor docente</i>	0,809
20	<i>Considero bastante necesario el módulo de Didáctica General del CAP para un mejor conocimiento de la labor docente</i>	0,628

Tabla 5.61. FACTOR 7 con la carga factorial de cada una de sus variables.

ITEM	TEXTO	CARGA FACTORIAL
10	<i>Veo positiva la figura del profesor tutor que asesore a los alumnos tanto en la teoría como en la práctica</i>	0,773
13	<i>El papel del docente, al que se le atribuyen elevadas funciones sociales, viene bastante marcado por la precariedad administrativa y la indiferencia social</i>	0,481

Una vez definido cada factor y establecida la carga factorial de cada uno de los ítems vamos a explicar las dimensiones incluidas en cada factor:

Tabla 5.62. Factores y Dimensiones.

FACTOR	DIMENSIÓN
1	III
2	I
3	IV
4	V
5	II
6	VII
7	VI

Las dimensiones que podemos observar tras el análisis del cuestionario coinciden con las que definimos en la construcción del instrumento (ver tabla 5.17). Observamos que aquellas cuatro dimensiones aparecen recogidas en los siete factores y dimensiones que a continuación explicamos:

- *Dimensión I: El perfil y el papel del docente y la escuela actual.*

Hace referencia al papel del docente de Secundaria del siglo XXI, en un momento en que la Enseñanza Secundaria es obligatoria entre los 12 y los 16 años. Al docente se le atribuyen funciones que van más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje de su área de conocimientos; se le pide que eduque a sus alumnos, que los prepare para formar parte de la sociedad actual y responder a las demandas de ésta, pero no se le forma para el desempeño de dicha función.

Por otra parte, se necesita tener claro cuál es el papel, en la actualidad, de los centros de Enseñanza Secundaria, qué se demanda de la escuela, porque en función de lo que se le pida a dicha institución habrá que formar a los profesionales que van a desempeñar su labor docente en ella. Dichos profesionales necesitarán que durante su etapa de formación se les guíe y asesore en aquellas cuestiones sobre las que después se les va a pedir que sean competentes, tanto desde la teoría como desde la práctica.

- ***Dimensión II: Relevancia de las prácticas en el CAP.***

Las Prácticas de Enseñanza son consideradas de utilidad para la futura labor docente, permiten aplicar lo aprendido en la teoría y al mismo tiempo llevar a las clases teóricas lo que se vive en los centros educativos.

Es importante la conexión entre teoría y práctica, pero también es necesario que el profesor reflexione y se cuestione sus acciones en el aula, no porque dude de ellas o se sienta inseguro sobre su labor, sino porque esto le servirá como autoevaluación y será motor para proponer mejoras en su tarea o afirmarse en sus actuaciones con sus alumnos.

- ***Dimensión III: Utilidad de los Módulos Teóricos en el CAP***

Las horas dedicadas a la formación teórica del futuro docente, se consideran suficientes y aunque se plantea que algunos módulos de teoría, como la Didáctica General y la Psicología de la Educación son necesarias para la formación profesional del docente, otros, como Teoría e Historia de la Educación pueden ser sustituidos.

La situación planteada lleva a considerar que demandamos formación teórica cuando esta hace referencia a las características de desarrollo de nuestros futuros alumnos o a los planteamientos de cómo organizar o desarrollar nuestra labor docente y tratamos de obviar aquellas cuestiones de carácter más filosófico.

- ***Dimensión IV: Necesaria relación entre teoría y práctica en el CAP.***

Se considera que existe relación entre los módulos teóricos y las prácticas del CAP, porque este nos aporta, por un lado una buena base teórica para comenzar la labor docente y por otro un acercamiento real a las aulas de secundaria, al entorno donde tendremos que desempeñar nuestra labor.

- ***Dimensión V: Peso de las prácticas docentes en relación a la teoría.***

La distribución o relación entre las horas de teoría y las de prácticas parecen las adecuadas, aunque se considera necesario que haya más horas de prácticas, dado el peso y relevancia que se atribuyen a estas en relación con la teoría, por su poder de acercamiento a la realidad de las aulas.

- ***Dimensión VI: Necesidad del Reconocimiento Profesional de la tarea docente.***

La profesión docente se encuentra marcada en la actualidad por la indiferencia o el desprestigio social lo que hace más necesario que se promueva la guía de profesores tutores que asesoren al alumno en todos los

aspectos de su formación. Así como un mayor respaldo al profesional de la educación desde la Administración educativa.

- *Dimensión VII: Utilidad de las Didácticas (General y Específica) en la formación docente.*

Tanto el módulo de Didáctica General como el de Didáctica Específica se consideran bastante necesarios para el mejor conocimiento de la labor docente.

5.7.3. Estudios cualitativos: entrevistas a profesores y grupo de discusión virtual con alumnos.

Los instrumentos de investigación cualitativa necesitan confirmar su calidad, credibilidad y rigor, esto es necesario para asegurar la validez de las investigaciones y, aunque no haya unanimidad en los autores sobre la lógica de validación aplicada a los datos cualitativos, todos comparten la necesidad de utilizar técnicas propias de validación (Colás y Buendía, 1994).

“Además de una serie de criterios metodológicos que se pueden aplicar a la investigación, es preciso considerar un conjunto de compromisos éticos que han de impregnar todo el proceso” (Tójar, 2006. 215). Las cuestiones éticas deben estar presentes en la formulación de la investigación, es decir, en la elección del tema, en la preparación, etc., en el diseño de la misma determinando los compromisos y las relaciones con los participantes y, por supuesto, en los resultados de la investigación y en el tratamiento de los datos e informaciones obtenidas.

Criterios de validez que hemos seguido en nuestra investigación, tanto con la entrevista como con el grupo de discusión virtual han sido:

- La credibilidad, buscando la correspondencia entre los datos recogidos por el investigador y la realidad y siguiendo el procedimiento de la triangulación, entre profesores de prácticas y alumnos y en distintos cursos académicos.
- La transferibilidad, ya que las hipótesis de trabajo realizadas pueden aplicarse a otros contextos y a otros sujetos. Alumnos y profesores de distintas especialidades y en distintos centros de prácticas.
- La dependencia, utilizando instrumentos distintos de recogida de datos, e incluso con los diferentes grupos de participantes en la investigación, hay elementos que se verifican, que dan consistencia al proceso.
- La confirmabilidad, garantizando que los descubrimientos de la investigación no están sesgados por el investigador, que hay neutralidad. En este caso también se han triangulado los datos de los diferentes instrumentos de investigación y de los agentes implicados y se ha realizado la transcripción de la grabación de las entrevistas y del grupo de discusión a través del campus virtual.

Tabla 5.63. Criterios de validez y procedimientos de garantía en entrevistas y grupo de discusión.

CRITERIOS DE VALIDEZ	PROCEDIMIENTO
- CREDIBILIDAD	- Triangulación entre profesores y alumnos - Triangulación temporal.
- TRANSFERIBILIDAD	- Muestreo de distintos contextos y distintos sujetos.
- DEPENDENCIA	- Triangulación de instrumentos (cuestionarios, entrevistas, grupo de discusión).
- CONFIRMABILIDAD	- Triangulación de instrumentos y agentes. - Transcripción de entrevistas. - Grupo de discusión recogido en Campus Virtual.

Es importante que los criterios que se utilicen para dar validez a los estudios cualitativos se alejen de la perspectiva analítica de las investigaciones cuantitativas y se acerquen a una perspectiva más interpretativa, propia de instrumentos de investigación cualitativa.

Esto nos ha llevado a buscar: *la imparcialidad*, ofreciendo distintos puntos de vista sobre una misma cuestión, analizándola desde instrumentos diferentes y con los distintos colectivos de sujetos participantes.

La autenticidad, a través de procedimientos de triangulación, combinando, no sólo, distintas metodologías de investigación, sino también diferentes fuentes de datos y elaborando concepciones sobre las dimensiones tratadas a partir de las concepciones manifestadas por los entrevistados y de los que se recogen citas textuales en los análisis.

En ambos casos, las entrevistas y el grupo de discusión virtual, la elección del instrumento se ha determinado por la necesidad de profundizar

en algunas de las cuestiones más relevantes obtenidas en el análisis de los instrumentos previos en la investigación, el cuestionario de alumnos y el de profesores.

En el caso de las entrevistas la elección de los participantes se ha realizado en base a criterios tales como, que fueran profesores de distintas especialidades, pero que todos tuvieran una experiencia previa de al menos cuatro años como tutor de prácticas. Todas las entrevistas han sido acordadas previamente, los entrevistados han conocido el guión que se iba a seguir y han consentido en que se les grabara. El principio de *confidencialidad* se ha garantizado, puesto que la identidad del encuestado no se ha difundido y se le ha identificado por datos tales como su especialidad, años de docencia, sexo, etc.

La *transparencia* se determina por el hecho de que todos los análisis y valoraciones han quedado a disposición de los implicados y se harán públicos con la difusión de los resultados.

Durante la realización de las entrevista se ha puesto de manifiesto la *imparcialidad* del entrevistador, siguiendo criterios tales como la grabación y transcripción de las entrevistas, recogiendo los distintos puntos de vista y dando libertad de respuesta a los entrevistados.

En el grupo de discusión virtual, la elección de los participantes ha sido en base a dos grupos del módulo general, donde estaban representados alumnos de todas las especialidades y a quienes se les ha garantizado la confidencialidad en el momento de hacer públicas las investigaciones. En este caso las respuestas y participaciones han quedado reflejadas en el campus virtual y de ella se tomaran citas textuales para el establecimiento

de las categorías. En ningún caso el investigador ha tomado partido ni dirigido el debate de los alumnos, sólo ha establecido las normas de participación y explicado las cuestiones que se sometían a debate, pero previamente a la puesta en marcha del grupo de discusión.

Capítulo VI

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS

6.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS.

El proceso del análisis de los datos recogidos se presenta estructurado en cuatro apartados, correspondientes a los cuatro instrumentos de recogida de datos utilizados para la investigación: el cuestionario de los alumnos, el cuestionario de los profesores, la entrevista a los tutores de prácticas y el grupo de discusión virtual con los alumnos.

Estos apartados se completarán con las comparaciones obtenidas, entre preguntas similares de ambos cuestionarios, del cuestionario de profesores con las entrevistas y de éstas con el grupo de discusión.

En este Capítulo VI vamos a analizar los instrumentos cuantitativos: el cuestionario de alumnos y el de profesores y en el Capítulo VII analizaremos los cualitativos: entrevistas a profesores y grupo de discusión con los alumnos.

Los análisis cuantitativos de los dos cuestionarios se han realizado con el programa estadístico SPSS 14.0. En concreto se presenta un análisis descriptivo, a través de estadísticos como la media, la desviación típica, los porcentajes, etc., y un análisis inferencial con la comparación entre variables.

6.1.- Análisis e interpretación de los datos del cuestionario de alumnos.

El cuestionario de alumnos ha estudiado tres tipos de variables, las referidas a los datos personales y profesionales de los alumnos participantes, las relacionadas con la formación inicial del profesorado de Secundaria, con especial atención a la conexión existente entre la teoría y la práctica y, por último, las que hacen referencia a la Enseñanza Secundaria y al perfil del docente.

Tabla 6.1. Resumen estadísticos del cuestionario

VARIABLES	MEDIA	VARIANZA
27	2,676	0,240

6.1.1. Datos personales y académicos de los alumnos.

La muestra de este cuestionario fue descrita en el apartado 5.6 del Capítulo V, no obstante recordaremos que se trata de una muestra de 504 alumnos, seleccionados de entre los que cursaron el CAP en la Universidad de Málaga en los cursos 2004-2005 y 2005-2006. En ella se encuentran representadas todas las especialidades del CAP y el porcentaje de hombres es del 37,89%, mientras que el de mujeres es del 62,10%.

Las edades de los encuestados oscilan entre 21 y 50 años, siendo las edades predominantes entre 23 y 25 años, el 40,1% de la muestra, y situándose el 55% entre 23 y 27 años.

6.1.2. Datos relacionados con la formación inicial del profesorado.

En este apartado vamos a analizar las cuestiones relacionadas con la formación inicial del profesorado, en concreto aquellas que hacen referencia a:

- La satisfacción de los alumnos con la formación inicial y a su valoración tanto de la formación teórica como de las prácticas.
- La conexión existente en la formación inicial entre la teoría y la práctica

En este bloque de variables vamos a analizar los ítems del 6 a 15 del cuestionario y del 29 al 32. Empezaremos resumiendo los descriptivos de los ítems del 6 al 15 en la siguiente tabla:

Tabla 6.2. Descriptivos de los ítems 6 a 15

ÍTEM	Porcentajes				Media	Desv. T.	Mediana
	%1	%2	%3	%4			
6- Utilidad de módulos teóricos	5,2	46,0	40,7	8,1	2,52	0,719	2
7- Utilidad de las prácticas	4,2	24,6	39,7	31,5	2,99	0,854	3
8- Aplicación de la teoría en la práctica	17,3	50,9	26,6	5,2	2,20	0,780	2
9- Aplicación de la práctica a teoría	9,1	44,5	36,8	9,5	2,47	0,790	2
10- Relación entre teoría y práctica	13	44,1	36,3	6,6	2,36	0,791	2
11- El CAP muestra la realidad educativa	6,0	27,5	43,9	22,6	2,83	0,844	3
12- El CAP aporta base teórica	9,8	38	41	11,2	2,54	0,819	3
13- Las horas de teoría y práctica son adecuadas	21,3	38,4	32,7	7,5	2,26	0,879	2
14- Un tutor debe coordinar teoría y Práctica	5,0	12,2	41,7	41,1	3,19	0,835	3
15- Sin formación teórica es posible una buena práctica	34,4	42,4	19,2	4,0	1,93	0,832	2

Los ítems 29 a 32 hacen referencia a la conexión existente en el curso del CAP entre los distintos módulos teóricos: Didáctica General,

Psicología de la Educación, Teoría e Historia de la Educación y Didáctica Específica con las Prácticas. Las posibilidades de elección en estos cuatro ítems es de cuatro opciones, que van desde 1- ninguna conexión a 4- mucha conexión, con dos valores intermedios de 2- poca conexión y 3- bastante conexión.

El análisis descriptivo de estos ítems se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 6.3. Descriptivos de los ítems 29 a 32.

ÍTEM	Porcentajes				Media	Desv. T.	Mediana
	%1	%2	%3	%4			
29- Conexión Didáctica General con Prácticas.	19,9	36,7	33,6	9,8	2,33	0,904	2
30- Conexión Psicología de la Educación con Prácticas	5,8	23,6	44,6	26	2,91	0,850	3
31- Conexión Teoría e Historia de la Educación con Prácticas	40,4	41,9	15,3	2,4	1,80	0,782	2
32- Conexión Didáctica Específica con Prácticas	10,5	19,7	34,4	35,4	2,95	0,986	3

Todos los ítems del 6 al 15 tienen una escala de elección de cuatro opciones, el rango es el siguiente: 1- nada de acuerdo con la afirmación, 2- poco de acuerdo, 3- bastante de acuerdo y 4- mucho o muy de acuerdo.

- Ítem 6: *Considero de utilidad lo aprendido en los módulos teóricos para mi futura labor docente.*

Casi la mitad de los alumnos encuestados, el 46% considera que los módulos teóricos tienen poca utilidad en su formación inicial para ser docentes de Secundaria, sin embargo, un 40,7% piensa que la teoría es *bastante* útil en la formación del docente. Si unimos los que consideran que los módulos teóricos son *nada o poco* útiles, es decir, aquellos que no ven relevante la formación teórica, obtenemos un 51,2% de los encuestados, y

si hacemos lo mismo con aquellos que consideran *bastante o muy* útil la formación teórica, el resultado es de un 48,8%.

Obtenemos así, unos porcentajes muy similares que nos indican que la opinión sobre la utilidad de los módulos teóricos está dividida casi a la mitad entre los alumnos del CAP. Hay que destacar, también que la mayor parte del alumnado, el 86,7% se sitúa en las opciones intermedias.

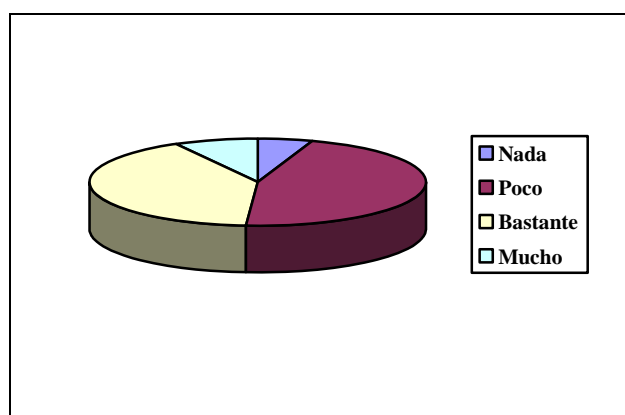


Figura 8. Porcentaje de cada uno de los rangos del ítem 6

- Ítem 7: *Considero de utilidad para mi futura labor docente lo aprendido en las prácticas.*

La opinión de los alumnos sobre la utilidad de las prácticas está más dispersa que la opinión sobre los módulos teóricos expresada en el ítem anterior. Son pocos los alumnos, un 4,2%, que consideran las prácticas como *nada* útiles, el resto está distribuido entre las otras tres opciones con una media de 2,99, siendo la que más destaca la tres, es decir, la que considera las prácticas como *bastante* útiles, con un 39,7%.

También es importante el porcentaje de alumnos del 31,5% que considera que las prácticas son *muy* útiles en su formación docente.

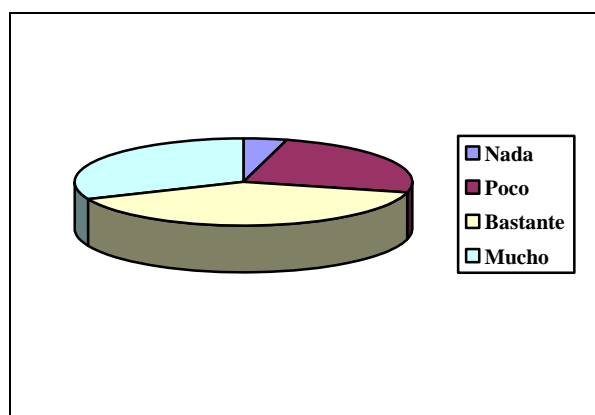


Figura 9. Porcentaje de cada uno de los rangos del ítem 7

Si comparamos la elección de cada uno de los alumnos encuestados en estos dos ítems, el 6 y el 7, comprobamos que los alumnos que han elegido las opciones 3 y 4 en el ítem 7, es decir, que consideran las prácticas bastante o muy útil para su formación como profesores de Secundaria han elegido mayoritariamente las opciones 2 y 3 en el ítem 6, considerando los módulos teóricos como poco o bastante importantes para su formación como profesionales de la educación.

En concreto un 19,04% de los que han elegido en el ítem 7 la opción 3, considerar bastante útil las prácticas, en el ítem 6 la opción elegida ha sido la de poco importante para la teoría, y un 17,65% de los que eligen esta misma opción en las prácticas, la eligen también en la teoría.

En cuanto a la opción 4 del ítem 7, considerar muy útil las prácticas, las respuestas se diversifican y de estos un 10,91% considera la teoría poco útil, un 14,88% la considera bastante útil y un 4,36% muy útil.

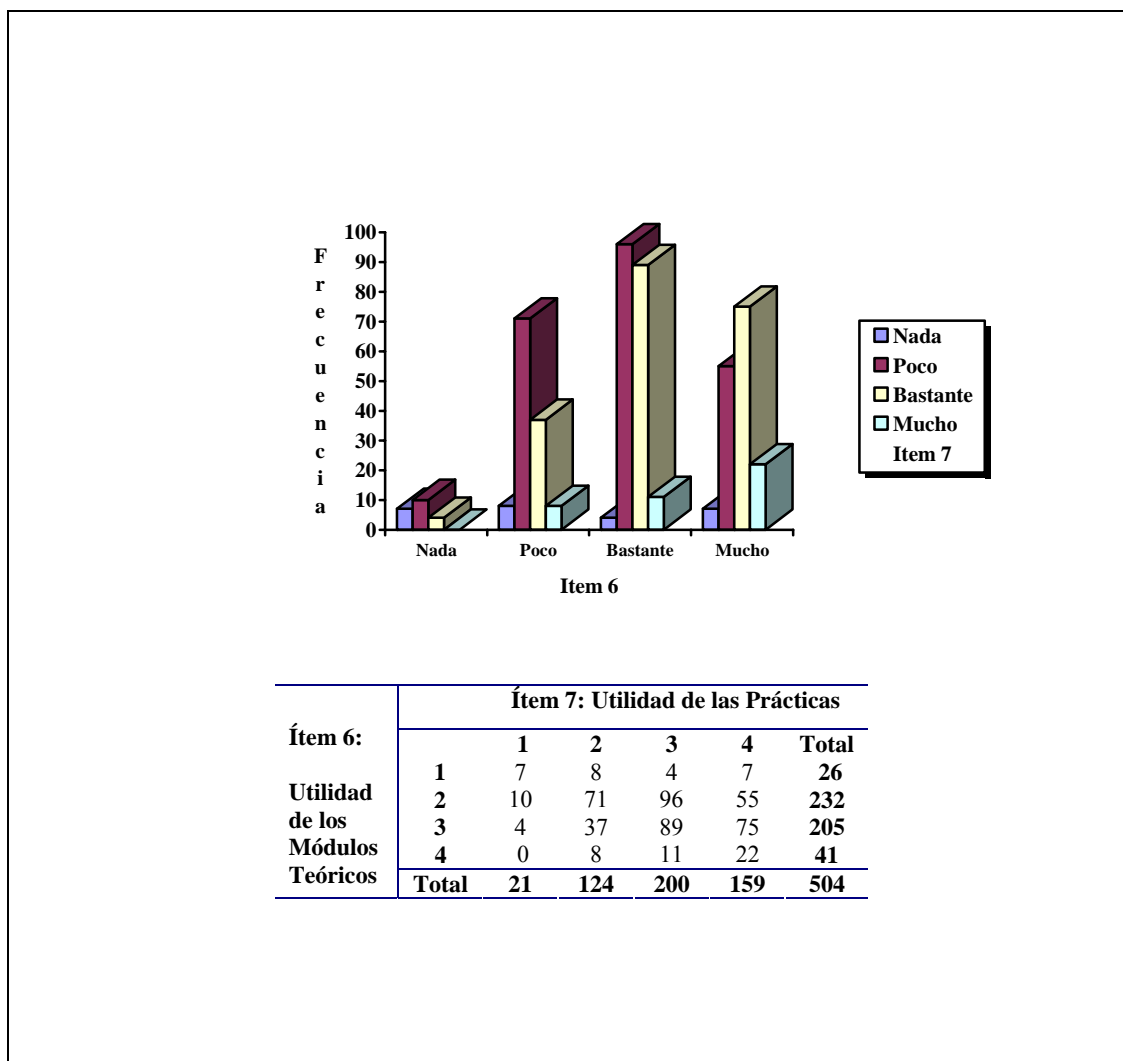


Figura 10. Gráfico y tabla de contingencia de los ítems 6 y 7.

- Ítem 8: *He podido llevar a la práctica algunas de las cuestiones aprendidas en la teoría.*

Preguntados los alumnos sobre la aplicación en la práctica de algunos de los contenidos aprendidos y trabajados en la teoría, nos encontramos con que un 50,9%, la mitad de los encuestados, afirma que ha podido llevar *poco* a la práctica lo aprendido en la teoría, un 26,6% *bastante* y sólo el 5,2% ha podido llevar a la práctica *muchas* de las cuestiones aprendidas en la teoría.

Un 17,3% de los alumnos afirma no haber podido realizar ninguna transferencia de los aprendizajes teóricos a la práctica, lo cual implica que un 68,2% de los alumnos no ha podido conectar los aprendizajes teóricos con las prácticas en el centro educativo, o lo ha hecho poco.

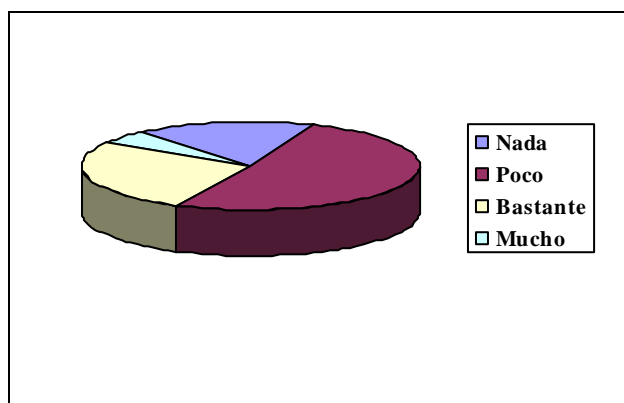


Figura 11. Porcentaje de cada uno de los rangos del ítem 8.

En el ítem 6 encontrábamos un 48,8%, que consideraba bastante o muy útil la formación teórica, sin embargo en este ítem 8 son sólo un 31,8% los que afirman haber podido aplicar los aprendizajes de la teoría en las prácticas. Entre estos dos ítems la relación mayor se da con un 25,1%, una cuarta parte de los encuestados, entre los que consideran ambas cuestiones como poco, es decir, creen que los módulos teóricos son poco útiles y, por tanto, lo aprendido lo han podido llevar poco a la práctica.

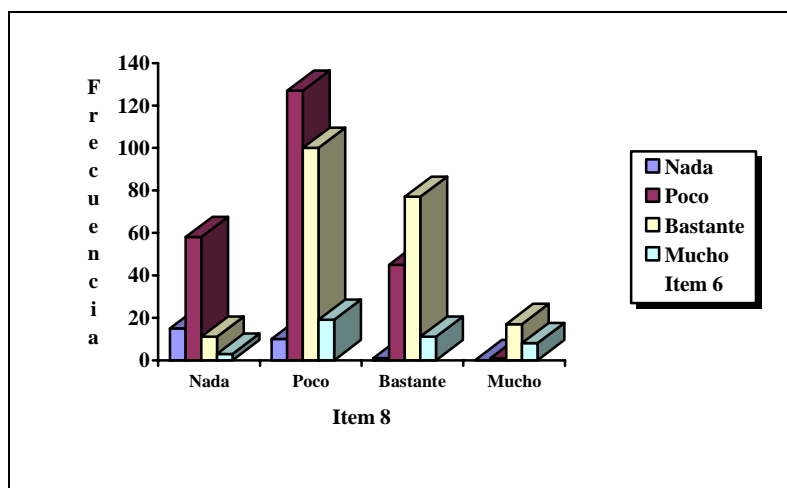


Figura 12. Gráfico de contingencia de los ítems 6 y 8.

- Ítem 9: *En las clases teóricas he podido plantear cuestiones relacionadas con la práctica.*

Con el ítem 9 el análisis que se pretende realizar es inverso al anterior, en este caso se trata de ver si las cuestiones vividas en las prácticas, las experiencias del centro de Secundaria, las han podido plantear en las clases teóricas, para recibir respuestas, confirmar dudas, o analizar situaciones de las experimentadas como profesores de prácticas.

Es necesario recordar que el alumno del CAP durante su formación inicial combina en el tiempo tanto las clases de los módulos teóricos como las prácticas en el instituto de Secundaria. Los futuros docentes durante las 15 semanas que dura el curso asisten dos días a clases de teorías con un total de 8 horas semanales y 2 días a las prácticas con un total de 4 horas semanales.

Observamos en esta pregunta que un 44,5% de los alumnos ha llevado a sus clases de teoría *poco* de lo aprendido en la práctica y un 36,8% ha llevado *bastante*. En este ítem uniendo las dos respuestas de rango menor obtenemos que un 53,6% ha llevado a la teoría *poco o nada* de lo aprendido en las prácticas y un 46,3% ha podido transferir a la teoría *bastante o mucho* de lo aprendido en las prácticas.

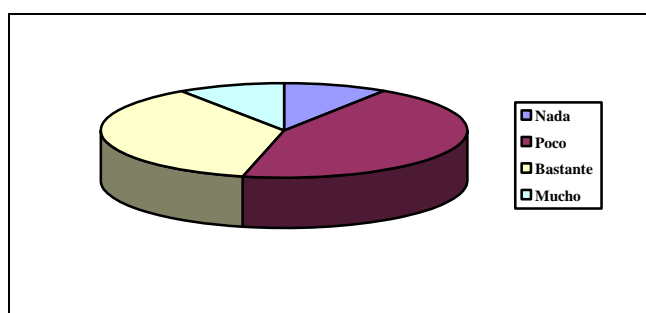


Figura 13. Porcentajes de cada uno de los rangos del ítem 9.

Si relacionamos este ítem con el 7, donde se hace referencia a la utilidad de la formación práctica para el desempeño de la labor docente, observamos que lo más llamativo es que hay algunos alumnos, 5 en concreto, que consideran que las prácticas no tienen utilidad para la formación de los profesionales de la educación y, sin embargo, creen que han podido plantear en la teoría bastantes o muchas cuestiones relacionadas con la práctica. Del mismo modo encontramos 8 alumnos para los que las prácticas son muy útiles en la formación docente, pero no han podido plantear en la teoría ninguna cuestión relacionada con las prácticas.

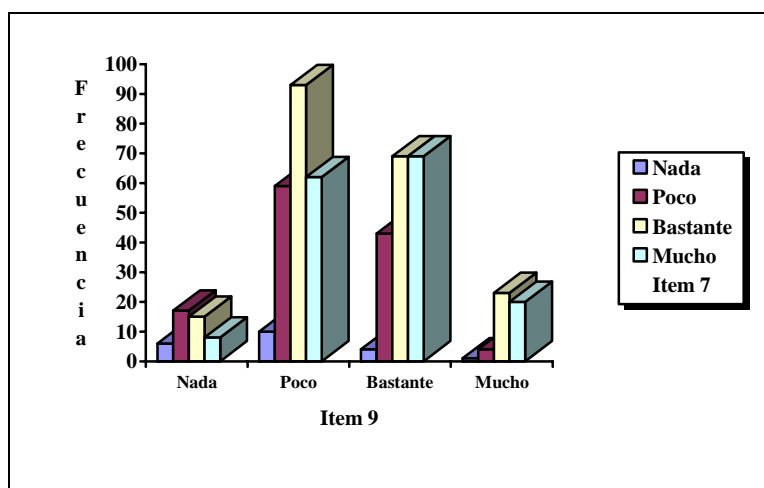


Figura 14. Gráfico de contingencia de los ítems 7 y 9.

La correlación entre los ítems 8 y 9 es bastante significativa con un nivel de correlación de Pearson de 0,01 y comparando las respuestas a ambos ítems, es decir, a la posibilidad de haber conectado y transferido aprendizajes de la teoría a la práctica y viceversa, observamos que un 25,2%, la cuarta parte de la muestra pone de manifiesto que ha podido transferir *pocos* aprendizajes de uno a otro módulo, un 9,7% ha podido llevar *bastantes* de los aprendizajes de la teoría a las prácticas, pero *pocos* de las prácticas a la teoría y un 11,7% son los que afirman haber podido plantear *bastantes* cuestiones de la teoría en la práctica y al contrario. Los

demás porcentajes no son representativos y muestran la dispersión de opiniones de los encuestados.

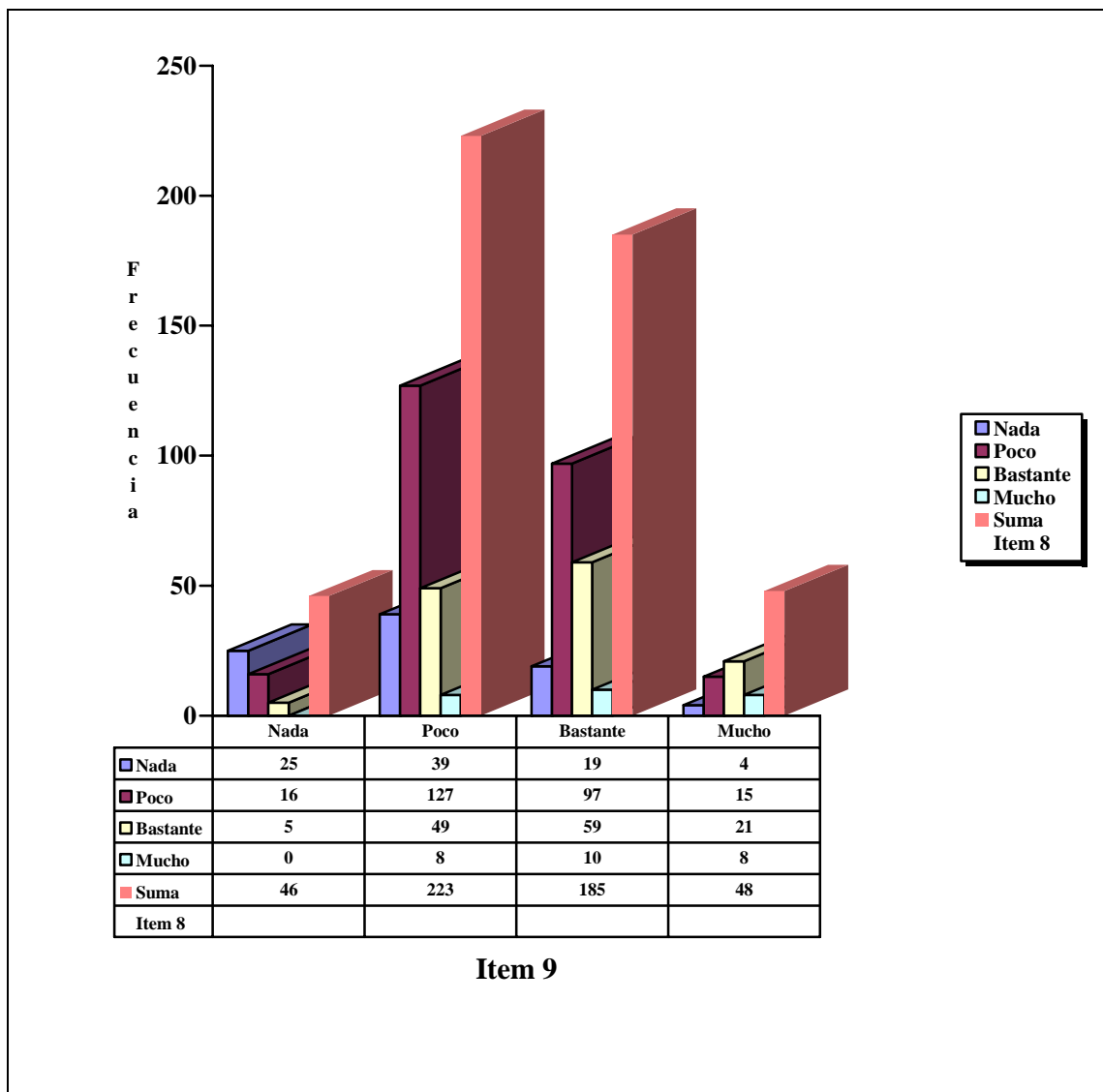


Figura 15. Gráfico de contingencia de los ítems 8 y 9.

- Ítem 10: *Considero que existe relación entre los módulos teóricos y las prácticas.*

Con esta pregunta queremos saber si los alumnos encuestados consideran que en su curso del CAP existe relación entre los módulos teóricos y las prácticas es, por tanto, una pregunta muy relacionada con las anteriores. Aquí un 44,1% considera que hay *poca relación* entre ambos

módulos, mientras que un 36,3%, considera que hay *bastante relación*. Se puede observar que en estos rangos intermedios hay bastante similitud de porcentajes. En los extremos se sitúan los que consideran que no existe *ninguna relación*, el 13% y menos de la mitad de éstos, el 6,6% son los que creen que hay *mucha relación*.

En nuestro análisis, como se ha dicho antes, lo que más nos interesa destacar son las relaciones que se establecen entre los cinco primeros ítems analizados, ya que todos se refieren a la formación teórica y a la formación práctica de los docentes y a la conexión entre ambas. Entre ellos hay una correlación significativa con un 0,01.

- Los alumnos que consideran *poco útiles* los módulos teóricos son un 46%, los que consideran *poco útiles* las prácticas son un 24,6%, los que han podido *aplicar poco* lo aprendido en la teoría en las prácticas son un 50,9%, los que han podido *aplicar poco* en la teoría lo visto en la práctica son un 44,5% y los que consideran que hay *poca relación* entre teoría y práctica son un 44,1%.
- Los alumnos que consideran *bastante útiles* los módulos teóricos son un 40,7%, los que consideran *bastante útiles* las prácticas son un 39,7%, los que han podido *aplicar bastante* lo aprendido en la teoría en las prácticas son un 26,6%, los que han podido *aplicar bastante* en la teoría lo visto en las prácticas son un 36,8% y los que consideran que hay *bastante relación* entre teoría y práctica son un 36,3%.

En la figura 16 podemos observar cómo en estos cinco ítems hay una relación directa entre los que eligen poco y los que eligen bastante, es decir,

en todos los ítems predomina la elección *poco* (poca utilidad, poca relación, poca aplicabilidad, etc.), excepto en el ítem 7, en el que hay más alumnos que consideran bastante útil lo aprendido en las prácticas, que los que lo consideran poco útil.

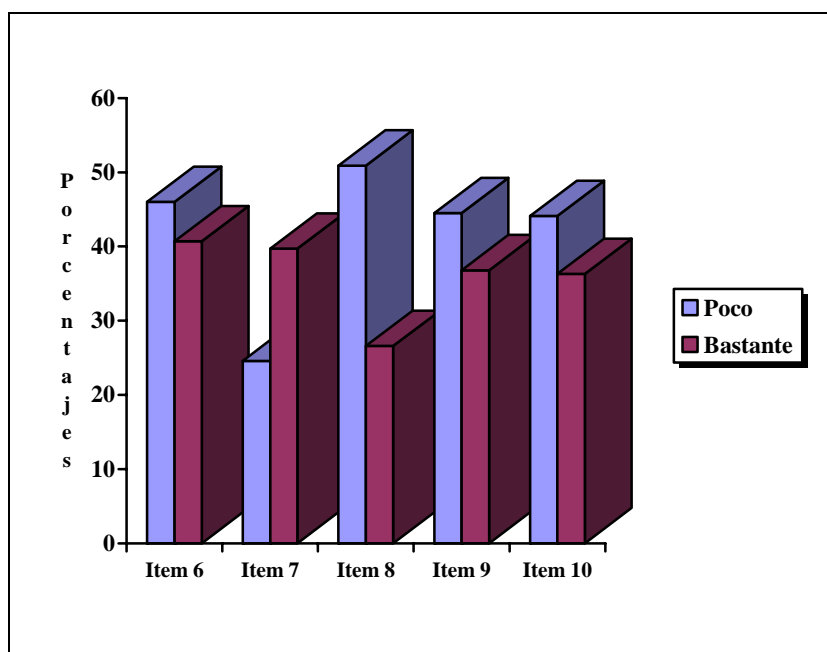


Figura 16. Porcentajes de rango 2 y 3 de los ítems 6 al 10

Estas cinco variables analizadas manifiestan por parte de los alumnos una mejor valoración de las prácticas que de los módulos teóricos, pero también nos indican que tienen en buena consideración la formación teórica.

Los rangos 1 y 4, que consideran *nada* y *mucho* respectivamente sobre lo que se les pregunta, tampoco difieren demasiado entre si y no presentan diferencias llamativas, excepto en el ítem 7 donde las prácticas son consideradas *muy útiles* por el 31,5% de los alumnos, como se ve reflejado en la figura 17.

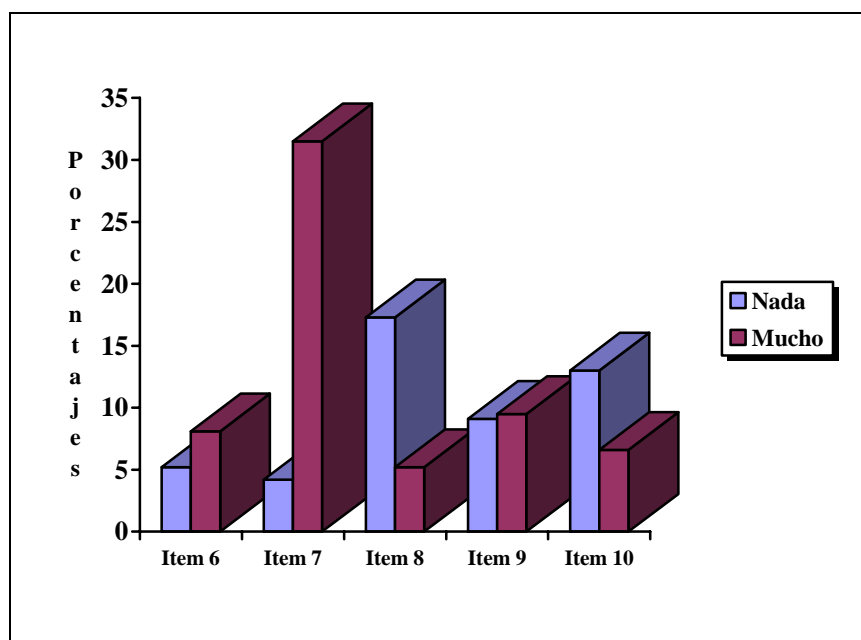


Figura 17. Porcentajes de rango 1 y 4 de los ítems 6 al 10

- Ítem 11: *Pienso que el CAP me proporciona un acercamiento a la realidad de los centros educativos.*

Con esta pregunta se pretende poner de manifiesto en que medida, en opinión de los alumnos, el curso de formación inicial que ellos realizan les ofrece la oportunidad de conocer la realidad de la Enseñanza Secundaria en el momento actual. Es importante para que un docente adquiriera su carácter de profesional de la educación, que conozca el entorno real en el que se va a desenvolver su labor y sepa cuáles van a ser sus funciones como profesor de Secundaria.

Los alumnos valoran mayoritariamente de forma positiva, como hemos visto en las preguntas anteriores, su periodo de prácticas, y aunque no sólo es esta fase la que les lleva a conocer la realidad de la profesión si que es básica para acercarse a los centros educativos.

Identificamos en esta pregunta un 43,9% de alumnos que piensan que el CAP les aporta bastante conocimiento de los centros educativos, esto junto al 22,6% que piensa que les aporta mucho conocimiento, configuran un total de 66,5% de alumnos que valoran muy bien la aportación que su curso de formación inicial realiza a su carácter profesionalizador.

Vemos que un 6% cree que el CAP no le aporta ninguna conexión con la realidad y un 27,5% piensa que le aporta poco. Este porcentaje que refleja un total del 33,5% de alumnos encuestados debe ser tomado muy en cuenta y nos hace reflexionar y ver la necesidad de potenciar la relación entre la Universidad, responsable de la formación del profesorado, y los centros de prácticas, en la formación docente.

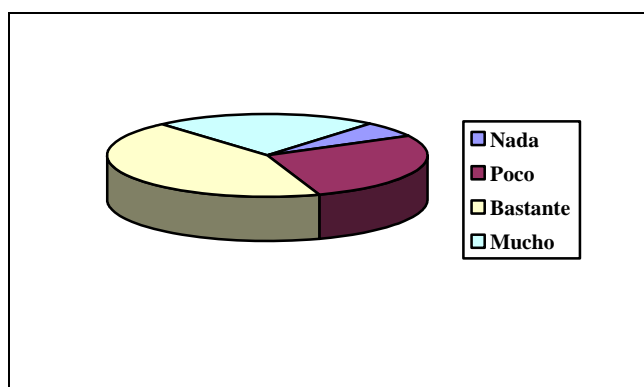


Figura 18. Porcentajes de cada uno de los rangos del ítem 11

- Ítem 12: *El CAP me aporta una base teórica para poder iniciar mi futura labor docente.*

En el primer ítem analizado de este cuestionario, el 6, les preguntábamos a los alumnos sobre la utilidad de lo aprendido en los módulos teóricos para el desarrollo profesional del docente. Esta pregunta del ítem 12 está muy relacionada con aquella y en ambas se observa como

más de un 40% de los encuestados cree que el CAP les aporta bastante base teórica para ejercer la labor docente y consideran que los módulos teóricos son bastante útiles.

En el rango 2 observamos, que mientras en el ítem 6 eran un 46% los que consideraban que los módulos teóricos eran poco útiles para la labor docente, aquí hay un 38% que creen que el CAP aporta *poca* base teórica para comenzar la tarea docente.

Entre estas dos variables existe una dependencia, como demuestra su coeficiente de contingencia de 0,609, y es significativa la relación entre los que eligen el rango 1 y 4 en ambos ítems, es decir, ningún alumno de los que opinan que el CAP no aporta base teórica alguna en la formación inicial (rango1), piensa que los módulos teóricos son muy útiles para la labor docente (rango 4). Y al contrario, ningún alumno de los que piensan que los módulos teóricos no son de utilidad en la formación docente (rango 1), opina que el CAP proporciona una buena base teórica a los futuros docentes.

En cuanto a los rangos 2 y 3, observamos que prácticamente coinciden, como hemos visto en los porcentajes de elección, los alumnos que opinan que el CAP les aporta poca base teórica y los que creen que los módulos teóricos son poco útiles. Lo mismo ocurre con los que afirman ante ambos ítems que la formación teórica es bastante útil y el CAP aporta bastante base teórica (ver figura 19).

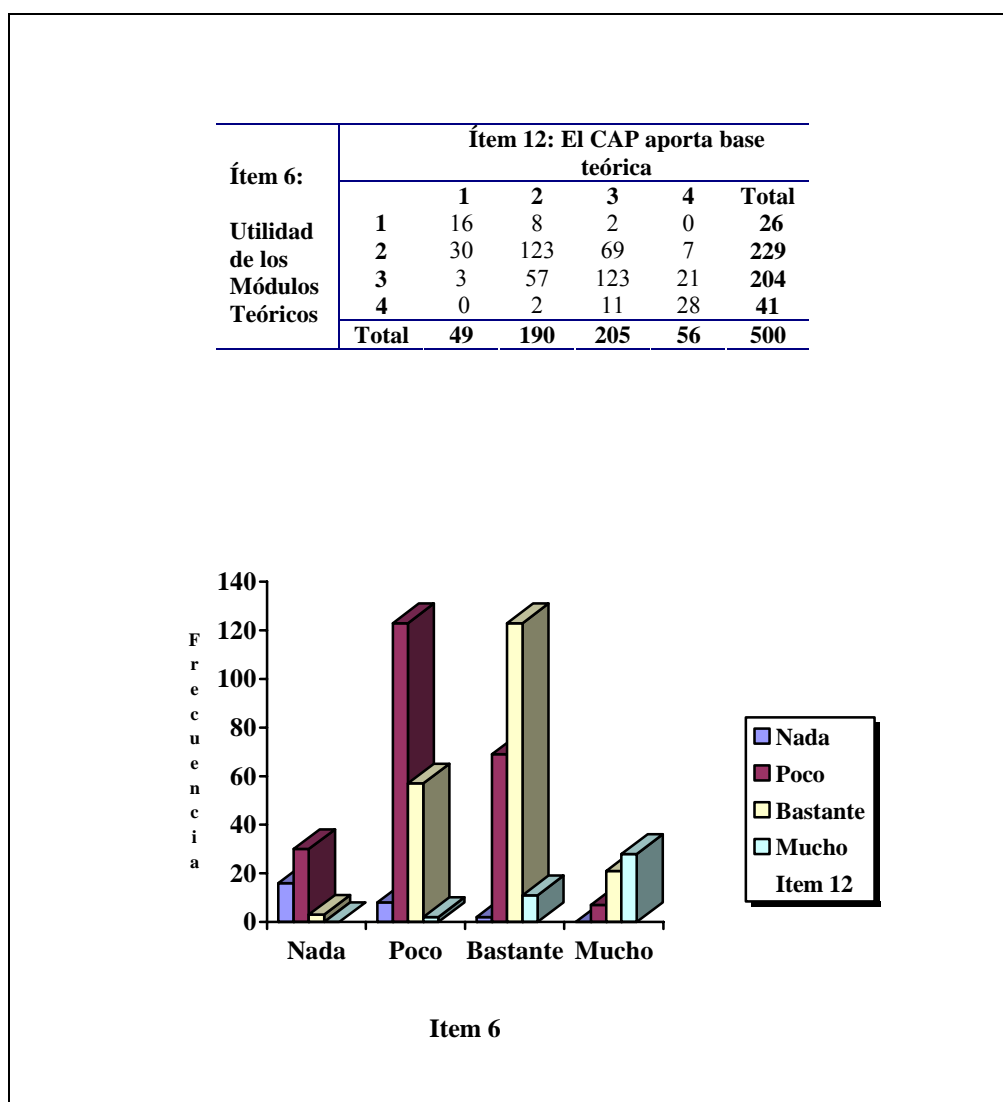


Figura 19. Gráfico y tabla de contingencia de los ítems 6 y 12.

- Ítem 13: *La distribución de las horas de teoría y práctica es la adecuada.*

Esta pregunta está muy relacionada con la de los ítems 22 y 23 de este cuestionario. En este caso queríamos conocer la opinión de los alumnos sobre la distribución de las horas de ambos módulos, mientras que en las preguntas 22 y 23 lo que pretendíamos era preguntarles sobre la cantidad de horas recibidas tanto en la formación práctica en los centros como en las clases de teoría en la Universidad, con el objetivo de conocer

las necesidades de formación en ambos ámbitos de cara a la organización de la formación inicial en el futuro y comprobar si la opinión de los alumnos trascendía más allá de su propia experiencia. Esto es, conocer si la cantidad de horas que consideraban deseables para cada módulo está relacionada con la distribución en el tiempo de la teoría y la práctica.

El curso del CAP tiene la característica, como se especificaba en el Capítulo IV del marco teórico, de combinar en el tiempo la teoría con las prácticas, a lo largo de 15 semanas. Esto provoca, en parte del alumnado, reticencias que se manifiestan en las clases teóricas sobre el hecho de que están en las aulas de prácticas cuando no tienen todavía la formación teórica ni las herramientas didácticas necesarias para enfrentarse a esa situación. Por esto tras preguntarle sobre la adecuación de la distribución de las horas de cada módulo, quisimos, más tarde indagar sobre si era una cuestión de calidad o de distribución temporal.

En este ítem 13 observamos una gran dispersión de alumnos entre los rangos de elección 1, 2 y 3, aunque destaca el 2 en el que un 38,4% consideran *poco adecuada* la distribución de las horas de teoría y práctica en el CAP y el rango 4 en el que sólo un 7,5% piensa que es *muy adecuada* la relación entre ambas.

Más adelante en el análisis de los ítems 22 y 23 volveremos a esta pregunta para, como hemos explicado, ver la relación existente entre ambas.

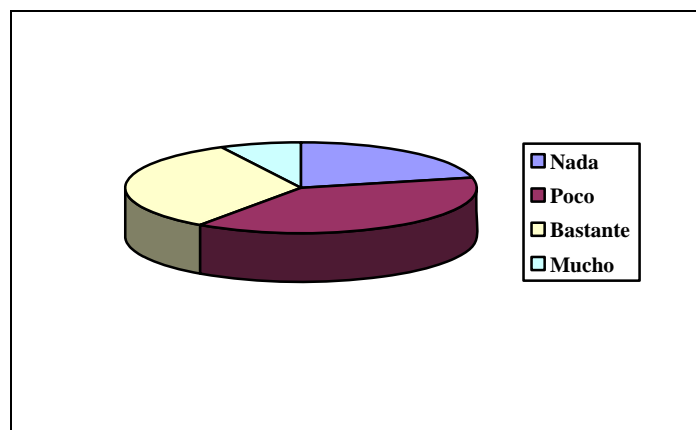


Figura 20. Porcentajes de cada uno de los rangos del ítem 13.

- Ítem 14: *Veo positiva la figura del profesor tutor que asesore a los alumnos tanto en la teoría como en la práctica.*

Al preguntar a los alumnos sobre cómo valorarían la existencia de un profesor que los tutelara a lo largo de toda su etapa de formación, tanto en la fase teórica como en la práctica, nos encontramos con que es una idea mayoritariamente aceptada. En concreto hay un porcentaje del 82,8% que considera esta figura como *bastante o muy positiva*, frente a un 5% que *no* la considera positiva y un 12,2% que la valora como *poco positiva*.

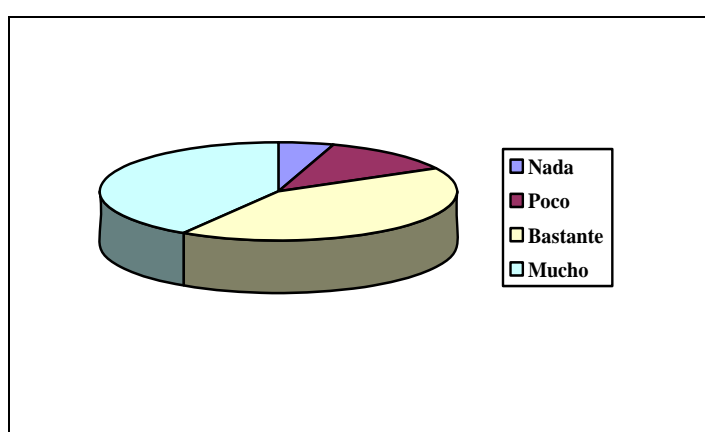


Figura 21. Porcentajes de cada uno de los rangos del ítem 14

El hecho de que la figura de un profesor que tutele al alumno en su fase de formación tanto teórica como práctica, sea tan bien valorada por los alumnos, pone de manifiesto la necesidad de que ambos módulos, teórico y práctico, deben, para el alumno, tener una conexión, una relación que les dé el carácter de ser dos etapas no diferenciadas, sino complementarias de la formación inicial.

Se hace evidente aquí la relación entre esta pregunta y la 10, donde pedíamos a los alumnos que manifestaran si creen que hay relación entre los módulos teóricos y las prácticas. En aquella, como ya hemos visto, menos de la mitad de los alumnos, un 42,9% manifestaba que existía bastante o mucha relación, frente a un 57,1% que pensaba que la relación era poca o ninguna. Si ahora un 82,8% ve positiva la figura de un profesor que relacione y coordine estos dos módulos y los tutorice en ambos, se pone de manifiesto el deseo del alumnado por la conexión entre la teoría y la práctica.

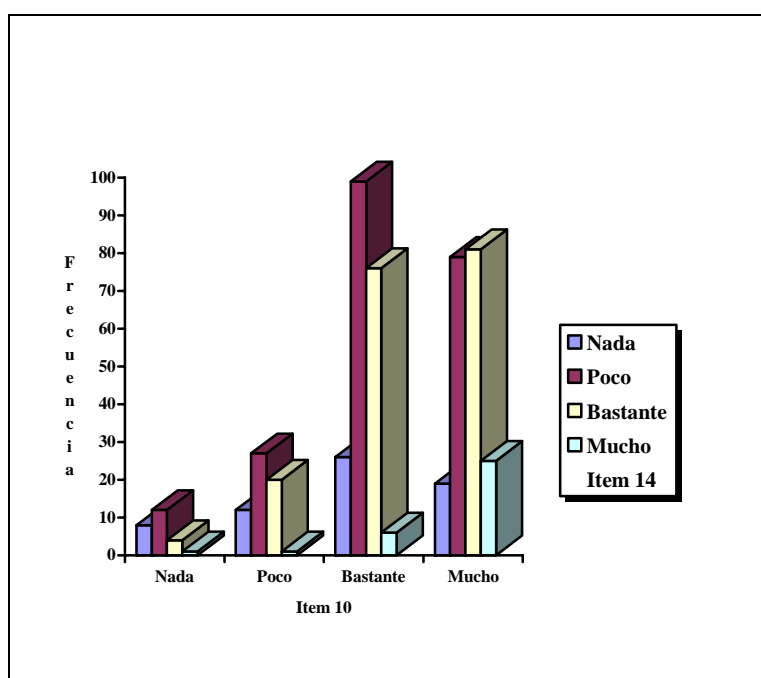


Figura 22. Gráfico de contingencia de los ítems 10 y 14

- Ítem 15: *Sin conocimientos teóricos es posible una buena práctica docente.*

Hemos visto cómo los alumnos desde las dos primeras preguntas valoran más positivamente las prácticas que la teoría. En el ítem 6 había un 8,1% de alumnos que valoraban como muy útil la teoría, frente a un 31,5% que en el ítem 7 valoraba como muy útil las prácticas. Luego les hemos ido preguntando sobre la aplicación de los aprendizajes de un módulo en el otro y en ese caso, también se ha valorado más positivamente la aplicación de la práctica a la teoría, con un 46,3% de alumnos que la consideran bastante o muy aplicable, frente a un 31,8% que consideran bastante o muy aplicable la teoría a la práctica.

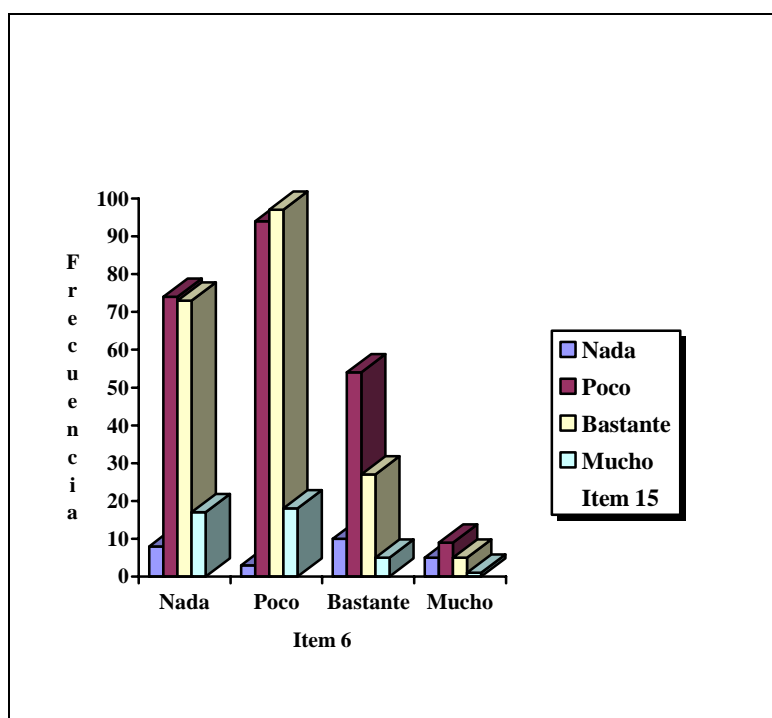


Figura 23. Gráfico de contingencia de los ítems 6 y 15

Del mismo modo, la consideración de las prácticas como acercamiento al conocimiento de la realidad educativa y de los centros

docentes, también ha sido muy valorada en el ítem 11, con un 66,5% que lo define como bastante o muy positivo.

Cuando en la pregunta 12 les pedíamos que nos valoraran el fundamento o base teórica que el CAP les ha proporcionado, algo más de la mitad de los encuestados, un 52,2% opinaban que el CAP les había dado un fundamento teórico bastante o muy bueno. Se ponía así, de manifiesto la idea de que la teoría no está tan poco valorada por los alumnos, sino sólo menos valorada que las prácticas.

Es en este contexto en el que situamos esta pregunta concreta, con la que pretendemos saber la opinión de los alumnos sobre la necesidad o no de tener una formación teórica para ser profesor de Secundaria. En las repuestas destacamos que sólo un 4% opina que *sin formación teórica es posible una buena práctica*, frente a un 34,4% que piensa que *no es posible una buena práctica docente sin formación teórica*. En medio se sitúan un 42,4% que cree que *en poca medida* se puede ejercer una buena práctica docente sin una formación teórica y un 19,2% cuya opinión es que *en bastante medida* puedes llevar a cabo una buena práctica sin formación docente previa.

Ese porcentaje del 76,8% que afirma que sin formación teórica no se puede realizar o se puede realizar en poca medida una buena práctica docente, frente al 23,2% que opina que sin la base teórica se puede en bastante o mucha medida ser un buen práctico, pone de manifiesto que los alumnos valoran positivamente la formación teórica dentro de la formación inicial del profesorado de Secundaria.

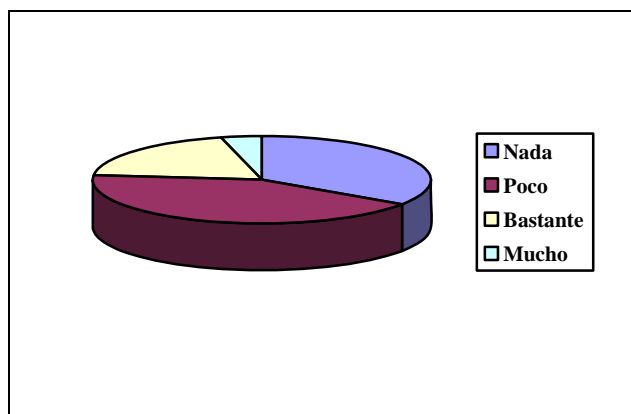


Figura 24. Porcentajes de cada uno de los rangos del ítem 15

Vamos ahora a analizar los resultados obtenidos en los ítems 29 a 32, que hacen referencia a la opinión de los alumnos sobre la conexión existente en el curso del CAP entre los distintos módulos teóricos: Didáctica General, Psicología de la Educación, Teoría e Historia de la Educación y Didáctica Específica con las Prácticas.

Ante la pregunta: *de los módulos teóricos cuáles consideras que han tenido más conexión con la práctica*, la opción de elección era desde el rango 1- ninguna conexión al 4- mucha conexión. Los cuatro ítems considerados aquí responden a los cuatro módulos teóricos.

Con una simple vista a la tabla 6.3, donde exponemos un resumen de los descriptivos de estos cuatro ítems, observamos que para los alumnos la Psicología de la Educación y la Didáctica Específica son los módulos teóricos que, con una mediana de 3 y una media de 2,91 y 2,95 respectivamente, más conexión tienen con las Prácticas. No obstante vamos a profundizar en el análisis de estos resultados obtenidos en cada módulo.

- Ítem 29: *Didáctica General*.

El módulo de Didáctica General es considerado por un 19,9%, casi un 20% del alumnado encuestado como *nada conectado* con las Prácticas y en el otro extremo hay sólo un 9,8%, casi el 10% que lo considera *muy conectado*. Más representativos son los alumnos que se manifiestan en los rangos intermedios, de tal forma que un 36,7% considera *poco conectado* este módulo con las Prácticas y un 33,7% lo considera *bastante conectado*.

En esta pregunta observamos, por tanto, que los alumnos no manifiestan uniformidad, aunque la media se sitúa en 2,33, con una ligera inclinación entre los rangos 2 y 3, en los que se sitúan el 70,4% de los encuestados.

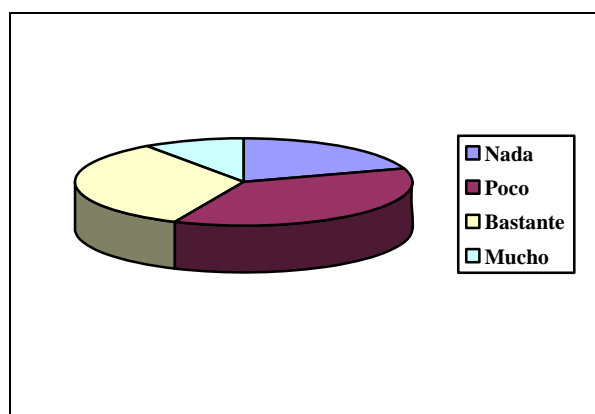


Figura 25. Porcentajes de cada uno de los rangos del ítem 29.

Hay que destacar que un 43,5%, es decir, un porcentaje elevado de alumnos, manifiesta que la Didáctica General está bastante o muy conectada con la Práctica, frente a un 56,6%, más de la mitad de los alumnos, que la considera como poco o nada conectada, y que por tanto no ve relación entre este módulo teórico y las prácticas. Es evidente que en

esta pregunta los encuestados se encuentran bastante divididos, pero si los comparamos con la pregunta y los resultados del ítem 10, donde les preguntamos sobre la relación entre los módulos teóricos y las prácticas, vemos que entre ellas hay una correlación significativa a nivel 0,01. Con un χ^2 de 69,145 para 9 g.l. y $p= 0,000$.

En el ítem 10 un 42,9% de los alumnos manifiestan que hay bastante o mucha relación entre los módulos teóricos y las prácticas y un 57,1% dice que la relación es poca o ninguna. En el ítem 29 es el 43,4% el que muestra que la Didáctica General tiene bastante o mucha relación con las Prácticas, frente al 56,6% que opina que la relación es poca o ninguna entre ambas.

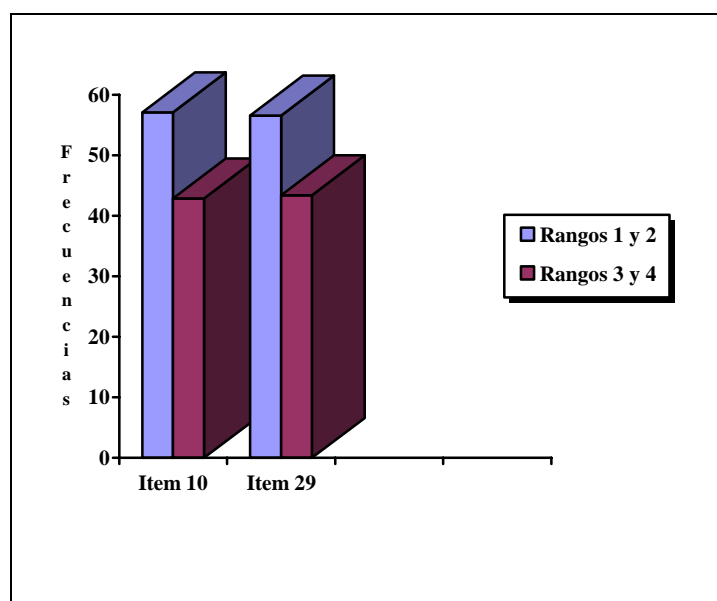


Figura 26. Porcentajes de la suma de los rangos 1-2 y 3-4 de los ítems 10 y 29.

- Ítem 30: *Psicología de la Educación*.

Cuando los alumnos han sido preguntados sobre la relación existente entre el módulo de Psicología de la Educación y las Prácticas, destacamos que sólo el 5,8% de los encuestados considera que ambos módulos no

tienen *ninguna conexión*, frente a un 26% que piensa que hay *mucha conexión*. En este caso la media de elección de los rangos es casi 3, en concreto 2,91, lo que pone de manifiesto el elevado porcentaje de alumnos que han elegido los rangos 3 y 4, el 70,6%, frente al porcentaje que ha elegido los rangos 1 y 2, el 29,4%.

Se pone de manifiesto que el alumnado considera mayoritariamente, en más de un 70%, el módulo de Psicología de la Educación, en el que han trabajado principalmente cuestiones relativas a las características de los adolescentes, la motivación, los problemas de disciplina en el aula, etc., muy relacionado con el desempeño de la Práctica docente.

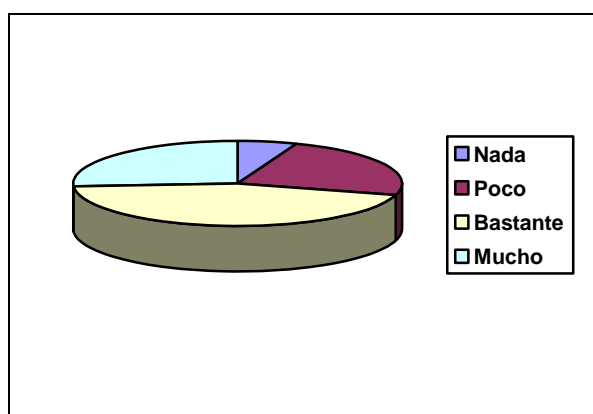


Figura 27. Porcentajes de cada uno de los rangos del ítem 30.

- Ítem 31: *Teoría e Historia de la Educación.*

Al preguntar a los alumnos sobre la conexión existente sobre el módulo de Teoría e Historia de la Educación y las Prácticas observamos que la tendencia es mayoritaria hacia los que consideran que este módulo teórico no tiene ninguna o tiene muy poca relación con las Prácticas.

Hay un 40,4% de los encuestados que piensa que la Teoría e Historia de la Educación tiene *ninguna conexión* con las Prácticas, frente al 2,4% que piensa que hay *mucha conexión*. En los rangos intermedios, también se pone de manifiesto una tendencia hacia la existencia de poca conexión, de tal forma que el 41,9% piensa que hay *poca conexión*, frente al 15,3% que opina que hay *bastante conexión*.

A modo de resumen podemos poner de manifiesto que un 82,3% de los alumnos son los que se decantan por los rangos 1 y 2 frente al 17,7% que es el que elige los rangos 3 y 4, y por tanto mayoritariamente los futuros profesores no ven en este módulo conexión con las Prácticas.

Es necesario recordar aquí que el módulo de Teoría e Historia de la Educación tiene una duración total de 10 horas, que se imparte durante 5 semanas, a diferencia de otros módulos que duran todo el curso, pudiendo ser ésta una de las causas de su consideración respecto a las Prácticas. Pero también recordamos, que el módulo de Psicología de la Educación, dura 20 horas, 10 semanas y se sucede en el tiempo con el de Teoría e Historia de la Educación y la Psicología está bien valorada por los alumnos en cuanto a su conexión con las Prácticas.

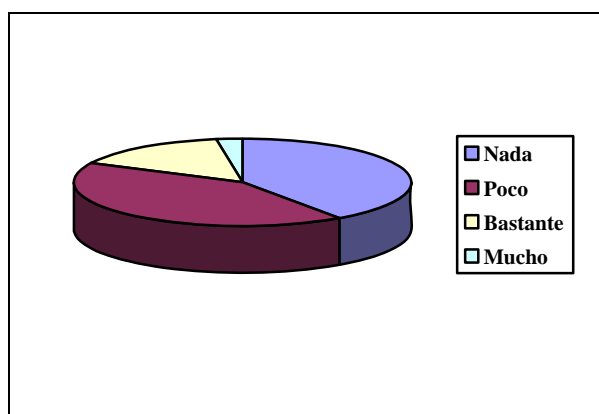


Figura 28. Porcentajes de cada uno de los rangos del ítem 31

- Ítem 32: *Didáctica Específica*.

Cuando analizamos este módulo lo primero que llama la atención es la media tan elevada que tiene, el 2,91, que pone de manifiesto la tendencia de los encuestados a considerar bastante o muy conectada la Didáctica Específica con las Prácticas.

Porcentajes muy similares de alumnos consideran conectado este módulo con las Prácticas, en concreto el 35,4% lo considera *muy conectado* con las Prácticas y el 34,4% *bastante conectado* con las prácticas. Hay, por tanto, un 69,8% de encuestados que consideran que existe relación entre la Didáctica Específica, de la que cada uno cursa la de su especialidad, y las Prácticas, frente a un 30,2% que piensa que la conexión es *poca o ninguna*.

La consideración de los alumnos, en cuanto a la conexión entre la Didáctica Específica y las Prácticas, es elevada para casi un 70%, poniendo así de manifiesto que este módulo está muy relacionado con la impartición de su materia o especialidad y por tanto muy relacionada con la labor docente en el aula.

No hay diferencias significativas (coeficiente de correlación de Pearson de 0,031 con $p= 0,060$) entre la elección de los distintos rangos de este ítem en relación a la especialidad de los alumnos. Es decir, el porcentaje de alumnos que elige cada uno de los rangos es muy similar por especialidades.

Tabla 6.4. Frecuencias de elección del ítem 32 por especialidades

Rango del ítem 32	Ciencias y Ciencias Salud	Humanidades y Ciencias Sociales	Tecnológicas	Artísticas
	1	10	36	4	3
2	23	63	10	0
3	50	97	23	3
4	34	120	15	9
Total	117	316	52	15

Con 4 casos perdidos, un 0,8% de la muestra, comprobamos que los alumnos de Ciencias y Ciencias de la Salud que consideran que *no existe conexión* entre la Didáctica Específica y las Prácticas son el 8,5% de la especialidad, los de Humanidades y Ciencias Sociales el 11,3%, los de Tecnológicas el 7,6% y los de Artísticas el 20%. Sólo este último grupo se diferencia de la media global de los alumnos que han elegido este rango 1, que era el 10,5%, pero en este caso es necesario recordar que los alumnos de artísticas son minoritarios dentro de los alumnos encuestados, porque también lo son en el curso del CAP.

Los alumnos de Ciencias y Ciencias de la Salud que consideran que existe *poca conexión* entre la Didáctica Específica y las Prácticas son el 19,6% de la especialidad, los de Humanidades y Ciencias Sociales el 19,9%, los de Tecnológicas el 19,2% y los de Artísticas el 0%, porque no hay ningún alumno de los 15 del total de esta especialidad que haya hecho esta elección. Sólo en este último grupo hay, de nuevo una diferencia llamativa con la media global de los alumnos que han elegido este rango, porque en los demás la coincidencia es casi total con el 19,6% de elección del total de los alumnos encuestados.

En cuanto al rango 3, vemos que los alumnos de Ciencias y Ciencias de la Salud que consideran que existe *bastante conexión* entre la Didáctica Específica y las Prácticas son el 42,7% de la especialidad, los de Humanidades y Ciencias Sociales el 30,6%, los de Tecnológicas el 44,2% y los de Artísticas el 20%. El porcentaje de elección de este rango por el total de la muestra ha sido del 34,3%. Observamos, por tanto, que los alumnos de las áreas de Ciencia y Tecnología se separan de esta media superando el 40%, mientras que los de Humanidades y Artísticas no llegan a esta media general.

En cuanto a considerar como *muy buena la conexión* entre la Didáctica Específica y las Prácticas, los alumnos de Ciencias y Ciencias de la Salud lo hacen en un 29% de la especialidad, los de Humanidades y Ciencias Sociales en un 37,9%, los de Tecnológicas en un 28,8% y los de Artísticas en un 60%. El porcentaje de elección de este rango para el total de la muestra ha sido de 35,3% lo que pone de manifiesto que todas las especialidades rondan por arriba, en el caso de Humanidades y Ciencias Sociales, o por debajo la media, excepto los alumnos de Artística que lo superan. Pero en este caso, de nuevo, tenemos que considerar el número tan poco representativo de alumnos de la especialidad en el cómputo general del alumnado del CAP y por consiguiente en la muestra seleccionada.

Para que se identifique con claridad lo expuesto anteriormente, resumimos a continuación la elección de los alumnos de forma gráfica por especialidades en la tabla 6.5:

Tabla 6.5. Porcentaje de elección del ítem 32 por especialidades y en general.

	Ninguna Conexión	Poca Conexión	Bastante Conexión	Mucha Conexión
Ciencias	8,5%	19,6%	42,7%	29%
Humanidades	11,3%	19,9%	30,6%	37,9%
Tecnológicas	7,6%	19,2%	44,2%	28,8%
Artísticas	20%	0%	20%	60%
Total de la Muestra con 4 casos perdidos	10,5%	19,6%	34,3%	35,3%

6.1.3. Datos relacionados con la Enseñanza Secundaria

Las preguntas del cuestionario relacionadas con la Enseñanza Secundaria las vamos a analizar en este apartado divididas en dos bloques, las que hacen referencia a:

- Las características del docente de Secundaria, a su perfil profesional y al papel que debe desempeñar la escuela del siglo XXI.
- Las necesidades de formación inicial para la docencia en la Secundaria actual, con la importancia y la distribución horaria de los distintos módulos teóricos y práctico.

Las variables se corresponden con los ítems del 16 al 21, el 22 y 23 del cuestionario y el bloque del 24 al 28, que son parte de una misma pregunta.

Las preguntas de la 16 a la 21 están en el primer bloque del cuestionario con un rango de elección de 4, en las que al igual que las anteriores (de la 6 a la 15), el 1- es nada, el 2- poco, el 3- bastante y el 4-

mucho. Empezaremos resumiendo los descriptivos de estos ítems en las siguientes tablas:

Tabla 6.6. Descriptivos de los ítems 16 al 21.

ÍTEM	Porcentajes				Media	Desv. T.	Mediana
	%1	%2	%3	%4			
16- Perfil del docente de Secundaria actual.	2,6	19,3	47,7	30,4	3,06	0,773	3
17- Papel del docente de Secundaria.	6	29,6	49,6	14,8	2,73	0,783	3
18- Función de la Administración Educativa en la Secundaria.	8,6	41	41,6	8,8	2,51	0,774	3
19- Función actual de la escuela y el docente.	4,6	17,3	49,7	28,4	3,02	0,801	3
20- La práctica docente reflexiva.	1,6	6,6	45,4	46,4	3,37	0,678	3
21- El profesor como profesional reflexivo.	38,1	41,5	13,3	7,1	1,89	0,889	2

Los ítems 22 y 23 hacen referencia a las horas de prácticas y teoría del curso del CAP. Estos ítems nos dan información tanto sobre la consideración que los alumnos tienen de las horas de formación inicial recibidas en el curso del CAP, como de las que consideran necesarias para formarse como profesor de Enseñanza Secundaria.

En este caso los rangos de elección también son cuatro y van desde 1- muy pocas, 2- pocas, 3- suficientes hasta 4- muchas. Los descriptivos de estos dos ítems son los siguientes:

Tabla 6.7. Descriptivos de los ítems 22 y 23.

ÍTEM	Porcentajes				Media	Desv. T.	Mediana
	%1	%2	%3	%4			
22- Horas de prácticas necesarias para la formación docente.	13,7	33,1	47,8	5,4	2,45	0,793	3
23- Horas de teoría necesarias para la formación docente.	2,8	11,5	54,9	30,8	3,14	0,719	3

Por último, el bloque de los ítems 24 a 28 corresponden a una única pregunta, de los módulos del CAP cuáles consideran necesarios para el

conocimiento de la labor docente, es decir, cuáles deben estar presentes en la formación inicial del profesorado porque sean necesarios para el desempeño de la profesión.

Los ítems se dividen en los cuatro módulos teóricos del curso del CAP, Didáctica General, Psicología de la Educación, Teoría e Historia de la Educación y Didáctica Específica, y las Prácticas de Enseñanza. Los rangos de elección son también cuatro, y van del 1- nada necesario, el 2- poco necesario, el 3- bastante necesario, hasta el 4- muy necesario.

Los descriptivos de estos cinco ítems aparecen resumidos en la tabla 6.8 que presentamos a continuación:

Tabla 6.8. Descriptivos de los ítems 24 al 28.

ÍTEM	Porcentajes				Media	Desv. T.	Mediana
	%1	%2	%3	%4			
24- Necesidad de Didáctica General en la formación docente.	6	31,3	46	16,7	2,73	0,806	3
25- Necesidad de Psicología de la Educación en la formación docente.	3,2	15	49,6	32,2	3,11	0,768	3
26- Necesidad de Teoría e Historia de la Educación en la formación docente.	20,8	48,4	24,4	6,3	2,16	0,825	2
27- Necesidad de Didáctica Específica en la formación Docente.	6,2	19	37,9	36,9	3,06	0,897	3
28- Necesidad de las Prácticas en la formación docente.	0,4	1,4	13,3	84,9	3,83	0,441	4

Vamos a analizar el primer bloque, los ítems del 16 al 21:

- Ítem 16: *El docente del siglo XXI debe ser más un mediador, entre el alumno y el entorno social, que un especialista en un área de conocimientos.*

Con esta pregunta se pretendía conocer la opinión de los futuros profesores de Enseñanza Secundaria sobre el perfil del docente en la actualidad. Tradicionalmente el profesor de Enseñanzas Medias era un especialista en una materia o área de conocimientos, en la que se había titulado en la Universidad y que una vez recibida la formación pedagógica exigida podía ser profesor de esa materia. Con la aparición, tras la implantación de la LOGSE, de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, el perfil profesional y las exigencias laborales de los docentes cambian, pero no así la preparación necesaria para el acceso al cuerpo docente.

Los alumnos del curso del CAP, cuando acuden a las prácticas conocen la realidad de los centros de Secundaria y el papel de maestro y educador que desempeñan los docentes, en la mayoría de los casos, y que se aleja, en parte, de aquello para lo que fueron formados, dar clase de su materia.

Al preguntarles sobre como ven al docente del siglo XXI, si como un mediador social, un educador que forma jóvenes para vivir en la sociedad actual, o un profesor especialista en una materia, nos encontramos con que el 30,4% ha elegido el rango 4, es decir, lo considera *mucho* como un profesional que desempeña una labor social y educativa más que un especialista en una materia. Esto unido al 47,7% que lo considera en *bastante* medida, nos da un total del 78,1% de los encuestados, más de la tercera parte, que ve al docente del siglo XXI como un profesional de la educación.

Frente a esta elección nos encontramos con que sólo un 2,6% no considera esta opción, sino que ve al docente actual como una especialista

en su disciplina, y un 19,3% lo considera *poco* como un mediador y un educador y, por tanto, más como un especialista.

La importancia de esta respuesta radica en el hecho de que los encuestados cuando responden al cuestionario están inmersos en los centros de prácticas, y en consecuencia, opinan desde el conocimiento de la realidad, de lo que están viviendo ahora y no desde el recuerdo o la experiencia previa de cada uno en su etapa como alumno de Secundaria.

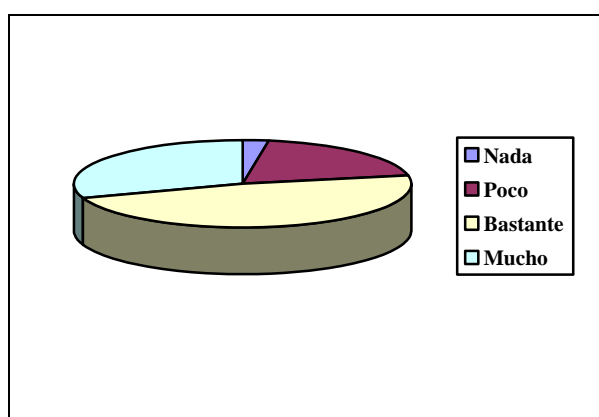


Figura 29. Porcentajes de cada uno de los rangos del ítem 16.

- Ítem 17: *El papel del docente, al que se le atribuyen elevadas funciones sociales, viene marcado por la precariedad administrativa y la indiferencia social.*

En este ítem, muy relacionado con el anterior, les preguntamos a los alumnos si piensan que el papel del docente en la actualidad, en un momento en el que se le exige que cumpla funciones sociales tales como preparar a los jóvenes para desenvolverse en la sociedad y en el ámbito laboral, está poco valorado social, profesional y económicamente.

Nos encontramos con que un 6% afirma que para *nada* el papel del docente está marcado por la precariedad administrativa y la indiferencia social, frente a un 14,8%, más del doble, que opina lo contrario, es decir, *mucho*.

Lo más representativo es que casi la mitad de los encuestados, el 49,6% opina que en *bastante* medida el papel del docente está poco valorado y mal considerado. En total hay un 64,4% de los alumnos, futuros profesores de Enseñanza Secundaria que han elegido los rangos 3 y 4 de esta pregunta y que, por tanto, manifiestan que en la actualidad el docente tiene importantes funciones que desempeñar profesionalmente, más allá de las puramente relacionadas con la enseñanza y, al mismo tiempo, la profesión vive una situación de precariedad administrativa y de indiferencia social.

Esta idea coincide en parte con la elección de los encuestados en la pregunta anterior, en la un 78,1% manifestaba que el docente en la actualidad en nuestro país es en bastante o gran medida un mediador social, un trabajador de la educación más que un especialista en un área de conocimientos.

Estas respuestas, relacionadas con las funciones y el papel que cumplen los docentes de Enseñanza Secundaria, nos llevan a plantearnos las necesidades de formación de un colectivo profesional, que ha cambiado sustancialmente su perfil, pero mantiene los mismos requisitos de formación y preparación para el acceso y el desempeño de las mismas.

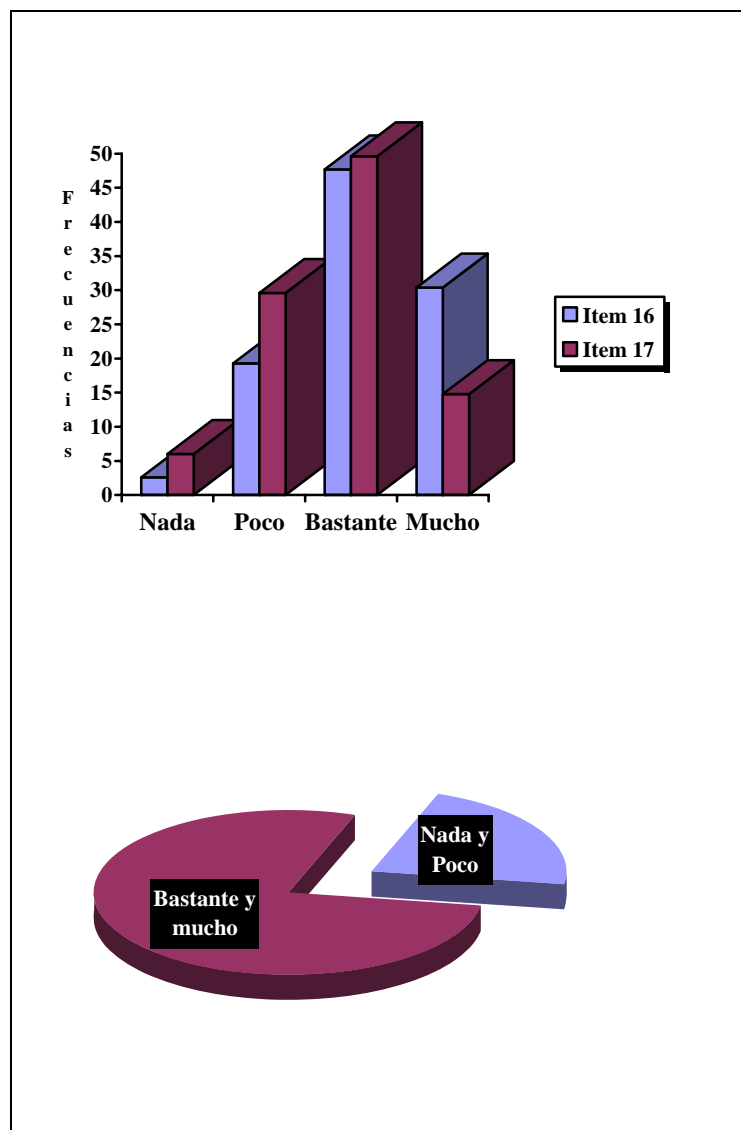


Figura 30. Porcentajes de los rangos 1-2 y 3-4 de los ítems 16 y 17.

- Ítem 18: *Los contenidos y la metodología para la secundaria deben estar determinados por la administración educativa.*

En las preguntas anteriores hemos analizado la opinión de los alumnos encuestados sobre el perfil y el papel del docente en la escuela actual, ahora pretendemos conocer con este ítem cuál debe ser, a criterio de los alumnos del CAP, el papel que desempeñe la administración educativa, hasta que punto debe intervenir en la concreción de los distintos niveles del currículum o debe dejar que la adaptación la realicen los docentes según las características de los centros educativos y del alumnado.

La Administración Educativa marca en los Decretos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y los Ciclos Formativos los objetivos y contenidos mínimos, así como los criterios metodológicos y de evaluación para todo el territorio nacional, dando posibilidad de ampliar estos mínimos a las Comunidades Autónomas según las características e idiosincrasia de cada una. Nosotros pretendemos saber hasta que punto los futuros profesores de Secundaria piensan que los contenidos y la metodología de trabajo debe ser igual para todos los alumnos y estar marcada desde la administración, independientemente del centro, el entorno y las características del alumnado.

En las respuestas se observa cómo en los extremos, aquellos que consideran que para *nada* la administración debe determinar totalmente los contenidos y la metodología, y los que consideran que debe hacerlo en *mucha* medida, hay resultados casi idénticos, en el rango 1, se sitúa el 8,6% y en el rango 4, el 8,8%. La mayoría se sitúa, por tanto, en los rangos intermedios, también de forma similar, el 41% piensa que la administración debe concretar en *poca* medida los contenidos y la metodología y el 41,6% cree que debe hacerlo en *bastante* medida.

El análisis de los porcentajes nos indica que la muestra está dividida casi a la mitad entre los dos primeros rangos y los dos últimos. Un 49,6% cree que la administración debe dejar a los docentes concretar el curriculum mínimo a las características y necesidades de los centros educativos y los alumnos, estableciendo sólo los mínimos para el total de la población que curse una misma etapa educativa. Por otro lado, el 50,4% opina que la administración si debe intervenir más y fijar los contenidos y la

metodología que deben seguir todos los alumnos, no dejando esta opción al docente.

Cuestión aparte sería analizar las causas de esta división de opiniones. Hasta qué punto hay una relación entre la idea de que la profesión docente está viviendo una época de precariedad e indiferencia social en la que al docente se le exigen funciones que van más allá de las puramente académicas, con la de que además se le pida que concrete y adapte a sus alumnos el *curriculum* general.

Observamos que, con un χ^2 de 5,510 para 6 g.l. y una $p= 0,480$, no hay diferencias significativas entre los rangos de elección del ítem 18 en las distintas especialidades. Los porcentajes de elección por especialidades son similares entre los generales y cada uno de los grupos de especialidades del CAP, aunque en las especialidades del área de las tecnologías, los alumnos se inclinan, con un 63,5% por una implicación mayor de la administración educativa en la toma de decisiones curricular. En el área de artísticas esta inclinación existe también, pero es menos llamativa con un 57,1% de los encuestados. Observamos los resultados por especialidades en la siguiente Tabla:

Tabla 6.9. Porcentajes de elección de los rangos 1-2 y 3-4 del ítem 18 por especialidades.

Especialidades	Porcentajes rangos 1 y 2	Porcentajes rangos 3 y 4
Ciencias Y Ciencias Salud	49,1%	50,9%
Humanidades y C. Sociales	52%	48%
Tecnológicas	36,5%	63,5%
Artísticas	42,9%	57,1%
Total de la Muestra con 7 casos perdidos	49,2%	50%

En cuanto a la elección de este ítem en función del sexo de los encuestados, observamos que no hay diferencias con la elección de la media de la muestra. Con un 0,8% de los casos perdidos, el 48,2% de los hombres han elegido los rangos 1 o 2 y las mujeres lo han hecho en un 50,5%, mientras que la elección de los rangos 3 o 4 lo han hecho un 51,8% de los hombres y un 49,5% de las mujeres.

Tabla 6.10. Porcentajes de elección de los rangos 1-2 y 3-4 del ítem 18 por sexo.

Sexo	Porcentajes rangos 1 y 2	Porcentajes rangos 3 y 4
Hombres	48,2%	51,8%
Mujeres	50,5%	49,5%
Total de la Muestra con 7 casos perdidos	49,2%	50%

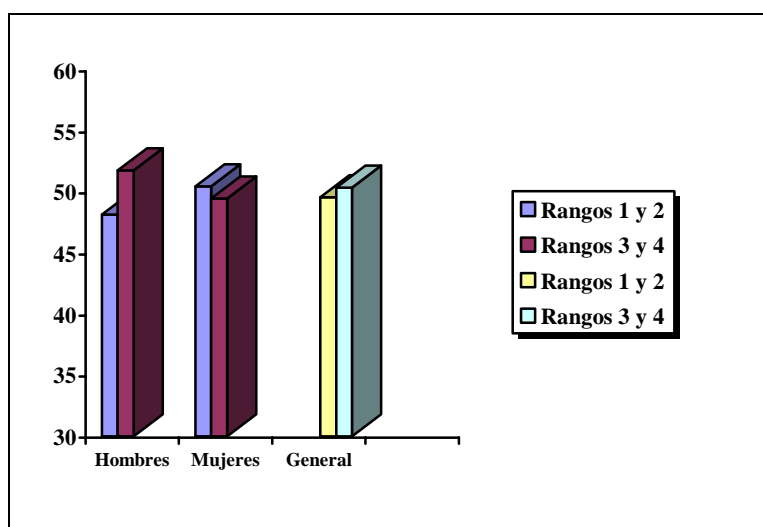


Figura 31. Porcentajes de los rangos 1-2 y 3-4 de los ítems 18 por sexos y de la muestra total.

- Ítem 19: *La escuela ha de atender a las necesidades sociales, por tanto el docente debe ser más un educador que un enseñante.*

En el ítem 16 hemos preguntado a los encuestados en qué medida piensan que el docente del siglo XXI es más un mediador entre el alumno y el entorno social, que un especialista en un área de conocimientos. Al analizarlo hemos visto que un 78,1% de los encuestados, más de la tercera

parte de la muestra, ve al docente actual en bastante y/o gran medida como un profesional que desempeña funciones sociales y educativas además de las relativas a la enseñanza de su materia.

En esta pregunta partimos de la afirmación de que la escuela ha de atender a las necesidades sociales, especialmente en su etapa obligatoria que incluye a la ESO. Les pedimos a los alumnos que manifiesten en que grado el docente es más un educador que un enseñante de una materia o especialidad.

Lo más llamativo a simple vista es que la mitad de los encuestados, el 49,7%, cree que en *bastante* medida el profesor de Enseñanza Secundaria en la actualidad es más un educador que un profesor especialista. Esto unido al porcentaje del 28,4% que opina que en *mucha* medida eso es exactamente lo que es el docente de Secundaria, un educador, nos muestra a un 78,1% que manifiesta que el docente debe ser un educador más que un enseñante.

Este 78,1% coincide con el 78,1% de los que en el ítem 16 ven al docente actual en bastante y/o gran medida como un profesional que desempeña más funciones sociales y educativas que de enseñanza.

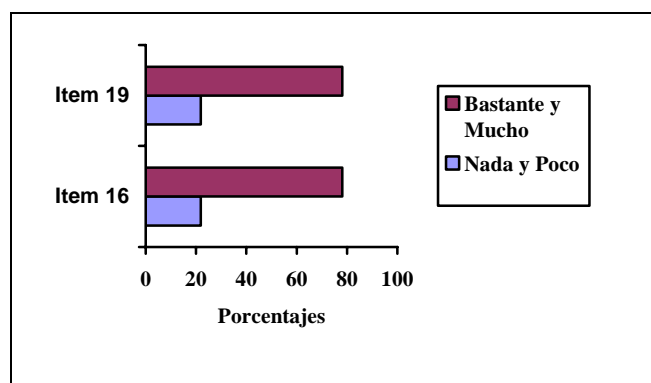


Figura 32. Porcentajes de los rangos 1-2 y 3-4 de los ítems 16 y 19.

- Ítem 20: *Es positivo mantener una filosofía personal de la enseñanza que te lleve en la práctica a examinar críticamente tus acciones.*

Los ítems 20 y 21 preguntan e indagan sobre la idea del modelo de profesor que tienen los alumnos del CAP. Hemos visto como mayoritariamente piensan que el docente de Secundaria actual es más un educador con funciones sociales y educativas, que un profesor especialista en un área de conocimientos. Un profesional formado en una ciencia o disciplina necesitará complementar su preparación profesional para la docencia con las herramientas básicas para educar y enseñar al mismo tiempo.

Con este ítem 20 pretendemos conocer la opinión de los encuestados sobre si el profesor de Secundaria necesita tener una filosofía sobre la enseñanza, que le guíe y le lleve en la práctica a examinar sus acciones, a reflexionar sobre el proceso de enseñanza que desarrolla en su aula con sus alumnos, y a comprobar si su labor provoca el aprendizaje en sus alumnos y en qué medida lo hace.

Los alumnos de Enseñanza Secundaria, de la ESO, están cursando una etapa educativa obligatoria durante la que tienen que adquirir las competencias básicas y alcanzar los objetivos mínimos para desenvolverse fuera del entorno escolar, en el ámbito profesional, en el académico si optan por este camino y en la sociedad en general. La misión del docente aquí ya no es, por tanto, sólo la de enseñar unos contenidos de una materia, sino, como nuestros encuestados nos han ido confirmando, la de educar y

servir de puente al alumno en su paso de niño y adolescente a adulto responsable. Las acciones profesionales que deben desempeñar los docentes, en qué medida requieren mayor reflexión sobre la práctica educativa, es lo que preguntamos a los encuestados.

El 45,4% de los encuestados piensan que es *bastante* positivo que el profesor examine críticamente sus acciones educativas y un 46,4% piensan que es *muy* positivo. Esto hace que más del 90% de los alumnos, concretamente el 91,8%, opine que es bueno que el docente mantenga una filosofía personal sobre la enseñanza que le lleve a analizar críticamente sus acciones.

Frente a esta opción encontramos que sólo el 1,6% piensa que es *nada* positivo que el profesor examine críticamente sus acciones y el 6,6% que es *poco* positivo.

La mayoría de los alumnos del CAP, futuros profesores de Enseñanza Secundaria, manifiestan que los docentes deben adquirir conocimientos que, superando la especialización previa ya existente, les lleven a reflexionar y analizar su práctica docente en el aula.

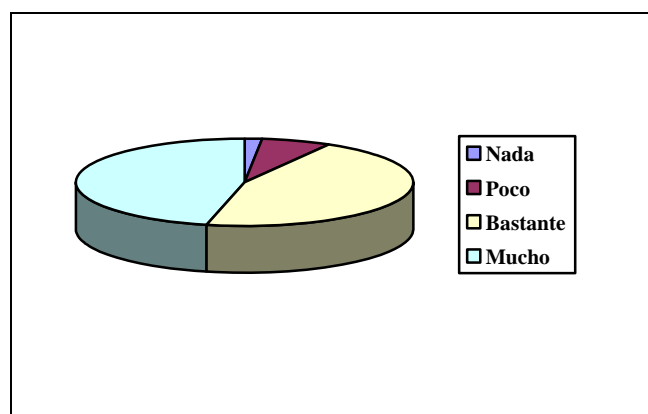


Figura 33. Porcentajes de cada uno de los rangos del ítem 20.

- Ítem 21: *El profesor que piensa demasiado sobre sus acciones lo que manifiesta, en cierta medida, es inseguridad.*

Esta pregunta está muy relacionada con la del ítem anterior. En ella se trata de saber si el profesor que se cuestiona su práctica, la analiza y reflexiona sobre la enseñanza, lo que manifiesta es inseguridad o por el contrario preocupación y responsabilidad sobre su tarea docente.

Para un 38,1% de los alumnos en *ningún* caso esa actitud del docente manifiesta inseguridad y para el 41,5% manifiesta *poca* inseguridad, es decir, hay un 79,6% de los encuestados que opina el profesor que reflexiona y analiza las acciones que lleva a cabo en su práctica docente, no manifiesta inseguridad o lo hace en poca medida. En los rangos opuestos encontramos a un 13,3% de alumnos que creen que esa actitud reflexiva manifiesta inseguridad en *bastante* medida, y a un 7,1% que cree que pensar demasiado sobre las acciones del aula es muestra de inseguridad.

Relacionando las respuestas de este ítem con las del anterior vemos que a respuestas similares corresponden rangos inversos, es decir, los que en este ítem han elegido los rangos 1 y 2, en el 20 habrán elegido el 3 y 4 y al contrario. Los encuestados que opinan que es positivo que el docente mantenga una filosofía de la enseñanza que le lleve examinar críticamente sus acciones, opinan también que pensar demasiado sobre las acciones que se van a llevar a cabo en el aula no es síntoma de inseguridad.

Observamos a continuación el gráfico de contingencia de los dos ítems el 20 y el 21:

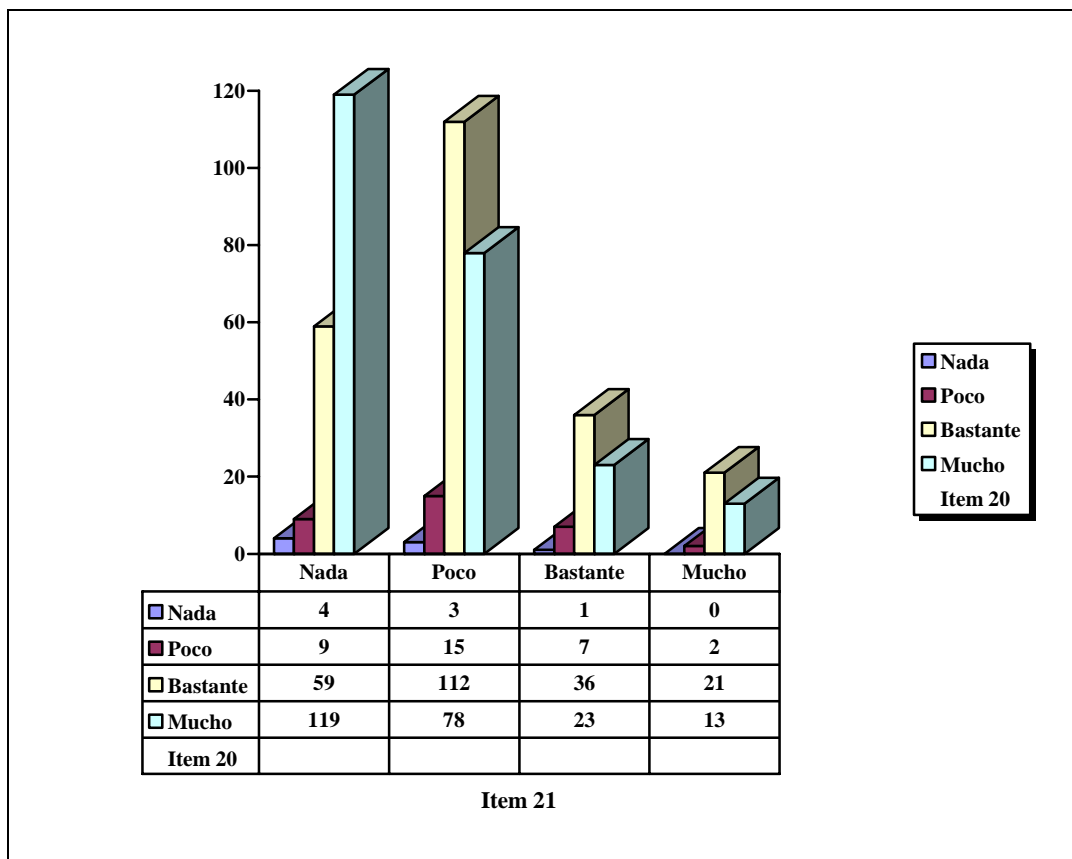


Figura 34. Gráfico de contingencia de los ítems 20 y 21.

En este segundo bloque del cuestionario en el que estamos analizando las variables relacionadas con la Enseñanza Secundaria, tenemos los ítems 22 y 23 que hacen referencia a las horas de prácticas y teoría del curso del CAP. Estos dos ítems, como comentamos al comienzo de este apartado, nos dan información tanto sobre la consideración que los alumnos tienen de las horas de formación inicial recibidas en el curso del CAP, como de las que consideran necesarias para formarse como profesor de Enseñanza Secundaria.

Los rangos de elección también son cuatro y van desde 1- muy pocas, 2- pocas, 3- suficientes, hasta 4- muchas.

- Ítem 22: *Las horas de prácticas en el centro educativo durante el curso del CAP son...*

Hay un 47,8%, casi la mitad de los alumnos del CAP, que opinan que las horas de prácticas del curso son *suficientes* y un 33,1% cree que son *pocas*. Ambos porcentajes de encuestados son llamativos, sobre todo frente al 5,4% que afirma que son *muchas* horas y al 13,7% que cree que son *muy pocas*.

Unidos los rangos 1 y 2 vemos que un 46,8% de los alumnos cree que las horas de prácticas son pocas o muy pocas. Esto unido al, ya citado 47,8% que considera que son suficientes, es decir, que valora positivamente que las prácticas sean la mitad de la formación como profesor de Secundaria, nos indican que el alumnado encuestado se encuentra dividido entre los que piensan que las horas de prácticas son suficientes y demasiadas y los que piensan que son pocas.

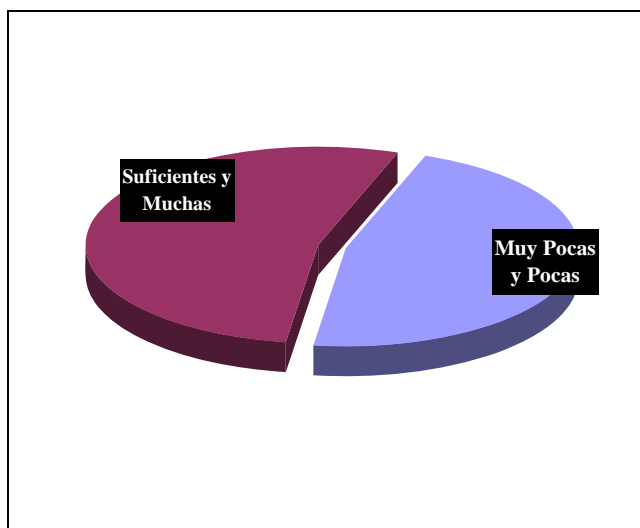


Figura 35. Porcentajes de elección de los rangos 1-2 y 3-4 del ítem 22.

Este ítem está muy relacionado con el 7 en el que les preguntamos a los alumnos en que grado consideran de utilidad para la futura labor docente lo aprendido en las prácticas. En el análisis de esa pregunta un 39,7% considera *bastante* útil las prácticas para la formación del profesorado y un 31,5% las considera *muy* útil. Unidos estos porcentajes obtenemos un 71,2% de alumnos que valoran muy bien la formación práctica y en el ítem 22 hay un 46,8% que consideran que las horas de prácticas en el centro educativo son pocas o muy pocas, es decir, vuelven a dar un gran valor a la formación práctica.

- Ítem 23: *Las horas de clases teóricas durante el curso del CAP son...*

Esta pregunta es la misma que la anterior, pero con las horas de clases teóricas recibidas por los alumnos en el cómputo general de todos los módulos de teoría.

Lo más llamativo a simple vista es que un 30,8% de los alumnos considera que hay *muchas* horas de clases teóricas, frente a un 2,8% que opinan que son *muy pocas*. También destaca el hecho de que un 54,9%, más de la mitad de los encuestados, cree que son *suficientes* horas, que no se necesitan más para formarse adecuadamente.

Es en el rango 3 donde hay más similitud entre las respuestas de los ítems 22 y 23. Un 47,8% de los alumnos encuestados cree que hay *suficientes* horas de prácticas y un 54,9% cree que hay *suficientes* horas de teoría. No obstante, en el ítem 13 cuando preguntamos si la distribución de las horas de teoría y práctica en el CAP es la adecuada, más de la mitad de

los alumnos el 59,7%, en concreto, un 38,4% de los encuestados, manifiesta que es *poco* adecuada, y un 21,3% que es *nada* adecuada.

También el ítem 10 está relacionado con el 22 y el 23. En él, la pregunta es si consideran los alumnos que existe relación entre los módulos teóricos y las prácticas en el curso del CAP. Un 44,1% de los encuestados cree que hay *poca* relación y un 36,3% opina que hay *bastante* relación.

Del mismo modo la mayor similitud entre los ítems 22 y 23 está, como hemos comentado antes, en el rango 3 y además en el porcentaje de alumnos que opina que las horas de prácticas son pocas, pero las de teoría son bastantes (ver gráfico de contingencia de la figura 36).

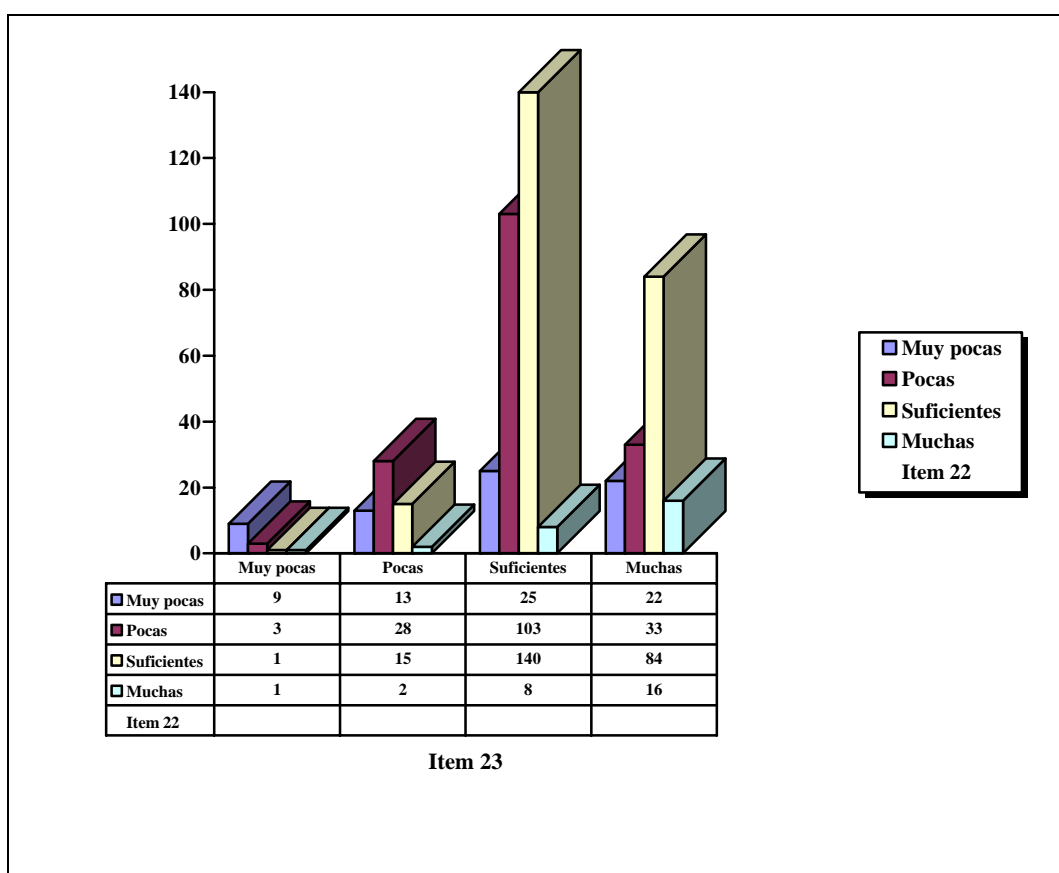


Figura 36. Gráfico de contingencia de los ítems 22 y 23.

Pasamos a analizar ahora los resultados obtenidos en el bloque de los ítems 24 a 28, que corresponden a una única pregunta que hace referencia a opinión de los alumnos sobre la necesidad en el curso de formación inicial de los docentes de Secundaria, de los distintos módulos teóricos: Didáctica General, Psicología de la Educación, Teoría e Historia de la Educación y Didáctica Específica y las Prácticas de Enseñanza.

Ante la pregunta: *de los módulos del CAP cuáles consideras necesarios para un mejor conocimiento de la labor docente*, la opción de elección era desde el rango 1- nada necesario al 4- muy necesario. Los cinco ítems considerados aquí responden a los cuatro módulos teóricos y las prácticas.

En la Tabla 6.8, aparece un resumen de los descriptivos de estos cinco ítems, y a simple vista se observa que las Prácticas son *muy necesarias* para un 84,9% de los alumnos encuestados, mientras que el módulo de Teoría e Historia de la Educación es *poco* necesario para casi la mitad de los alumnos, el 48,4%. Vamos a analizar a continuación cada uno de los cinco ítems por separado:

- Ítem 24: *Didáctica General*.

Hay un porcentaje elevado de alumnos, del 46% que considera que el módulo de Didáctica General es *bastante* necesario, pero también en el rango 2 vemos que un 31,3% para los que la Didáctica General es *poco* necesaria. En los extremos encontramos que un 6% opina que este módulo *no* es necesario y un 16,7% que lo considera *muy* necesario.

Desde este análisis podemos considerar que este módulo está bien considerado por los encuestados porque en total hay un 62,7% de los alumnos que considera la Didáctica General como bastante o muy necesaria para la formación inicial de los docentes de Secundaria.

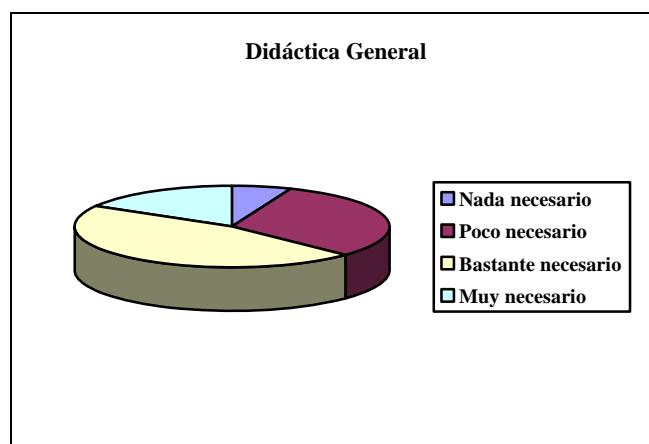


Figura 37. Porcentajes de elección de los rangos del ítem 24.

Relacionando este ítem con el 29, en el que les preguntamos a los alumnos la conexión de este módulo de Didáctica General con las Prácticas, observamos lo siguiente:

- Un 33,7% de los encuestados opina que hay *bastante conexión* entre el módulo de Didáctica General y las Prácticas y un 46% piensa que, además, este módulo es *bastante necesario* para la formación del docente.
- El 36,7% manifiesta que la Didáctica General está *poco conectada* con las prácticas y el 31,3% cree que este módulo es poco necesario para un mejor conocimiento de la labor docente.

- En los rangos 1 y 4 la relación entre los dos ítems es inversa. El 19,9% opina que este módulo *no tiene conexión* con las prácticas y el 6% afirma que *no es necesario* para formarse como docente. En el rango 4, el 9,8% cree que la Didáctica General tiene *mucha conexión* con las prácticas y el 16,7% que es *muy necesario* para un mejor conocimiento de la labor docente.

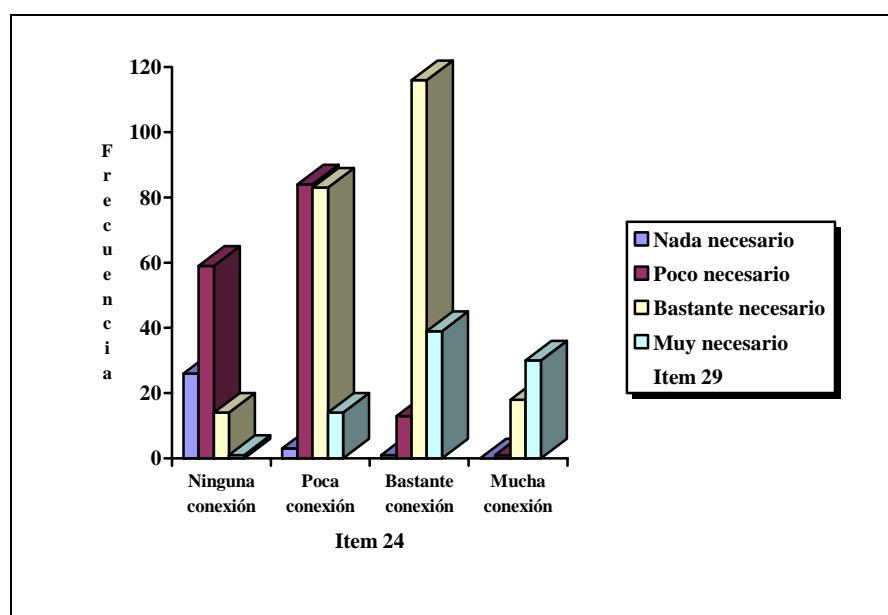


Figura 38. Gráfico de contingencia de los ítems 24 y 29

- Ítem 25: *Psicología de la Educación*.

El módulo de Psicología de la Educación está a simple vista muy bien valorado por los alumnos, ya que un 49,6% lo considera *bastante necesario* y un 32,2% *muy necesario*. Esto implica que más del 80% de los encuestados sitúa este módulo en los rangos 3 y 4, mientras que el 18,2% ha elegido los rangos 1 y 2.

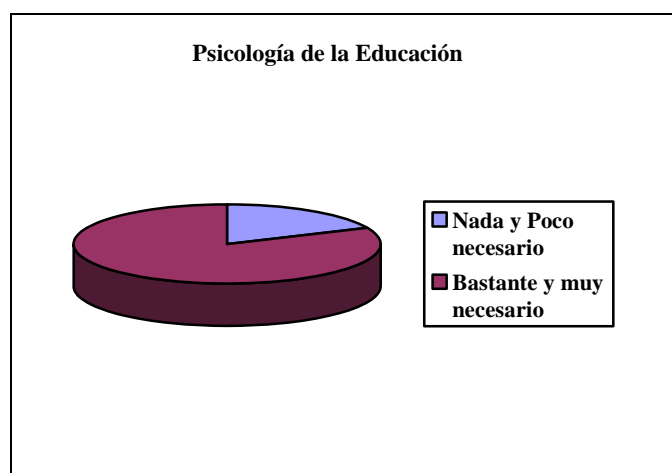


Figura 39. Porcentajes de elección de los rangos 1-2 y 3-4 del ítem 25.

Este ítem está relacionado con el 30, en aquel preguntamos a los alumnos la conexión que creían había entre el módulo teórico de Psicología de la Educación y las Prácticas de Enseñanza y el análisis de ambos pone de manifiesto que los porcentajes de elección de los distintos rangos son muy similares:

- El 5,8% opina que la Psicología de la Educación *no ha tenido conexión* con las Prácticas y el 3,2% que *no es necesario* para la formación inicial de los docentes.
- En el extremo opuesto, el 26% cree que este módulo tiene *mucha* conexión con las prácticas y el 32,2%, que es *muy necesario* para un mejor conocimiento de la labor docente.
- En los rangos intermedios vemos que, el 23,6% opina que tiene *poca conexión* con las Prácticas y el 15%, que es *poco necesario* para la formación docente.

- Por último, el rango más elegido es en ambos casos el 3. Un 44,6% piensa que la Psicología de la Educación está *bastante conectada* con la práctica y un 49,6%, casi la mitad de los encuestados, que es un módulo *bastante necesario* para ejercer la labor docente.

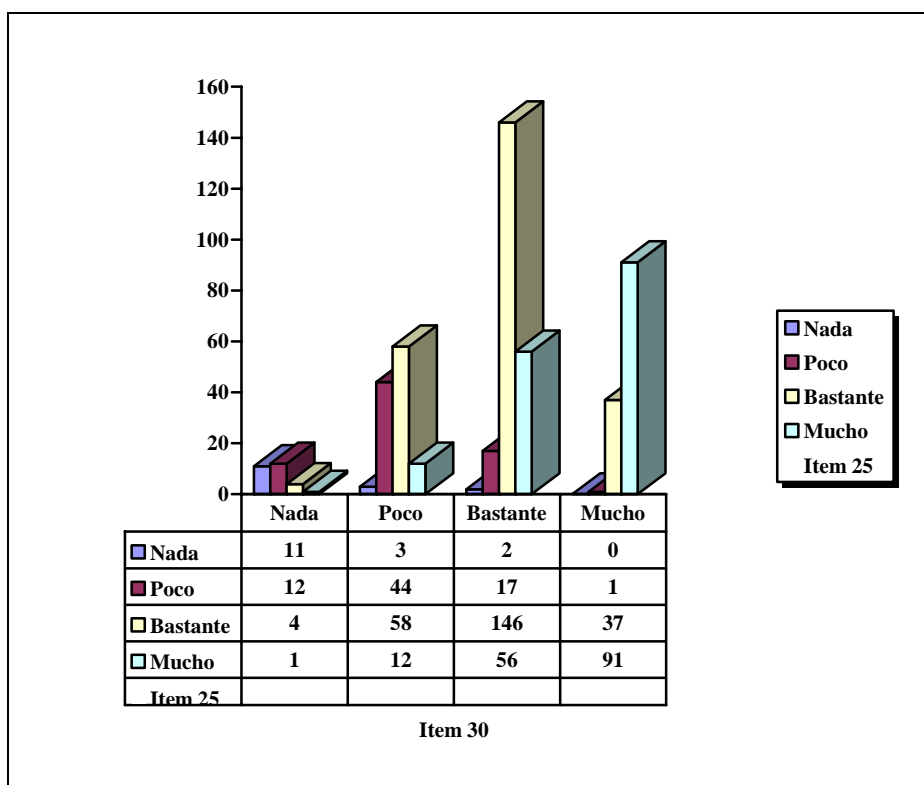


Figura 40. Gráfico de contingencia de los ítems 25 y 30

Ítem 26: *Teoría e Historia de la Educación.*

El módulo de Teoría e Historia de la Educación observamos que es uno de los considerados menos necesario por los alumnos, el 20,8% lo considera *nada necesario* y el 48,4% *poco necesario*, lo cual suma un porcentaje del 69,2% de encuestados que piensa se puede prescindir de él en la formación del profesorado.

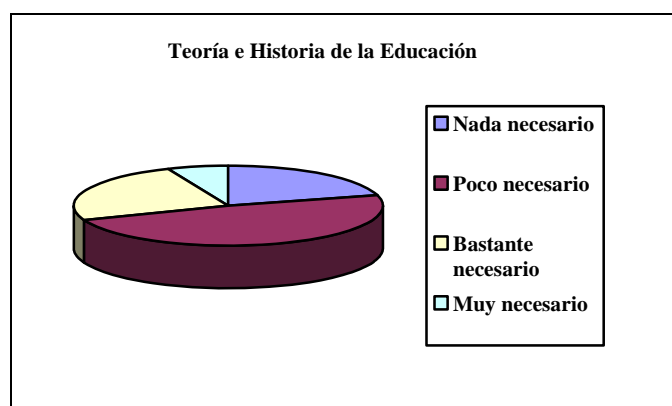


Figura 41. Porcentajes de elección de los rangos del ítem 26.

Frente a esta elección nos encontramos con sólo un 6,3% para quienes es *muy necesario* este módulo teórico y un 24,4%, casi la cuarta parte de la muestra para quienes es *bastante necesario* el estudio de la Teoría y la Historia de la Educación.

Al igual que en los dos módulos teóricos analizados anteriormente, aquí hay una conexión entre este ítem y el 31, en el que preguntamos a los alumnos por la conexión existente entre la Teoría e Historia de la Educación y las Prácticas en el centro educativo. Las conexiones que vemos en el análisis de ambos ítems son:

- Sólo el 2,4% de los encuestados piensa que la Teoría e Historia de la Educación tiene *mucha conexión* con las prácticas y el 6,3% que es un módulo *muy necesario* para la formación del docente.
- En el extremo opuesto encontramos que el 40,4% cree que este módulo *no tiene conexión* con las prácticas, y el 20,8%, que *no es necesario* para un mejor conocimiento de la labor docente.

- En los rangos intermedios encontramos que un 41,9% piensa que la Teoría e Historia de la Educación tiene *poca conexión* con la práctica, y el 48,4%, que es *poco necesario* para la formación del profesorado. El 15,3% ha elegido la opción de rango 3, *bastante conexión* para relacionar este módulo con las prácticas y, el 24,4% ha elegido la opción *bastante necesario* al referirse a la necesidad de estudiar este módulo en la formación del profesorado.

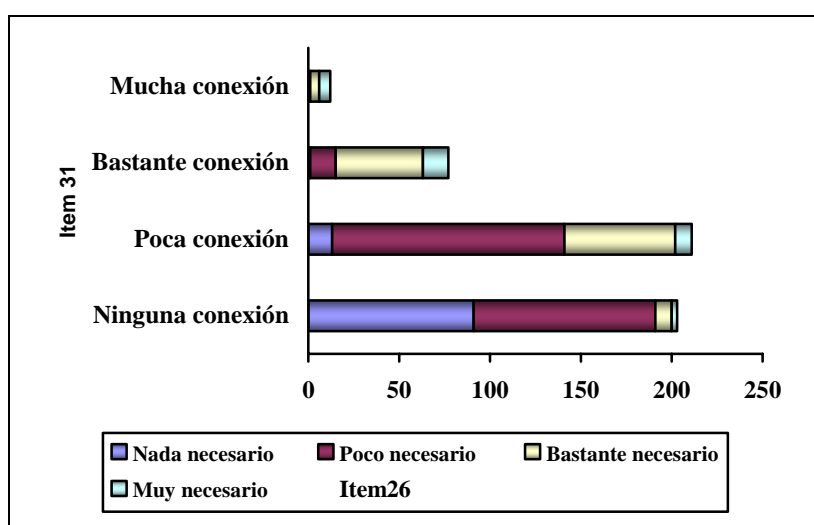


Figura 42. Gráfico de contingencia de los ítems 26 y 31.

- Ítem 27: *Didáctica Específica*.

Este modulo teórico está muy relacionada con la práctica docente en el aula. El profesor de Enseñanza Secundaria pertenece a una especialidad y prepararse para impartirla a sus alumnos, conocer las herramientas didácticas básicas de la práctica docente de un área de conocimientos suele ser estimulante para el futuro profesor. Esta idea se confirma en el análisis de las respuestas a este ítem. Los alumnos al ser preguntados sobre la necesidad de que el módulo de Didáctica Específica esté presente en el

currículo de la formación del profesorado, manifiestan en un 36,9%, que es *muy necesario* y en un 37,9%, que es *bastante necesario*.

Estos porcentajes nos ponen de manifiesto un total del 74,8%, la tercera parte de la muestra, para quienes el módulo de Didáctica Específica es bastante o muy necesario para un mejor conocimiento de la labor docente.

Frente a estos rangos encontramos que, sólo el 6,2% opina que *no es necesario* este módulo y el 19% que es *poco necesario*.

Como en los módulos anteriores, éste ítem tiene mucha relación con el 32, en el que preguntamos a los alumnos sobre la conexión existente entre la Didáctica Específica y las Prácticas. Los porcentajes de respuestas de cada rango son muy similares entre los dos ítems:

- En los rangos 1 y 2 observamos que un 6,2% cree que este módulo *no es necesario*, y un 10,5% opina que *no tiene conexión* con la práctica. De forma casi idéntica, hay un 19% que cree que es *poco necesario* y un 19,7% que piensa que tiene *poca conexión* con la práctica en el centro educativo.
- En el rango 3, un 37,9% opina que es *bastante necesario* para el conocimiento de la labor docente, y un 34,4% cree que tiene *bastante conexión* con la práctica.
- Por último, hay mucha semejanza entre los que piensan, el 36,9%, que la Didáctica Específica es *muy necesaria* para la formación

inicial del profesorado y los que creen, un 35,4%, que tiene *mucha conexión* con las prácticas.

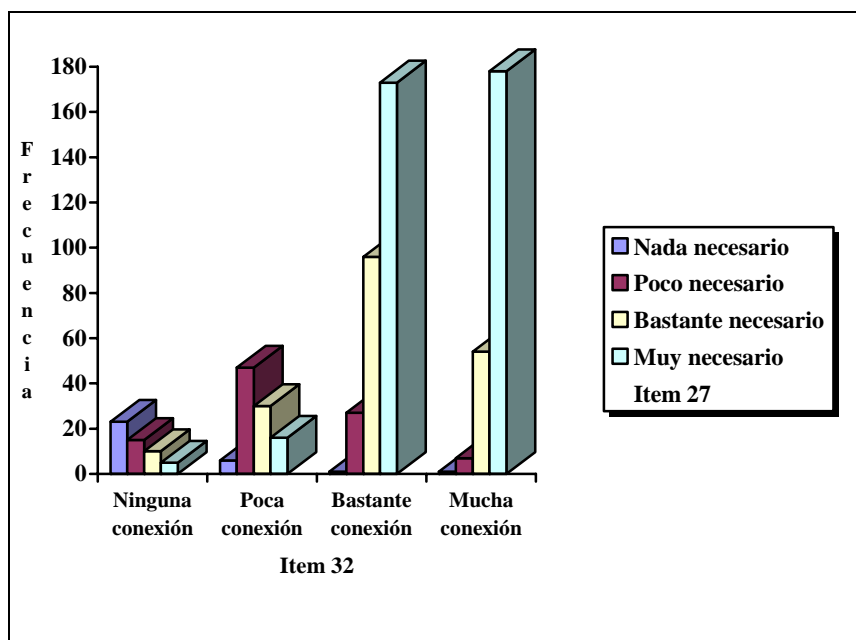


Figura 43. Gráfico de contingencia de los ítems 27 y 32.

Vamos ahora a analizar la relación entre este ítem y el ítem 2 de las especialidades de los alumnos, ya que la Didáctica Específica está ligada a la especialidad que cursan los alumnos en el CAP. A distinta especialidad del curso, distinto grupo de Didáctica Específica.

Observamos al relacionar estas dos variables lo siguiente: El porcentaje de alumnos de cada especialidad que elige cada uno de los rangos del ítem 27 es muy similar al porcentaje general de elección de la muestra, con pequeñas diferencias que podemos considerar no significativas, con un χ^2 de 8.887, con 9 g.l. y $p=0,448$ y un coeficiente de correlación de Pearson de 0,070, y que vamos a analizar a continuación:

- Los alumnos de Ciencias y Ciencias de la Salud han elegido como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 6.11. Porcentajes elección del ítem 27 alumnos de Ciencias y muestra general.

Rango	Ciencias y C. Salud	Muestra General
1	8,5%	6,2%
2	19,7%	19%
3	42,7%	37,9%
4	29%	36,9

Vemos que no hay diferencias entre la elección de cada rango por el total de la muestra y la de los alumnos de las especialidades de Ciencias y Ciencias de la Salud. La diferencia en el rango 3 es de 4,8%, en el rango 4, aunque mayor, 7,9%, tampoco destaca especialmente ya que, aunque aquí los alumnos de Ciencias se inclinan en menor medida por la opción *muy necesario* para este módulo, en el rango 3 lo hacen inclinándose más hacia la opción *bastante necesario*.

- Los alumnos de Humanidades y Ciencias Sociales:

Tabla 6.12. Porcentajes elección del ítem 27 alumnos Humanidades, C. Sociales y muestra general.

Rango	Humanidades y C. Sociales	Muestra General
1	11,4%	6,2%
2	19,9%	19%
3	30,7%	37,9%
4	37,8%	36,9

En la tabla 6.12 podemos observar como las diferencias de elección entre la muestra y los alumnos de las especialidades de Humanidades y Ciencias Sociales tampoco son relevantes. En el rango 1 la diferencia es de 5,2%, los alumnos de estas especialidades consideran en mayor medida la Didáctica Específica como *nada necesaria* para la formación docente,

aunque no es una diferencia importante. Y en el rango 3, por el contrario hay menos alumnos de Humanidades y Ciencias Sociales que consideran *bastante necesario* este módulo, un 7,2%. El resto es muy similar.

- Los alumnos de Tecnológicas:

Tabla 6.13. Porcentajes elección del ítem 27 alumnos de Tecnológicas y muestra general.

Rango	Tecnológicas	Muestra General
1	7,7%	6,2%
2	19,2%	19%
3	44,2%	37,9%
4	28,8%	36,9

En esta especialidad observamos como las diferencias aparecen en los rangos 3 y 4. En el rango 3 los alumnos de las especialidades Tecnológicas se inclinan en mayor medida, un 6,3%, que la muestra general en considerar la Didáctica Específica como *bastante necesaria* para la formación docente. En el rango 4, por el contrario, la tendencia de los alumnos de esta especialidad es menor, en un 8,1%, por elegir este módulo como *muy necesario*. Al ser la movilidad de tendencia tan escasa y entre rangos cercanos es por lo que no la consideramos representativas, ya que puede estar condicionada por las circunstancias de cada alumno y las interrelaciones que se hayan establecido en los distintos grupos del módulo de Didáctica Específica.

- Los alumnos de Artísticas:

Tabla 6.14. Porcentajes elección del ítem 27 alumnos de Artísticas y muestra general.

Rango	Artísticas	Muestra General
1	20%	6,2%
2	0%	19%
3	20%	37,9%
4	60%	36,9

En esta especialidad las diferencias son más llamativas. En el rango 1 hay una diferencia de elección del 13,8%, los alumnos de Artísticas consideran en mayor medida que la Didáctica Específica es *nada necesaria* para la formación docente. El rango 2 no ha sido elegido por ningún alumno, mientras que en la muestra general lo hacía un 19%. En el rango 3 hay una diferencia de un 17,9% menos de alumnos de esta especialidad que piensan que la Didáctica Específica es *bastante necesaria* en la formación docente. Sin embargo, es el rango 4 el que eligen mayoritariamente los alumnos de Artísticas, considerando un 23,1% más que el total de encuestados que este módulo es *muy necesario* para un mejor conocimiento de la labor docente.

Estas diferencias hay que valorarlas en el contexto de la muestra general, donde no son muy representativas, porque recordamos que los alumnos de Artísticas que han realizado el cuestionario, son sólo 15, el 2,97% de la muestra. Ya que, también son poco representativos en el curso del CAP, así en los años académicos en que realizamos los cuestionarios el porcentaje de alumnos de artísticas fue: en el curso 2004-05 del 1,75% del total de alumnos y en el curso 2005-06 del 5,78% del total de alumnos.

- Ítem 28: *Prácticas de Enseñanza.*

Al preguntar a los alumnos sobre la consideración que para ellos tiene el módulo de Prácticas de Enseñanza que realizan en los centros educativos tutorizados por un profesor de prácticas de su especialidad y por el profesor de Didáctica Específica de su grupo de teoría, observamos a simple vista que es un módulo muy valorado, ya que el 84,9% de los

alumnos lo valoran como *muy necesario* para un mejor conocimiento de la labor docente.

Sólo un 0,4% cree que es *nada necesario*, un 1,4% que es *poco necesario*, y el 13,3% restante que es *bastante necesario*. Al unir la elección de los rangos 3 y 4, bastante y muy necesario, vemos que el 98,2% de los encuestados, prácticamente todos los alumnos, considera las Prácticas de Enseñanza como fundamentales o muy importantes en la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria, y por tanto no se plantean dudas sobre si deben estar presentes o no en cualquier plan de formación docente.

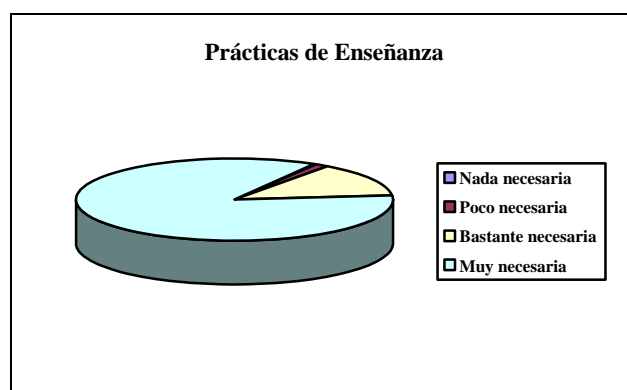


Figura 44. Porcentajes de elección de los rangos del ítem 28.

6.2. Análisis e interpretación de los datos del cuestionario de profesores.

El cuestionario de los profesores de prácticas del CAP, al igual que el de los alumnos, ha estudiado tres tipos de variables, las situacionales referidas a los datos académicos, personales y profesionales del profesorado que ha realizado el cuestionario, las relacionadas con sus opiniones sobre la formación inicial de profesorado y las relativas a la Enseñanza Secundaria y el perfil del docente en esta etapa educativa.

Tabla 6.15. Resumen estadísticos del cuestionario

VARIABLES	MEDIA	VARIANZA
19	2,822	0,449

6.2.1. Datos personales, académicos y profesionales de los profesores.

En el apartado 5.6.2 del Capítulo V fue descrita la muestra del cuestionario de profesores tutores de prácticas, pero para situarnos ante el análisis de este instrumento, recordamos que se trata de una muestra de 52 cuestionarios, el 46,84% de la población total de tutores de prácticas del CAP en el curso académico 2006-07. En esta muestra se encuentran representados profesores de todas las especialidades del CAP, con un porcentaje mayor de hombres, el 69,20%, que de mujeres, el 30,80%. Este cuestionario se pasó a los 111 tutores de prácticas del curso, pero sólo 52 lo respondieron.

Por especialidades, el 23,1% pertenece a las distintas áreas de Ciencias y Ciencias de la Salud, el 63,5% a las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales, el 9,6% a las Tecnológicas y el 3,8% a las Artísticas. Estos porcentajes están muy relacionados con la participación por especialidades en el cuestionario de alumnos.

Tabla 6.16. Porcentajes de participación por especialidades en los cuestionarios de profesores y alumnos.

Especialidad	Cuestionario Profesores	Cuestionario Alumnos
Ciencias y C. Salud	23,1%	23,2%
Humanidades y C. Sociales	63,5%	62,7%
Tecnológicas	9,6%	10,5%
Artísticas	3,8%	3%

6.2.2. Datos relacionados con la formación inicial del profesorado.

Las variables relacionadas con la formación inicial del profesorado de Secundaria que vamos a analizar en este apartado son las referidas a:

- La satisfacción con la formación inicial que se imparte en el CAP, destacando la valoración que se hace tanto de la formación teórica como de la práctica y haciendo especial hincapié en el acercamiento que el curso del CAP, en general, y las prácticas, en particular suponen a la realidad profesional de los centros educativos.
- La conexión existente en la formación inicial entre la teoría y la práctica.

Los ítems analizados en este bloque del cuestionario son sólo seis, los que van del ítem 6 al 11. Presentamos a continuación una tabla con los descriptivos de dichos ítems:

Tabla 6.17. Descriptivos de los ítems 6 a 11

ÍTEM	Porcentajes				Media	Desv. T.	Mediana
	%1	%2	%3	%4			
6-Relación entre teoría y práctica	5,8	40,4	48,1	5,8	2,54	0,699	3
7- El CAP muestra la realidad educativa	0	5,8	55,8	38,5	3,33	0,585	3
8- El CAP aporta base teórica	1,9	40,4	48,1	9,6	2,65	0,683	3
9- Las horas de teoría y práctica son adecuadas	5,8	50	34,6	9,6	2,48	0,754	2
10- Un tutor debe coordinar teoría y Práctica	0	0	36,5	63,5	3,63	0,486	4
11- Sin formación teórica es posible una buena práctica	21,2	48,1	26,9	3,8	2,13	0,793	2

Todos los ítems tienen una escala de elección de cuatro rangos, cuyas opciones son las siguientes: 1- nada de acuerdo con la afirmación que se hace, 2- poco de acuerdo, 3- bastante de acuerdo y 4- muy de acuerdo. Analicemos ahora estos seis ítems por separado:

- Ítem 6: *Considero que existe relación entre los módulos teóricos y las prácticas del CAP.*

Los profesores tutores de prácticas del CAP imparten el módulo de Prácticas de Enseñanza en los centros de Secundaria, ámbito en el que ellos se desarrollan profesionalmente. No obstante, el profesor de Didáctica Específica, de sus alumnos, los coordina en la información sobre el curso del CAP en general, la realización de las distintas fases de prácticas y el trabajo de la Memoria Final que hacen los alumnos, por tanto, tienen conocimiento del plan de formación inicial que se lleva a cabo.

Nos interesa conocer la opinión que los tutores tienen sobre la conexión entre los módulos teóricos y las prácticas, puesto que ellos son parte implicada e inmersa en el proceso de formación inicial de los futuros docentes de Enseñanza Secundaria.

A simple vista observamos que la mayoría de los profesores se inclinan en este ítem por la elección de los rangos 2 y 3, por lo que consideran que hay *poca o bastante relación* entre los módulos teóricos y las prácticas. En concreto, un 40,8% opina que hay *poca* relación y un 48,1% que hay *bastante*. En los extremos vemos que tanto en el rango 1 como en el 4, hay un 5,8% que cree que *no hay* relación y un 5,8% que opina que hay *mucha* relación.

Más de la mitad de los profesores encuestados, el 53,9%, valora como *bastante o mucha* la relación entre la teoría y la práctica y un 46,2% como *ninguna o poca*. Las respuestas a esta pregunta están, como vemos, divididas casi a la mitad entre los profesores que han contestado el cuestionario.

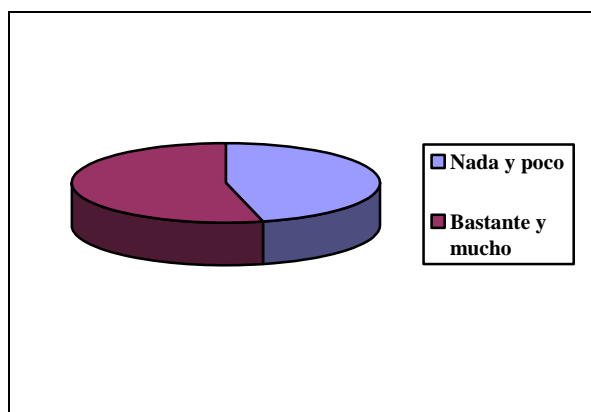


Figura 45. Porcentajes de elección de los rangos 1-2 y 3-4 del ítem 6.

Esta misma pregunta se planteó a los alumnos en su cuestionario, en el que era el ítem 10 y en ella los alumnos respondían de forma similar a lo que lo hacen los profesores: un 57,1% elegía los rangos 1 y 2, manifestando que la relación entre los módulos teóricos y las prácticas es *ninguna o poca* y un 42,9% opinó que la relación existente es *bastante o mucha*.

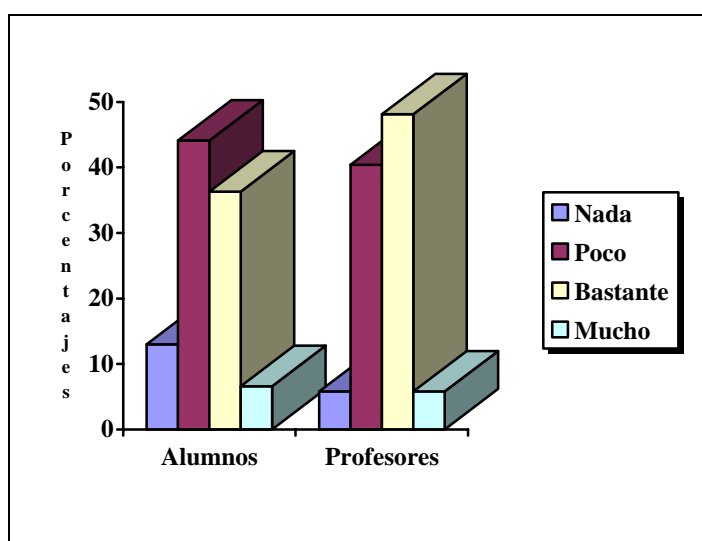


Figura 46. Porcentajes de elección de los rangos del ítem 6 del cuestionario de profesores y el 10 del cuestionario de alumnos.

- Ítem 7: *Pienso que el CAP proporciona un acercamiento a la realidad de los centros educativos.*

Al hacer esta pregunta a los tutores, que son los que trabajan y guían a los alumnos en su fase de prácticas, se pretende saber su opinión sobre la aportación que éste hace al conocimiento de la realidad y el ámbito profesional en el que se va a desarrollar su labor docente en el futuro.

Ningún profesor de los encuestados ha elegido la opción del rango 1, ninguno considera que el CAP proporcione *ningún* acercamiento a la realidad educativa, y sólo un 5,8% cree que aporta *poco* conocimiento del entorno. Por el contrario, más de la mitad de los profesores, el 55,8% cree que aporta *bastante* conocimiento de la realidad educativa y el 38,5% que aporta *mucho* acercamiento a la realidad.

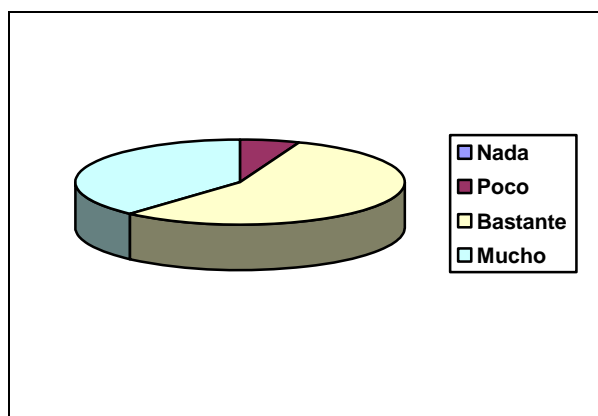


Figura 47. Porcentajes de elección de los rangos del ítem 7.

En el cuestionario de alumnos cuando se ha analizado la misma pregunta que nos ocupa, y que allí es el ítem 11, encontramos, también, que mayoritariamente los alumnos creen que el CAP les proporciona un acercamiento a la realidad educativa, pero en ese caso hay más alumnos, el 27,5% que se inclinan por el rango 2, opinando que el CAP aporta *poco*

acercamiento a la realidad educativa, y un 6% cree que *no aporta* un conocimiento de la realidad. Aunque mayoritariamente hay un 66,5% que eligen los rangos 3 y 4, manifestando que el curso de formación les aporta *bastante o mucho* conocimiento de la realidad educativa.

Esta diferencia que se observa en las elecciones de los rangos de la misma pregunta para alumnos y profesores es lógica desde la perspectiva de cada uno de los sectores implicados. Los profesores de prácticas saben de la importancia que para el alumno en formación tiene el poder trabajar y conocer el ámbito en el que luego se desarrollará profesionalmente. Los alumnos del curso del CAP manifiestan su opinión sobre la formación recibida condicionados por sus circunstancias personales y en base a su propia experiencia durante el CAP.

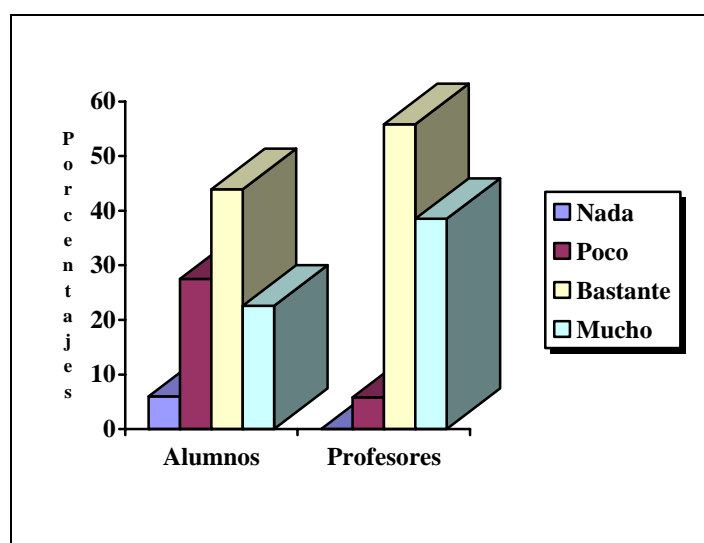


Figura 48. Porcentajes de elección de los rangos del ítem 7 del cuestionario de profesores y el 11 del cuestionario de alumnos.

Ítem 8: *El CAP aporta una base teórica para poder iniciar una futura labor docente.*

Después de preguntar a los profesores sobre la relación existente en el CAP entre los módulos teóricos y las prácticas y sobre si el curso de

formación aporta o no un acercamiento a la realidad educativa, queremos saber su opinión sobre si, además, aporta base teórica para iniciar la labor docente.

Nos encontramos en el análisis de este ítem donde, de nuevo, la mayoría de la muestra se concentra en los rangos de elección 2 y 3, con un porcentaje de encuestados del 40,4% que opina que aporta *poca* base teórica y un 48,1% que cree que aporta *bastante* base teórica.

Uniéndolo a estas elecciones las realizadas en los rangos 1 y 4, vemos que son más, un 57,7%, los que creen que la base teórica que se obtiene es *bastante o mucha*, frente a un 42,3% que piensa que es *poca o ninguna*.

Los alumnos al responder esta misma pregunta en el cuestionario que se les pasó (ítem 12) manifiestan opiniones similares: un 47,8% afirma que el CAP *no* les ha aportado base teórica o les ha aportado *poco*, y un 52,2% dice que les ha aportado *bastante o mucha* base teórica.

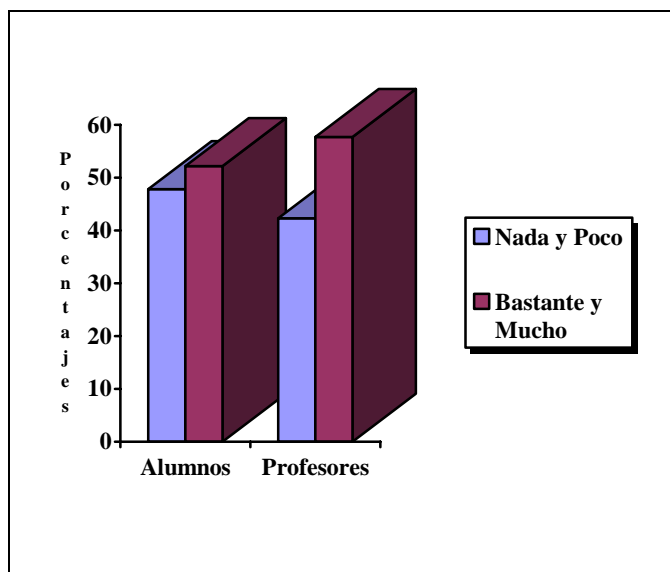


Figura 49. Porcentajes de elección de los rangos 1-2 y 3-4 del ítem 8 del cuestionario de profesores y el 12 del cuestionario de alumnos

- Ítem 9: *La distribución de las horas de teoría y práctica en el CAP son las adecuadas.*

Esta pregunta está muy relacionada con las de los ítems 18 y 19, que más tarde analizaremos, en este cuestionario. En este ítem 9 el objetivo es conocer la opinión de los tutores de prácticas del CAP sobre la distribución en el curso de las horas de prácticas y las de teoría. Más adelante en los ítems 18 y 19 preguntaremos sobre la cantidad de horas que se imparten de cada módulo para saber si son muy pocas, pocas, suficientes o muchas, con el objetivo de conocer la opinión de los profesores de prácticas sobre las necesidades de formación de los alumnos en los dos ámbitos, el teórico y el práctico.

Al observar la tabla 6.17 de los descriptivos de este ítem vemos, a simple vista, que el 50% de los encuestados cree que la distribución de las horas de teoría y práctica es *poco* adecuada, lo que no sabemos, es si la mitad de los encuestados cree que es poco adecuada porque son muchas, pocas, o porque debe haber más horas de un módulo que de otro. Será necesario que indagemos las necesidades de formación de los alumnos en la entrevista personal a los tutores.

Un 34,6% de los profesores encuestados cree que la distribución de las horas es *bastante* adecuada y sólo el 9,6% piensa que es *muy* adecuada. En el extremo inferior de los rangos de elección, hay un 5,8% que opina que la distribución de las horas teóricas y prácticas *no* es adecuada.

En el análisis de esta misma pregunta a los alumnos en su cuestionario (ítem 13) vemos que éstos dispersan mucho sus opiniones

entre los tres primeros rangos de elección, un 21,3% cree que *no* es adecuada, un 38,4% opina que es *poco* adecuada y un 32,7% que es *bastante* adecuada. Separándose de esta tendencia, el 7,5% cree que es *muy* adecuada la distribución horaria de los módulos.

Ante esta pregunta, por tanto, profesores y alumnos manifiestan opiniones y tendencias diferentes, como se observa en el gráfico de la figura 50:

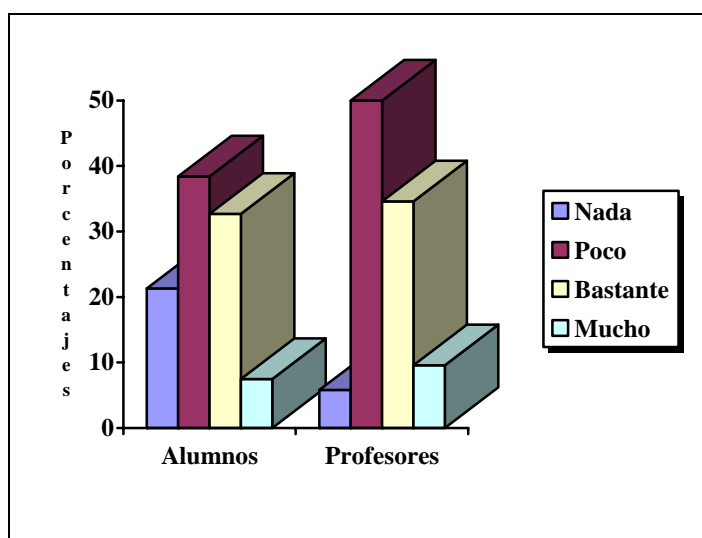


Figura 50. Porcentajes de elección de los rangos del ítem 9 del cuestionario de profesores y el 13 del cuestionario de alumnos.

- Ítem 10: *Veo positiva la figura del profesor tutor que asesore a los alumnos tanto en la teoría como en la práctica.*

Los profesores de prácticas tutorizan y guían a los alumnos durante la fase de práctica y, en el CAP de la Universidad de Málaga, lo hacen coordinados por el profesor de Didáctica Específica, pero no existe la figura de un profesor que tutorice y que asesore a los alumnos durante todo el curso de formación inicial en todos los módulos, tanto los teóricos como los prácticos y que de conexión al programa de formación docente.

Preguntados los profesores de prácticas sobre la posible existencia de un profesor tutor que asesore a los alumnos tanto en la teoría como en la práctica, observamos que es una idea muy bien aceptada por los encuestados, tanto que ningún profesor ha elegido los rangos 1 y 2.

Ningún profesor opina que *no es o es poco positiva* la figura del profesor tutor, mientras que un 36,5% cree que es *bastante positiva* y un 63,5% la considera *muy positiva*.

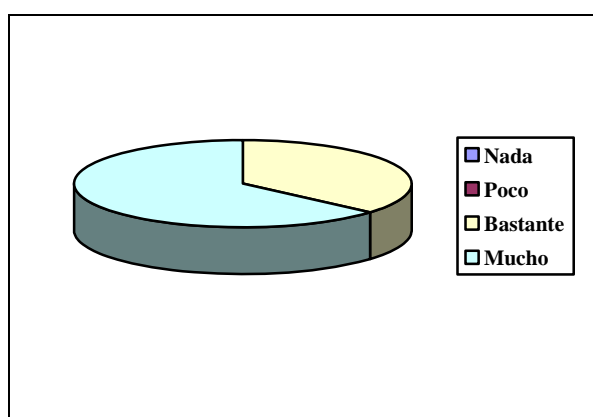


Figura 51. Porcentajes de elección de los rangos del ítem 10.

A esta misma pregunta los alumnos (en el ítem 14) también responden aceptando muy bien la figura de un profesor tutor que los asesore tanto en la teoría como en la práctica. En este caso un 5% cree que *no es positiva* la figura del profesor tutor y un 12,2% piensa que es *poco positiva*, pero, en cambio, un 41,7% opina que es *bastante positiva* y un 41,1% que es *muy positiva*.

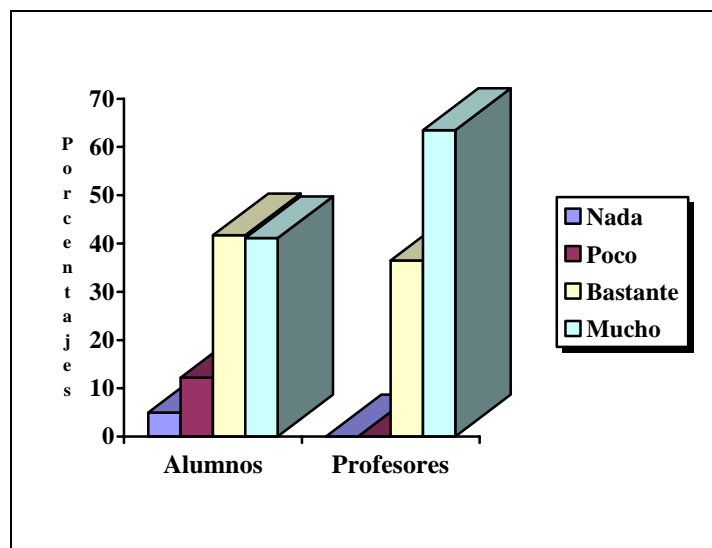


Figura52. Porcentajes de elección de los rangos del ítem 10 del cuestionario de profesores y el 14 del cuestionario de alumnos.

Este ítem 10 está relacionado con el 6, en aquel preguntamos a los profesores si creen que hay relación entre los módulos teóricos y las prácticas en el curso del CAP, y en éste les preguntamos sobre la posibilidad de que exista un profesor tutor que asesore a los alumnos tanto en la teoría como en la práctica.

En el ítem 6 las opiniones de los profesores estaban muy divididas, un 46,2% opina que *no* hay o hay *poca* relación entre los módulos teóricos y las prácticas y un 53,9% opina que hay *bastante* o *mucha* relación entre la teoría y las prácticas en el curso del CAP. Sin embargo, mayoritariamente, un 63,5% de los encuestados ve *muy* positiva la figura del tutor que los asesore en la teoría y la práctica y, el resto, un 36,5% lo ve *bastante* positivo.

La contingencia entre estos dos ítems muestra que, independientemente de que el profesor crea que existe en el CAP relación entre la teoría y la práctica, la considera necesaria y deseable, incluso estableciendo la figura del profesor tutor encargado de esta coordinación.

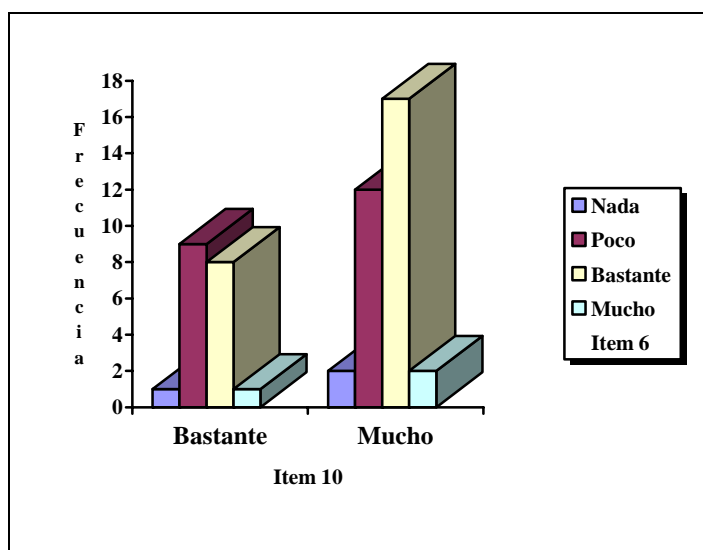


Figura 53. Gráfico de contingencia de los ítem 6 y 10.

- Ítem 11: *Sin conocimientos teóricos pedagógicos es posible una buena práctica docente.*

Los profesores encuestados desempeñan su labor en el CAP en el módulo de prácticas, pero son formadores de docentes de Secundaria y, por esto nos interesa conocer su opinión sobre la formación teórica.

Ante la pregunta de si es posible llevar a cabo una buena práctica docente sin conocimientos teóricos pedagógicos, las respuestas han sido:

- Un 21,2% cree que *no* es posible una buena práctica si esta no se sustenta en una base teórica.
- El 48,1%, casi la mitad de los encuestados, opina que sin conocimientos teóricos pedagógicos es *poco* posible una buena práctica docente.

- Para el 26,9%, casi un tercio de los encuestados, es *bastante* posible llevar a cabo una buena práctica sin tener conocimientos teóricos.
- Sólo un 3,8% opina que es *muy* posible ser un buen profesor y llevar una buena práctica sin tener conocimientos pedagógicos.

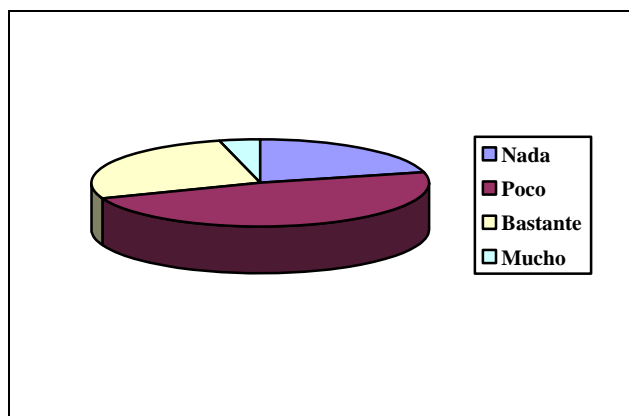


Figura 54. Porcentajes de elección de los rangos del ítem 11.

Lo más representativo de este análisis es que un 69,3% de los profesores tutores de prácticas creen que sin conocimientos teóricos del ámbito de la pedagogía *no se puede o se puede poco* llevar a cabo una buena práctica docente, es decir, ser un buen profesional de la educación requiere de formación teórica y práctica.

Este ítem está muy relacionado con el 8, en el que preguntamos si el CAP aporta una base teórica para iniciar una futura labor docente.

En aquel nos encontramos con que los encuestados están muy divididos entre los rangos 2 y 3, es decir hay un 40,4% que opina que el CAP aporta *poca* base teórica y un 48,1% que cree que aporta *bastante* base teórica. En los extremos, los rangos 1, con un 1,9% y 4, con 9,6% no son relevantes, aunque, éstos últimos, que piensan que aporta *mucha* base

teórica, unidos a los que creen que aporta *bastante* suman un porcentaje del 57,7%, superior a la mitad de la muestra.

No hay una correlación significativa entre estos dos ítems con un coeficiente de correlación de Pearson de ,052. Hay un porcentaje de profesores del 42,3% que opinan que el curso del CAP no aporta o aporta poca formación y base teórica, observamos en el análisis del ítem 11 que, un 69,3% de los profesores de prácticas creen que sin conocimientos teóricos *no* se puede o se puede *poco* llevar a cabo una buena práctica docente. Se reconoce así la necesidad de la formación teórica para ser profesor de Enseñanza Secundaria, aunque no se considere mayoritariamente que el CAP cumpla completamente este requisito de formación teórica.

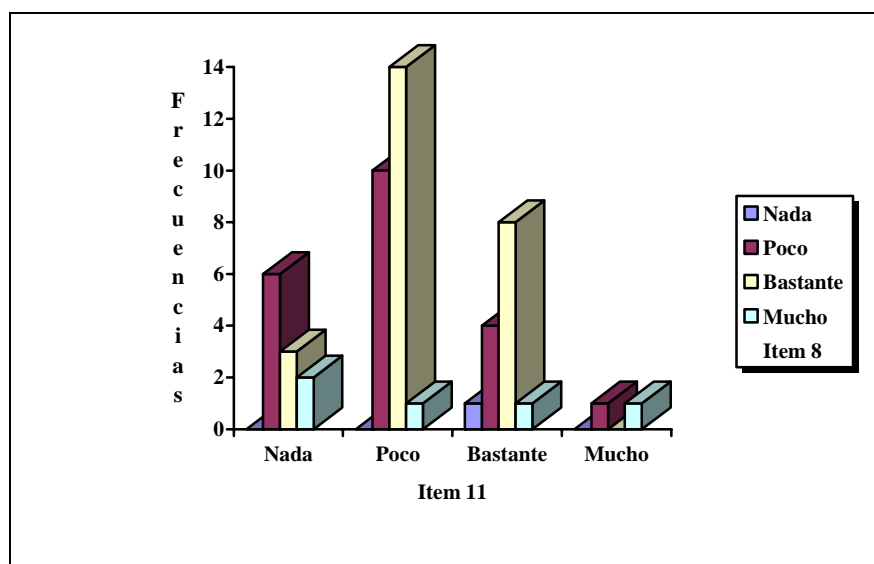


Figura 55. Gráfico de contingencia de los ítems 8 y 11.

6.2.3. Datos relacionados con la Enseñanza Secundaria.

En este apartado vamos a analizar las preguntas del cuestionario de los profesores relacionadas con la Enseñanza Secundaria. Estas preguntas hacen referencia a varias cuestiones:

- Las características y el perfil del docente de Secundaria y el papel de la escuela del siglo XXI.
- Necesidades de formación inicial para la docencia en la Secundaria actual, tanto de la formación teórica como de la práctica.

Las preguntas del cuestionario de este bloque se corresponden con los ítems del 12 al 17, el 18 y el 19, y por último el bloque de los ítems 20 a 24, que pertenecen a una única pregunta.

Los ítems del 12 al 17 están en el primer bloque de preguntas del cuestionario, con cuatro opciones de elección, las mismas que los ítems del 6 al 11, ya analizados, y que son 1- nada, 2- poco, 3- bastante y 4- mucho. A continuación en la tabla 6.18 aparecen los descriptivos de estos ítems:

Tabla 6.18. Descriptivos de los ítems 12 a 17.

ÍTEM	Porcentajes				Media	Desv. T.	Mediana
	%1	%2	%3	%4			
12- Perfil del docente de Secundaria actual.	9,6	38,5	40,4	11,5	2,54	0,828	3
13- Papel del docente de Secundaria.	3,8	15,4	46,2	34,6	3,12	0,808	3
14- Función de la Administración Educativa en la Secundaria.	3,8	30,8	55,8	9,6	2,71	0,696	3
15- Función actual de la escuela y el docente.	7,7	28,8	55,8	7,7	2,63	0,742	3
16- La práctica docente reflexiva.	0	0	44,2	55,8	3,56	0,502	4
17- El profesor como profesional reflexivo.	67,3	23,1	5,8	3,8	1,46	0,779	1

Los ítems 18 y 19 preguntan sobre la cantidad de las horas de prácticas y teoría del curso del CAP. Estas dos variables nos dan información por un lado, de la opinión de los profesores tutores de prácticas sobre el número de horas de teoría y prácticas de curso del CAP y, por otro lado, nos informan de las que consideran que son necesarias en un plan de formación inicial del profesorado de Secundaria.

Este bloque tiene una misma pregunta con los dos módulos y también con cuatro rangos de elección, que en este caso van del 1- muy pocas horas de prácticas o teorías, 2- pocas, 3- suficientes y 4- muchas. En la tabla 6.19 se resumen los descriptivos de estos dos ítems.

Tabla 6.19. Descriptivos de los ítems 18 y 19.

ÍTEM	Porcentajes				Media	Desv. T.	Mediana
	%1	%2	%3	%4			
18- Horas de prácticas necesarias para la formación docente.	15,4	50	34,6	0	2,19	0,687	2
19- Horas de teoría necesarias para la formación docente.	1,9	15,4	73,1	9,6	2,90	0,569	3

El último bloque del cuestionario corresponde a los ítems del 20 al 24, todos pertenecen a la misma pregunta, de los módulos que se imparten en el CAP cuáles consideras necesarios para un mejor conocimiento de la labor docente. Con ellas pretendemos saber la opinión de los profesores sobre que módulos deben estar presentes en un buen plan de formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria.

Son cinco ítems que corresponden a los cuatro módulos teóricos del CAP (Didáctica General, Psicología de la Educación, Teoría e Historia de la Educación y Didáctica Específica) y a las Prácticas de Enseñanza. Los rangos de elección son 4, como en todos los ítems, que en este caso se corresponden con 1- nada necesario el módulo para la formación docente, 2- poco necesario, 3- bastante necesario y 4- muy necesario. En la tabla 6.20 aparece el resumen de los descriptivos de estos ítems.

Tabla 6.20. Descriptivos de los ítems 20 al 24.

ÍTEM	Porcentajes				Media	Desv. T.	Mediana
	%1	%2	%3	%4			
20- Necesidad de Didáctica General en la formación docente.	0	19,2	57,7	23,1	3,04	0,656	3
21- Necesidad de Psicología de la Educación en la formación docente.	3,8	23,1	55,8	17,3	2,87	0,742	3
22- Necesidad de Teoría e Historia de la Educación en la formación docente.	7,7	59,6	28,8	3,8	2,29	0,667	2
23- Necesidad de Didáctica Específica en la formación Docente.	0	3,8	36,5	59,6	3,56	0,574	4
24- Necesidad de las Prácticas en la formación docente.	0	0	1,9	98,1	3,98	0,139	4

- Ítem 12: *El docente del siglo XXI debe ser más un mediador, entre el alumno y el entorno social, que un especialista en un área de conocimientos.*

Los profesores tutores de prácticas del CAP son profesores de Enseñanza Secundaria de un centro público y de una especialidad concreta, aquella por la que accedieron a la docencia. Los requisitos de acceso a los que se sometieron para ingresar en el cuerpo docente de Profesores de Enseñanza Secundaria, fueron la titulación exigida y estar en posesión del CAP para aquellas especialidades en las que era obligatorio. Desde la entrada en vigor de la LOGSE, con la aparición de una etapa de Enseñanza

Secundaria Obligatoria (ESO), el papel del docente de Secundaria, el perfil profesional y las exigencias profesionales han cambiado.

Estos profesionales desarrollan su labor en un Instituto de Enseñanza Secundaria donde tutorizan en las prácticas a los alumnos del CAP y, por tanto, son conocedores de primera mano de la realidad educativa, por lo que nos interesa especialmente conocer su opinión sobre el papel del docente actual.

Ante la pregunta de si ven al docente del siglo XXI más como un mediador, un educador y agente de cambio social, que como un especialista en un área de conocimientos, observamos que sólo el 9,6% cree que el docente actual *no* desempeña estas funciones sociales, sino que es un especialista en la materia que imparte. Un porcentaje similar, el 11,5%, cree que, en efecto el profesor de secundaria es *mucho* en la actualidad un mediador social y un educador, más que un especialista.

Pero los porcentajes mayores se encuentran en los rangos intermedios, en los que un 38,5% opina que lo es en *poca* medida porque ante todo el profesor es un especialista y un 40,4% cree que lo es en *bastante* medida.

De nuevo, como en otras cuestiones analizadas anteriormente, la muestra se encuentra muy dividida entre los que opinan que el profesor *no es o es poco* un mediador social, sino que es más un especialista de un área de conocimientos, con un 48,6% de las respuestas. Y aquellos que opinan que si lo es, en *bastante o mucha medida*, y lo hacen un 51,9%. La diferencia de porcentajes entre ambos grupos de ítems no es muy representativa, aunque la mediana es 3, pero si lo es el hecho de que más de

la mitad de los encuestados, profesores en activo de Secundaria, vean que el perfil del docente ha cambiado y ahora es en gran medida un profesional de la enseñanza, que enseña una materia, pero que, además, tiene otras funciones educativas y sociales.

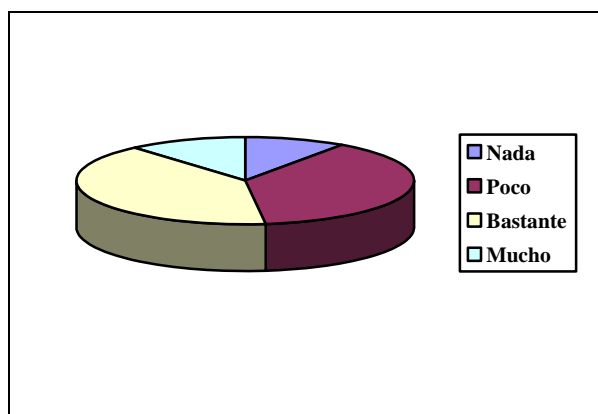


Figura 56. Porcentajes de los rangos del ítem 12.

Es conveniente recordar aquí que, cuando a los alumnos en su cuestionario les hacíamos esta misma pregunta (ítem16), ellos en un 78,1% creen que el docente actual es en *bastante o mucha* medida un mediador social y tiene funciones sociales que van más allá de su labor como especialista de una disciplina o un área de conocimientos.

Ambas opiniones están extraídas del conocimiento del entorno real, porque los alumnos están realizando las prácticas en un centro de Secundaria, pero sus experiencias, funciones y responsabilidades son muy distintas, como también lo es el hecho de que los docentes sean conscientes de que profesionalmente son “Profesores de Enseñanza Secundaria de la especialidad...”, mientras que los alumnos son aspirantes a profesores y en ese sentido observan la realidad con una perspectiva más distante, aunque no menos realista.

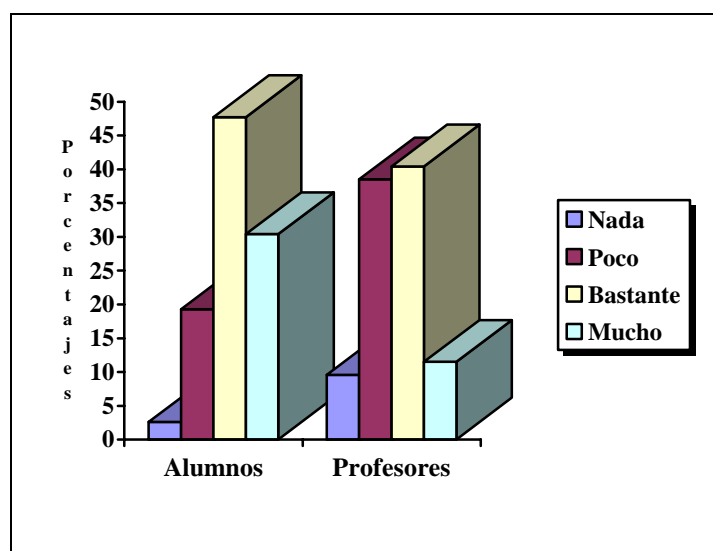


Figura 57. Porcentajes de elección de los rangos del ítem 12 del cuestionario de profesores y el 16 del cuestionario de alumnos.

- Ítem 13: *El papel del docente, al que se le atribuyen elevadas funciones sociales, viene marcado por la precariedad administrativa y la indiferencia social.*

Esta pregunta viene a complementar la anterior, y con ella pedimos a los profesores que nos digan si creen que el docente actual, al que se le dan tantas responsabilidades y se le atribuyen funciones sociales importantes, está marcado por la indiferencia administrativa y social, y ha perdido la consideración y el estatus social que tuvo en el pasado.

Llama la atención a simple vista la inclinación de los encuestados hacia los rangos más altos, en los que un 34,6% comparte *mucho* esta opinión, es decir, está completamente de acuerdo con que al docente se le exige mucho profesionalmente y se le da poco. Un 46,2%, muy cercano a la mitad de la muestra, cree que en *bastante* grado esta es la situación de los docentes. También es muy llamativo, que los que no están *nada* de acuerdo con esta afirmación son sólo el 3,8% y los que lo están *poco* son el 15,4%.

Es, por tanto, ésta una afirmación que comparten en bastante o mucha medida gran parte del profesorado, el 80,8% de la muestra.

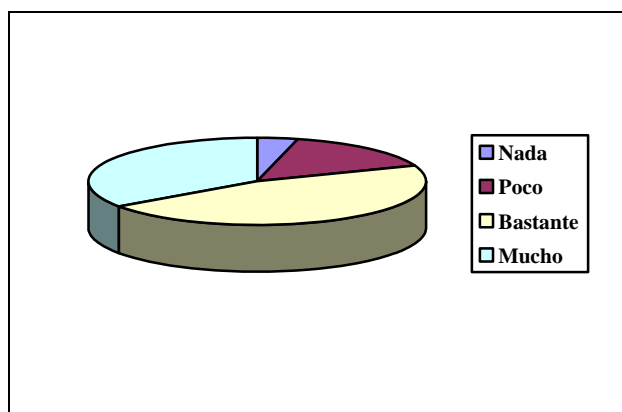


Figura 58. Porcentajes de los rangos del ítem 13.

Al igual que otras, esta pregunta también se la hemos hecho a los alumnos, (ítem 17 del cuestionario de alumnos) y ellos, aunque mayoritariamente, con un 64,9% eligieron los rangos 3 y 4, manifestando así su opinión de que esta afirmación sobre la situación de los docentes es *bastante o muy* cierta. Presentan, además, un porcentaje representativo del 29,6%, de los que opinan que esta afirmación es cierta en *poca* medida, que unido al 6% que cree que esta afirmación *no* es real, nos da un porcentaje de más de un tercio de la muestra, el 35,6% que cree que en *poca o ninguna* medida el profesor está macado por la precariedad económica y la indiferencia social.

Observamos que los profesores en activo sienten mayoritariamente ese abandono de la administración educativa y esa indiferencia, e incluso a veces el rechazo social, que está sufriendo en estos momentos la profesión. Por su parte los alumnos del CAP, futuros profesores de Secundaria, aunque mayoritariamente manifiesten que ven esta realidad de la profesión docente, todavía no lo han experimentado como profesionales en activo.

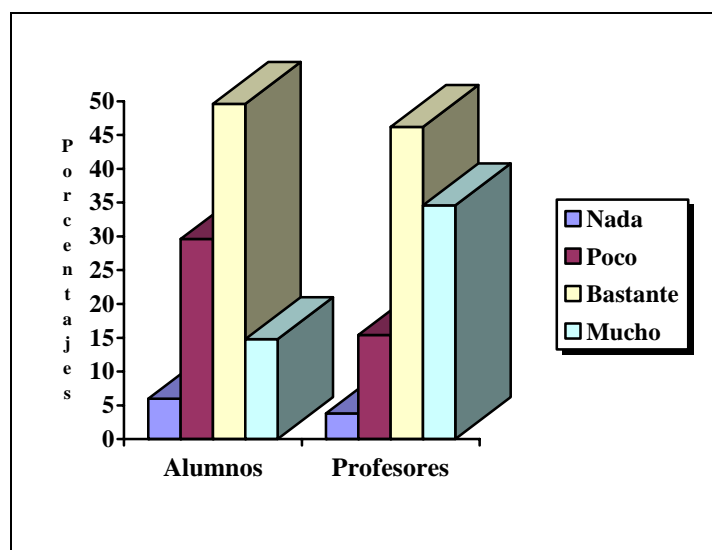


Figura 59. Porcentajes de elección de los rangos del ítem 13 del cuestionario de profesores y el 17 del cuestionario de alumnos.

- Ítem 14: *Los contenidos y la metodología para la secundaria deben estar determinados por la administración educativa.*

La implantación de la LOGSE y posteriormente la actual LOE han traído consigo los distintos niveles de concreción curricular, que permiten a los docentes adaptar y concretar los mínimos establecidos por la Administración Educativa a la realidad de sus centros y aula, es decir, a sus alumnos. Esta situación supuso, desde su puesta en marcha, por un lado ofrecer al alumnado una enseñanza más individualizada y adaptada a sus características, pero por otro una mayor responsabilidad para el profesorado, sobre todo en la toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza de los alumnos.

Es por esto, que nos interesa conocer la opinión de los profesores sobre el papel que debe tomar la administración educativa en la concreción de los contenidos y la metodología que deben poner en marcha los docentes. Hasta que punto creen que estos elementos del curriculum deben

venir determinados por los responsables en materia educativa de las administraciones central y autonómica.

Las respuestas son llamativas, ya que más de la mitad de los encuestados, el 55,8% opina que en *bastante* medida corresponde a la administración la toma de decisiones sobre estos elementos curriculares. El rango 2 presenta, también, un porcentaje elevado, con un 30,8%, que opina que la administración debe determinar *poco* los contenidos y la metodología para la Secundaria. El resto de los porcentajes de la muestra de los rangos 1 y 4, no son representativos, sólo un 3,8% cree que la administración *no* debe concretar los elementos curriculares y un 9,6% opina que debe concretarlos *mucho*.

La idea que más destaca del análisis de las respuestas a este ítem es la de que un 65,4% de los encuestados, profesores en activo en Secundaria, creen que la administración educativa debería concretar bastante o mucho los contenidos que se imparten y la metodología que se sigue en las aulas de los centros de Enseñanza Secundaria y, por tanto, ponen de manifiesto que no creen que la responsabilidad de la concreción curricular deba caer sobre los docentes. Lo que no sabemos es si la causa de esta idea es que se les exige una responsabilidad que no se reconoce ni avala por la administración educativa, o realmente creen que ese papel no corresponde a los docentes. Es por esto que será necesario indagar sobre estas opiniones en las entrevistas a los docentes.

En el ítem 18 del cuestionario de alumnos les hacíamos esta misma pregunta y también en ese caso las opiniones se hallaban muy divididas, destacando los rangos 2 y 3 con el 41% y 41,6% respectivamente. En este

caso la elección de los rangos 1 y 4 eran casi idénticos, con un 8,6% para el rango 1 y un 8,8% para el 4.

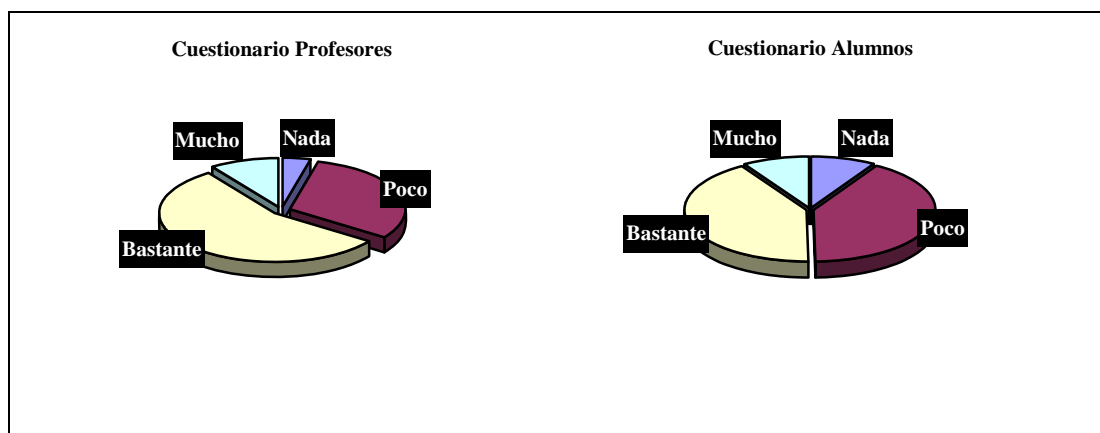


Figura 60. Porcentajes de los rangos ítem 14 del cuestionario profesores e ítem 18 del cuestionario alumnos.

- Ítem 15: *La escuela ha de atender a las necesidades sociales, por tanto el docente debe ser más un educador que un enseñante.*

En la pregunta del ítem 12 hemos pedido a los profesores su opinión sobre el papel del docente del siglo XXI, si es más un mediador social que un profesor especialista en una materia, ahora queremos saber si la función que cumple la escuela en la actualidad, sobre todo en la enseñanza obligatoria, de atender a las necesidades sociales del alumnado, hace que el docente sea más un educador que un enseñante.

A los alumnos al hacerles esta misma pregunta (ítem 19 del cuestionario de alumnos), manifestaban en un 78,1% que en bastante o gran medida es el docente en efecto, ante todo, un educador, manifestando, así, que las funciones del profesor de Secundaria han evolucionado hacia un perfil más educativo que académico.

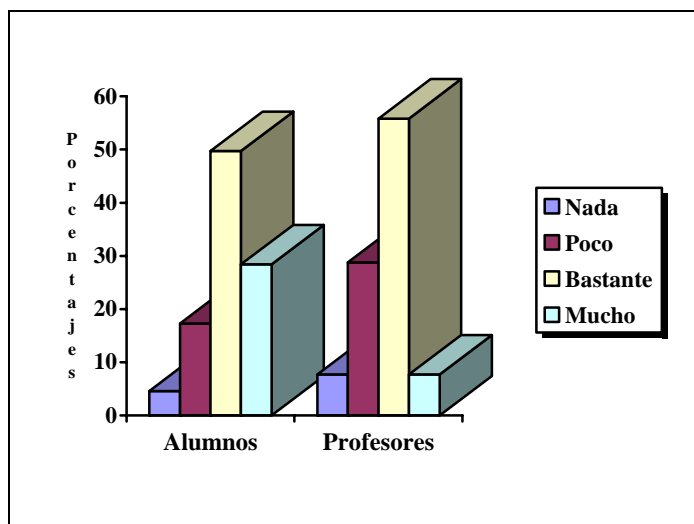


Figura 61. Porcentajes de elección de los rangos del ítem 15 del cuestionario de profesores y el 19 del cuestionario de alumnos.

Los profesores, al igual que en el ítem anterior, en un 55,8%, más de la mitad de la muestra, manifiestan que en *bastante* medida el docente debe ser en la escuela actual más un educador que un enseñante. Un 28,8% opinan que es *poco* un educador, considerándolo más como un profesor especialista en una materia. En los extremos los porcentajes son idénticos y poco significativos, hay un 7,7% que cree que para *nada* es un educador y otro 7,7% que cree que en efecto, en *mucha* medida el docente debe ser más un educador que un enseñante.

Relacionando las respuestas de esta pregunta con las del ítem 12 nos encontramos que, aunque hay similitudes en cuanto a los rangos más elegidos por los encuestados, en primer lugar el 3, y luego el 2, con porcentajes parecidos y, por último, los rangos 1 y 4 con porcentajes no representativos. Los profesores no piensan igual respecto a estos dos ítems, aunque si manifiestan la misma tendencia, en el ítem 12, a pensar que los profesores son *bastante o mucho* más mediadores sociales que especialistas en un área de conocimientos y en el ítem 15, a considerar que en *bastante o mucha* medida los docentes son más educadores que enseñantes.

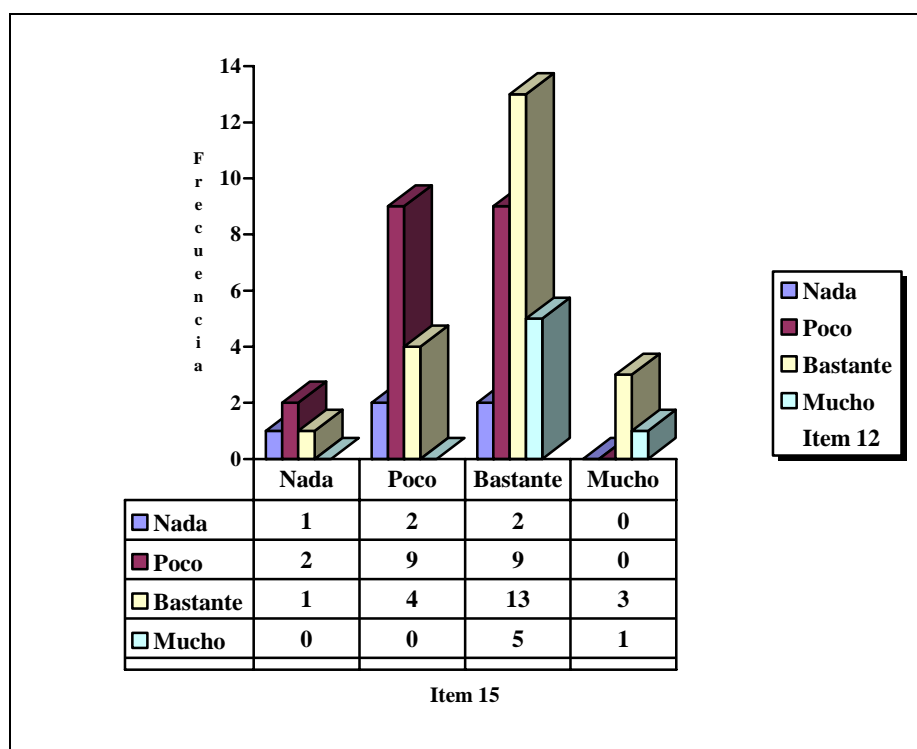


Figura 62. Gráfico de contingencia de los ítems 12 y 15.

- Ítem 16: *Es positivo mantener una filosofía personal de la enseñanza que te lleve en la práctica a examinar críticamente tus acciones.*

Las dos últimas preguntas de este bloque, pretenden conocer la opinión de los tutores sobre si el profesor de Secundaria debe tener una filosofía o modelo de enseñanza que le permita guiar, analizar y reflexionar sobre su práctica, o ésta no es necesaria. Como ya hemos dicho anteriormente, el docente de Secundaria es un especialista en un área de conocimiento que, para acceder a la docencia, ha necesitado realizar la formación pedagógica complementaria del curso del CAP. Su formación inicial para ser profesor de Enseñanza Secundaria ha consistido, por tanto, en un curso de 180 horas.

Los tutores de prácticas son profesores experimentados, implicados, además, en la formación inicial de los futuros docentes, cuyo bagaje les ha

dotado de las herramientas necesarias para desempeñar su tarea. Por esto, su opinión sobre el tema que nos ocupa en este ítem es tan importante para nosotros. Creen ellos que el profesor necesita tener una filosofía que guíe su práctica y le lleve a examinar sus acciones y reflexionar sobre el proceso de enseñanza aprendizaje o, por el contrario, basta con que domine su materia, enseñe a los alumnos los conocimientos sobre ella y evalúe los resultados de ese proceso.

Es evidente, tras observar la tabla 6.18, en la que aparecen los descriptivos de este ítem, que todos los encuestados consideran bastante o muy positivo que el docente mantenga una filosofía de la enseñanza que le lleve a examinar y reflexionar sobre su práctica. Ningún profesor ha elegido los rangos 1 y 2, y un 55,8% cree que es *muy* bueno que el profesor examine críticamente sus acciones sobre la base de una filosofía personal de la enseñanza. El 44,2% restante opina que es *bastante* positiva esta idea.

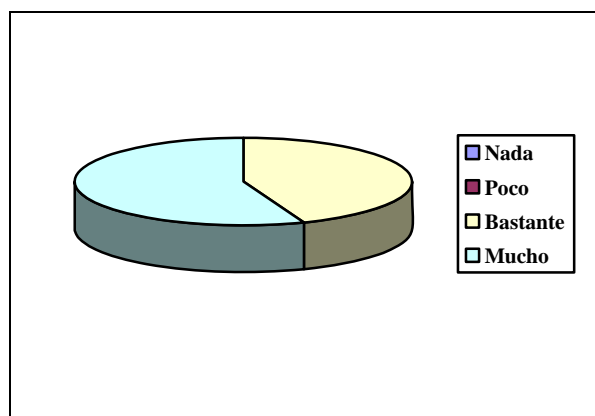


Figura 63. Porcentajes de los rangos del ítem 16.

Cuando hacíamos a los alumnos esta misma pregunta en su cuestionario (ítem 20), las respuestas eran, también, muy favorables a la afirmación que planteamos y un 91,8% opinaba que es *bastante o muy* positivo que el docente construya una filosofía propia de la enseñanza y que reflexione y analice críticamente sus acciones en la práctica.

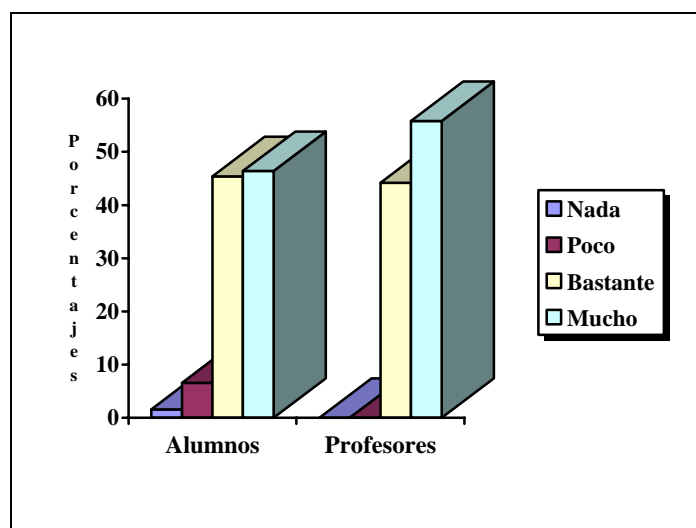


Figura 64. Porcentajes de elección de los rangos del ítem 16 del cuestionario de profesores y el 20 del cuestionario de alumnos.

Aunque los profesores se inclinan más por aceptar esta cuestión como muy positiva y los alumnos como bastante positiva, al observar el gráfico de la figura 64, se ve claramente la tendencia en ambos colectivos a considerar bueno que el profesor, como profesional de la educación, tenga una filosofía personal de la enseñanza.

- Ítem 17: *El profesor que piensa demasiado sobre sus acciones, lo que manifiesta, en cierta medida, es inseguridad.*

Esta pregunta está muy relacionada con la del ítem anterior, en ella quedaba claro que para los profesores encuestados el docente debe analizar su práctica en el aula desde la reflexión y la crítica, con el fin de mejorar su enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos. Aquí, pretendemos que nos digan si creen que un profesor que piensa demasiado sobre sus acciones lo que muestra es inseguridad, o por el contrario, quiere estar seguro de sus acciones y de las implicaciones de éstas.

La tendencia es con un 67,3% a opinar que para *nada* pensar sobre lo que se hace manifiesta inseguridad. En el extremo opuesto hay un 3,8% que cree que si un profesor piensa demasiado lo que hace es porque es *muy* inseguro. Los rangos intermedios muestran también, claramente, una tendencia a pensar que en *poca* medida, con un 23,1% pensar sobre las propias acciones manifiesta inseguridad, ya que sólo un 5,8% cree que *bastante* inseguridad muestran esas acciones.

Como en el ítem anterior las respuestas de los alumnos, al hacerles esta pregunta (ítem 21 del cuestionario de alumnos), han seguido la misma tendencia que las de los profesores, pero estos últimos se inclinan más por dejar claro que no es síntoma de inseguridad reflexionar sobre la propia práctica, ya que el alumnado cree en un 20,4% que pensar demasiado sobre las acciones muestra *bastante o mucha* inseguridad.

El análisis de esta interacción entre las opiniones de los dos sectores debe considerar que el alumno del CAP durante las prácticas actúa como un profesor novel y puede temer que sus dudas se consideren inseguridad, mientras que el profesor es un docente experimentado que sabe de la importancia de analizar las situaciones del aula y de los alumnos, antes de tomar decisiones en la práctica.

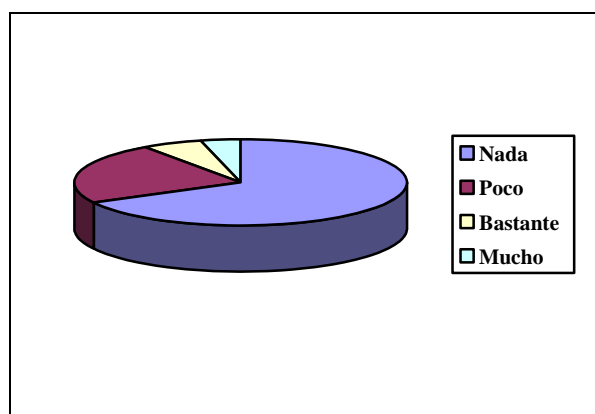


Figura 65. Porcentajes de los rangos del ítem 17.

En el segundo bloque del cuestionario tenemos los ítems 18 y 19, que hacen referencia a la cantidad de horas de prácticas y teoría del curso del CAP, tanto a las que se imparten en la actualidad, como a las que se consideran necesarias o deseables.

Aquí los rangos de elección también son cuatro y hacen referencia a la cantidad de horas, van desde 1- muy pocas a 4- muchas, pasando por 2- pocas y 3- suficientes.

- Ítem 18: *Las horas de prácticas en el centro educativo durante el curso del CAP son...*

Al preguntar a los profesores sobre la cantidad de horas de prácticas de los alumnos del CAP en los centros hay dos cosas que nos llaman la atención:

- Ninguno de los encuestados cree que las horas de prácticas son muchas.
- El 50% opina que son *pocas* las horas que se realizan de prácticas en el centro educativo.

El resto de las respuestas corresponden a un 34,6% que opina que las horas de prácticas son *suficientes*, y un 15,4% opina que son *muy pocas*.

Estos resultados ponen de manifiesto la importancia que los profesores del CAP dan a la formación práctica en los centros de Secundaria.

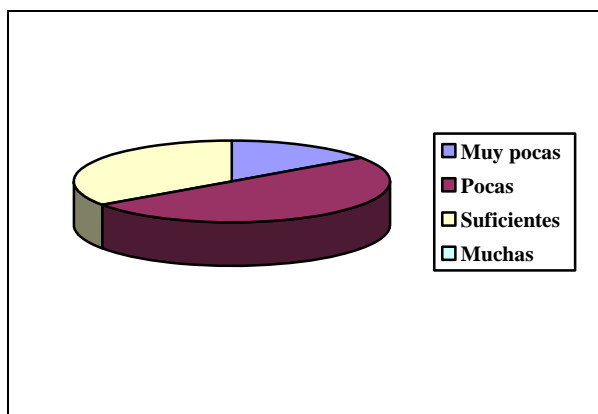


Figura 66. Porcentajes de los rangos del ítem 18.

Los alumnos ante esta misma pregunta (ítem 22 del cuestionario de alumnos), se encuentran divididos entre los que creen que las prácticas son suficientes, el 47,8%, y los que piensan que son pocas, el 33,1%. En este caso si hay alumnos que creen que son muchas las horas de prácticas, pero es un porcentaje mínimo del 5,4%.

De nuevo se confirma que las prácticas de enseñanza son muy valoradas tanto por profesores como por alumnos, y que si los docentes las tienen, aún en mayor consideración, no es sólo porque ellos sean tutores de prácticas sino porque saben de la importancia de conocer y desenvolverse en el entorno real de trabajo para una mejor formación inicial y futura profesionalización.

- Ítem 19: *Las horas de clases teóricas durante el curso del CAP son...*

Los profesores encuestados desempeñan en el CAP las funciones de tutores de prácticas, pero son conocedores de la formación teórica que reciben los alumnos.

La consideración de que es fundamental conectar la teoría y la práctica en la formación inicial, nos lleva a preguntarles la valoración que hacen de las horas de teoría que reciben los alumnos. Recordamos que en el curso del CAP la mitad de las horas, 90, son de prácticas y la otra mitad, 90, son de teoría.

En esta pregunta las respuestas se concentran en el rango 3, donde hay un 73,1% de profesores, casi la tercera parte de la muestra, que opina que las horas de teoría son *suficientes*. El resto de porcentajes no son tan relevantes, un 15,4% opina que son *pocas*, un 1,9% que son *muy pocas*, y un 9,6% que son *muchas*. Comprobamos que los profesores de prácticas consideran que son necesarias horas de formación teórica, pero en menor medida que las horas de prácticas, porque las ven menos importantes.

Los alumnos en el ítem 23 de su cuestionario ante esta pregunta manifiestan en un 54,9% que son suficientes horas, e incluso hay un 30,8% que cree que son muchas.

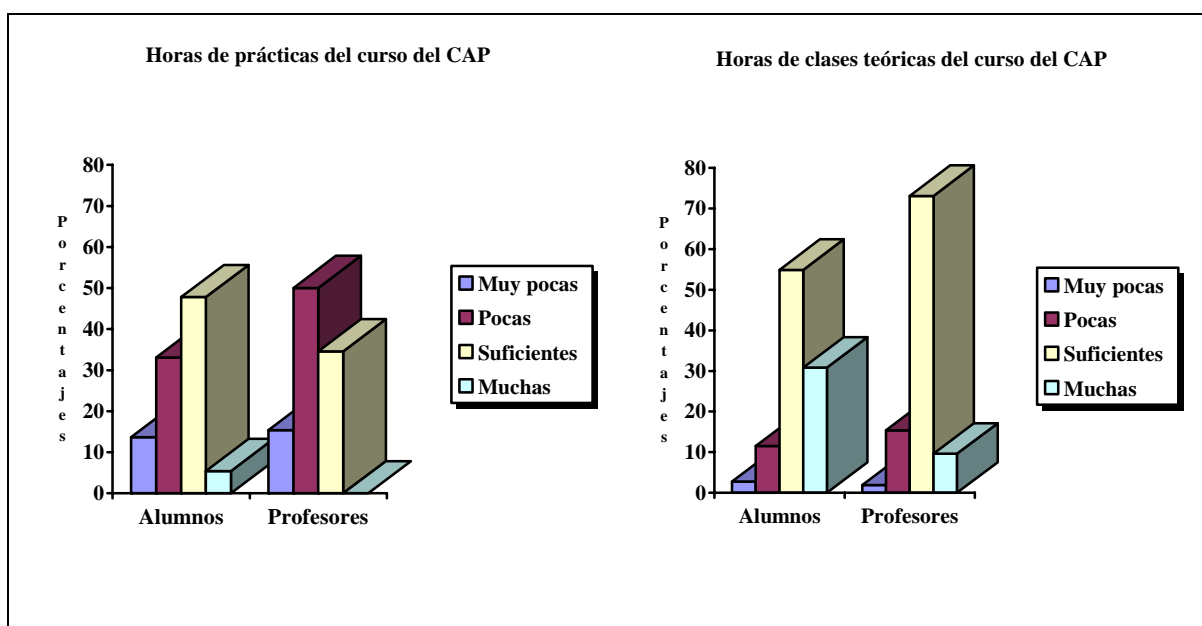


Figura 67. Porcentajes de los rangos de los ítems 22 y 23 del cuestionario de alumnos y 18 y 19 del cuestionario de profesores.

En el ítem 9 de este cuestionario preguntamos si la distribución de las horas de teoría y prácticas en el CAP son las adecuadas y al comparar las respuestas de ese ítem con la de estos dos últimos, observamos que:

- Tanto en el ítem 9 como en el 18, los porcentajes de elección de los rangos 2 y 3 son idénticos, del 50% para la elección pocas horas de prácticas y una distribución poco adecuada de las horas de ambos módulos, y del 34,6% para el rango 3, bastantes horas de prácticas y bastante conexión entre las horas de teoría y de prácticas.
- Entre el ítem 9 y el 19 no hay coincidencia, para un 73,1% del profesorado hay bastantes horas de teoría, mientras que el 34,6% piensa que la distribución de las horas es bastante adecuada.

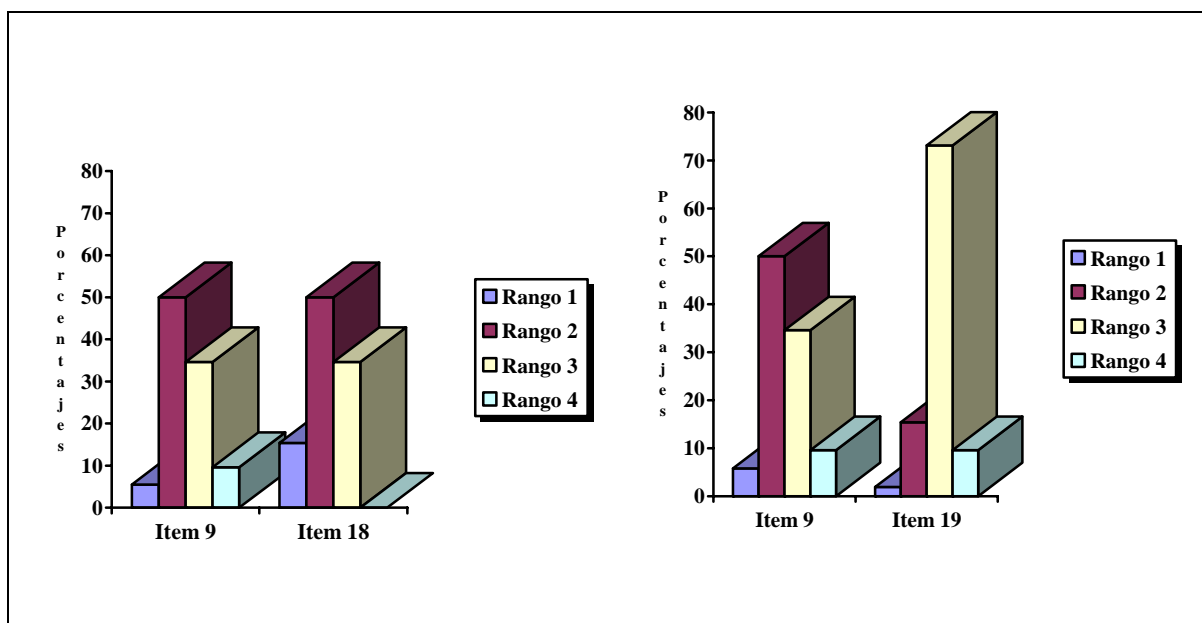


Figura 68. Porcentajes de contingencia de los rangos de los ítems 9 y 18 y de los ítems 9 y 19.

El último bloque, como comentamos al explicar las variables en este mismo apartado, corresponde a los ítems del 20 al 24, y a una única pregunta referida a los cuatro módulos teóricos y a las prácticas. La pregunta es: *de los módulos del CAP cuáles consideras necesarios para un mejor conocimiento de la labor docente*. Los cuatro rangos de elección son 1- nada necesario, 2- poco necesario, 3- bastante necesario y 4- muy necesario.

Vamos a analizar cada uno de los cinco ítems por separado para conocer la opinión del profesorado sobre cada uno de ellos:

- Ítem 20: *Didáctica General*.

Para este módulo ningún profesor considera que *no* sea necesario, y sólo un 19,2% lo ve como *poco necesario*. Sin embargo, el 57,7% cree que es *bastante necesario* y un 23,1% lo considera *muy necesario*.

Es, por tanto, éste un módulo teórico bien considerado por el profesorado, ya que un 75%, la tercera parte de la muestra, piensa que el módulo de Didáctica General es bastante o muy necesaria para un mejor conocimiento de la labor docente.

Los alumnos también valoran positivamente este módulo, ya que cuando se les pregunta por la necesidad de cursarlo en su formación, manifiestan en un 62,7%, que es bastante o muy necesario.

- Ítem 21: *Psicología de la Educación*.

En este caso, si hay un pequeño porcentaje del 3,8%, que cree que este módulo *no es necesario* dentro de su formación, pero la mayoría lo valora positivamente. Un 55,8% cree que es *bastante necesario* y un 17,3% opina que es *muy necesario*, para terminar con el 23,1% que lo ve *poco necesario*.

La valoración de la mayoría con un 73,1% que piensa que la Psicología de la Educación es bastante o muy necesaria para formar a los docentes, nos indica, aunque lo confirmaremos en las entrevistas, que los profesores de prácticas creen que los docentes deben conocer las características de los alumnos con los que van a desarrollar su labor, las técnicas de motivación, la disciplina y las interrelaciones que tiene lugar en el aula, etc.

Casi la mitad de los alumnos, cuando han sido preguntados sobre la necesidad de este módulo para su formación lo consideran en un 49,6% como bastante necesario y en un 32,2% como muy necesario, lo que implica que más del 80% de los alumnos sitúa este módulo como bastante o muy importante para su formación. En el grupo de discusión virtual profundizaremos en la causa de que lo consideran importante, pero la razón parece estar en la misma línea de la opinión de los profesores, en el valor que dan al conocimiento del alumnado con el que van a trabajar y a las herramientas para intervenir en el aula.

- Ítem 22: *Teoría e Historia de la Educación.*

Este módulo es el menos considerado por los profesores, la razón al igual que, en el caso de los alumnos puede ser por las pocas horas que se imparten o porque sea el más teórico y filosófico y, por esto, en apariencia el menos aplicable a la práctica.

Un 59,6 % lo considera *poco necesario*, e incluso hay un 7,7% que cree que *no es necesario*. Tan sólo un 3,8% piensa que es *muy necesario* y el 28,8% cree que es bastante necesario. Si unidos los rangos de elección, observamos que el 67,3% lo ve como poco o nada necesario y, por consiguiente, podrían prescindir de él.

En el caso de los alumnos, ante esta pregunta, manifiestan en un 69,2%, lo mismo que los profesores, que la Teoría e Historia de la Educación es poco o nada necesario para un mejor conocimiento de la labor docente y prescindible en un plan de formación inicial del profesorado.

- Ítem 23: *Didáctica Específica.*

El módulo de Didáctica Específica es muy conocido por los tutores del CAP por su conexión con las prácticas, además el profesor de Específica es el que coordina a los tutores de prácticas de su especialidad.

En este caso, como en el de Didáctica General, ningún profesor ha elegido el rango 1, porque nadie cree que *no sea necesario* este módulo, y sólo un 3,8 opina que es *poco necesario*. Por el contrario, hay un 59,6% que cree que es *muy necesario* y un 36,5% que lo considera *bastante*

necesario. La Didáctica Específica es, de los módulos teóricos, el mejor valorado por los profesores de prácticas.

Las prácticas y la Didáctica Específica que realizan los alumnos son de la especialidad de la que se han matriculado del CAP. El tutor del centro de prácticas es, en consecuencia, de la misma especialidad que el futuro profesor, es un docente que imparte una materia y que sabe de la importancia que para el profesorado tiene el dominio de las herramientas y estrategias básicas relacionadas con su área de conocimiento.

Por esta misma razón los alumnos, también valoran este módulo teórico de forma positiva, con un 36,9% que la considera muy necesario y un 37,9% para el que es bastante necesario.

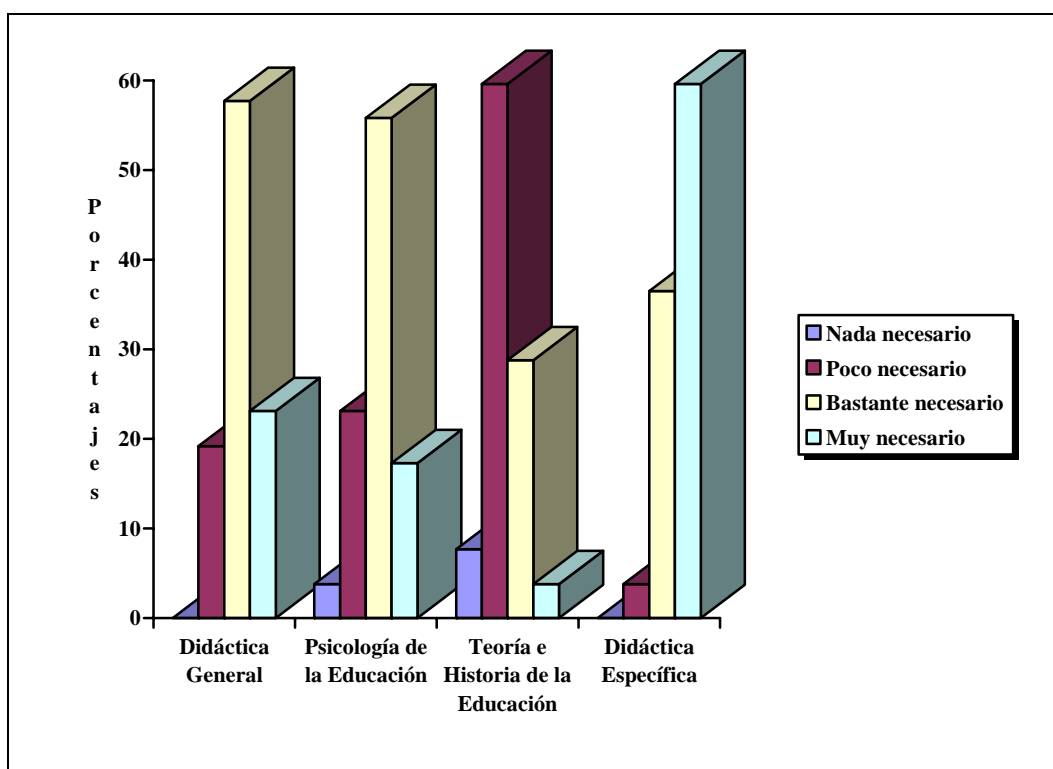


Figura 69. Porcentajes de los ítems 20 al 24.

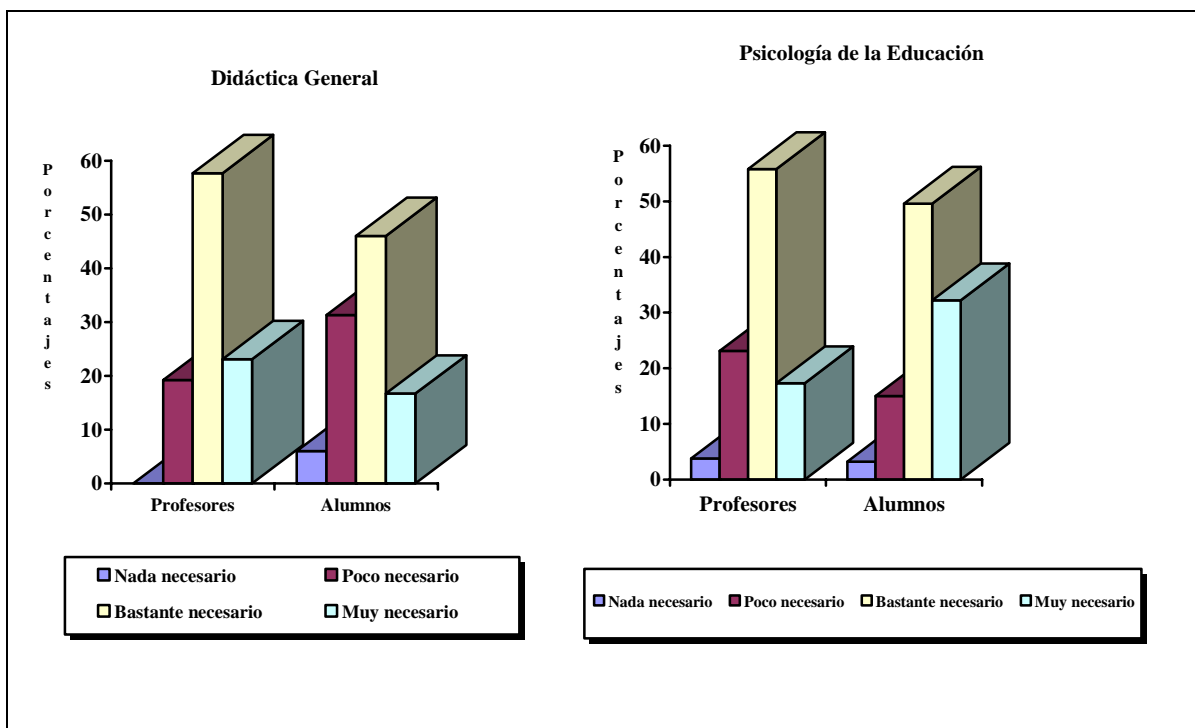


Figura 70. Porcentajes de elección de los ítems 20 y 21 del cuestionario de profesores y los ítems 24 y 25 del cuestionario de alumnos.

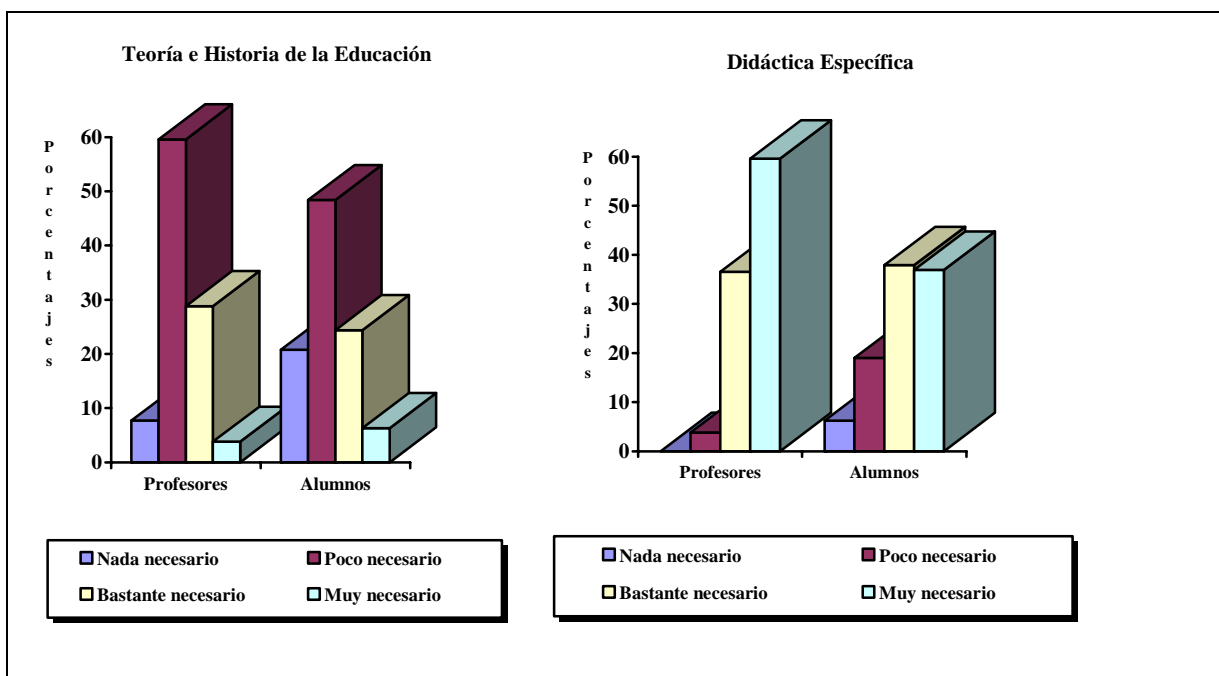


Figura 71. Porcentajes de elección de los ítems 22 y 23 del cuestionario de profesores y los ítems 26 y 27 del cuestionario de alumnos

- Ítem 24: *Prácticas de Enseñanza.*

Los profesores tutores, al igual que los alumnos al responder esta pregunta en su cuestionario, consideran las Prácticas de Enseñanza fundamentales en la formación docente. El 98,1% de los encuestados las considera *muy necesarias* y sólo el 1,9%, es decir, 1 sujeto de toda la muestra, cree que son *bastante necesarias*.

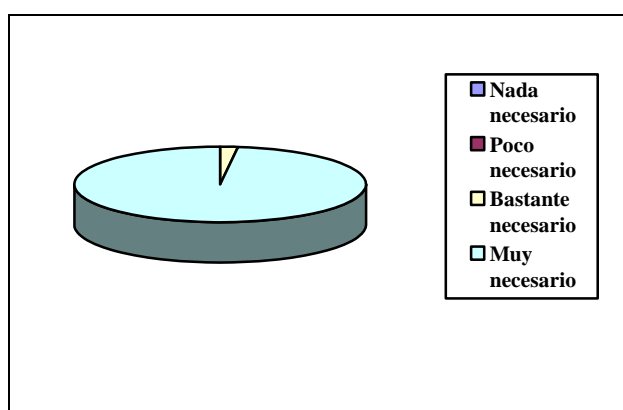


Figura 72. Porcentajes de los rangos del ítem 24.

Es incuestionable el valor que los docentes dan a la práctica, como un módulo básico e imprescindible en la formación inicial del profesorado. Es el lugar donde tutorizan a los alumnos de prácticas, su ámbito laboral y el de formación de sus alumnos.

Los alumnos también valoran mejor las Prácticas de Enseñanza que ningún módulo teórico, considerándolas como *muy necesarias* con un 84,9%.

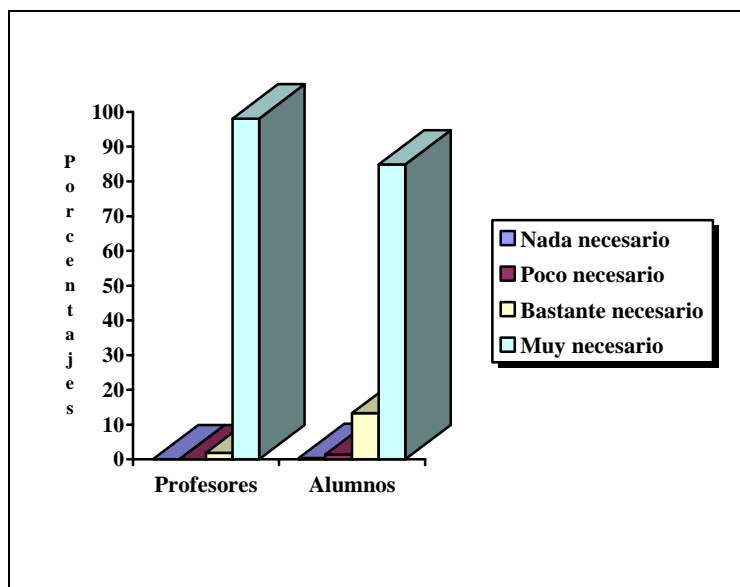


Figura 73. Porcentajes de elección del ítem 24 del cuestionario de profesores y del ítem 28 del cuestionario de alumnos.

Capítulo VII

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS CUALITATIVOS

CAPÍTULO VII.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS CUALITATIVOS.

En el Capítulo anterior hemos analizado los instrumentos cuantitativos utilizados en esta investigación, los cuestionarios de alumnos y profesores. Ahora vamos analizar los resultados obtenidos a partir de los instrumentos cualitativos.

Las respuestas de alumnos y profesores ante las preguntas que les planteamos en los cuestionarios nos han dado información sobre muchos de los aspectos que queríamos analizar, pero, al mismo tiempo, nos han conducido a la necesidad de profundizar sobre algunos aspectos que no han quedado claros o sobre los que era interesante seguir investigando.

Con los profesores hemos realizado una entrevista en la que se ha indagado sobre aspectos relacionados con las necesidades de formación de los futuros docentes, el perfil del profesor de Secundaria en la actualidad y las características de esta etapa educativa.

A los alumnos los hemos invitado a participar en un grupo de discusión virtual en el que se les han planteado preguntas relacionadas con las necesidades de formación de los docentes y el papel del profesor de Secundaria.

Los análisis cualitativos de los datos de las entrevistas a los profesores y del grupo de discusión con los alumnos, se han sometido al análisis del contenido y a la reducción de datos, utilizando la codificación y extrayendo las categorías o modelos implícitos.

7.1.- Entrevistas al profesorado de prácticas.

En el diseño metodológico de esta investigación, explicado en el apartado 2 del Capítulo V, ya explicamos que las entrevistas a los profesores surgen al comprobar, tras el análisis de los cuestionarios, que era necesario indagar más en algunos aspectos claves para nuestra investigación.

Fundamentalmente nos interesan aquellas cuestiones relacionadas con su opinión sobre aspectos que atañen a la formación de los futuros docentes, a la necesidad de que la formación práctica se consolide sobre un buen fundamento teórico y al perfil del profesor de Secundaria del siglo XXI.

El diseño de la entrevista era abierta, de tal manera que, se plantearon siete cuestiones que el profesor podía contestar de forma espontánea, en un ambiente distendido y con plena libertad de orden. Si alguna cuestión concreta quedaba sin respuesta o ésta parecía ambigua, el entrevistador se sentía en libertad para repreguntar o concretar la pregunta, a fin de que ningún aspecto de interés quedara sin responder. En general, no fue necesario hacer hincapié en ninguna cuestión, porque los profesores se sintieron con libertad para expresar sus opiniones y lo hicieron

mostrando mucho interés por un tema, la formación inicial del profesorado, que ellos consideran de vital importancia para la mejora de la Enseñanza Secundaria actual.

El guión de la entrevista se encuentra recogido en la tabla 7.1, que presentamos a continuación.

Tabla 7.1. Guión de la entrevista a los profesores tutores del CAP.

GUIÓN DE LA ENTREVISTAS A LOS PROFESORES

- Coméntame tu experiencia, en líneas generales, como tutor de prácticas de alumnos del CAP: qué motivos te llevaron a aceptar ser tutor de prácticas, qué aporta esta experiencia a tu docencia en el aula
 - Crees que tener alumnos tutorizados te ha supuesto implicarte más en tu práctica educativa, que te ha llevado a cuestionarte o reafirmarte más en tu labor. Te ha supuesto, en general, algún cambio.
 - Crees que una buena formación práctica se debe consolidar sobre un buen fundamento teórico.
 - En la era de la comunicación y la información, qué sentido tiene la enseñanza transmisiva.
 - El docente del siglo XXI, además de un especialista en un área de conocimientos, qué otros requisitos debe tener.
 - Qué crees que necesitan o demandan nuestros alumnos de secundaria, sobre todo la obligatoria, para poder desenvolverse bien en la sociedad actual y en la futura.
 - El docente de la secundaria actual tiene conciencia o se siente un educador, o se ve más como un profesor de un área de conocimientos.
-

Las dos primeras cuestiones del guión hacen referencia a su experiencia como profesores de prácticas, de los alumnos que actualmente cursan el CAP para formarse como docentes de Secundaria, destacando lo que les movió a participar en esta tarea y lo que supone para ellos en su labor docente.

La tercera cuestión plantea esa necesaria relación que tiene que haber en la formación, como profesionales de la educación, entre la formación teórica y la práctica. Sabíamos, por el resultado de los cuestionarios, que los tutores dan mucha importancia a la formación práctica, pero creen, que

en cierta medida, es necesaria una formación teórica, lo que nos interesa es ver en qué medida piensan que la práctica se consolida sobre un buen fundamento teórico.

La cuarta hace referencia al modelo de enseñanza que debe prevalecer en la Secundaria y está relacionada con la sexta, con las necesidades de formación de los alumnos de Enseñanza Secundaria, sobre todo la obligatoria, para desenvolverse en la sociedad actual, independientemente del camino que elijan al terminar la formación obligatoria, ya sea que decidan ir a los Ciclos Formativos de Grado Medio, al Bachillerato o al mundo laboral.

Las cuestiones quinta y séptima se refieren ambas al docente del siglo XXI aquel que, además de ser un especialista en su área de conocimiento, necesita de otra formación para una etapa educativa no exclusiva que abarca a toda la población, que le convierte en un educador, además de profesor.

La elección de los entrevistados se hizo de manera intencional (muestreo teórico) entre los profesores de prácticas del CAP del curso 2006-2007 que habían contestado el cuestionario previo y que llevaban al menos cuatro años como tutores de prácticas. De entre los que cumplían estos requisitos contactamos con diez, de diferentes especialidades, que se manifestaron muy interesados en colaborar con la investigación, y concertamos las entrevistas para llevarlas a cabo con posterioridad al curso del CAP de ese año.

El ambiente en que se desarrollaron las entrevistas fue distendido, dejando el entrevistador, en todo momento, que el profesor se expresara

con plena libertad y sin dirigir sus respuestas, que fueron grabadas, previa autorización de los entrevistados.

7.1.1. Análisis e Interpretación de las entrevistas a los profesores.

El análisis de las entrevistas es cualitativo y nos centramos en la formación del docente de Secundaria, aquello que creen nuestros tutores de prácticas que debemos hacer desde la Universidad y la formación inicial del profesorado para formar docentes adaptados a la situación actual de la Enseñanza Secundaria, en función de la necesaria conexión que creemos debe haber entre la teoría y la práctica y las necesidades de formación de los alumnos de Secundaria.

Analizaremos las respuestas a las siete preguntas de la entrevista, viendo aquello que es relevante desde la experiencia y la perspectiva de los entrevistados.

- *Pregunta 1: Aportación de la experiencia como tutor de prácticas a la docencia en el aula de secundaria.*

Las repuestas de los entrevistados se pueden concretar en tres ideas.

- La mitad de los entrevistados afirman que les ha supuesto reflexionar sobre su propia práctica docente, porque les motiva tener alumnos tutorizados, tener que enseñarles la labor de ser profesores y esto les ha llevado a actualizarse como docentes y a lo que muchos denominan “estar al día”. Esta idea se refleja en los siguientes fragmentos de las entrevistas (el código P2F1 indica la ubicación del fragmento, profesor 2, fragmento 1 de la entrevista):

...por lo que he ido viviendo es una aportación constante por parte de ellos, que me obliga, de alguna manera, a estar al día, a replantearme las clases, a hacer un ejercicio de reflexión constante sobre lo que hago,... y no sólo estar al día respecto del área de conocimiento, sino en cuanto a aspectos de la didáctica, de replantearse como dar las clases, etc. (P2F1).

También sirve de incentivo para que me plantee mi propia práctica docente y no me estanque en contenidos, metodología, recursos y estrategias de evaluación (P4F2).

- Casi todos los profesores entrevistados piensan que durante las prácticas se crea una buena relación con el alumno tutorizado donde ellos aportan la experiencia y los alumnos las ganas, la novedad, las ideas nuevas, y esto es positivo porque la enseñanza está en continua evolución y los futuros docentes ayudan a renovar el aula, al mismo tiempo que se nutren de la experiencia docente y del conocimiento que tienen de la labor y del entorno educativo los tutores, por lo que hay un enriquecimiento mutuo. Como ejemplo de esta idea podemos ver los siguientes fragmentos.

...Me pareció que era interesante no desconectar de los que iban acabando, ya que, en general, es gratificante la relación con personas que acaban de terminar la carrera, ellos te aportan las ganas y tú aportas la experiencia (P8F3).

...pensé que podría ser enriquecedor para mi docencia porque los alumnos que salían de la Universidad podrían aportar otras perspectivas, y luego he comprobado que no sólo ha sido enriquecedor para mí, sino también para los alumnos porque ellos traen perspectivas distintas sobre la enseñanza de las lenguas. En general es una experiencia positiva (P9F1).

- Por último, en esta pregunta, también destaca que algunos profesores consideran que la fase de prácticas tiene una ventaja sobre la teórica en la formación docente por la relación directa que se establece con el futuro profesor, donde de manera real y en el entorno de trabajo se le puede

transmitir el gusto por la profesión y por el trabajo bien hecho, dejando evidente que la enseñanza, es decir, la tarea que ellos desempeñan, merece la pena y mostrándoles cómo se debe trabajar en el aula y qué debe de hacerse para conseguir un buen aprendizaje en nuestros alumnos. Sirvan de ilustración los siguientes fragmentos:

...Cuando ellos llegan tienen una visión del profesor muy tradicional y poco a poco se van dando cuenta de que la educación es algo más, que es más compleja de lo que parece y que es una profesión que necesita entrega y dedicación. Transmitir esto a los alumnos ha sido uno de mis mayores retos y creo que en muchos casos lo he conseguido, o al menos se han ido pensando que es una labor importante (P6F2).

A mí me gusta la enseñanza, a pesar de los problemas que tiene y todavía no me siento quemado aunque algunas cosas no me gustan y quisiera que cambiaran. Lo que trato de hacer es transmitirles este gusto por la enseñanza a los alumnos del CAP porque creo que eso es importante para ellos (P7F2).

- *Pregunta 2: Supone algún cambio en la docencia del profesor de secundaria tener alumnos en prácticas del CAP.*

Plantear a los tutores si los alumnos en prácticas les han supuesto algún cambio relevante en su práctica educativa y si esto les ha llevado a cuestionarse o reafirmarse en su labor, está muy relacionado con la primera pregunta, sin embargo, podemos destacar algunas categorías nuevas.

- Si para muchos supone una reflexión sobre sus actuaciones en el aula y su práctica en general, es, en cierta medida, porque saben que son modelos de lo que significa ser docente y de cómo éste debe actuar. Esto podemos verlo reflejado en este fragmento:

Para replantearse cuestiones relativas a tu labor es muy importante tener a alguien a quien puedes servir de referente, que se fija en ti y te puede tomar como modelo, en esas situaciones no te puedes permitir ni tener días u horas bajas porque afectas a mucha gente, tus alumnos de clase y tus alumnos del CAP (P3F4).

- Tener a alumnos tutorizados en prácticas les hace replantearse cuestiones que no creían necesitar antes, porque los futuros docentes les demandan información, les piden ayuda y esto les obliga a actualizarse. Un ejemplo de esta idea se ve en el siguiente fragmento:

...los primeros años me suponía estar más al día para poder ayudarles a ellos en las cuestiones teóricas de elaboración de unidades didácticas y de materiales o en las cuestiones burocráticas y administrativas, que como uno va conociendo se relaja un poco en ellas, y los alumnos te demandan mucha información que te lleva a ti a estar continuamente al día... (P10F5).

- **Pregunta 3: Una buena formación práctica se debe consolidar sobre un buen fundamento teórico.**

Tras el análisis de las respuestas, hemos destacado las siguientes ideas.

- La mayoría de nuestros entrevistados piensan que se necesita una buena formación, además de la especialidad propia, para hacer frente a la labor docente en la Enseñanza Secundaria, para desarrollarse como profesional de la educación. Es fundamental formarse en las Ciencias de la Educación y en las bases psicológicas del adolescente y el aprendizaje, tienen que saber cómo aprenden los alumnos para poder enseñarles y a esto, además, hay que añadirle la didáctica propia de cada área de

conocimiento. Esta idea se puede observar en algunos fragmentos de las entrevistas

...para mí la teoría es el fundamento sobre el que se debe partir para poder trabajar, saber con qué edad trabajas, que características tienen los alumnos. Esto lo he echado de menos, porque tenía un desconocimiento total de los alumnos y de cómo enseñar mejor para que ellos puedan aprender más fácilmente (P5F4) También es básico aprender a enseñar tu asignatura, es decir, una didáctica específica, porque aunque se domine la teoría de la asignatura, se necesita saber cómo enseñarla mejor (P5F5).

Se necesita un fundamento del campo educativo, del mundo de la pedagogía y la psicología. En esta profesión ha hecho mucho daño el continuo detrimento, de una parte del profesorado de todo lo que sea el mundo de la pedagogía y la psicología, como si acercarse a él fuera algo pernicioso y el origen de todos los males de la educación, cuando es todo lo contrario, el profesorado debe conocer y tener una base pedagógica y psicológica, conocer nuevas metodologías, técnicas de trabajo en grupo, etc., para que su rendimiento como docentes, que es lo que son, sea mejor (P6F4).

- La mayoría de nuestros entrevistados piensan que la formación teórica y las prácticas, del futuro docente, deben ir juntas, porque se aportan beneficios mutuamente al poder trasladar los aprendizajes de un ámbito a otro. La teoría te permite conocer el mundo educativo, las bases de la profesión y el desempeño de la labor, y las prácticas te permiten ver el mundo real de la educación, el entorno donde te vas a desenvolver como profesional, antes de dedicarte a esta tarea. En los siguientes párrafos presentamos algunos fragmentos que reflejan esta idea:

La experiencia es un grado de conocimiento pero la información antes y durante la práctica es buena porque te informa de lo que hay, lo que puedes hacer y cómo hacerlo, para que luego puedas confrontar esto con la práctica y chocar o no con la realidad, pero aprender (P3F7).

El alumno del CAP, en principio rechaza la teoría porque le suena a lo mismo que aprendió en su carrera, más información, pero luego ve que lo que aprende le sirve para la práctica en el instituto y entonces su visión cambia y esto lo motiva a aprender cosas nuevas (P8F9).

- Llama la atención el hecho de que algunos coincidan en la idea de que la formación puede ser un motor de cambio educativo, si formamos profesores motivados por el trabajo que están aprendiendo, la enseñanza cambiará para bien en pocos años. Esto se puede ilustrar en este fragmento que transcribimos:

Si formáramos profesores motivados por el trabajo que están aprendiendo, la enseñanza cambiaría para bien en pocos años. Esa gente tomaría la docencia en secundaria como su profesión y va a aprender con muchísimas ganas (P7F5).

- *Pregunta 4: En la era de la comunicación y la información, qué sentido tiene la enseñanza transmisiva.*

En el análisis del contenido de las respuestas a esta pregunta, son tres las categorías que más nos han llamado la atención.

- Son muchos los que manifiestan que la enseñanza transmisiva tiene un papel, cumple una función importante en un momento en que los alumnos tienen acceso a mucha información y necesitan que los guíen para poder procesarla. Hay que orientar a los alumnos para que sepan seleccionar y manejar las fuentes de información.

Transmitir contenidos es la base para otros aprendizajes más prácticos, el punto de partida del papel activo del alumno en su aprendizaje, a partir de los cuales el docente deberá usar todos los recursos

de los que dispone para guiarlos y motivarlos a seguir buscando, a aprender más. Un ejemplo de fragmento donde se refleja esto es el siguiente:

La enseñanza transmisiva tiene una función y tiene sentido, pero lo que hay que hacer es utilizar todos los recursos que tienen alrededor, los niños tienen mucha información pero no saben utilizarla, ni extraer de ella las ideas fundamentales o algunas de ellas. Por ejemplo, planteas en la clase hacer un debate y los niños traen muchas cosas impresas y muchos datos pero cuando nos ponemos a sacar ideas, entonces no saben y ahí es donde el profesor tiene que saber como orientarlos, como guiarlos para que de la información que les damos, o que ellos puedan buscar saquen algo puedan aprender cogiendo lo interesante y desechando lo que no nos sirve (P6F5).

- Otra categoría que se refleja con fuerza en esta pregunta es que la misión de un profesor es ser un guía, un mediador que orienta al alumno, que le da herramientas básicas para que cada uno de ellos pueda ir avanzado a su ritmo, dirigiéndolos, sin coartarlos, pero apoyándolos. Ejemplo es el siguiente fragmento:

El profesor es un mediador, ya sea en el uso de las nuevas tecnologías o en la tarea de clase, tu papel es el de guía, pero el alumno descubre (P2F15). Estoy en contra de una enseñanza donde no haya comunicación, dirigida, que no fomente la autonomía del alumno. Al alumno se puede orientar, decir por donde debe empezar y guiar su proceso, pero es él el que tiene que ir descubriendo. Hay que ofertarle un tipo de actividades que no cierre ni limite al alumno sino que se le de la posibilidad de aprender por descubrimiento y siguiendo su propio ritmo (P2F16).

- Por último, dentro de esta pregunta, nos gustaría destacar una idea que algunos profesores nos facilitan. La enseñanza transmisiva es una forma de comunicación con los alumnos, no se transmiten sólo contenidos, o conocimientos en general, sino que también transmitimos a nivel humano y es fundamental crear un buen clima de clase porque la comunicación

entre profesores y alumnos es la base del aprendizaje. Esta idea se manifiesta en el fragmento que vemos a continuación:

Si tiene sentido la enseñanza transmisiva, porque es como la forma de comunicación con los alumnos, para mí lo básico es el factor humano, el llevarte bien con ellos, no caerles bien o mal, sino sentirte segura y tranquila en tu clase...es fundamental que todos estén pendiente de mí, si no los 20, al menos 19, porque sólo así yo podré enseñarles cosas y ellos aprender (P3F8). Eso es para mí la enseñanza transmisiva, el que yo les transmita cosas sobre todo a nivel humano y esto no lo puede suplir un ordenador ni nadie, primero viene la relación personal y el crear un clima bueno en la clase y luego viene el inglés. Luego yo no sólo transmito conocimientos sino vida, respeto, confianza, relación humana (P3F9).

- *Pregunta 5: El docente del siglo XXI, además de un especialista en un área de conocimientos, qué otros requisitos debe tener.*

En las distintas categorías de respuestas que se pueden establecer sobre esta pregunta, subyace siempre la idea de que el futuro docente de Secundaria tiene, ante todo, que tomar conciencia de cuál es su profesión, no aquella para la que se formó en la Universidad sino la de profesional de la educación.

- Se refleja la idea de que hay que transmitirles, como veremos en algún párrafo transcrito, durante su formación el entusiasmo y el amor por la profesión docente, formarlos como profesionales de la educación, no como especialistas en un área de conocimientos, destacando que el centro de su labor, como profesional de la Secundaria, será el alumno y su aprendizaje y no la enseñanza de su materia.

Cuando llegas aquí te das cuenta que la educación es algo más que saber mucho de tu materia y saber “soltar el rollo”, que hay que tener vocación o lo que yo llamo “amar la profesión”, hacerles ver que la enseñanza merece la pena que es un reto profesional que merece la pena (P6F11).

Además del conocimiento de su ciencia y fuera de esto, lo que hay que transmitir a los futuros docentes es, como fundamental “el entusiasmo” por la labor que hace, esto es mucho más importante que saber mucho. Enseñar con entusiasmo y ganas transmite entusiasmo, porque el alumno se da cuenta y a partir de ahí todo es más fácil (P1F16).

- Una idea que aparece aquí muy repetida, como ocurría en la pregunta 3 es la de que un docente tiene que tener conocimientos de Psicología, sobre todo del adolescente, de Pedagogía, nociones de Didáctica de su área, de Didáctica General para llevar a cabo la planificación de su labor, de metodología, para saber como enseñar a sus alumnos con el fin de que estos aprendan más y además debe conocer técnicas y aprender habilidades sociales, de dinámica de grupos, etc., para conectar con sus alumnos y saber motivarlos.

- Por último, en esta pregunta destacamos, porque se repite bastante, la afirmación de que nuestros alumnos de formación inicial de Secundaria deben ser formados como docentes de Secundaria, al estilo de los de Primaria e Infantil, como profesionales de la educación, por tanto, es básico que conozcan las características de los alumnos y de la etapa en la que van a trabajar. El alumno de Secundaria es un adolescente en plena formación de su personalidad y no un alumno universitario a pequeña escala y el centro de trabajo es un Instituto de Enseñanza Secundaria y no una “universidad en miniatura”. Esto lo vemos reflejado en estos fragmentos:

El futuro profesor debe conocer como es la secundaria actual, ser conscientes de lo que existe. Debe saber que es ser profesor en la actualidad,... Lo fundamental es el conocimiento de lo que se van a encontrar en esta profesión porque si no, creamos más profesores frustrados, que ven que no pueden llevar a cabo su labor como desearían, como ellos creían que sería (P7F12).

Muchos profesores, sobre todo de mi generación, no están dispuestos a hacer nada de esto porque ellos se formaron para dar clase en un instituto, en una “universidad en miniatura”, y así lo dicen: “hemos caído muy bajo, ahora nos dedicamos a guardar niños”. Con una buena formación, se evitaría que ocurriera a los nuevos docentes lo que nos ocurrió a nosotros, que nos hemos tenido que ir formando sobre la marcha, y muchos, como se han encontrado con una situación diferente a la que esperaban, no se han adaptado nunca, aunque otros si que lo han hecho, pero claro con grandes esfuerzos debido a su falta de formación en esos campos (PIF18).

- *Pregunta 6: La demanda de formación de los alumnos de secundaria para desarrollarse en nuestra sociedad.*

Uno de los problemas de la Enseñanza Secundaria en la actualidad es la falta de interés, de parte del alumnado, por los contenidos que se imparten y por la metodología que se utiliza, que ellos consideran alejados de sus intereses y motivaciones. Preguntamos a los profesores sobre cuáles creen que son las necesidades reales de los alumnos durante la ESO, principalmente, y sobre qué competencias básicas deberían desarrollar estos alumnos al acabar la enseñanza obligatoria, con independencia del camino que siguieran después y destacamos las ideas que exponemos a continuación, por ser las que mejor ayudan a comprender el nuevo perfil del docente que se demanda en la actualidad.

- Los alumnos al finalizar la ESO necesitan herramientas básicas de lectura, escritura, vocabulario, dominio de un idioma extranjero y

educación en valores, así como una formación básica en el uso de las Nuevas Tecnologías. A esto habría que añadir, la necesidad de que alcancen una autoestima y desarrollen la capacidad crítica, que sus conocimientos estén actualizados y adaptados a su realidad y que aprendan a valorar el trabajo bien hecho, el valor del esfuerzo y el deber cumplido.

En general, e independientemente a lo que luego se dediquen, hay que formarlos para defenderse en la sociedad y en el mundo laboral, para competir en igualdad de condiciones dentro y fuera de nuestro país. Reflejo de estas ideas son los fragmentos de las entrevistas que mostramos a continuación:

Ahora, qué necesita un alumno cuando tiene 16 años y se va a enfrentar a la vida, pues depende a que se vaya a dedicar y el camino que vaya a seguir. Hay herramientas básicas...del lenguaje y del cálculo,...leer y escribir correctamente... (P1F20). Es importante dominar un idioma (P1F22). La educación en valores es positiva y fundamental... (P1F24).

...Aprender a leer y escribir y adquirir un vocabulario es básico, pero eso hay que ampliarlo a la comprensión, al aumento de la autoestima, al desarrollo de su capacidad crítica que le va a servir para todo (P2F22)...Hay que darle al alumno una formación que le permita defenderse en la sociedad y en el mundo laboral y competir con cualquier otro alumno de otra comunidad autónoma o de otro país (P2F23).

- Destaca el reconocimiento que hacen muchos de los profesores de la diversidad del alumnado de Secundaria, reflejo de la pluralidad y diversidad de la sociedad actual. Hay una gran variedad de los alumnos de la ESO y a todos “les dan lo mismo”, y todos no necesitan lo mismo, debemos dar la posibilidad de aprender más al que pueda y quiera aprender.

Si cada alumno tiene una necesidad concreta, no podemos dar a todos lo mismo, por esto hay que adaptar los contenidos y la metodología a los alumnos, con itinerarios que atiendan a su diversidad, porque lo contrario discrimina al alumno que tiene otras motivaciones e intereses porque “pierde el tiempo”. El fracaso escolar, nos comenta un profesor, no se combate escolarizando a todos, sino procurando que todos estén preparados para enfrentarse al futuro. Sirvan de ejemplo los siguientes fragmentos:

...lo que ocurre es que hay mucha variedad de alumnos en la ESO, desde los que quieren hacer bachillerato e ir a la universidad a los que están deseando irse a trabajar y todo lo que aquí se hace no les interesa lo más mínimo. Pero nosotros les estamos dando lo mismo a todos (P5F10).

...no hay una adecuación entre lo que enseñamos y lo que necesitan nuestros alumnos, porque muchos de los conflictos que suceden en la ESO suceden porque no existe esta adecuación (P8F20).

...Yo abogo por una secundaria, donde a partir de 2º de ESO, sin que esto implique diferente título, se le enseñe a cada uno lo que necesita para que puedan luego ir al sitio que quieran..., teniendo en cuenta que diferentes caminos no implica más o menos calidad, la calidad debe estar en todos, se trata de apoyarlos en el camino por el que ellos opten... (P7F13). Muchos hablan de que esto es una discriminación, cuando para mi, lo que realmente los discrimina es tenerlos ahí un montón de años perdiendo el tiempo y “en muchos casos pasando de ellos”, en nombre de la “no discriminación y la no segregación”. El fracaso escolar no se termina porque estén aquí todos los niños sino porque todos salgan preparados para enfrentarse al futuro, sabiendo dominar las instrumentales, un poco de informática y desde luego aquello que ellos quieran o necesiten para seguir adelante (P7F14).

- *Pregunta 7: El docente de la secundaria actual tiene conciencia o se siente un educador, o se ve más como un profesor de un área de conocimientos.*

- Hay unanimidad en esta pregunta, todos los profesores dicen que la mayoría se siente un profesor de un área de conocimientos, aquella por la que se formó, aprobó las oposiciones y accedió a la docencia en Secundaria. Estos defienden antes su propio interés de experto y el de su materia que el aprendizaje del alumno, dan sus clases “sin importarles” los que aprenden y los que no, porque creen que esta es su obligación, la enseñanza y el aprendizaje es algo ajeno a ellos, es del alumno.

Otros profesores, ante la realidad que ve en las aulas, han cambiado o están cambiando y se están adaptando al nuevo modelo de Secundaria y a las características actuales de los alumnos, cuestionándose que los alumnos tienen que aprender durante su etapa obligatoria de formación, aunque sean cosas básicas para desenvolverse en la vida. Éstos son los que creen que el alumno es más importante que los contenidos de la materia y buscan adaptarse a los distintos niveles del aula para que todos aprendan. Entre los muchos fragmentos que hacen referencia a esta cuestión hemos seleccionado los siguientes:

Por desgracia no se siente un educador, pero esto es hasta los nuevos que llegan. Hay quienes se consideran profesores incluso de un área de conocimientos, porque lo que hay son muchos intereses de profesores, y se defiende antes el interés del profesor y su comodidad en los horarios, por ejemplo, que el del alumno,... (P6F15).

Yo creo que hay de todo un poco, hay algunos que dicen “yo voy a dar mi clase independientemente de quien aprenda y quien no”, y otros que se preocupan por los niveles de la clase y miran lo que tienen y lo que pueden hacer para que todos aprendan (P9F11).

7.1.2. Categorías y modelos extraídos de las entrevistas

Una vez analizadas cada una de las preguntas, vamos a extraer las ideas y/o categorías que subyacen en ellas. Cada una de estas categorías se codifica de la siguiente manera: 101, significa que está sacada de la pregunta 1 y es la primera categoría de esa pregunta, la 01, además indicaremos de los 10 profesores encuestados los que respaldan esa idea, profesor 01, 02, 03, hasta 10. A modo de ejemplo, 03101 quiere expresar que el profesor 03 sustenta de la pregunta 1, la primera categoría, la 01.

Con el análisis de las entrevistas hemos extraído algunas categorías e ideas que nos parecen las más expresivas, en algunos casos por el número de profesores que la avalan y en otros, por lo que expresan en sí mismas. A continuación exponemos todas las categorías obtenidas con su codificación correspondiente:

▪ **101:** Participar en la formación inicial de los profesores de Enseñanza Secundaria motiva la formación permanente de los tutores de prácticas. (01101, 02101, 03101, 04101, 05101, 06101, 07101, 08101, 09101 y 10101).

▪ **102:** La formación práctica, dentro de la formación inicial del profesorado, permite al futuro docente conocer la realidad del entorno educativo y las satisfacciones que ofrece esta profesión. (06102, 07102 y 08102).

▪ **201:** El tutor de prácticas se siente como un modelo docente y esto le lleve a tener que reflexionar continuamente sobre su práctica en el aula y su toma de decisiones en general. (01201, 02201, 03201, 04201 y 10201).

▪ **301:** Es necesaria, además de la formación científica que ya poseen, una formación en Ciencias de la Educación, en Didácticas y Psicología principalmente. (01301, 02301, 03301, 04301, 05301, 06301, 09301 y 10301).

▪ **302:** La formación teórica y las prácticas deben ir juntas. La teoría permite conocer las bases de la profesión y el mundo educativo y las prácticas el entorno real en el que se desenvuelve el docente, además de la posibilidad de actuar como profesor. (03302, 06302, 07302, 08302 y 09302).

▪ **303:** La formación del profesorado es un motor del cambio educativo. (02303, 06303 y 07303).

▪ **401:** El profesor es un guía, un mediador que tiene que orientar a sus alumnos para que aprendan a seleccionar y manejar las fuentes de información. La transmisión de contenidos es una de las herramientas del docente para guiar a los alumnos a aprendizajes más prácticos y motivarlos a seguir buscando y a aprender más. (01401, 02401, 04401, 05401, 06401, 07401, 09401 y 10401).

▪ **402:** La Enseñanza transmisiva es una forma de comunicación entre profesores y alumnos y la comunicación en el aula es la base del aprendizaje. Con los alumnos no se transmiten sólo contenidos, sino que

también transmitimos interacciones y relaciones personales que permiten crear un buen clima de clase y de aprendizaje (02402, 03402 y 06402).

▪ **501:** Los profesores de Secundaria deben ser formados como profesionales de la educación, no como especialistas en un área de conocimientos. El centro de su labor, como profesional de la secundaria, será el alumno y su aprendizaje y no la enseñanza de su materia. (01501, 02501 y 04501).

▪ **502:** El profesor de Secundaria debe conocer las características de los alumnos y de la etapa educativa en la que van a trabajar. Para ello es necesario que adquiera conocimientos de psicología, didáctica general y específica, de estrategias metodológicas, de técnicas y habilidades sociales, de dinámica de grupos, etc., para conectar con sus alumnos y saber motivarlos. (01502, 02502, 03502, 05502, 06502, 07502, 08502, 09502 y 10502).

▪ **601:** La Enseñanza Secundaria Obligatoria debe proporcionar al alumnado el dominio de las áreas instrumentales básicas, de un idioma extranjero y del uso de las Nuevas Tecnologías. Además de formarlo como un individuo autónomo moral e intelectualmente, capaz de desenvolverse en la sociedad y el mundo laboral. (01601, 02601, 03601, 04601, 09601 y 10601).

▪ **602:** La diversidad del alumnado de Secundaria, reflejo de la pluralidad y diversidad de la sociedad actual, implica que es necesario adaptar los contenidos y la metodología a los alumnos, con itinerarios que los atiendan a todos. El fracaso escolar no se combate escolarizando a

todos, sino procurando que todos estén preparados para enfrentarse al futuro. (05602, 06602, 07602 y 08602).

▪ **701:** Los docentes de Secundaria son en la actualidad profesionales de la educación. Ellos se sienten, generalmente, profesores de un área de conocimientos, pero muchos, ante la realidad que ven en las aulas, han cambiado o están cambiando, estos son los que creen que el alumno y su aprendizaje son más importantes que los contenidos de la materia. (01701, 02701, 03701, 04701, 05701, 06701, 07701, 08701, 09701 y 10701).

Después de analizar las entrevistas, en las opiniones manifestadas por los profesores tutores de prácticas, subyacen los modelos o patrones de profesor que encontramos en las aulas de Secundaria en la actualidad, así como también los que se consideran deseables o necesarios, aquel modelo que piensan debe ser el que predomine en las aulas actuales.

En el Capítulo II veíamos los modelos de formación docente que se identifican con las diferentes orientaciones de la enseñanza, según las características que deba tener el docente de Secundaria del siglo XXI, así será el modelo de formación inicial que habrá que desarrollar.

Un perfil docente puede a la vez identificarse con más de un modelo de formación, puede incluir aspectos de varios que no sean contradictorios sino complementarios.

Los profesores entrevistados manifiestan distintos modelos de profesor de Secundaria que en muchos casos están mezclados, pero que podemos concretar en que el docente debe:

- Además de estar preparado en su área de conocimientos, aquella para la que se formó académica y profesionalmente, es decir, dominar su materia, debe aprender a enseñarla y para ello necesita conocer la Didáctica Específica de su área, saber qué materiales, recursos, estrategias didácticas, actividades, etc., debe utilizar para que sus alumnos aprendan la materia que él enseña. Es el modelo de formación inicial que se sigue en la actualidad en España para los profesores de Enseñanza Secundaria (CAP), un *modelo academicista comprensivo*.
- El futuro profesor de Secundaria debe formarse tanto en la teoría como en la práctica, necesita de ambas para su profesionalización. La formación teórica debe incluir materias de Psicología de la Educación que permitan al docente conocer las características de los alumnos con los que va a desarrollar su labor, así como, técnicas de motivación y de dinámica de grupos, habilidades sociales, etc. También incluirá materias de Didáctica, tanto general como específica, que permitirán a los profesionales saber como planificar, diseñar, organizar y evaluar su enseñanza. La formación práctica le servirá para conocer la realidad educativa y debe aplicar la teoría a la práctica.

Se trata de añadir a la formación materias propias de las Ciencias de la Educación y de la Psicología. Esto también se hace en la formación inicial de Secundaria en la actualidad, en el CAP, es un *modelo técnico de entrenamiento*. Prepararse para dar en el aula respuestas a las necesidades educativas, saber aplicar “recetas de enseñanza de la teoría a la práctica”. Vemos que los profesores creen, además, que el docente debe responder a las necesidades y

características de la diversidad del alumnado, tiene que aplicar sus conocimientos en función del alumno, porque el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en ellos y no en la materia a enseñar ni en el profesor. Es un *modelo* de profesor técnico pero que se caracteriza por *la adopción de decisiones*, la necesidad de actuar en función de las respuestas que recibe sobre el aprendizaje de los alumnos.

- Por último, vemos que, siguiendo a ese modelo de profesor como un técnico que es capaz de adoptar decisiones, hay quienes van más allá y proponen que el profesor no sólo aplique recetas de enseñanza ya aprendidas, sino que investigue en su práctica docente en el aula y adapte su proceso de enseñanza a las características de sus alumnos, ya que en las aulas de Enseñanza Secundaria Obligatoria hay una gran diversidad de alumnado. Es un *modelo práctico* en el que el docente se ha formado previamente, pero, es a través del aprendizaje de la práctica como se profesionaliza, toma su identidad y se consolida como profesional de la educación.

Este modelo de formación docente, algunos lo llevan más allá, convirtiéndolo en un *modelo reflexivo sobre la práctica* que contempla la enseñanza como una actividad en la que, partiendo de una formación básica, al docente no se le pueden dar recetas, ni dictar normas, para que obtenga en el aula los resultados deseados, que sus alumnos aprendan de la mejor manera posible. Sino que se basa principalmente en el aprendizaje de la práctica que será la que de al profesor el papel de un profesional de la enseñanza y le permita, reflexionando críticamente sobre sus alumnos y su

contexto, moverse en situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas, haciendo del docente un investigador en el aula.

7.1.3. Comparación de los análisis de las entrevistas y el cuestionario de los profesores.

Al identificar en las entrevistas tres modelos de profesor bastante interrelacionados entre sí y que se van complementando, estamos viendo que los profesores de prácticas entrevistados creen que la formación inicial del profesorado de Secundaria debe incluir:

1. Una formación teórica sobre la que sustentar la formación práctica.
2. Una formación práctica que sirva para conocer la realidad de los centros educativos y que será básica en la profesionalización docente.
3. Una conexión entre ambas que permita transferir los aprendizajes teóricos a la práctica.
4. Formar un docente que sea capaz de reflexionar sobre su práctica, de centrar su proceso de enseñanza en los alumnos y adaptarse a la realidad de su aula y a la diversidad de su alumnado.

En los cuestionarios de los profesores que analizamos en el Capítulo VI encontramos similitudes con las opiniones manifestadas en las encuestas, ideas que ya recogimos en su análisis y que quisimos ampliar y confirmar con las entrevistas.

Cuando preguntamos a los profesores de prácticas en los cuestionarios sobre las necesidades de formación inicial de los docentes de Enseñanza Secundaria, nos encontramos con que las tendencias sobre la

formación que vemos en ellos se confirman con las que se expresan en las entrevistas. En ambos instrumentos, como se ha detallado en los análisis previos, los profesores manifiestan mayoritariamente las siguientes tendencias:

- Creen que la formación inicial aporta base teórica y conocimiento de la práctica a los futuros docentes y, que hay conexión entre la teoría y la práctica. Conexión que debe reforzarse incluso con la figura de un tutor de los alumnos que coordine todos los módulos del curso de formación.
- La formación teórica debe incluir materias de Ciencias de la Educación, tales como las Didácticas, tanto general como específica, la Psicología y todas las relacionadas con el conocimiento de la labor docente.
- La formación práctica es fundamental por el conocimiento que proporciona de la realidad educativa, del alumnado y de los centros donde se va a desarrollar la labor profesional de los docentes.
- El profesor de Secundaria es ante todo un profesional de la educación, un educador, además de un especialista en un área de conocimiento. Debe reflexionar sobre su práctica docente, adaptar su proceso de enseñanza a las características de sus alumnos, analizar críticamente sus acciones, atender a la diversidad del aula y educar en valores, además de transmitir conocimientos. Su proceso de enseñanza debe provocar

aprendizajes en sus alumnos, porque ellos, y no el contenido de la materia, son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El perfil del profesor de Secundaria que nos dan los análisis realizados es el de un profesional formado en un área de conocimientos y en Ciencias de la Educación, conocedor de la realidad educativa, capaz de reflexionar y analizar la práctica en el aula y de tomar decisiones en función de esos análisis y de sus conocimientos previos.

7.2.- Grupo de discusión virtual con los alumnos.

El grupo de discusión virtual con los alumnos tiene su origen en nuestra intención de conocer la opinión de los futuros docentes de Secundaria sobre dos cuestiones, relativas al perfil y las cualidades que debe tener un profesor de Enseñanza Secundaria. Estas variables ya se preguntaron en los cuestionarios de alumnos y el análisis de las mismas nos lleva a profundizar en estos dos temas, a través de un instrumento que, al estar en la plataforma del campus virtual, permite expresar, compartir y debatir las ideas expuestas.

Los alumnos participantes en el grupo de discusión realizaron el CAP en el curso 2007/2008 y de los 148 alumnos de dos grupos de los módulos generales, invitados a participar lo hicieron, de forma voluntaria 109. El debate virtual no es anónimo, y los alumnos lo saben previamente, es abierto y permite la interacción entre los participantes a través de la expresión de las ideas propias, el debate y el diálogo.

Se plantearon dos preguntas, ambas relacionadas con el perfil y las características del profesorado, cuyas respuestas podían ser, además de

abiertas, múltiples, dando la posibilidad al alumno, no sólo de expresar sus opiniones extensamente, sino también de completarlas y debatirlas. El guión del grupo de discusión aparece a continuación en la tabla 7.2.

Tabla 7.2. Guión del grupo de discusión con los alumnos del CAP.

GUIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON LOS ALUMNOS
- ¿Para impartir clases hace falta algún requisito o simplemente es suficiente con el dominio profundo del contenido de la materia que se va a enseñar?
- Escribe y describe alguna cualidad y/o característica que consideres fundamental en un profesor.

Los alumnos participantes en el grupo de discusión pertenecen a todas las especialidades del CAP. El debate se ha realizado al comienzo del curso de formación inicial, en un momento en el que acaban de llegar a los Institutos de prácticas y están en la fase de observación, todavía no han intervenido en el aula, pero tienen un conocimiento de la enseñanza, el que han percibido y construido a la largo de su experiencia académica.

7.2.1. Análisis e interpretación del grupo de discusión virtual.

El análisis que vamos a realizar es cualitativo y en él nos centraremos en destacar lo que piensan nuestros alumnos sobre las necesidades formativas que tiene un profesor de Secundaria para poder impartir su docencia. Éste, que es ya un especialista en un área de conocimientos, requisito básico para acceder a la formación inicial del profesorado, ¿necesita algo más para ser un buen profesional de la educación, o con dominar la materia es suficiente para enseñarla?

Por otro lado, queremos saber su opinión sobre las cualidades que debe tener un docente, lo que necesita para poder enfrentarse a la ardua tarea de educar y enseñar a los adolescentes.

Las respuestas de los alumnos a estas preguntas hay que enmarcarlas en el contexto en que son realizadas, recordamos que los alumnos del CAP a la hora de participar en nuestro debate virtual, no han comenzado su intervención en las prácticas de los centros educativos, acaban de llegar y están en la fase de observación. Los conocimientos previos que tienen, sobre los requisitos o las características que debe tener un docente, son fruto de su experiencia como alumnos, tanto en la Primaria, como en la Secundaria y en la Universidad.

Estas ideas preconcebidas podrán, a lo largo de la etapa de formación inicial para la docencia en la que están inmersos, ser confirmadas, rechazadas e incluso dar lugar a nuevas ideas, pero en ningún caso los alumnos parten de un desconocimiento sobre el tema sino de una experiencia desde otro rol educativo, el de alumno.

También es necesario aclarar que el hecho de ser éste un instrumento que recoge las respuestas abiertas de los participantes y que, además, se trata de un debate provoca que cada uno de los alumnos haya podido expresar varias opiniones de una misma pregunta y sus respuestas aparezcan recogidas en más de una de las categorías de cada pregunta.

Vamos a analizar las respuestas más significativas a las dos preguntas, agrupándolas por opiniones similares.

- Pregunta 1: *Requisitos del docente para impartir clase, además del dominio de su materia.*

Es importante comenzar observando que todos los alumnos participantes en el debate creen que para ser profesor de Secundaria *no basta con el conocimiento o el dominio de una materia*, y algunos incluso ponen ejemplos de profesores suyos, de reconocido prestigio en su ciencia o área, que “no han sido buenos docentes”, que “no eran capaces de enseñar todo lo que sabían”.

Del mismo modo, todos coinciden que, aunque no es suficiente, *si es necesario dominar la materia* que tienes que impartir a tus alumnos, que el conocimiento de un área ayuda a sentirse cómodo enseñándola y a poder hacerlo bien.

Dicho esto, vemos que todas las respuestas recibidas se pueden concretar y sintetizar en cuatro ideas que no sólo no se contradicen entre sí, sino que, como veremos más adelante, se complementan en muchos casos.

- El dominio de la materia, que ya se presupone cuando se accede a la formación inicial para la docencia en Secundaria, pasa ahora a un segundo plano. Lo fundamental es *saber enseñarla* a los alumnos, ser capaz de transmitir adecuadamente los conocimientos, llevarlos a la práctica del aula de tal manera que los alumnos puedan aprenderlos. Saber comunicar y escuchar para poder percibir si nuestras enseñanzas están provocando en los alumnos los aprendizajes deseados. Esta idea la comparten la mitad de los participantes explícitamente y, de forma implícita, aparece en las opiniones de otros muchos, aunque se inclinen más por otras de las ideas que hemos extraído en este análisis. Algunos de

los fragmentos extraídos en los que se pueden observar esta idea son los siguientes (el código A55F1 indica la ubicación del fragmento, alumno 55, fragmento 1 de la respuesta a la pregunta):

El dominio del contenido de la materia que se va a enseñar es un requisito indispensable, no se puede enseñar aquello que no se sabe. Además el dominio de la materia dota al profesor de una seguridad que se vuelve en su contra en el caso de no tener esos conocimientos asentados... Pero no considero que dicho dominio sea el único requisito, eruditos en temas concretos son incapaces de transmitir parte de estos conocimientos a los demás (A55F1).

Lo más importante a la hora de enseñar, aparte del dominio de la materia, es saber transmitir adecuadamente los conocimientos del profesor a los alumnos (A2F1).

...el dominio profundo del contenido de la materia que se imparte no implica una adecuada práctica docente, es posible poseer un amplio conocimiento y no saber transmitirlo, máxime cuando las edades y capacidades de los receptores sean variables (A26F2).

Para una enseñanza de calidad el profesor deberá tener “dos carreras”: una la de la materia a enseñar y la otra la de hacer llegar parte de ese conocimiento a la clase. Poder hacer no sólo que la traguen, sino que la mastiquen y sepan preparar alguna recetilla con ella. Esta segunda carrera es la más difícil porque está hecha a medida de cada uno, no se exige y por lo tanto se cultiva si se quiere (A52F2).

Esos conocimientos del profesor hay que saber transmitirlos, el profesor es un intermediario entre la ciencia y el alumno. Para conseguirlo será necesario dominar los códigos y canales de comunicación, verbales, gestuales, etc., y todo ello requiere entrenamiento (A54F2).

No hay que olvidar que no hablamos solamente de transmitir información (dominio del contenido) sino también de saber transmitirlo, de cómo transmitirlo, de qué transmitir, de ser capaz de analizar como llega esa información a los alumnos, etc.(A89F2).

- El profesor debe motivar a los alumnos, estimularlos a aprender, y para ello es fundamental que conozca sus características individuales y grupales y sepa adaptarse a ellas y “atraparlos” para que quieran aprender lo que se les muestra, lo que se le quiere enseñar. Esto es básico en una etapa como la Secundaria, especialmente en la obligatoria, cuyos alumnos, adolescentes en plena formación de su personalidad, tienen tendencia a dispersar su atención y a mostrar, en algunos casos, poco interés por las cuestiones educativas. En los siguientes párrafos vamos a ejemplificar esta idea con algunos fragmentos extraídos:

En el aula del instituto lo que importa es que los alumnos te sigan, te entiendan, te pregunten, participen y en definitiva aprendan de la manera que sea (A3F2)... Se sobreentiende que un profesor sabe mucho de su materia, pero a los alumnos hay que saber cómo “atraparlos” y motivarlos para poder enseñarles y que sepan enfrentarse a la vida (A3F4).

Hay que interactuar con los alumnos, llamar su atención, motivarlos para el estudio de la asignatura. En definitiva hay que adaptarse en la medida de lo posible a los alumnos (porque cada uno tiene sus características específicas), intentando que cada uno de ellos de lo mejor de sí mismo. Sólo así fomentaremos su interés por la asignatura y estimularemos su aprendizaje (A12F2).

...el siguiente requisito es conocer el medio adecuado por el cual los alumnos van a entrar en contacto con la materia hasta el punto de comprenderla. Para ello es necesario, además de otras cualidades, captar la atención de los alumnos, interesarlos por la materia (A34F2).

...la labor del profesor actual no debe reducirse exclusivamente a la de mero transmisor de unos conocimientos, sino a la de provocador o motivador de unas actitudes e inquietudes que favorezcan el interés por el aprendizaje...(A44F2).

Además el docente debe tener cierta dosis de “intuición” o ser buen observador y darse cuenta de si el método que está empleando en clase o si la manera de captar la atención de sus alumnos son los apropiados, en caso

contrario debe cambiar de tarea o de método, adaptándose para que sus alumnos aprendan (A75F2).

Un profesor necesita saber de unas técnicas para motivar el aprendizaje porque la función del profesor no es sólo soltar el contenido de una lección y ya está, tiene que esforzarse para que los alumnos aprendan lo que él explica y para eso tiene que reunir ciertas cualidades (A104F1).

- Una idea muy compartida por los alumnos y que expresan la mayoría de los participantes en el debate, es que el profesor de Secundaria debe adquirir conocimientos didácticos. Algunos enfocan estos conocimientos hacia la adquisición de técnicas y métodos didácticos, otros hacia el aprendizaje de estrategias metodológicas y muchos añaden el aprendizaje de técnicas y destrezas relacionadas con dinámicas de grupos y habilidades sociales en el aula, pero todos coinciden en que necesitan saber cómo enseñar y cómo aprenden sus alumnos. Los fragmentos que vemos a continuación reflejan esta idea:

Además de especialista en la materia que se imparte debe tener conocimientos de psicopedagogía, de didáctica, una buena cultura general, continua actualización, aprender estrategias de intervención adecuadas al aula, y también, saber analizarlas y evaluarlas (A15F2).

...también hay que tener unos conocimientos básicos de metodología, didáctica e incluso psicología. Pero claro estos requisitos no los tiene un licenciado en historia, matemáticas, filología, o lo que sea (A50F1).

El docente debe estar capacitado en todos los campos relacionados con la enseñanza (psicología, pedagogía, metodología, etc.), ya que de ellos obtendrá los suficientes conocimientos y predisposición para hacer frente a sus clases, así como para sacar el máximo partido a sus alumnos (A69F1).

No es suficiente con el dominio del contenido de la materia sino también hay que conocer la didáctica del contenido, hay que saber qué enseñar y cómo enseñar (A72F1).

- Destaca la idea, compartida por la mayoría, de que el profesor debe tener lo que algunos alumnos resumen como “cualidades propias de un docente”. En estas cualidades destaca el concepto de vocación, “tener vocación de educador o profesor”, no aparece la idea de que ésta se pueda aprender, pero sí que va acompañada o complementada con otras cualidades que se pueden trabajar y adquirir, tales como la empatía, la entrega a la tarea, la paciencia, las habilidades sociales, la capacidad de relacionarse con otros, etc.

Estas cualidades aparecen reflejadas en la segunda pregunta, como veremos en su análisis, pero aquí las destacamos porque los alumnos consideran que poseer estas cualidades debe ser requisito para el docente. Veamos ahora algunos fragmentos que sustentan esta idea:

...se debe tener vocación, paciencia, interés, estar abierto a cualquier forma de enseñar, lo más importante es que el alumno aprenda y no la forma en que se haga (A18F1).

Se necesita mucha paciencia además de la formación previa y también es necesaria la vocación (A21F1).

...se requiere además de un cierto don para la docencia, habilidades de relación con los demás, acompañado de una buena dosis de interés personal de que tus alumnos aprendan (A23F1).

Lo esencial es que te guste... si tu vocación es otra no lograrás ser un profesor con capacidad para enganchar a la clase y sacar el máximo rendimiento de los estudiantes (A36F1).

Es necesario tener aptitudes para ser profesor: empatía, entrega, habilidades de relación con los demás, paciencia, etc. (A41F1).

Es una profesión vocacional y esto significa que requiere, aparte de tener unos conocimientos sólidos sobre lo que se va a enseñar, una serie de cualidades personales propias de un docente, como pueden ser la paciencia, la entrega, la tolerancia a la frustración, capacidad de entrega y comunicación, así como un claro interés por la labor que se está realizando (A82F1).

...hay que saber formar a los alumnos, para ello hay que tener conocimientos pedagógicos y vocación. Si no se tiene vocación, hay que tener o aprender una serie de cualidades como la paciencia, el saber transmitir, etc. (A67F1).

- **Pregunta 2: Cualidades y/o características de un profesor.**

Con esta pregunta pretendemos saber cuáles son las cualidades o características que nuestros alumnos consideran como fundamentales para ser profesor y, por tanto, que ellos mismos necesitan adquirir durante su etapa de formación inicial o al menos conocerlas.

Las respuestas a esta pregunta coinciden con algunas de las respuestas de la pregunta anterior, ya que hay muchos alumnos que consideran como cualidades o características fundamentales del profesor, algunos de los requisitos que creen deben tener para impartir clases. Son dos preguntas interrelacionadas con las que queremos conocer si hay relación entre lo que los alumnos creen que necesitan aprender en su formación inicial docente y las competencias profesionales que tienen que adquirir.

Las características generales de un profesor que aparecen a continuación son las más elegidas por los alumnos en sus respuestas o las que implican un determinado perfil de profesor. Los docentes deben ser:

- *Profesionales de la educación*, muy observadores de lo que ocurre en su aula para que nada les pase desapercibido y puedan atender a los alumnos en sus necesidades educativas y sociales. Con los siguientes fragmentos vamos a ilustrar esta característica:

... debe ser observador, es decir, un buen docente debe ser consciente de todo lo que ocurra en la clase. Un docente debe ser un profesional, debe observarlo que ocurre en el aula e interpretarlo (A1F2).

El profesor tiene que ser esencialmente un buen profesional, que sabe aplicar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con habilidad, dada la dificultad de las interacciones en el aula (A35F1).

...debe ser un profesional que sepa investigar y averiguar los intereses e inquietudes de sus alumnos para aplicarlos a la hora de preparar sus clases (A60F1).

...pero lo fundamental es la profesionalidad para adquirir los conocimientos que necesita sobre la materia a impartir, sobre las teorías del aprendizaje de los alumnos, sobre la planificación y programación del proceso de enseñanza, etc. (A79F3).

- *Pacientes y comprensivos*, capaces de inspirar confianza al alumno y apoyarlos en lo que necesiten en su proceso de aprendizaje. Vemos algunos fragmentos que ilustran esta idea:

Lo principal sería tener paciencia y comprensión, ya que no todos los alumnos son iguales y muchos necesitan que el profesor les inspire confianza para que ellos puedan acercarse a él y pedirles lo que necesitan (A2F1).

También debe ser paciente con aquellos alumnos a los que les cueste más, sin llamar la atención y dándole a los alumnos confianza para que cuenten con él en lo que necesiten (A11F3).

...pero sobre todo es importante en un profesor la paciencia. Paciencia con los alumnos, paciencia para repetir las explicaciones de una materia tantas veces como sea necesario, hasta que todos la comprendan y también para tratar a todos por igual sin marginar a los problemáticos, porque estos dan más trabajo pero son los que más ayuda necesitan (A70F2).

Una cualidad fundamental en la tarea de la educación es sin lugar a dudas, para mí, la paciencia. Creo que es un rasgo importantísimo en este profesional, ya que sin esta característica los procesos de enseñanza-aprendizaje se quedarían simplemente en “enseñanza” (A85F1).

- Con *vocación* por esta profesión, porque sólo así se implicará realmente en la tarea de educar y no se dejará llevar fácilmente por el desanimo y las dificultades propias de la labor docente. Algunos ejemplos de esta idea son:

Una de las principales cualidades que tiene que tener un profesor es la vocación. Que este oficio no sea una simple manera de ganarse la vida, sino que se tenga un especial interés en educar y enseñarles a los niños de nuestra sociedad algo que les pueda ser útil a lo largo de su vida. En esta profesión se trata con personas y, por o tanto, quien se dedique a ella tiene que mostrar un especial interés en su labor (A32F1).

Una cualidad fundamental en un profesor es que tenga vocación y una actitud educadora, es decir, que su preocupación se centre en formar y no sólo informar (A82F1).

Vocación unida a la capacidad para adaptarse a la realidad de su aula, creando estrategias adecuadas y necesarias para planificar y programar el proceso de enseñanza (A88F1).

- Con la *empatía* que les permita saber ponerse en el lugar de sus alumnos, adaptarse a ellos, comprenderlos, entender sus problemas y las dificultades que pueden tener en su proceso de aprendizaje. Ejemplos de esta opinión son los siguientes fragmentos:

...una cualidad fundamental que debe tener un profesor es la empatía, saber ponerse en el lugar de sus alumnos. Cuando estudiábamos, veíamos al profesor como un apersona que nada tenía que ver con nosotros, muchas veces como “el enemigo”...creo que un profesor debe mantener sus recuerdos de alumno en su memoria para idear formas de llamar la atención de sus alumnos y hacer sus clases interesantes para ellos (A22F2).

Empatía, ya que el profesor tiene que saber qué sienten y opinan los alumnos, porque si no, no existe comunicación en clase y ésta se convierte en un ejercicio comunicativo unidireccional no adaptado a los alumnos (A49F1).

Todo se resume en la empatía, saber colocarse en el lugar del alumno y rebajarse a sus niveles de explicación y entendimiento, así como entender todos los posibles problemas que puedan causar los procesos de enseñanza aprendizaje a lo largo de su vida estudiantil (A53F2).

- Capaces de *motivar* a los alumnos, de atraerlos hacia la tarea que se realiza en el aula, de provocar en ellos ganas de aprender en general e interés por la materia en particular. Reflejan esta idea los siguientes fragmentos:

Para un profesor una característica fundamental es que sea capaz de motivar al alumno sobre la materia que se trata y llegar a que el alumno sea autónomo a la hora de aprender. Creo que sólo se aprende cuando a uno le interesa lo que aprende. (A42F1).

...una de las características fundamentales de un profesor es la motivación. En realidad para hacer bien cualquier trabajo uno debe estar motivado, debe de gustarle lo que hace, sobre todo si trabaja con personas (A50F1).

Para mí la cualidad más importante es saber provocar en el alumno interés y voluntad por aprender. Y creo que en la situación actual de la educación es fundamental (A94F1).

- Con *aptitudes para el diálogo*, saber escuchar y transmitir, así como atender a los alumnos en sus necesidades. Esto implica ser un buen comunicador, alguien que sabe comunicar y expresarse pero que también sabe escuchar. Vemos a continuación fragmentos que sustentan esta idea:

...aptitudes para el diálogo, para saberse expresar buscando la atención de los alumnos... y transmitiendo su pasión por la asignatura (A5F2).

...saber escuchar y dialogar, como requisito fundamental para la convivencia en el aula y fuera de ella (A37F3).

Considero que una de las cualidades más importantes que debe tener un profesor es la de ser un buen comunicador y oyente. Creo que esto abarca importantes aspectos del mundo de la docencia (A19F1).

Para mí la cualidad más importante es saber comunicarse efectivamente, comunicación que debe ser bidireccional... (A38F1)...es importante crear una atmósfera donde la comunicación sea muy importante y permita al profesor exponer su materia y al alumno participar con sus dudas, inquietudes, opiniones, etc. (A38F2).

Considero importante que un profesor escuche a sus alumnos, que debata las cuestiones con ellos, que tenga fluidez a la hora de explicar y creativo a la hora de enseñar (A87F1).

Considero básica la capacidad de comunicación, desde mi punto de vista es fundamental el conocimiento y buen uso del lenguaje para poder transmitir, si no se produce el proceso de comunicación entre el emisor y el receptor no se va a producir el proceso de enseñanza-aprendizaje (A92F1).

- Una persona con *autoridad*, que sepa capaz de dominar cualquier situación en el aula y de mantener un equilibrio entre la autoridad necesaria para llevar una clase, el respeto por el grupo y la accesibilidad a sus alumnos, de tal forma que el comportamiento de los alumnos no sea un

obstáculo para el proceso de enseñanza aprendizaje porque el docente sepa encauzarlo. A continuación exponemos varios fragmentos que sustentan esta idea:

...en las aulas hoy, por lo general, falta disciplina. El profesor debe ser una persona capaz de dominar cualquier situación que se plantee en el día a día, sin perder el control de la situación, pero sin demasiada rigidez que lo convierta en una figura lejana y aburrida para el alumno (A43F2).

...creo que una de las más importante es la autoridad, cuya presencia en los centros de educación ha disminuido notablemente en los últimos tiempos. En mi opinión, es importante establecer el grado de autoridad suficiente para que el comportamiento de los alumnos no sea obstáculo en el proceso de enseñanza (A34F1).

Ser respetuoso con sus alumnos y tener capacidad de tratarlos por igual...pero tener disciplina y exigirla, para una mayor eficacia en el trabajo de todos (A51F4).

- Capacidad de *planificar, evaluar y trabajar en equipo*, porque el docente debe analizar y desarrollar los procesos de enseñanza que lleva a cabo y el proceso de aprendizaje de sus alumnos, organizar el trabajo del aula, así como el proceso de evaluación, siempre con el objetivo de mejorarlos. Además debe ser consciente de que la docencia es un trabajo colectivo por lo que debe también saber trabajar en equipo. Son fragmentos que apoyan esta idea los siguientes:

...una buena capacidad de planificación, organización y gestión y un alto espíritu de análisis, van a potenciar que el docente sea coherente en sus acciones en el aula (A15F2).

Debe ser un buen planificador y programador del proceso de enseñanza y tener en cuenta que en este proceso intervienen dos partes, el educador y los educandos y debe haber una constante interrelación entre ambas (A44F3).

Aprender a trabajar en grupo me parece fundamental. La docencia no es un trabajo individual sino colectivo. Debe estar abierto a nuevas tendencias y saber reciclarse y adaptarse a las novedades (A4F2).

...capacidad para el trabajo en equipo, capaz de orientar personalmente y profesionalmente a sus alumnos y de diseñar y planificar el trabajo que les oriente y ayude a aprender (A28F1).

7.2.2. Categorías extraídas del grupo de discusión.

Después del análisis de las dos preguntas de nuestro grupo de discusión vamos a concretar las categorías extraídas de las respuestas de los alumnos. Codificamos estas categorías en base a cada pregunta, de la misma forma que lo hemos hecho con las entrevistas de los profesores en el apartado 7.1.2 de este capítulo. En este caso no vamos a indicar los alumnos concretos que respaldan cada idea, por la cantidad de participantes, 109, pero sí los porcentajes de la muestra de alumnos que lo hacen.

Recordamos de nuevo, que debido a la interrelación que hay entre las dos preguntas, hay respuestas que coinciden para ambas, es decir, que hay alumnos que opinan que algunas de las características fundamentales para un docente son al mismo tiempo requisitos para acceder a la profesión.

Estas categorías, que vamos a exponer a continuación, son las más relevantes, no por el número elevado de alumnos que la comparten, sino por lo que expresan en sí mismas, en cuanto al modelo de profesor que los alumnos consideran el más deseable y necesario para la docencia en la

Secundaria actual. Parten todas de la idea de que el profesor de Secundaria debe dominar el contenido de su materia, pero además:

- **101:** El docente de Secundaria debe saber enseñar a los alumnos, transmitir los conocimientos de tal forma que genere el aprendizaje de sus alumnos. Éstos y no el profesor y su materia son el centro del proceso de enseñanza aprendizaje.
- **102:** El profesor debe motivar a sus alumnos para que éstos se interesen por el proceso de enseñanza aprendizaje. Una de las funciones básicas de un docente es buscar la forma de que sus alumnos se impliquen en el proceso educativo, porque es la única forma de que aprendan y éste es el objetivo del proceso educativo. En el debate, éste ha sido considerado un requisito fundamental para ser docente.
- **103:** El profesor de Secundaria debe recibir una formación en Ciencias de la Educación, sobre todo del ámbito de las Didácticas y la Psicología.
- **104:** Un profesional de la educación debe tener unas cualidades básicas para un docente, entre las que se encuentran la vocación, entendida como el gusto por la tarea de educar, la empatía, la paciencia, las habilidades sociales, etc.
- **201:** Las cualidades o características que los alumnos participantes en el debate consideran fundamentales en un profesor son las siguientes:

- Un profesional de la educación, atento a todo lo que ocurre en el aula.
- Una persona paciente que inspira confianza al alumnado.
- Con vocación, gusto e interés por su labor.
- Con empatía con sus alumnos, capaz de comprenderlos.
- Motivador, centrado en atraer al alumno al proceso educativo.
- Con aptitudes para el diálogo, alguien que sabe transmitir y también escuchar.
- Con autoridad para desempeñar su rol pero respetuoso y cercano a sus alumnos.
- Con capacidad de trabajar en equipo, planificar y evaluar el proceso educativo.

Las características que hemos descrito en la categoría 201, aparecen incluidas, en muchos casos a la vez, en las respuestas de los alumnos. La mayoría opina que un docente debe tener varias de estas cualidades y son pocos los que eligen una sola cualidad como la fundamental.

Las respuestas a las dos preguntas del debate sobre los requisitos y las características del profesor de Secundaria ponen de manifiesto un modelo concreto de profesor y de formación inicial, en el que subyacen y se mezclan distintos modelos de formación docente de los que hemos visto en el Capítulo II de este trabajo. Podemos afirmar que para los alumnos el profesor debe:

- Ser un experto en un área de conocimientos y en la Didáctica de la misma. El papel fundamental del docente es saber enseñar a los alumnos. El profesor es un transmisor de conocimientos

(*modelo academicista*) que debe estar más preocupado por el aprendizaje de los alumnos que por la enseñanza de la materia y para ello debe formarse en las áreas propias de la educación, sólo así será capaz de dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos (*modelo técnico*).

- Ser un profesional de la educación, ocupado y preocupado por sus alumnos, que analiza el contexto en el que se desarrolla su práctica y las características de sus alumnos y en base a esto diseña el proceso de enseñanza aprendizaje (*modelo práctico*). Además es capaz de reflexionar sobre sus acciones y sobre la de sus alumnos, creando interacciones en el aula (*modelo reflexivo sobre la práctica*).

Los alumnos participantes en nuestra investigación, a través de las respuestas en el cuestionario y en el grupo de discusión ponen de manifiesto un perfil de profesor de Secundaria que para ellos es el deseable y, por extensión, manifiestan también un modelo de formación inicial que se adecue a ese perfil.

A diferencia de los profesores tutores de prácticas, cuyas respuestas a los cuestionarios y las entrevistas que han realizado también hemos analizado, los alumnos no tienen experiencia profesional, pero sus opiniones están avaladas por un conocimiento directo y prolongado del mundo educativo como alumnos.

La mayoría de los alumnos del CAP hace pocos años que finalizó sus estudios de Secundaria, recordemos que sus edades oscilan principalmente entre 23 y 27 años, por tanto su conocimiento sobre los

Institutos de Enseñanza Secundaria es reciente, muchos, incluso, son alumnos que han cursado la ESO y el Bachillerato actuales. Estos alumnos cuando vuelven a los Institutos a realizar sus prácticas del CAP se encuentran con un alumnado de Secundaria que ha cambiado en algunos aspectos, fruto del cambio social tan acelerado en el que vivimos y que no siempre trae consigo beneficios.

Esta situación provoca que, a la hora de enfrentarse con la tarea de enseñar, los alumnos del CAP reflexionen sobre los profesores que han tenido a lo largo de su etapa educativa y el papel que estos desempeñaron en su formación, para poder crear un modelo de profesor que reúna todas las características que hubieran querido que tuvieran sus profesores y las que ellos quieren tener cuando se enfrenten a esta profesión.

7.2.3. Comparación de los análisis del grupo de discusión y el cuestionario de los alumnos.

El análisis de las respuestas de los alumnos a este grupo de discusión, nos presenta un modelo de profesor que incluye características de varios de los tratados en el marco teórico. Aparece la imagen de un profesor que debe reunir una serie de requisitos para desempeñar con éxito la tarea docente y que necesitará una formación adecuada, tanto inicial como permanente para conseguirlos. Dicha formación del profesorado deberá incluir:

1. Una formación teórica en Ciencias de la Educación que complemente su formación científica.
2. Una formación práctica en los Institutos de Secundaria para tomar contacto con la realidad educativa.

3. Una conexión entre ambas, teoría y práctica para poder analizar y reflexionar si su planificación docente y su proceso de enseñanza produce en sus alumnos los aprendizajes deseados.

En el cuestionario realizado con los alumnos y que hemos analizado en el capítulo anterior, también se ponen de manifiesto las necesidades de formación inicial de los futuros profesores de Enseñanza Secundaria. En ese caso las respuestas de los alumnos eran cerradas y no nos permitían profundizar en algunas cuestiones, es por esto que decidimos preguntarlas en el grupo de discusión para poder tener un conocimiento más amplio de sus opiniones.

La comparación entre las opiniones de los alumnos en los cuestionarios y en el grupo de discusión nos indica que en ambos instrumentos se pone de manifiesto que los docentes necesitan en su formación inicial:

- Formación teórica y formación práctica, y es fundamental que ambas estén conectadas y relacionadas, incluso con la creación de la figura de un tutor que los coordine y oriente en ambos módulos y de al conjunto de la formación un carácter único.
- La formación teórica debe incluir materias de Psicología, para un mejor conocimiento de los alumnos, y de Didácticas tanto general, para un mejor conocimiento de la labor docente y los procesos de enseñanza aprendizaje, como específica, para aprender a enseñar el área de conocimientos.

- La formación práctica debe proporcionar modelos de profesor, que sirvan a los futuros docentes para conocer la realidad del trabajo en la práctica del centro y del aula.
- El profesor de Secundaria en la actualidad debe ser un profesional de la educación, que independientemente de la materia que enseñe, su objetivo es el aprendizaje del alumno y no la enseñanza de la asignatura.

Los alumnos ponen de manifiesto, en los dos instrumentos en los que han participado en nuestra investigación, un perfil de profesor de Secundaria similar al que manifiestan los profesores.

Un profesional cualificado, tanto en un área de conocimientos como en Ciencias de la Educación, que conoce la realidad educativa y que está preparado para ser un profesional de la educación, un docente que ante todo tiene la misión de enseñar y educar a sus alumnos y lo hace desde la materia/as que imparte y de las que es especialista.

7.3.- Comparación de las entrevistas y el grupo de discusión.

En los apartados anteriores, correspondientes al análisis de los instrumentos cualitativos de esta investigación, hemos realizado una comparación entre estos y los instrumentos cuantitativos analizados en el capítulo VI, los cuestionarios de alumnos y profesores.

Ahora queremos ver las similitudes en el análisis de las opiniones manifestadas por profesores y alumnos en las entrevistas y el grupo de discusión virtual. Estos instrumentos nos han permitido profundizar en las

respuestas de ambos colectivos sobre las características de la formación inicial del profesorado de Secundaria y el perfil del docente del siglo XXI para esta etapa educativa.

Ya hemos puesto de manifiesto con anterioridad las características de estos agentes participantes en la investigación: los profesores son tutores de prácticas del CAP con experiencia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y los alumnos son estudiantes del CAP, que están realizando, por tanto el curso de formación inicial para ser profesores de Secundaria. La experiencia de estos últimos en la Secundaria se basa en su época como alumnos. Estas dos situaciones y ofrecen dos visiones del mismo ámbito que lejos de ser contrapuestas se complementan entre sí y comparten muchas opiniones sobre las variables que nos ocupan.

Tanto profesores como alumnos creen que un profesor de Secundaria tiene que tener unos requisitos para llevar a cabo su labor docente y ser un buen profesor, y que éstos debe adquirirlos en su etapa de formación inicial, aunque los complementa a lo largo de su etapa profesional con la formación permanente. Dichos requisitos traen consigo un modelo de formación inicial que, para ambos, debe incluir formación teórica y práctica y una conexión entre ambas como se refleja a continuación en la tabla 7.3:

Tabla 7.3. Modelo de formación inicial en Secundaria compartido por profesores y alumnos implicados en la investigación

MODELO DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

- Formación teórica que incluya conocimientos sobre psicología y ciencias de la educación, que prepare al futuro profesor para llevar a cabo las tareas docentes dentro y fuera del aula.
 - Formación práctica que de un conocimiento del entorno educativo.
-

-
- Conexión entre la teoría y la práctica que permita transferir los aprendizajes de uno a otro ámbito para complementarlos y enriquecerlos.
 - Proporcionar la identidad profesional, formar profesionales de la educación.
-

Un modelo de formación común indica un modelo de profesor similar, de tal forma que, como ya hemos visto anteriormente en este capítulo, en el análisis de ambos instrumentos y en las comparaciones de éstos con los cuestionarios correspondientes para cada grupo de participantes, el modelo de profesor representa un perfil profesional cuyas características son:

Un profesional de la educación, especialista en un área de conocimientos. Como profesional de la educación que es posee un conocimiento sobre el mundo educativo adquirido en su formación en Ciencias de la Educación, conoce la realidad escolar y sabe llevar a la práctica el proceso de enseñanza aprendizaje que ha diseñado y que se irá conformado en su interacción con los alumnos en la práctica docente.

Capítulo VIII

CONCLUSIONES

CAPÍTULO VIII.- CONCLUSIONES

Este último Capítulo, como su título indica, se va a ocupar de presentar las conclusiones obtenidas tras la realización de la investigación y de plantear, en base a dichas conclusiones, las recomendaciones sobre el futuro de la formación inicial del profesorado de Secundaria y la apertura de nuevas vías de investigación que redunden en la mejora de la formación docente.

En el Capítulo V se planteaba el origen de esta investigación basada en la preocupación que, tras años de dedicación, sentimos por la formación inicial del profesorado de Secundaria. Estas reflexiones sobre nuestra labor nos llevaban a cuestionarnos una serie de interrogantes sobre las necesidades de formación inicial de los docentes en el siglo XXI y que quedaban plasmados en unos objetivos sobre los que se ha desarrollado nuestro trabajo.

Nuestro objetivo principal ha sido determinar las características que debe tener un programa de formación inicial de docentes de Enseñanza Secundaria. Para llegar hasta él hemos incluido otros objetivos más específicos relacionados con la conexión que debe existir entre la formación teórica y la práctica, y la influencia de la formación en la adquisición de la identidad profesional del profesorado de Secundaria.

A través de los instrumentos de recogida de datos y del análisis de los mismos, hemos conocido las opiniones de los agentes implicados en esta investigación, los profesores de prácticas y los alumnos del CAP.

Con ambos colectivos hemos investigado las cuestiones planteadas sobre la formación teórica y la formación práctica y el perfil profesional del docente de Secundaria del siglo XXI.

En los análisis de cada uno de los instrumentos de la investigación, tanto cuantitativos: cuestionarios de alumnos y profesores, como cualitativos: entrevistas a profesores y grupo de discusión virtual con alumnos, se han obtenido una serie de conclusiones que han quedado plasmadas en los Capítulos VI y VII. También se han realizado comparaciones de los resultados obtenidos de los alumnos, a través de los cuestionarios y del grupo de discusión, y de los profesores, en los cuestionarios y las entrevistas.

En este Capítulo vamos a dividir las conclusiones por agentes participantes en la investigación, es decir, primero vamos a plantear las conclusiones globales obtenidas de la investigación con los alumnos y luego las de los profesores, para terminar con unas conclusiones generales de nuestro trabajo.

Para finalizar el capítulo, y en base a las conclusiones, expondremos unas recomendaciones de cara al futuro de la formación inicial del profesorado de Secundaria y plantearemos la apertura de nuevas vías de investigación que redunden en la mejora de la formación del profesorado.

8.1.- Conclusiones obtenidas de la investigación con los alumnos.

En la Educación Secundaria el profesorado y la docencia tienen unas características propias que vienen determinadas por la idiosincrasia de esta etapa educativa y por el modelo de formación inicial. Estas cuestiones quedaban aclaradas en los capítulos III y IV de este trabajo, pero las retomamos aquí por la importancia que tienen a la hora de definir las características que debe tener un programa de formación inicial del profesorado de Secundaria.

El alumnado que accede a un curso de formación inicial para el profesorado de Secundaria es ya un profesional en alguna rama del conocimiento que decide, además, prepararse para ser un profesional de la educación. Esto le da a la formación inicial de Secundaria el carácter de “segunda especialización” o de formación de especialistas en... para impartir docencia de esa materia.

Cuando el alumno del CAP comienza su formación docente conoce la materia que tiene que enseñar, pero cuando va a la fase de prácticas, en un Instituto de Enseñanza Secundaria, se da cuenta de que este conocimiento científico que posee no es suficiente para poder desempeñar su labor, porque el trabajo docente implica la realización de múltiples tareas.

El profesor hace muchas más cosas que enseñar una asignatura a sus alumnos: convive con ellos en un aula donde se producen situaciones inesperadas que requieren una respuesta inmediata, los educa y les transmite unos valores, comparte distintos tipos de actividades con ellos, se

relaciona con los padres y otros miembros de la comunidad educativa, planifica, organiza y evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

Ante esta realidad los alumnos del CAP demandan una formación que dé respuestas a sus necesidades como profesionales de la educación. Aquellos que quieren dedicarse a esta profesión, piden que el curso de formación inicial los cualifique para realizar estas tareas, los dote de las herramientas necesarias para poder enseñar en esta etapa educativa en la que se mezclan la enseñanza obligatoria con la postobligatoria y un alumnado que incluye niños en el inicio de la pubertad, adolescentes y jóvenes.

Los alumnos que han participado en nuestra investigación son, por tanto, profesionales de un campo del saber, inmersos en la realidad de la Enseñanza Secundaria y de la formación inicial. Hechos estos que, no sólo avalan sus opiniones, sino que también les da un carácter relevante.

Las conclusiones obtenidas del análisis de los instrumentos de recogida de datos en los que han participado los alumnos, las vamos a dividir en los dos grandes ejes de esta investigación: la formación inicial y el perfil del docente de Secundaria.

- **Sobre la formación inicial del profesorado de Secundaria.**

Los alumnos del CAP manifestaron sus opiniones sobre las características que debe tener la formación inicial, tanto en el cuestionario, donde se les preguntaba abiertamente sobre la formación teórica, la práctica y la relación entre ambas, como en el grupo de discusión virtual, al pedirles que pusieran de manifiesto las necesidades de los profesores para

impartir docencia. Del análisis de sus respuestas se han sacado las siguientes conclusiones:

- *La formación teórica es necesaria en la formación docente.* Casi la mitad de nuestros alumnos, el 48,8%, consideran que el aprendizaje de los módulos teóricos es útil para desempeñar la tarea docente y un porcentaje similar cree que, aunque puedan ser poco útiles, son necesarios porque aportan una base teórica sobre la profesión que permitirá sustentar la práctica en el futuro y servir de punto de partida para iniciar la docencia y para complementar con la formación permanente.

La idea de que sin formación teórica no es posible realizar una buena práctica docente es compartida por la mayoría del alumnado, más del 80%, para los que un profesor de Secundaria debe estar formado en áreas de conocimiento de Ciencias de la Educación y de Psicología.

El profesional de la enseñanza necesita, además del dominio de su materia, aquella de la que es especialista, el conocimiento de otras materias específicas del campo de la educación. Estos aprendizajes teóricos que, según los alumnos del CAP, requiere el profesorado, están estrechamente ligados con la demanda de tareas que exige la profesión y deberá incluir enseñanzas de formación general y de formación especializada:

- a. *Formación general.* Aquellas que están relacionadas con la enseñanza y con el aprendizaje. Las primeras son de carácter pedagógico y permiten al docente la adquisición de los conocimientos didácticos necesarios para llevar a cabo las tareas del proceso de enseñanza: programar, seleccionar metodologías adecuadas, evaluar, etc. Las relacionadas con el

aprendizaje hacen referencia al conocimiento de las características psicológicas y evolutivas del alumno, a sus formas de acceder al conocimiento, a la resolución de conflictos, etc.

En esta formación general se incluyen los aprendizajes relacionados con la adquisición de habilidades y destrezas sociales y de comunicación y las actitudes de respeto, tolerancia y aceptación de la diversidad del alumnado, propias de la tarea de educador.

- b. *Formación especializada.* Las relacionadas con la enseñanza de la especialidad. Para los profesores de Secundaria es muy importante conocer la didáctica de su especialidad, saber enseñar el contenido de la materia, buscar estrategias metodológicas adecuadas, diseñar materiales didácticos y adaptar los contenidos a las características del alumnado.

- *La formación práctica es fundamental para ser profesor.* Para la mayoría de los alumnos del CAP las prácticas son bastante necesarias porque muestran la realidad educativa, el entorno en donde va a desempeñar su labor y les permite llevar al aula real lo aprendido. Sin ella el curso de formación quedaría en una declaración de intenciones, en el “debe ser” de la enseñanza, en el recuerdo que los futuros profesores tienen de su etapa como alumnos.

Para un 71,2% las cuestiones aprendidas en la práctica del aula han sido bastante o muy interesantes y para un 66,1% les ha permitido conocer la realidad educativa. Es en el contacto con la práctica donde los alumnos

pueden verificar sus aprendizajes, donde dan sentido a lo que han aprendido en la teoría y pueden comprobar si sus esquemas previos sobre la docencia, adquiridos generalmente de su experiencia como alumnos, son válidos, necesitan modificarse o simplemente tienen que desecharlos.

Cuando un alumno en prácticas, en plena formación inicial, se pone en el rol del profesor es cuando se ve obligado a pensar, reflexionar y actuar como un profesional y no ya como un alumno. Es, por tanto, el momento para adquirir actitudes profesionales, porque todavía están en formación y pueden ejercer como docentes sin las responsabilidades y la presión del desempeño de la labor.

- Es necesaria la conexión entre la teoría y las prácticas en la formación inicial del profesorado. Los alumnos dan más importancia a la formación práctica que a la teórica, para ellos la teoría es necesaria pero la práctica es imprescindible. La necesidad de que ambas, teoría y práctica estén coordinadas y relacionadas entre sí se considera fundamental para la mayoría porque les permite aplicar los aprendizajes de un ámbito en el otro, construir el conocimiento sobre la profesión y reflexionar críticamente sobre las acciones que realizan en la práctica.

Los alumnos están divididos en sus opiniones sobre la relación que hay en el curso del CAP entre la teoría y la práctica. Un poco más de la mitad cree que hay poca relación, el 57,1%, y el resto, un 42,9%, considera que existe bastante relación. Sin embargo, cuando se les pregunta por la necesidad de que exista y sea sólida la conexión entre ambas, incluso con la figura de un tutor que coordine las dos fases, entonces, el 82,8% está de acuerdo. Para la mayoría la relación entre teoría y práctica es muy importante, da solidez a la formación.

- **Sobre el perfil del docente de Secundaria.**

Casi el 80% de los alumnos opina que en la actualidad el profesor de Secundaria es más un educador que un especialista en un área de conocimientos, por lo que necesitará una formación que, más allá de su especialidad, le ayude a configurar este perfil docente. A los alumnos se les ha pedido opinar sobre el papel que tiene la escuela en el momento actual, especialmente la Secundaria, sobre las características de la atención al alumnado, destacando el de la enseñanza obligatoria y sobre el papel de la Administración educativa en la concreción de las enseñanzas que se imparten.

Las respuestas de los alumnos dibujan un perfil del docente que da respuesta a estas situaciones reales y nos llevan a las siguientes conclusiones:

- *El profesor de Secundaria es un educador, un profesional de la educación.* Para más de la tercera parte de los alumnos encuestados, el 78%, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria se demanda la integración social del alumnado y la atención a la diversidad. Esto supone que el profesor debe desempeñar funciones sociales y educativas, atendiendo a las necesidades del alumnado en todos sus ámbitos, intelectual, social, afectivo, etc.

El profesor que se forma como un especialista en un área de conocimientos no puede dar respuesta a esta demanda si no recibe la preparación necesaria para ello. Hay diferencias entre ser un profesor de

matemáticas, por ejemplo, a ser un profesor de Secundaria especialista en matemáticas.

Dicha diferencia se fundamenta en que, en el primer caso, el profesor tiene como misión enseñar matemáticas a los alumnos y en el segundo, es un profesional de la Enseñanza Secundaria que, además, imparte las clases de matemáticas. Un profesor de matemáticas sólo necesitará conocer la materia y cómo enseñarla. Un profesor de Secundaria, de cualquier especialidad, deberá, además, saber planificar y diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizar el contexto del aula y las características del alumnado, adaptar la metodología a las necesidades de los alumnos y la atención a su diversidad, llevar a cabo un sistema de evaluación formativa, etc.

El profesor de Secundaria, como profesional de la educación que es, también tendrá que educar en valores y enseñar al alumnado a desenvolverse en esta sociedad del conocimiento con las nuevas demandas y retos del mundo laboral.

- *Es necesario el reconocimiento de la profesión docente.* Los alumnos en un 63,9% creen que la profesión docente no tiene en la actualidad el reconocimiento que debería sino que está marcada por la indiferencia social y la precariedad administrativa. Es en estos momentos cuando se le atribuye al profesorado más funciones, porque además de las propias relacionadas con la enseñanza, también se les demanda elevadas funciones sociales, relativas a la educación, formación y preparación de las nuevas generaciones. Pero también es cuando más desprestigiada está la profesión.

Los alumnos del CAP mantienen el recuerdo de su experiencia, en la que el profesor era una autoridad en una materia, alguien con prestigio profesional a quien sólo se le demandaba que enseñara su materia y ahora se encuentran con que se les exigen más tareas y responsabilidades, así como una implicación mayor en la toma de decisiones.

La Administración Educativa traslada al profesorado la toma de decisiones sobre la concreción de los objetivos, los contenidos y la metodología que deben llevar a la práctica, en base a las características de una enseñanza comprensiva que se adapta a las necesidades de los alumnos. Nuestros encuestados están divididos entre los que piensan que esto no debería ser así, con un 50% que cree que la administración debería concretar más en los Decretos de Enseñanza los contenidos a impartir y la metodología a seguir, y otro 50% que cree que es el docente el que debe concretar el currículo para el centro y el aula.

El profesorado necesita formación para responder a las demandas y expectativas que se les requiere, pero también es necesario que se reconozca y se incentive su labor.

- La formación inicial del profesor de Secundaria debe responder al nuevo perfil docente. No podemos seguir formando profesores para el siglo XXI para que respondan a un perfil profesional desfasado que se corresponde con el de un especialista en una materia.

Los alumnos en un 91,4% piensan que el profesor de Secundaria debe tener una filosofía personal de la educación, que le lleve a cuestionarse sus acciones y a reflexionar sobre cómo éstas influyen en el aprendizaje del alumnado.

La diversidad del alumnado de la ESO y, por tanto, la variedad de las necesidades de formación, traen consigo para el profesor la exigencia de tener que adaptar su proceso de enseñanza a las características de sus alumnos. Esto solamente puede hacerse desde el conocimiento y el análisis del contexto y del alumnado.

El profesor requiere una formación adecuada que le proporcione las herramientas necesarias para poder analizar su realidad educativa, reflexionar sobre ella y tomar decisiones acerca de la elección de los contenidos, las actividades, la metodología adecuada, etc., de tal forma que pueda adaptar su proceso de enseñanza al proceso de aprendizaje de sus alumnos y dar respuesta a las demandas educativas y formativas de su perfil profesional.

8.2.- Conclusiones obtenidas de la investigación con los profesores.

En la actualidad, la docencia en Secundaria es considerada como una profesión con unas características propias, independiente de otras etapas educativas, esto le viene de su propia estructura, una etapa obligatoria y una postobligatoria que incluye el Bachillerato y los Ciclos Formativos de Grado Medio, y del alumnado al que va dirigida, adolescentes en plena formación de su personalidad y con unas características bien definidas. Los docentes que deben enseñar en esta etapa tienen que formarse para ello, tienen que adquirir una identidad profesional, que deberá ser el eje central de su formación inicial.

Los docentes de Secundaria son profesionales de la educación que, junto al alumnado, forman parte activa del proceso educativo, en el que

tienen que cumplir unos fines para los que necesitan estar preparados. La enseñanza es un proceso complejo, donde una de las tareas principales es inculcar al alumno la disposición para el aprendizaje durante toda la vida, pero las aulas están formadas por estudiantes con distintas motivaciones, disposiciones y capacidades para ese aprendizaje, que proceden de entornos diferentes.

Todo esto complica la labor del profesor y le lleva a tener que formarse y desarrollarse profesionalmente para dar respuesta a las demandas de la escuela y la enseñanza actuales. No es suficiente con un aprendizaje profesional que se circunscriba sólo a la experiencia y en el que el docente se va formando de manera pasiva, sino que necesita de una base sólida proporcionada por la formación inicial sobre la que comenzar la labor profesional y, a partir de ésta, renovar, actualizar y revisar su desarrollo profesional a través de la formación permanente.

Los profesores de Secundaria que han participado en nuestra investigación son profesionales en activo, implicados con la formación del profesorado, que conocen las dificultades de la profesión docente en la actualidad y, por tanto, ven la necesidad de formar a los futuros profesores de Secundaria sobre una base que les permita conocer la realidad y al mismo tiempo les dé las herramientas necesarias para poder desarrollarse profesionalmente. En consecuencia, sus opiniones se fundamentan sobre el conocimiento de la Enseñanza Secundaria y la formación inicial del profesorado.

Al igual que en el apartado anterior, vamos a dividir las conclusiones obtenidas a partir del análisis de los cuestionarios y las entrevistas con los

profesores tutores de prácticas en los dos apartados trabajados: la formación inicial y el perfil del docente de Secundaria:

- **La formación inicial del Profesorado de Secundaria.**

A los profesores les hemos preguntado sobre las características y necesidades de la formación inicial del profesorado de Secundaria. Todos los entrevistados han manifestado las carencias de su formación inicial, especialmente, el hecho de que no se les formara para la labor que iban a tener que desempeñar. No había relación entre el curso del CAP que ellos recibieron y las tareas que tendrían después que desarrollar.

A las características de la formación recibida, añaden las necesidades que surgen en la actualidad en los centros educativos, donde los profesores, además de tener que enseñar su materia, tienen que atender a la diversidad del alumnado, diseñando, programando y llevando a la práctica un currículo que se adapte a las características de sus alumnos, tienen que educarlos, transmitiendo valores y preparándolos para desenvolverse en la sociedad, necesitan manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para llevarlas al aula, deben relacionarse con los padres de los alumnos y hacerlos partícipes, en la medida de lo posible, del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, etc.

Para poder cumplir con todas sus funciones necesitan, según los profesores participantes en la investigación, una formación que incluya:

- *Una formación teórica básica.* Más de la mitad de los profesores participantes en esta investigación, el 69,3%, cree que sin conocimientos

teóricos relacionados con la pedagogía y las ciencias de la educación es poco probable poder llevar a cabo una buena práctica docente.

Al profundizar en esta idea en las entrevistas con los profesores, se pone de manifiesto que dicha formación teórica debe incluir tanto una formación general como una específica, relacionada con la enseñanza de su área de conocimiento:

- a. Formación en Ciencias de la Educación. Esto incluye todos los aspectos relacionados con las teorías del aprendizaje y con los procesos de enseñanza. El profesor debe saber cómo programar y diseñar su actuación en el aula, cómo adaptar esa programación a sus alumnos, qué metodologías emplear, cómo atender a la diversidad del aula, cómo evaluar, qué características debe tener la evaluación para ser formativa y cumplir con su función de mejorar el aprendizaje, cómo potenciar y mejorar la comunicación en el aula y las interacciones sociales, etc.
- b. Formación en Psicología. El profesor debe conocer las características de los alumnos con los que va a trabajar, la forma en que se desenvuelven en el ámbito escolar, cómo motivarlos y llegar a ellos para interesarlos por los aprendizajes, cómo responder a sus características, intereses y necesidades, cómo conectar con ellos, etc.
- c. Formación en Didáctica Específica. Los profesores de Secundaria ya son especialistas en un área de conocimientos, ahora necesitan formarse como profesionales de la educación y para ello, deben aprender a enseñar. Conocer la didáctica de su materia, las

metodologías más adecuadas y los recursos necesarios para potenciar el aprendizaje. Se trata, en general, de “saber enseñar”.

- *Una formación práctica que se sustente en la realidad.* El profesorado de prácticas cree mayoritariamente, en un 94,3%, que las prácticas son fundamentales para la formación docente porque permiten al futuro profesor conocer la realidad educativa, el entorno en el que se va a desenvolver profesionalmente y, además, posibilita que el alumno en prácticas tome el rol del profesor y se enfrente a la enseñanza de su materia, a la preparación y planificación de sus clases, a la aplicación de distintas metodologías, al uso de recursos didácticos, a la evaluación, etc.

- *La formación teórica y las prácticas deben ir juntas.* La teoría permite al futuro profesor conocer las bases de la profesión y el mundo educativo y aporta el andamiaje sobre el que construir el perfil profesional. Las prácticas permiten conocer el entorno real en el que se desenvuelve el docente y facilita ponerse en el rol del profesor. Pero si no van juntas, si no se apoyan una en la otra y durante la formación inicial no se pueden transferir los aprendizajes de uno a otro ámbito, entonces la formación no estará completa, se transmitirá al futuro profesor que “una cosa es lo que se dice que se debe hacer y otra lo que se hace en las aulas”.

Esto perjudica al profesor en formación y puede hacer que se incline más por los aprendizajes prácticos, porque será en un centro educativo donde tenga que trabajar en el futuro, sin tener en cuenta que no es suficiente en el siglo XXI un aprendizaje profesional que se circunscriba y sustente sólo en la experiencia.

Las prácticas también ayudan a entender al profesorado que la escuela como la sociedad han cambiado y que su experiencia como alumnos, aquello que vieron hacer a sus profesores, puede, al menos en parte, no ser adecuado para la Secundaria actual, porque la realidad de los centros y los alumnos es otra.

- *La participación de los centros educativos en la formación inicial del profesorado incentiva la formación permanente.* Los profesores tutores de prácticas conceden mucha importancia a la formación inicial del profesorado por las necesidades anteriormente expuestas pero, además, en las entrevistas realizadas todos afirman que el hecho de estar involucrados en la formación inicial es para ellos una motivación en su propia formación y actualización profesional.

Se ven como un modelo docente al que los alumnos del CAP solicitan guía y apoyo en su aprendizaje práctico. Esto los coloca en la necesidad de reflexionar sobre su propia práctica docente, de actualizar sus aprendizajes, de cuestionarse otros métodos de enseñar, de aceptar otras opiniones y ver otros puntos de vista, de responder sobre sus actuaciones, etc., es decir, los lleva a seguir formándose, aprendiendo y actualizándose como profesionales de la educación.

- *La formación del profesorado es un motor del cambio educativo.* Si queremos cambiar la educación, paliar las deficiencias actuales del sistema educativo, especialmente en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, tenemos en la formación inicial del profesorado un motor para el cambio.

Formar docentes para el siglo XXI, sobre la base de las características de la Secundaria actual, superando el modelo del profesor

especialista, en el que la enseñanza de la asignatura es más importante que el aprendizaje del alumno, implica cambiar el perfil y el papel del profesor y convertirlo en un profesional de la educación. Esto sólo se puede hacer desde la formación inicial y a lo largo de la vida profesional.

- **Perfil del docente de Secundaria.**

Cuando hemos preguntado a los profesores tutores de prácticas del CAP sobre el perfil del profesor de Secundaria, hemos hecho hincapié en dos cuestiones: cuál creen ellos que es el papel de profesor en la actualidad y cómo creen que se ven a sí mismos los profesores.

Más de la mitad de los encuestados, el 51,9%, piensa que el profesor de Secundaria es, en este momento, más un educador que un especialista en un área de conocimientos. Cuando profundizamos en esta pregunta en las entrevistas, todos los profesores opinan que la mayoría se sigue creyendo un especialista en un área, pero muchos, ante el choque con la realidad, están asumiendo este nuevo papel, en el que priorizan el aprendizaje del alumno sobre la enseñanza de la materia. Son los que están cambiando su visión profesional, los que se están adaptando mejor a la realidad de las aulas y al nuevo perfil que se demanda de ellos.

Las conclusiones sobre las características de este nuevo perfil profesional del docente de Secundaria, según los profesores, son las siguientes:

- *El profesorado de Secundaria debe adaptarse a los cambios.* Desde la implantación de la LOGSE, la enseñanza ha cambiado mucho, en especial la Secundaria, con la incorporación de una etapa obligatoria, la

ESO, y la llegada a los Institutos de Secundaria de alumnos desde los 12 años.

El alumnado de Secundaria también ha cambiado, no sólo porque lleguen a los IES con 12 años, sino por la diversidad de alumnos. El hecho de tener escolarizado al total de la población entre 12 y 16 años, provoca una gran variedad de alumnos en cuanto a sus características intelectuales, motivaciones, aspiraciones sociales y laborales. A esto se suma la variedad de entornos de los que proceden e incluso la cantidad de alumnos inmigrantes de nuestras aulas.

Igualmente ha cambiado la sociedad, no sólo en cuanto al acceso y las posibilidades de información y comunicaciones, sino también en la educación de los valores que se transmiten desde las familias y otros agentes sociales. El concepto de autoridad, el valor de la educación, la cultura del esfuerzo, la búsqueda de un futuro personal y profesional, etc. son cuestiones puestas en tela de juicio en la actualidad e incluso denostadas por los más jóvenes.

Estos cambios, que han influido directamente en la educación y la han modificado sustancialmente, implican un cambio en el perfil profesional del profesorado y en la formación inicial que habilite y prepare para esta profesión. Dichos cambios no se han llevado a cabo, a pesar del tiempo transcurrido desde la implantación de la LOGSE, pero es fundamental que se tengan en cuenta de cara al futuro.

- *Al profesorado de Secundaria se le demandan nuevas funciones.*
Los cambios que hemos mencionado en el punto anterior, demandan del

profesorado nuevas atribuciones, tareas y funciones para las que no se les ha preparado previamente.

La sociedad demanda del profesor de Secundaria funciones educativas y la administración le exige que tome decisiones sobre el currículo que va a enseñar, sobre qué enseñar, cómo enseñar, qué y cómo evaluar, etc. Pero como contrapartida a estas altas exigencias, más allá de la enseñanza de un área de conocimiento, que es para lo que se formó, el 80,8% de los profesores encuestados creen que la figura y el papel de los docentes está marcado por la precariedad administrativa y la indiferencia social, e incluso en algunas ocasiones el rechazo.

- *No hay relación entre las exigencias profesionales y la formación inicial.* Al entrevistar a los profesores de prácticas todos han manifestado que los cambios que se han producido en la educación, que anteriormente hemos citado, y las exigencias profesionales que se les demanda en la actualidad a los docentes, no han tenido una respuesta en la formación inicial, que ni siquiera se ha modificado. Se sigue formando al profesorado de Secundaria con el curso del CAP dieciocho años después de la entrada en vigor de la LOGSE, que establecía el cambio de la formación inicial.

- *La formación inicial del profesorado de Secundaria debe ser coherente con el nuevo perfil docente.* Formar profesores para las demandas y características de la Enseñanza Secundaria implica una mejora del profesorado y su proceso de enseñanza y del aprendizaje de los alumnos y, en consecuencia, una mejora de la educación.

Todos los profesores que han realizado el cuestionario piensan que el profesor actual debe tener una filosofía personal de la educación que le

lleve a reflexionar críticamente sobre su práctica para mejorarla y de esta forma mejorar el aprendizaje de los alumnos. En concreto, el 55,8% opina que esto es muy bueno para el docente, que es fundamental y, un 44,2% opina que es bastante bueno.

Habría que formar docentes reflexivos, que conozcan a sus alumnos, que sepan cuáles son sus características, adquieran las habilidades sociales necesarias para interactuar con ellos, sepan como enseñar su materia o área de conocimiento, con el objetivo de mejorar su enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y sean capaces de analizar su práctica críticamente.

8.3.- Conclusiones globales de la investigación.

Como explicamos al comienzo de este capítulo, una vez planteadas las conclusiones obtenidas de la investigación con los alumnos y los profesores por separado, vamos a exponer brevemente las conclusiones generales de este trabajo.

El objetivo principal de esta investigación es determinar las características que debe tener un Programa de Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria, que se adapte al siglo XXI. Podemos concluir afirmando que dicho programa debe tener los siguientes requisitos:

1. Una formación teórica que mantenga el equilibrio entre la formación general y la específica y que tenga como características:

- 1.1. La formación general debe incluir todos los componentes pedagógicos que están relacionados con los procesos de

enseñanza y con los de aprendizaje. El docente debe poseer los conocimientos necesarios para llevar a cabo todas las tareas relacionadas con el diseño, la programación y puesta en práctica del proceso de enseñanza y, al mismo tiempo, debe conocer las características de los alumnos con los que van a trabajar y las teorías sobre el aprendizaje que van a utilizar.

- 1.2. Debe incluirse en la formación teórica la adquisición de las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para desempeñar la labor docente, así como el conocimiento y manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- 1.3. La formación específica no debe incluir más contenidos disciplinares, sino los complementos didácticos necesarios para impartir dichos contenidos. Se trata de enseñar a enseñar a los profesores, de que aprendan a transmitir los contenidos de tal forma que el alumno pueda asimilarlos y aplicarlos en diferentes contextos.

2. Una formación práctica que permita al futuro profesor conocer la realidad educativa, aquella en la que va a desenvolverse profesionalmente y que además:

- 2.1. Le permita desempeñar el papel del docente e implicarse en todas las funciones que les son propias, tanto las educativas como las administrativas.
- 2.2. Pueda transferir y verificar los aprendizajes adquiridos en la teoría.

- 2.3. Debe potenciar el análisis y la reflexión sobre sus actuaciones prácticas. La formación práctica no sólo debe servir para conocer y entender la realidad, sino también para comenzar a construir y desarrollar en el futuro docente su pensamiento práctico, aquel que dirigirá y orientará tanto la interpretación de la realidad como la práctica del aula.
 - 2.4. Le sirva para empezar a formar su carácter profesional, para socializarse y tomar conciencia de lo que significa ser un profesional de la educación.
3. Una conexión real entre la teoría y la práctica que dé a la formación inicial un carácter único y permita al futuro profesor enriquecerse profesionalmente desde los dos ámbitos. Esta conexión es fundamental porque permitirá:
- 3.1. Romper con la dicotomía entre “lo que sirve más y lo que sirve menos para ser profesor”. Para ello es necesario que el alumno en formación pueda transferir los aprendizajes de uno a otro ámbito y pueda enriquecerse verificando la utilidad de todos los aprendizajes del curso de formación.
 - 3.2. Entender que la formación docente tiene distintos escenarios formativos, desde las aulas de la Universidad a los centros de Enseñanza Secundaria, pero todos ellos tienen una misma finalidad: formar docentes para trabajar en la Secundaria actual, con alumnos reales a los que tendrán que educar para esta sociedad.

3.3. Saber que aprender a enseñar necesita de experiencias, conocimientos y situaciones que se producen en diferentes contextos, todos igual de válidos, y de todos ellos tiene que aprender un docente.

4. El profesorado encargado de la formación de los docentes, ya sea desde la teoría o desde la práctica, debe conocer y responder a las características y el perfil del profesor de Secundaria, así como las demandas profesionales que se le exigen, y formarlo para desempeñar esa tarea. Esto implica que los profesores encargados de la formación teórica deben conocer las exigencias y características de la realidad educativa y del alumnado de Secundaria y los profesores de prácticas deben estar al día en cuanto a las teorías del aprendizaje, las metodologías de enseñanza, las características del diseño y planificación educativa, etc.

5. La formación inicial del profesorado está vinculada con el desempeño de una profesión, la docente, y por tanto debe contribuir a crear y reforzar el sentido profesionalizador. Un plan de formación inicial debe centrarse más en la realidad de los centros educativos que en las cuestiones abstractas, dotando al alumno de las herramientas necesarias para la resolución de los problemas reales ya en la fase de prácticas.

6. Es fundamental que en la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria, se pase de la formación del profesor de una disciplina a la formación de un profesional de la educación que tendrá que estar formado para responder a todas las exigencias que de él se demandan:

- 6.1. Formar alumnos con características muy diferentes dentro del mismo grupo, a los que tendrá que atender en su diversidad.
- 6.2. Trabajar en equipo para llevar adelante proyectos educativos, ya que no es un profesional aislado, sino que forma parte de la institución escolar.
- 6.3. Impartir sus enseñanzas en ámbitos tan diferentes como la Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y/o los Ciclos Formativos. Las exigencias profesionales no son las mismas en la enseñanza obligatoria que en la postobligatoria, pero el profesor de Secundaria debe estar preparado para la docencia en todas las etapas de la Secundaria.
- 6.4. Desempeñar una función social, ya que el docente está inmerso en un contexto concreto en el que se relaciona con el alumnado, el resto de sus compañeros, los padres de los alumnos y la Administración Educativa. Cada uno de estos grupos demanda de él tareas diferentes y a todas debe responder como profesional de la educación.

7. Formar docentes que tengan las competencias necesarias para poder transmitir las al alumnado con el que van a desempeñar su labor. La formación en competencias es una de las apuestas de la educación del siglo XXI y los docentes de Secundaria, como los de cualquier etapa educativa no pueden estar ajenos a esta realidad. Sólo docentes competentes podrán formar alumnos competentes.

8.4.- Recomendaciones para la formación inicial del profesorado de secundaria.

En España la formación inicial del profesorado de Secundaria se ha realizado desde la Ley General de Educación de 1970 a través del curso del CAP. Los docentes que en la Universidad de Málaga nos hemos dedicado a esta tarea en los últimos años hemos intentado adecuar y actualizar nuestras enseñanzas a las necesidades de formación de nuestros alumnos, pero siempre con las limitaciones de un curso de 180 horas.

Esto va a cambiar próximamente con la implantación del Máster de Profesorado en Enseñanza Secundaria dentro del marco del EEES, que tendrá una duración mínima de un curso académico y 60 créditos europeos. La puesta en marcha de este Máster supone una reforma importante en la formación inicial del profesorado y una ocasión única para incluir en él las características necesarias de un programa de formación inicial para el profesorado de Secundaria del siglo XXI.

Las recomendaciones que, en base a las investigaciones realizadas y desde nuestra experiencia, hacemos para el futuro de la formación inicial son las siguientes:

- Dar a la formación un carácter único, conectando la teoría con la práctica, como dos escenarios de un mismo programa y relacionando las actividades y aprendizajes de un ámbito con el otro.

- Crear la figura de un profesor tutor que guíe y asesore a los alumnos durante su curso de formación, tanto en la teoría como en la práctica y sirva de punto de unión entre ambas.
- Adaptar los contenidos de formación de las distintas materias a las características de la Enseñanza Secundaria y a las competencias que deben adquirir los docentes.
- Plantear la formación específica desde la didáctica de la especialidad, evitando los contenidos disciplinares que ya adquirió el alumno durante los estudios de Grado y fomentando la adquisición de los complementos formativos necesarios para impartir la especialidad.
- Preparar para la práctica docente en las distintas etapas de la Enseñanza Secundaria, mostrando diferencias entre la Enseñanza Obligatoria y el Bachillerato especialmente, y con los Ciclos Formativos en las especialidades que permitan desarrollar la labor docente en las tres etapas.
- Fomentar un modelo de profesor reflexivo, que analiza y se cuestiona su práctica con el fin de mejorarla, que es capaz de tomar decisiones sobre sus acciones, porque su objetivo es el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza de su asignatura o área de conocimientos el medio para alcanzar estos objetivos.
- Dotar al profesorado de las cualidades que como profesional de la educación debe tener: ser un comunicador, alguien capaz de interactuar con sus alumnos y abrir cauces de comunicación que faciliten y fomenten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desarrollar habilidades sociales que le permitan actuar con sus alumnos y enfrentarse a las situaciones conflictivas. Fomentar y mantener actitudes de respeto y tolerancia hacia las diferencias, etc.

- Formar a los futuros profesores de Secundaria en competencias, aquellas que son necesarias para ser un profesional de la educación y que le permitirán el desempeño de la labor docente.

8.5.- Futuras vías de investigación.

Los profesores de Secundaria son los verdaderos artífices del proceso educativo en los IES, son quienes, a pesar de no estar formados específicamente para la tarea que desarrollan, sino sólo para impartir su especialidad, se implican con el aprendizaje de sus alumnos y con su proceso de enseñanza. Se han tenido que adaptar a los cambios en la educación y en la sociedad, a través, en muchos casos, de la formación permanente, con grandes esfuerzos por su parte y sin el suficiente apoyo de la Administración Educativa.

Este profesorado se ha fundamentado, en muchos casos, en un modelo de reflexión sobre la práctica que, aunque no está reconocido dentro de los planes actuales de formación y nadie les ha enseñado, llevan a cabo mediante el análisis del contexto y de sus alumnos, adaptándose a sus características y fomentando los aprendizajes.

La Enseñanza Secundaria necesita que se le ayude e impulse, desde la formación del profesorado, que se analicen sus características y contando con sus opiniones, se abran nuevas vías de investigación que den

respuestas a las necesidades que plantean. Estas futuras líneas de investigación deben centrarse en:

1. Analizar cuáles deben ser las cualidades y aptitudes necesarias para la docencia con el objetivo de fomentarlas e incluirlas en la formación inicial del profesorado.
2. Estudiar las diferencias en las características y en las necesidades de formación para el profesorado de la ESO, el de Bachillerato y el de los Ciclos Formativos.
3. El Máster de Secundaria incluye en su alumnado al futuro profesorado de las Enseñanzas de Régimen Especial: idiomas, música, danza, artísticas y enseñanzas deportivas. Las características de estas enseñanzas difieren en algunos aspectos de las de la Secundaria, por esto será necesario realizar investigaciones sobre las necesidades de formación específicas de este profesorado.
4. Las Enseñanzas Técnicas de la Formación Profesional deberán ser también objeto de estudio, porque sus características y su profesorado difieren del resto de las enseñanzas y profesores de Secundaria. Si los profesores técnicos de Formación Profesional tiene que cursar el Máster de formación inicial del profesorado de Secundaria, entonces será necesario ofrecerles desde la Universidad una formación que responda a sus necesidades y características.
5. Los cambios que se han puesto en marcha en la Enseñanza Secundaria tras la implantación de la LOE deberán ser analizados

después de varios años, para ver sus repercusiones en esta etapa educativa y sus posibles influencias en la formación inicial del profesorado.

6. El papel y las funciones de la formación permanente como complemento de la formación inicial, en la consolidación de la identidad profesional de los docentes y como mecanismo de renovación y puesta al día del profesorado, debe ser objeto de estudio desde la formación del profesorado.
7. Abrir cauces de colaboración entre los responsables en la Universidad de la formación inicial del profesorado de Secundaria y los centros de prácticas para fomentar la conexión entre la teoría y la práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alanís, L. (Coord) (2003). *Debate sobre la ESO. Luces y sombras de una etapa educativa*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- Atkinson, T. (2002). Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds.). *El Profesor Intuitivo*. (pp. 95–112). Barcelona: Octaedro, (Colección Repensar la Educación 15).
- Azcárate, P. (1997). El diseño curricular en la formación didáctico matemática de los maestros. En *Actas del II Simposio sobre el currículo en la formación de profesores en el área de didáctica de las matemáticas*. (pp. 105-123). León: Universidad de León.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Bar, G. (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. En *I Seminario Taller sobre el perfil del docente y estrategias de formación*. Lima: OEI.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. y Tester, K. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós.
- Benso Calvo, M. C. y Pereira Domínguez, M. C. (Coords) (2003). *El profesorado de enseñanza secundaria: retos ante el nuevo milenio*. Orense: Auria,

- Blat, J. y Marín, R. (1980). *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria: estudio comparativo internacional*. Barcelona: Teide /UNESCO.
- Blázquez, F. (1997). El profesorado de educación secundaria y su formación profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 23-38.
- Bolívar, A. (2004). La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 2 (1). [En línea]. Disponible en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf>.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol 9(2). [En línea]. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45), noviembre 23. [En línea]. Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research* (6)1. [En línea] <http://www.qualitative-research.net/fqs/>.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*. [En línea], N° 19. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a01.htm>[2008, 6 de octubre].
- Brown, L. y Coles, A. (2002). La toma de decisiones complejas en el aula: el profesor como profesional intuitivo. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds.). *El Profesor Intuitivo* (pp. 212 – 232). Barcelona: Octaedro, (Colección Repensar la Educación 15).
- Campo, A. (2009a). Jóvenes excelentes para una profesión de prestigio. *Cuadernos de Pedagogía*, 386, 56-59.

- Campo, A. (2009b). Docentes en acción. *Cuadernos de Pedagogía*, 386, 65-72.
- Carbonell, J. (1987). La formación inicial del profesorado en España: algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa. *Revista de Educación* 284, 39-52.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Madrid: Laertes.
- Casares, R., Sánchez, J. y Sempere, J. (1999). ¿Qué pasa en la Enseñanza Secundaria? *Cuadernos de Pedagogía* 281, 83-88.
- Castillo, L. (2003). Reflexiones sobre la práctica pre-profesional y la formación docente. *Umbral. Revista de Educación, Cultura y Sociedad*, 5, 111-115.
- CIDE. (2001). La educación secundaria en la unión europea. *Boletín CIDE de temas educativos*, 5.
- Colás, P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Cuadra, E. y Moreno, J. M. (2005). Repensar la educación secundaria. *Cuadernos de Pedagogía* 447, 76-81.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. En *I Seminario sobre el perfil del docente y estrategias de formación*. Lima (Perú): OEI.
- Delors, J. (Comp) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-ediciones UNESCO.

- Diker, G. y Terigi, F.: (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Barcelona: Paidós.
- Domínguez, M^a C. y Blázquez, F. (1999). Focos conceptuales para la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Educación XXI*, 2, 155-182
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J. M. (2002). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*, 3. Firma invitada, 22 páginas. Facultad CCEE. Universidad de Sevilla.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación* 340, 19-40.
- Eurydice (2002). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*. Informe I: *Formación inicial y transición a la vida laboral*. *Educación Secundaria Inferior General*. Madrid: Secretaría General Técnica- CIDE.
- Eurydice (2004). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*. Informe IV: *El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. *Educación Secundaria Inferior General*. Madrid: Secretaría General Técnica- CIDE.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives. En R. Houston (Ed). *Handbook of research on teacher education* (pp 212-233). New York: Macmillan.
- Feldman, D. (1993). ¿Qué prácticas, qué teorías? Algunas precisiones conceptuales para el estudio de la práctica docente. *Revista Argentina de Educación*, 20, 27-38. Buenos Aires.
- Fernández, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- Fernández, M. (2006). Los profesores cuentan. *Revista de Educación* 340, 59-65.

- Ferreres, V. e Imbernón, F. (Eds.) (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis Educación.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Barcelona: Paidós.
- Flores, M. A. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones. En Marcelo, C. (Coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 59 – 98). Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (Eds.) (1992). *Teacher development and educational change*. Londres: The Falmer Press.
- Galino, A. (1998). La formación del profesorado de enseñanza secundaria: enfoques y modelos actuales. En *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo. Documentos para el debate* (pp. 149-159). Madrid: Fundación Santillana.
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16. 48-57.
- García, J. L. (1998). Un nuevo horizonte para la educación secundaria. En *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo. Documentos para el debate* (pp. 47-54). Madrid: Fundación Santillana.
- García, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (2000). *Análisis factorial*. Madrid: La Muralla.
- Garitaonandia, C., Juaristi, P. y Oleaga, J. (2001). Media genres and content preferentes. En S. Livingstone y M. Bovill. *Children and their changing media environment* (pp. 141-158). Londres: Lawrence Erlbaum Associates,
- Gimeno, J. (1981). Bases para la reforma del curriculum de la formación de los profesores en las escuelas normales. En *I Encuentro Nacional de EU Formación del Profesorado de EGB*. Málaga: ICE de la Universidad de Málaga.

- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. En Imbernón, F. (Coord). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. (pp. 29-52). Barcelona: GRAO.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. e Imbernón, F. (2006). Una oportunidad perdida. Política de formación inicial del profesorado: las nuevas propuestas. *Cuadernos de pedagogía* 357, 96-101.
- Gómez, M. N. (1998). Introducción a la historia de la Educación Secundaria. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 17. 5-14. Salamanca.
- González, T. (1998). Obligatoriedad, comprensividad y diversidad en la educación secundaria. En *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo. Documentos para el debate* (pp. 99-112). Madrid: Fundación Santillana.
- González, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. La Coruña: Universidad de Coruña A Coruña.
- González, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona. PPU.
- Guardia, S.; Pesquero, E. y Ronchi, C. (2001). La Europa del conocimiento en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Complutense de Educación* 12 (2). 657-672.
- Hallengtead, R. (2000). *Definición de la adolescencia. La educación de la sexualidad humana, individuo y sociedad*. México: CONAPO.
- Handal, G. (1992). ¿Tiempo colectivo, práctica colectiva? *Revista de Educación*, 298, 327-345.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53.

- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1997) (Comp.). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Buenos Aires – Madrid: Amorrortu editores (Colección Agenda Educativa).
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro (Colección Repensar la Educación, 18).
- Hargreaves, A. Earl, L. y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro (Colección Repensar la Educación 1).
- Hernández, F. (2007). ¿Qué está pasando? Hacia dónde va la formación inicial y permanente. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 34-39.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: MEC/CIDE.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2007). El papel de la formación en las historias de vida del docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 40-43.
- Imbernón, F. (1999). Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana. En Imbernón, F. (Coord). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. (pp. 63-80). Barcelona: GRAO.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educación* 30, 15-25.
- Imbernón, F. (2004) (Coord). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: GRAO.
- Imbernón, F. (2005) (Coord). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona. GRAO.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación* 340, 41-50.

- Imbernón, F. (2007). *10 ideas claves. La formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: GRAO
- Iñiguez, L. (Ed.) (2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. En BOE nº 238 (1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En BOE nº 106 (2006).
- López, A. M. y Zafra, M. (2003). *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Octaedro.
- Lorenzo, J. A. (1998). La enseñanza media en España (1938-1953): el modelo establecido en la ley de 20 de septiembre de 1938 y la alternativa del anteproyecto de 1947. *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria* 17, 71-88.
- Luisoni, P. (1999). *¿Qué educación secundaria para una Europa en transformación? Tendencias, retos y perspectivas*. Madrid: Anaya MEC (Publicación del Consejo de Europa).
- Lull, J. (1980). The social uses of television. En *Human Communication Research*, 6 (3). 197-209.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Sevilla: Servicio Publicaciones Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Comunicación y Pedagogía*, 218, 52-62.
- Marchesi, A. y Pérez, E. M^a. (2004). *La formación profesional de los docentes*. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. Disponible en: <http://www.fuhem.es>

- Márquez, A. C. y Tójar J. C. (2008). Teorías implícitas en la formación inicial del profesorado de secundaria. Categorías cualitativas de análisis a partir de entrevistas a tutores de prácticas. En *I Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Sevilla. [En línea]. Disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076> [2009, 16 enero].
- Martí, E. y Onrubia, J. (Coord.) (1997). Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente. *Cuadernos de formación del profesorado: Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/HORSORI.
- Martínez, J. (1993). Tecnocracia y control sobre el profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 211, 61-64.
- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación* [número extraordinario 2006], 237-262.
- Miralles, R. (2006). Maite Larrauri. Una persona deprimida no puede trabajar en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 356, 48-53.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de Pedagogía* 298. 50-55.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18.
- Montero, L. (1985). *La realidad del aula vista por los futuros profesores. Un estudio comprensivo en un paradigma de investigación cualitativa*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Montero, L. (1999). Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica. En Ferreres, V. e Imbernón, F. (Eds). *Formación y actualización para la función pedagógica*. (pp. 97-130). Madrid: Síntesis.
- Montero, L. (2000). La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol 4(1).

- Montero, L. (2002). La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educar* 30, 69-89.
- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación* 340, 66-86.
- Monterrosa, A., Benavides, E. y Cantillo, A. (1998). Anotaciones acerca del perfil profesional del docente. *Docencia Universitaria*. [En línea]. Disponible en <http://encolombia.com/ventas/LibreriaDigital/DocenciaUniversitaria/DocenciaAnotaciones.htm>
- 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*, vol 10(1). [En línea]. Disponible <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101ART3.pdf>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de profesor
- Ortega, F. y Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.
- Pérez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. Pérez. *Comprender la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa XIV* (4), 503-523.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAO.
- Pindado, J. (2005). Los medios de comunicación en la socialización adolescente. *Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 62, 14-20.
- Popkewitz, TH. S. (Ed) (1990). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Servicio de Publicaciones Universidad de Valencia.

- Portilla, A. D. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación*. Tesis doctoral del Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. BOE nº 3 (2007).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 5 (2007).
- Reding, V. (2004). Prólogo en Temas claves de la educación en Europa. En *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*. Informe IV: *El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid: CIDE.
- Rivas, J. I. (Coord) (2000). *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe.
- Ruiz, J. (2006). Las reformas históricas de la enseñanza secundaria en España. En *Encounters on Education*, 7, 95-111. Faculty of education, Queen`s University.
- Rul, J. y Cambra, T. (2007). Educación y competencias básicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 71-80.
- Sarramona, J. (1998). Una propuesta para la formación del profesorado. En *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo. Documentos para el debate* (pp. 161-168). Madrid: Fundación Santillana.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Sahlberg, P. (2006). Subiendo el listón: ¿Cómo responde Finlandia al doble reto de la Educación Secundaria? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol 10(1). [En línea]. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101ART4.pdf>
- Sánchez, A. y Boix, J. L. (2008). La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental. *Profesorado: Revista de Currículum y*

Formación del Profesorado, vol 12(3). [En línea]. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL2.pdf>

- Sancho, J. M. (2007). La formación de quienes forman al profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 374.58-61.
- Sanz, F. (1985). *La segunda enseñanza oficial en el siglo XIX*. Madrid: MEC (Colección Breviarios de educación).
- Saénz, O. (1997). La formación didáctica de los profesores de enseñanza secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28. 39-51.
- Shulman, L. (2004). *Teaching as Community Property*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Soler, J.; Craft, A. y Burgess, H. (Eds) (2001). *Teacher development. Exploring our own practice*. Londres: The Open University.
- Solis, E., Luna, M. y Rivero, A. (2002). Las concepciones y los problemas profesionales del profesorado “novel” de secundaria del área de ciencias de la naturaleza, demandas para la formación inicial. *Revista Fuentes*, 135-150.
- Subirats, M. (1999). La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral. En Imbernón, F. (Coord). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. (pp. 171-180). Barcelona: GRAO.
- Tallaferro, G y Dilia, C. (2006). La Formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere. Revista Venezolana de Educación* 33, 269-273.
- Tedesco, J. C. (1998). Profesores de enseñanza secundaria: papel de futuro. En *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo. Documentos para el debate* (pp. 169-173). Madrid: Fundación Santillana.
- Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 4 (1), 13-26. Universidad de Granada.

- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, R. M. (1996). Formación docente: clave de la reforma educativa. En *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- Torres, R. M. (1999). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? En *Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Vaillant, D. (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica. *PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe)*, nº 25. Santiago de Chile: Washington, EUA.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Veiz, J. M. y Montero, L. (2005). La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 101-121.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 11 (1), [En línea] Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Villar, L. M. (1992). Conocimiento profesional e incertidumbre de la práctica: el caso de un formador de maestros. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.). *Pensamiento del profesor y el desarrollo profesional* (pp. 17-56). Sevilla: Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla.
- Viñao, A. (2001). La educación comprensiva. Experimento con la utopía... tres años después. En *Seminarios de la Sociedad Española de Pedagogía*. [En línea]. Disponible en <http://www.uv.es/soespe/vinao.htm>.
- Zabalza, M. A. (1989). Teoría de las prácticas. En *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Zabalza, M. A. (2004). *Competencias profesionales del docente universitario*. México: Universidad La Salle.

Zabalza, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación* 340, 51-58.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXIV (3), 3-9.

ANEXOS

ANEXO 1.- CUESTIONARIO DE ALUMNOS

CUESTIONARIO A LOS ALUMNOS DEL C.A.P.

El presente cuestionario, anónimo y confidencial, tiene como objetivo recabar información sobre el actual curso del CAP para poder realizar mejoras en el futuro.

TITULACIÓN _____
AÑO DE FINALIZACIÓN DE LA CARRERA _____
EDAD _____ SEXO: H M
GRUPO _____

En cada uno de los siguientes ítems aparece una escala numérica del 1 al 4 correspondiente a la siguiente escala:

1: Nada 2: Poco 3: Bastante 4: Mucho

- 1- Considero de utilidad lo aprendido en los módulos teóricos para mi futura labor docente 1 2 3 4
- 2- Considero de utilidad para mi futura labor docente lo aprendido en las prácticas... 1 2 3 4
- 3- He podido llevar a la práctica algunas de las cuestiones aprendidas en la teoría... 1 2 3 4
- 4- En las clases teóricas he podido plantear cuestiones relacionadas con la práctica... 1 2 3 4
- 5- Considero que existe relación entre los módulos teóricos y las prácticas..... 1 2 3 4
- 6- Pienso que el CAP me proporciona un acercamiento a la realidad de los centros educativos. 1 2 3 4
- 7- El CAP me aporta una base teórica para poder iniciar mi futura labor docente.... 1 2 3 4
- 8- La distribución de las horas de teoría y práctica en el CAP es la adecuada..... 1 2 3 4
- 9- Veo positiva la figura del profesor tutor que asesora a los alumnos tanto en la teoría como en la práctica 1 2 3 4
- 10- Sin conocimientos teóricos es posible una buena práctica docente..... 1 2 3 4
- 11- El docente del siglo XXI debe ser mas un mediador, entre el alumno y el entorno social, que un especialista en un área de conocimientos..... 1 2 3 4
- 12- El papel del docente, al que se le atribuyen elevadas funciones sociales, viene marcado por la precariedad administrativa y la indiferencia social..... 1 2 3 4
- 13- Los contenidos y la metodología para la secundaria deben estar determinados por la administración educativa 1 2 3 4
- 14- La escuela ha de atender a las necesidades sociales, por tanto el docente debe ser más un educador que un enseñante 1 2 3 4
- 15- Es positivo mantener una filosofía personal de la enseñanza que te lleve en la práctica a examinar críticamente tus acciones 1 2 3 4
- 16- El profesor que piensa demasiado sobre sus acciones lo que manifiesta, en cierta medida, es inseguridad 1 2 3 4

En los siguientes ítems aparece una escala numérica del 1 al 4 correspondientes, en cada caso, a la escala que se indica previamente:

1: Muy Pocas 2: Pocas 3: Suficientes 4: Muchas

- 17- Las horas de prácticas en el centro educativo durante el curso del CAP son.... 1 2 3 4
- 18- Las horas de clases teóricas durante el curso del CAP son 1 2 3 4

1: Nada necesario 2: Poco necesario 3: Bastante necesario 4: Muy necesario

- 19- De los módulos del CAP cuáles consideras necesarios para un mejor conocimiento de la labor docente:
- Didáctica General 1 2 3 4
 - Psicología de la Educación 1 2 3 4
 - Teoría e Historia de la Educación 1 2 3 4

- Didáctica Específica 1 2 3 4
- Prácticas de Enseñanza 1 2 3 4

1: Ninguna conexión 2: Poca conexión 3: Bastante conexión 4: Mucha conexión

20- De los módulos teóricos cuáles consideras que han tenido más conexión con la práctica:

- Didáctica General 1 2 3 4
- Psicología de la Educación 1 2 3 4
- Teoría e Historia de la Educación 1 2 3 4
- Didáctica Específica 1 2 3 4

ANEXO 2.- CUESTIONARIO DE PROFESORES

CUESTIONARIO A LOS PROFESORES DE PRÁCTICAS DEL C.A.P.

El presente cuestionario, anónimo y confidencial, tiene como objetivo recabar información sobre el actual curso del CAP, para la realización de mi tesis doctoral.

ESPECIALIDAD _____
AÑO DE FINALIZACIÓN DE LA CARRERA _____
EDAD _____ SEXO: H M

En cada uno de los siguientes ítems aparece una escala numérica del 1 al 4 correspondiente a la siguiente escala:

1: Nada 2: Poco 3: Bastante 4: Mucho

Subraya el que selecciones

- | | |
|--|---------|
| 1- Considero que existe relación entre los módulos teóricos y las prácticas del CAP.... | 1 2 3 4 |
| 2- Pienso que el CAP proporciona un acercamiento a la realidad de los centros educativos. | 1 2 3 4 |
| 3- El CAP aporta una base teórica para poder iniciar una futura labor docente.... | 1 2 3 4 |
| 4- La distribución de las horas de teoría y práctica en el CAP son las adecuadas..... | 1 2 3 4 |
| 5- Veo positiva la figura del profesor tutor que asesore a los alumnos tanto en la teoría como en la práctica | 1 2 3 4 |
| 6- Sin conocimientos teóricos pedagógicos es posible una buena práctica docente..... | 1 2 3 4 |
| 7- El docente del siglo XXI debe ser mas un mediador, entre el alumno y el entorno social, que un especialista en un área de conocimientos..... | 1 2 3 4 |
| 8- El papel del docente, al que se le atribuyen elevadas funciones sociales, viene marcado por la precariedad administrativa y la indiferencia social..... | 1 2 3 4 |
| 9- Los contenidos y la metodología para la secundaria deben estar determinados por la administración educativa | 1 2 3 4 |
| 10- La escuela ha de atender a las necesidades sociales, por tanto el docente debe ser más un educador que un enseñante | 1 2 3 4 |
| 11- Es positivo mantener una filosofía personal de la enseñanza que te lleve en la práctica a examinar críticamente tus acciones | 1 2 3 4 |
| 12- El profesor que piensa demasiado sobre sus acciones lo que manifiesta, en cierta medida, es inseguridad | 1 2 3 4 |

En los siguientes ítems aparece una escala numérica del 1 al 4 correspondientes, en cada caso, a la escala que se indica previamente:

1: Muy Pocas 2: Pocas 3: Suficientes 4: Muchas

Subraya el que selecciones

- | | |
|--|---------|
| 13- Las horas de prácticas en el centro educativo durante el curso del CAP son.... | 1 2 3 4 |
| 14- Las horas de clases teóricas durante el curso del CAP son | 1 2 3 4 |

1: Nada necesario 2: Poco necesario 3: Bastante necesario 4: Muy necesario

Subraya el que selecciones

- | | |
|---|---------|
| 15- De los módulos del CAP cuáles consideras necesarios para un mejor conocimiento de la labor docente: | |
| • Didáctica General | 1 2 3 4 |
| • Psicología de la Educación | 1 2 3 4 |
| • Teoría e Historia de la Educación | 1 2 3 4 |
| • Didáctica Específica | 1 2 3 4 |
| • Prácticas de Enseñanza | 1 2 3 4 |

ANEXO 3.- ENTREVISTAS PARA LOS PROFESORES

ENTREVISTA TUTORES CAP

1.-Coméntame tu experiencia, en líneas generales, como tutor del prácticas de alumnos del CAP.

- Qué motivos te llevaron a aceptar ser tutor de prácticas.
- Qué aporta esta experiencia a tu docencia en el aula.

2.- Crees que tener alumnos tutorizados te ha supuesto implicarte más en tu práctica educativa, que te ha llevado a cuestionarte o reafirmarte más en tu labor. Te ha supuesto, en general, algún cambio.

3.- Crees que una buena formación práctica se debe consolidar sobre un buen fundamento teórico.

4.- En la era de la comunicación y la información, qué sentido tiene la enseñanza transmisiva.

5.-. El docente del siglo XXI, además de un especialista en un área de conocimientos, qué otros requisitos debe tener.

6.- Qué crees que necesitan o demandan nuestros alumnos de secundaria, sobre todo la obligatoria, para poder desenvolverse bien en la sociedad actual y en la futura.

7.- El docente de la secundaria actual tiene conciencia o se siente un educador, o se ve más como un profesor de un área de conocimientos.

ANEXO 4.- TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS.

ENTREVISTA: PROFESOR 1 (BIOLOGÍA)

1.-Coméntame tu experiencia, en líneas generales, como tutor del prácticas de alumnos del CAP.

- Qué motivos te llevaron a aceptar ser tutor de prácticas.**
- Qué aporta esta experiencia a tu docencia en el aula.**

Entré como tutor del CAP por curiosidad, porque me lo ofrecieron y no me pareció mala idea, ya que no había sido nunca y había oído a otros compañeros hablar de esto. Al principio, el primer año, me sentía como observado, tenía cierto reparo, pero luego cuando ya empiezas a hablar con los alumnos y empezamos a conocernos, me tranquilicé en ese sentido, ellos iban cogiendo sus notas y dando su opinión (claro que yo ese año no tenía la dirección y estaba más libre de horario). Yo ese año les pude dedicar más tiempo y tuvimos la ocasión de hablar mucho, con lo que la idea de que ellos diseccionaban todo lo que yo hacía desapareció, a esto contribuyó también la buena disposición que ellos tenían desde el principio (F1)¹.

En cuanto a que me ha aportado la experiencia, pues bueno el primer año, como te he dicho, esa nueva experiencia y también ese intercambio de ideas e incluso la opinión de ellos en cuanto a lo que yo hacía, me ayudó mucho porque ellos veían lo complicado que es controlar a determinados grupos, porque yo siempre he tenido grupos de la ESO y de bachillerato y ellos veían las enormes diferencias entre unos y otros y se sorprendían de la cantidad de cosas que hay que hacer en una clase de la ESO para tenerlos más o menos organizados y atenderlos a todos. Tú lo sabes, pero cuando alguien de fuera te lo dice y lo valora tú de alguna, manera te sientes satisfecho porque alguien te lo valora (F2).

Ellos no te suelen dar opiniones en cuanto a cosas para mejorar o decirte esto o lo otro lo deberías hacer así, aunque tu le preguntes y los animes son muy cortados en estas cuestiones, claro son chavales de veinte y pocos años y claro uno tienen ya una edad que podría ser su padre (F3).

Estos dos últimos años, con la dirección, ha sido más complicado y menos satisfactorio para mí porque yo no les he podido dedicar mucho tiempo, sobre todo fuera de clase, por la cantidad de cosas por hacer. Pero en general la experiencia para mí ha sido bastante buena (F4).

¹ Fragmento de la entrevista. Si (P1F1), es profesor 1, fragmento 1.

2.- Crees que tener alumnos tutorizados te ha supuesto implicarte más en tu práctica educativa, que te ha llevado a cuestionarte o reafirmarte más en tu labor. Te ha supuesto, en general, algún cambio.

No te podría decir que los alumnos de prácticas no me hayan hecho modificar cosas, porque cuando tienes gente que te está observando aunque tu digas que lo vas a hacer igual, no lo haces igual porque tu estás teniendo en cuenta que ellos están allí y tratas de servir de ejemplo y modelo para que no se lleven una mala impresión, en general del instituto y en particular de ti (F5).

Tampoco es que me haya propuesto voy a hacer esto para que ellos lo vean, lo que si es que, al estar en un Centro TIC, me esforcé para que ellos notaran que aquí eso se utilizaba, aunque dejando claro que no se utiliza todo lo que se puede, porque la asignatura no da pie a que estemos todo el día con el ordenador encendido, más bien necesitamos laboratorios para completar. Yo quería hacerles ver que es un recurso útil. Ellos, de todas formas, en estos temas te superan porque son la generación de los ordenadores (F6).

En lo esencial no he cambiado porque ellos estuvieran, quizás, de forma inconsciente, si intentas hacer las cosas un poco mejor y que el día que ellos venían las actividades fueran un poco distintas a lo que normalmente se hace, que no fuera un día sólo en el que los alumnos hicieran actividades y tú estuvieras pendiente del trabajo individual, porque eso a ellos no les serviría de gran cosa (F7).

A veces, sobre todo en las clases de 2º de ESO, que yo se el punto débil de los alumnos, que es el aburrimiento y la incomprensión del vocabulario, es decir, a los alumnos como tu no les estés cambiando todo el tiempo de actividades y “haciéndoles el show” se te aburren y tienes que estar especialmente activo y toda palabra que aparezca, por elemental que sea, tienes que explicarla. Esto ellos no lo entienden porque parece que tienen muy olvidada su etapa de adolescente y están muy centrados en su etapa universitaria y me preguntaban pero ¿para qué les explica esto? Y luego en cuanto al show, es estar siempre allí haciendo cosas para mantener la atención de los niños y esto también les llamaba la atención porque piensan (un profesional universitario, qué hace aquí actuando y dando un show para interesar a sus alumnos y poder explicarles su asignatura). Ven que es mucho más difícil de lo que creían y por otra parte ven que en 2º de

bachillerato, por ejemplo, es muy diferente la forma de dar clase y la actitud y perspectiva de los alumnos. (F8).

3.- Crees que una buena formación práctica se debe consolidar sobre un buen fundamento teórico.

Al no verse nada en la carrera sobre las cuestiones propias de las Ciencias de la educación y ser toda su formación de carácter científico, se provoca que crean que para dar una clase basta con que se conozca la materia (F9).

Cuando ellos toman contacto con la teoría en el CAP, suelen venir asustados, porque creen que es muy complejo y que no les va a servir de nada, luego esa visión cambia cuando ven que lo que aprenden en las clases teóricas lo pueden aplicar a la práctica. Luego está claro que en la carrera, los que piensen dedicarse a la docencia deberían ver algo de **metodología** e incluso de **animación social**, porque un profesor de secundaria tienen que asumir que en algunas ocasiones, sobre todo en las guardias, tiene que atender y cuidar a los alumnos y que durante ese tiempo tienen que tenerlos haciendo algo que además debería ser enriquecedor para ellos. Y no sólo en las guardias sino con aquellos alumnos desmotivados, que no quieren hacer nada, pero que tienen que estar aquí, y el profesor debería tener otras alternativas para trabajar con ellos y procurar que ese periodo les aporte algo (F10).

Es fundamental que conozcan la realidad, que sepan lo que es en la actualidad la secundaria y a lo que se van a dedicar, para evitar que nadie se “sienta engañado en ese sentido”, sino que sepan que si se dedican a la docencia en secundaria, lo pueden hacer por lo que quieran, pero sin olvidar lo que en realidad es (F11).

4.- En la era de la comunicación y la información, qué sentido tiene la enseñanza transmisiva.

La enseñanza transmisiva tiene sentido precisamente porque ahora tienen mucha información, si un alumno busca algo en google, le salen tantas cosas que no saben manejarlas, necesita a alguien que los guíe. Pero sólo enseñanza transmisiva, que es lo que demandan cuando llegan al instituto, no debe ser, porque se trata de hacerlos autónomos y de que puedan procesar toda esa información que les llega y así no lo consigues (F12).

Por una parte tienes que explicarles y guiarlos y por otra tienes que dejarlos que poco a poco vayan descubriendo y aprendiendo cosas por sí solos sin que tu te retires sino ayudándolos, haciendo trabajos. Esto se debe conseguir a lo largo de la ESO (F13).

Lo que ocurre es que luego llegan a Bachillerato, cuando se supone que ya son más autónomos y tienes que dedicarte a darles clases magistrales para poder acabar los temarios porque eso es lo que les van a demandar para luego poder acceder a la universidad y el profesor se convierte así otra vez en el protagonista que tiene que dar un temario extenso y el alumno empaparse de él porque se lo van a pedir (F14).

Estos son contradicciones de la administración educativa que de pronto llegan al bachillerato y todo cambia y se les quiere meter una cantidad enorme de contenidos, por lo que se debería o disminuir los contenidos o aumentar los años del bachillerato (F15).

5.-. El docente del siglo XXI, además de un especialista en un área de conocimientos, qué otros requisitos debe tener.

Además del conocimiento de su ciencia y fuera de esto, lo que hay que transmitir a los futuros docentes es, como fundamental “el entusiasmo” por la labor que hace, esto es mucho más importante que saber mucho. Enseñar con entusiasmo y ganas transmite entusiasmo, porque el alumno se da cuenta y a partir de ahí todo es más fácil (F16).

Conocimientos de Psicología, de las características de los alumnos, de animación social y dinámica de grupos y por supuesto, también de la didáctica de su área, de cómo mejor se enseña su asignatura, porque esto les preocupa mucho. Luego, como se nos piden tantas cuestiones de papeles y programaciones, pues será necesario que lo vean en la didáctica no se si general o en otras cuestiones (F17).

Muchos profesores, sobre todo de mi generación, no están dispuestos a hacer nada de esto porque ellos se formaron para dar clase en un instituto, en una “universidad en miniatura”, y así lo dicen “hemos caído muy bajo, ahora nos dedicamos a guardar niños”. Con una buena formación, se evitaría que ocurriera a los nuevos docentes lo que nos ocurrió a nosotros, que nos hemos tenido que ir formando sobre la marcha, y muchos como se han encontrado con una situación diferente a la que esperaban, no se han

adaptado nunca, aunque otros si que lo han hecho, pero claro con grandes esfuerzos debido a su falta de formación en esos campos (F18).

6.- Qué crees que necesitan o demandan nuestros alumnos de secundaria, sobre todo la obligatoria, para poder desenvolverse bien en la sociedad actual y en la futura.

Uno lee las capacidades y objetivos generales de la ESO y desde luego se da cuenta de que están muy bien, en mayor o menor grado, pero que, en muchos casos, salen de la ESO sin dominar cuestiones básicas ni de lejos (F19).

Ahora, qué necesita un ciudadano cuando tiene 16 años y se va a enfrentar a la vida, pues depende a que se vaya a dedicar y el camino que vaya a seguir. Hay herramientas básicas, las de primera mano que las controlan perfectamente, pero sin necesidad de ir al Instituto, como Internet, móviles, etc., sin ningún problema y siempre para su uso práctico. Ahora las herramientas básicas del lenguaje y el cálculo, a poco que haya hecho en el Instituto las domina, leer y escribir correctamente, otra cosa es que no tenga falta de ortografía, menos ahora que está de moda tenerlas y usarlas en los mensajes. En cuanto al vocabulario, depende de lo que haya leído y lo que se le haya obligado a leer (F20).

Sobre todo hay una cosa que la mayoría no tiene, es que no valoran el aprender cosas nuevas, porque se le obliga, entonces no valora la cultura en general con mayúsculas, el aprender cosas nuevas, no se llega a ellos, es como una repulsión a todo lo que les suena al colegio, y esto hace que vayan a lo justo. No hace tanto, entre las capas medias y bajas de la sociedad había mucho más gusto por la cultura, por aprender cosas, mientras que ahora la importancia se centra en las cosas materiales, en lo que pueden tener, “tener un trabajo para poder pagarme un coche” y pasarse, ese es el objetivo para la mayoría (F21).

Es importante dominar un idioma, pero en muchos casos no dominan ni el suyo, no digamos un segundo idioma como el inglés, que pasan 10 años estudiando y del que no saben casi nada, suelen tener que estudiarlo por su cuenta y fuera del Instituto e incluso de mayores. Saben gramática, lo que más pero, de ahí no salen (F22).

La lectura y la escritura también hay muchos que no la dominan y esto es fundamental, sobre todo después de tantos años de estar escolarizados que el resultado sea tan escaso es desmoralizante. Hay un grupo de alumnos que si, que tienen interés y que los ves formados y

motivados, pero en la misma medida hay un gran número de desmotivados que quieren huir, que esto no les interesa nada y que “repudian” el instituto como tal. A estos habría que darles otras cosas, ayudarlos a formarse (F23).

La educación en valores es positiva y fundamental en la ESO, aunque ellos creen que de esas cuestiones lo saben todo, sobre todo en temas de sexualidad, en los que ni siquiera están preparados los que vienen a darles charlas, que no entienden que lo que necesita el alumno está en función de su edad y características y no desde la perspectiva de los adultos, porque por ejemplo, desde los centros de salud los quieren formar y convencer, desde 1º o 2º de ESO que lo importante es “ponerse el preservativo”, como si eso fuera lo primero, entonces dónde queda la formación, todos no creemos que formar y educar sea lo mismo (F24).

Hay muchas cosas que se pretenden enseñar pero que no se puede controlar si se consiguen o no aprender, porque al final lo que se valora y evalúa son los contenidos, se les ponen exámenes y listo. No se valora si el niño es autónomo y si aprende o no sino, sólo si sabe responder bien a un examen, independientemente de si el alumno se lo ha aprendido de memoria, lo ha copiado, o lo ha asimilado. Tampoco se valora el aprendizaje en sí, lo que le queda al alumno sino si ha respondido bien al examen, si ha tenido “suerte” o no ese día. Aquí se valoran los “conocimientos académicos puros y duros”, conceptos, hechos y un poco los procedimientos, es a lo que estamos acostumbrados y lo que sabemos hacer, no nos engañemos diciendo otra cosa. “Las actitudes como mucho se pueden tener en cuenta” (F25).

7.- El docente de la secundaria actual tiene conciencia o se siente un educador, o se ve más como un profesor de un área de conocimientos.

El docente de secundaria no se siente educador, entre otras cosas por las pocas horas que comparte con los alumnos, aunque sea el tutor, como mucho está con ellos 3-4 horas. Ahora si ponemos en un grupo, sobre todo de primer ciclo de la ESO, un máximo de 3-4 profesores, entonces puedes llegar a un buen conocimiento del grupo, a una buena coordinación y evaluación, pero si les pones 9-10 profesores, entonces esto no es posible. Si incluso se da el caso de que el que les da matemáticas y refuerzo de matemáticas no es el mismo profesor ni están coordinados entre sí, por lo que puede ser que un alumno suspenda refuerzo de matemáticas y apruebe matemáticas (F26).

Yo no se cual es la solución de esto, quizás el tema que se habla de “profesores de ámbitos” en vez de asignaturas, claro que en esto ya están los sindicatos y los colectivos diciendo que no es posible porque “nosotros somos especialistas y no generalistas” y esto provocaría un deterioro de la calidad de la enseñanza, si el profesor de matemáticas, también le da ciencias, o al revés y el de lengua, historia, etc., (F27).

La ventaja de tener pocos profesores es la coordinación, porque si en una sección de evaluación de 1º de ESO sientas a 10 profesores y cada uno da su nota, o se afirma que el niño es que es muy bueno en esto, pero en esto otro no, pues hay abismos en los resultados y la evaluación del alumno no es como tal un todo sino que es un conjunto de notas individuales, de compartimentos estancos (F28).

La mayoría si tiene conciencia de ser un profesional de la educación pero están mediatizados por su área y esa es la que le ocupa toda su tarea, se sienten más profesor de inglés, matemáticas o lengua. Las escuelas integradas y los equipos de profesores ya funcionan poco incluso de gente que en otras épocas estuvo en colectivos renovadores (F29).

Hay muchos profesores que se sienten poco valorados y esto influye en su trabajo. Los padres apoyan poco a los profesores, pero sin embargo como ahora se habla mucho de la problemática de la violencia en los institutos esto hace que en la sociedad se vea como que es difícil ser docente, que las vacaciones son merecidas y que tener a tantos jóvenes, todos juntos no debe de ser muy grato (F30).

ENTREVISTA: PROFESOR 2 (LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA)

1.-Coméntame tu experiencia, en líneas generales, como tutor del prácticas de alumnos del CAP.

- Qué motivos te llevaron a aceptar ser tutor de prácticas.**
- Qué aporta esta experiencia a tu docencia en el aula.**

Para mí, primero supone estar en contacto con personas que, generalmente, cuando entran en el aula muestran un interés y una ilusión enorme, por lo que lo que he ido viviendo es una aportación constante por parte de ellos, que me obliga, de alguna manera, a estar al día, a replantearme las clases, a hacer un ejercicio de reflexión constante sobre lo que hago, desde que colaboro en el CAP, y no sólo estar al día respecto del área de conocimiento, sino en cuanto a aspectos de la didáctica, de replantearse como dar las clases, etc. Leo mucho en mi casa de didáctica y hago con ellos todas las semanas un intercambio constante sobre las clases, que a mi me enriquece, me ayuda a estar al día y me encanta porque me encanta la enseñanza (*F1*).

Si no fuera por los alumnos del CAP, creo que no estaría tan al día, que no me hubiera ocupado tanto en preparar mis unidades didácticas y en revisar y llevar todo actualizado (*F2*).

En general he tenido mucha suerte con los alumnos, porque ha sido gente que se implica, que han preparado el trabajo con interés, incluso aquellos que no eran de Lengua, sino de periodismo, o de arte dramático, han tratado de hacerlo lo mejor posible. Incluso, egoístamente, he aprendido mucho de ellos, de cómo tratan a los alumnos, tienen una perspectiva distinta a la mía, una edad diferente, yo tengo una experiencia de 30 años, pero la enseñanza se caracteriza porque está en evolución continua y es fundamental reflexionar desde la propia práctica (*F3*).

La enseñanza ha cambiado mucho de cuando yo empecé, entonces eran clases magistrales a las que tú llegabas, dabas un tema “bordado”, ellos cogían sus apuntes y tú sabías que aquello les había servido (*F4*).

A los alumnos de prácticas les cuesta mucho la primera clase, porque siguen tratando de reproducir sus modelos y esto no vale ahora para crear aprendizajes porque la enseñanza ha cambiado. A ellos les hago que

reflexionen sobre la propia práctica, que no se trata sólo de enseñar los temas (F5).

Sería estupendo que la fase de práctica fuera mayor, porque cuando se está acabando es cuando han empezado a coger la idea, el “tranquillo” de lo que es la docencia (F6).

2.- Crees que tener alumnos tutorizados te ha supuesto implicarte más en tu práctica educativa, que te ha llevado a cuestionarte o reafirmarte más en tu labor. Te ha supuesto, en general, algún cambio.

Tienes que plantearte tú y plantear a los alumnos, primero, que objetivos nos proponemos alcanzar, que es lo que quiero conseguir con mis alumnos. Tengo que conocer a los alumnos y ver que dentro de cada grupo de alumnos no todos son iguales, los que no trabajan no son todos de las mismas características y los que lo hacen tampoco (F7).

Les enseñas que hay que prepararse las clases, que lo de un año no vale para otro, que puedes guardar un texto porque te dio juego, pero al año siguiente tienes que verlo de otra manera, porque los alumnos son otros (F8).

Se genera más comunicación porque no sólo es con mis alumnos de clase sino también con los del CAP y ellos con los alumnos, y a su vez conmigo (F9).

No es que yo haya cambiado, es que me esmero más, me cuestiono más cosas y busco más para ayudar a unos y a otros (F10).

3.- Crees que una buena formación práctica se debe consolidar sobre un buen fundamento teórico.

Es fundamental una buena base teórica que va más allá de la experiencia. Esa formación se echa en falta en muchos casos, en el ámbito de la pedagogía y de la psicología, porque es una formación necesaria, sobre todo en secundaria y el ejemplo es el departamento de orientación que, cuando como en nuestro caso, funciona bien sirve para mucho a los tutores (F11).

Muchos compañeros no admiten a alumnos del CAP para que no se les juzgue, ni se les cuestione, mucho menos admiten que haya teóricos de la educación que puedan aportar alguna mejora a su práctica (F12).

Por esto el proceso de formación debe ser desde la fase inicial en la pedagogía, la psicología, la didáctica, como parte esencial del ser profesor, además de que domines tu área de conocimiento (F13).

4.- En la era de la comunicación y la información, qué sentido tiene la enseñanza transmisiva.

La enseñanza cada vez es más compleja, porque hay que contemplar totalmente al que tiene enfrente, al alumno. Hay que plantearse el papel que se cumple con el alumno (F14).

El profesor es un mediador, ya sea en el uso de las nuevas tecnologías o en la tarea de clase, tu papel es el de guía, pero el alumno descubre. Lo primero que le digo a mis alumnos de prácticas es que tienen que pensar en los objetivos que quieren alcanzar y ver los medios de los que disponen y por supuesto, el tipo de alumnos del aula, las características de estos, su modo de aprender, sus dificultades, sus deseos, motivaciones y lo que esperan encontrar aquí. Entonces debemos procurar que estén “a gusto en la clase”, que quieran trabajar porque los provoquemos y si no es así intentar que todos quieran venir y estar (F15).

Estoy en contra de una enseñanza donde no haya comunicación, dirigida, que no fomente la autonomía del alumno. Al alumno se puede orientar, decir por donde debe empezar y guiar su proceso, pero es él el que tiene que ir descubriendo. Hay que ofertarle un tipo de actividades que no cierre ni limite al alumno sino que se le de la posibilidad de aprender por descubrimiento y siguiendo su propio ritmo. Por ejemplo si trabajamos con textos, el alumno va sacando de él toda la información tanto de adjetivos, verbos, etc., como la parte comprensiva y el desarrollo de su pensamiento crítico. Tú lo vas dirigiendo pero sin coartarlo y menos en el área de lengua que es una herramienta en la que se enseña a leer, a comprender, a sacar las ideas más importantes, a ver lo secundario, por lo que le enseñas a entresacar, a relacionar, a sintetizar, a abstraer y esto hace que se pueda enfrentar a este mundo, que es mucho más complejo, en cuanto a las informaciones que nos llegan, a las comunicaciones, y tienes que enseñarlos a ser capaz de interpretar y analizar esas informaciones (F16).

Además como docentes, que trabajamos con adolescentes, tenemos que estar en “su onda”, en las cosas que a ellos les gusta y les interesa porque es una forma de llegar a ellos y poder enseñarles (F17).

5.-. El docente del siglo XXI, además de un especialista en un área de conocimientos, qué otros requisitos debe tener.

Es muy importante que los profesores que ya estamos se nos den curso de foirmación de pedagogía y psicología, desde los CEPs o desde la administración en general, para poder adaptarnos a la enseñanza y las necesidades actuales de nuestros alumnos. A los que se tienen que formar, a los que hacen el CAP o hagan el Master futuro, hay que formarlos en la idea de que van a ser profesionales de la educación, donde lo fundamental es el alumno y la comunicación que se establezca con ellos porque ellos son el centro del proceso de enseñanza del docente y no son el centro los profesores, ni su asignatura, ni su oposición (*F18*).

Ahora es impensable hacer lo que se hacía antes, tratar a todos por igual. Es importante que los alumnos te vean como alguien cercano, pero que sabe ocupar su lugar, que quiere ayudar y que tiene abierto los cauces de comunicación con el alumno. Tienes que conocer a tus alumnos, saber su punto de partida y desde ahí ver cuál es su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que ocurre es que esto cuesta mucho, es una labor muy difícil. Labor para la que no te forman y eso hace que el modelo sea, en la mayoría de los casos un profesor propio, generalmente de Universidad, esto podía ser válido antes, pero con la ESO, no. Han cambiado los procesos de aprendizaje y por tanto, deben cambiar los de enseñanza. Es fundamental la enseñanza y la formación del profesorado para el cambio en la secundaria (*F19*).

La enseñanza es una profesión que tiene que gustar y si no es así hay que despertar el gusto en el alumno, futuro profesor, durante su formación y por supuesto, es necesario que tenga por lo menos un año de prácticas, vaya al centro un curso completo para que pueda ver todo lo que ocurre a lo largo del curso escolar y tomar conciencia de su papel profesional (*F20*).

6.- Qué crees que necesitan o demandan nuestros alumnos de secundaria, sobre todo la obligatoria, para poder desenvolverse bien en la sociedad actual y en la futura.

Hoy ha cambiado mucho, lo que tengo que replantearme es conseguir que les llegue, ver que se pretende y esto hoy para la secundaria es adquirir una competencia lingüística que le permita tanto acceder a los estudios superiores, como incorporarse a la sociedad o al ámbito laboral y saber defenderse desde el punto de vista lingüístico, con lo que los contenidos gramaticales, a los que estamos tan apegados y hemos primado

siempre, pasan a un segundo plano porque lo que prima en la ESO es que sepan leer, que entiendan lo que lean, que amplíen vocabulario, no sólo de textos literarios, sino de textos de la vida real, currículo, contratos de trabajo, etc. (F21).

En el área de Lengua, como en las demás en general, lo fundamental es la persona y su formación. Aprender a leer y escribir y adquirir un vocabulario es básico, pero eso hay que ampliarlo a la comprensión, al aumento de la autoestima, al desarrollo de su capacidad crítica que le va a servir para todo (F22).

Al alumno hay que desarrollarlo en su nivel de competencia lingüística, que en la actualidad en España es muy baja y en Andalucía más. Hay que darle al alumno una formación que le permita defenderse en la sociedad y en el mundo laboral y competir con cualquier otro alumno de otra comunidad autónoma o de otro país (F23).

7.- El docente de la secundaria actual tiene conciencia o se siente un educador, o se ve más como un profesor de un área de conocimientos.

No se sienten educadores, en su mayoría, sino el profesor de “antes”, que piensa que él o ella no sacaron la oposición para esto que se encuentra hoy, sino para enseñar su materia (F24).

La escala de valores ha cambiado y ahora no se puede tratar al alumno como antes, cuando era gente que estaban aquí para estudiar y formarse con un interés muy grande para seguir estudiando y formándose y todo lo que les dabas lo esperaban con ilusión, entonces la relación era otra con ellos (F25).

Somos educadores porque además de nuestra asignatura enseñamos y transmitimos valores, pero estos valores sólo pueden llegar a nuestros alumnos si nos creemos lo que hacemos, si los tratamos con respeto les enseñaremos a respetar y nuestra labor tendrá sentido, pero si los tratamos con desprecio, entonces poco podemos enseñarles (F26).

ENTREVISTA: PROFESOR 3 (INGLÉS)

1.-Coméntame tu experiencia, en líneas generales, como tutor del prácticas de alumnos del CAP.

- **Qué motivos te llevaron a aceptar ser tutor de prácticas.**
- **Qué aporta esta experiencia a tu docencia en el aula.**

Al principio, hace ya 10 años, fue por la novedad al ver a compañeros que tenían alumnos y te decían que te venía bien porque te obligaba a ti a estar al día. Los primeros tiempos fueron mejores que ahora porque entonces había mucho debate e intercambio de ideas entre nosotros e incluso me preguntaban constantemente porque hacía las cosas y me daban su opinión sobre otras cosas posibles para hacer y también me criticaban más que ahora, con una crítica constructiva que me aportaba bastante y me motivaba a estar más pendiente de mi planificación y actuación en las clases. Era una época muy enriquecedora (F1).

Esto ha cambiado en los últimos tiempos porque los alumnos del CAP están muy apáticos y muy poco participativos, al menos los que yo he tenido, y esto hace que como “no me pinchan ni me provocan” pues me motivan poco y aunque yo les diga cosas y los provoque han respondido mal en los últimos años. Esto puede ser casualidad, o que tenemos ahora muchos alumnos de traducción, o que los alumnos están poco motivados por la docencia (F2).

2.- Crees que tener alumnos tutorizados te ha supuesto implicarte más en tu práctica educativa, que te ha llevado a cuestionarte o reafirmarte más en tu labor. Te ha supuesto, en general, algún cambio.

Cuando los alumnos están motivados a mi me motivan, pero la desmotivación me desmotiva, esto me ocurre incluso con mis alumnos de clase, por eso, como he dicho antes, al principio me aportaban más y me hacían cuestionarme mucho más mi práctica porque me obligaban con sus preguntas, sus críticas y sus aportaciones a estar cuestionándomelo todo continuamente, como me pasa con mis propios alumnos, que sus éxitos y sus fracasos me provocan cuestionarme mi labor (F3).

Para replantearte cuestiones relativas a tu labor es muy importante tener alguien a quien puedes servir de referente, que se fija en ti y te puede tomar como modelo, en esas situaciones no te puedes permitir ni tener días

u horas bajas porque afectas a mucha gente, tus alumnos de clase y los alumnos del CAP (F4).

3.- Crees que una buena formación práctica se debe consolidar sobre un buen fundamento teórico.

Yo la verdad es que no he tenido formación teórica para ser docente, porque en mi tiempo esta era casi nula, pero yo creo que si necesitan algo de teoría, como he podido comprobar en los cursos que he hecho de formación. Es importante saber las teorías que hay sobre como se aprende en general y en particular las teorías lingüísticas, en nuestro caso, porque el conocimiento te puede ayudar en tus planteamientos en la práctica, te puede abrir perspectivas y darte nuevas miras. Otras cuestiones no se si serán necesarias, eso lo desconozco, porque la psicología y las características del niño, se aprenden del trato con ellos, aunque claro esto puede ser al estilo del mecánico, que antes de meter mano a arreglar un coche debe saber al menos el nombre de las piezas y el sitio donde están, pues nosotros también debemos conocer las características de los alumnos porque son el objeto de nuestra labor (F5).

La metodología también se debe conocer, aunque a veces no puedas aplicarla con tus alumnos (F6).

La experiencia es un grado de conocimiento pero la información antes de la práctica es buena porque te informa de lo que hay, lo que puedes hacer y como hacerlo, para que luego puedas confrontar esto con la práctica y chocar con la realidad o no, pero aprender (F7).

4.- En la era de la comunicación y la información, qué sentido tiene la enseñanza transmisiva.

Si tiene sentido la enseñanza transmisiva, porque es como la forma de comunicación con los alumnos, para mí lo básico es el factor humano, el llevarte bien con ellos, no caerles bien o mal, sino sentirte segura y tranquila en tu clase. Yo tengo mucha paciencia con ellos, y creo que si controlas el factor humano puedes controlar la enseñanza y transmitir lo que quieras decirle y enseñarles. Para mí es fundamental que todos estén pendiente de mi, si no los 20, al menos 19, porque sólo así yo puedo enseñarles cosas y ellos aprender, para eso les gasto broma, les pincho y provoco para que me presten atención (F8).

Eso es para mí la enseñanza transmisiva, el que yo les transmita cosas sobre todo a nivel humano y esto no lo puede suplir un ordenador ni nadie, primero viene la relación personal y el crear un clima bueno en la clase y luego viene el inglés. Luego yo no sólo transmito conocimientos sino vida, respeto, confianza, relación humana (F9).

5.- El docente del siglo XXI, además de un especialista en un área de conocimientos, qué otros requisitos debe tener.

Un requisito fundamental es la paciencia, pero lo básico es la metodología, es decir, lo que tú vas a enseñar y cómo lo vas a enseñar y saber esto adaptarlo a tu forma de ser y a tus alumnos, porque tu tienes que saber como son tus alumnos y conocer que por muchas teorías nuevas que haya, tienes que adaptar lo nuevo a esos alumnos (F10).

En la secundaria actual el profesor tiene demasiadas implicaciones y actividades, con inmersión lingüística, adaptaciones curriculares, convivencia, talleres de multiculturalidad, etc... y esto supone que tenga que estar en continua formación y esa formación la debe recibir en su horario de trabajo y no por las tardes y en muchos casos a expensas del propio docente (F11).

6.- Qué crees que necesitan o demandan nuestros alumnos de secundaria, sobre todo la obligatoria, para poder desenvolverse bien en la sociedad actual y en la futura.

Los alumnos necesitan una cultura básica para poder desenvolverse en este mundo, otra cosa es que esa cultura básica sea la que se le da actualmente o que se de la misma importancia a materias que servirán al alumno según el ámbito en el que se va a mover (F12).

Fundamental es la lectoescritura, la comprensión lectora y el cálculo, pero hay otras muchas cosas que se deben dominar como la informática básica si no se quiere ser un analfabeto tecnológico y luego cada uno necesitará una cosa diferente para lo que se vaya a dedicar, claro que para eso está el bachillerato o los ciclos (F13).

De todas formas la ESO se debería revisar y ver que a lo mejor todos, a partir de un momento, no necesitan lo mismo (F14).

7.- El docente de la secundaria actual tiene conciencia o se siente un educador, o se ve más como un profesor de un área de conocimientos.

Algunos profesores ahora están admitiendo que son profesionales de la educación, pero otros no, están encasillados en el pasado por su edad, sus circunstancias, por no querer admitir el papel que hoy ocupan, es absurdo quien se empeña en que los alumnos no lo llamen maestro porque ellos son catedráticos. Sin embargo también hay muchos que se están adaptando, en los últimos años “hay torres altas que están cayendo” y después los ves como están mucho mejor asumiendo los cambios y adaptándose a ellos que insistiendo en mantenerse en un papel que ya no existe (*F15*).

ENTREVISTA: PROFESOR 4 (TECNOLOGÍA SANITARIA)

1.- Coméntame tu experiencia, en líneas generales, como tutor de prácticas de alumnos del CAP.

- **Qué motivos te llevaron a aceptar ser tutor de prácticas.**
- **Qué aporta esta experiencia a tu docencia en el aula.**

Vamos a ser sinceros, el primer motivo fue el económico. Aunque no esté bien pagada, la tutoría del CAP es de los pocos ingresos extras a los que tenemos acceso los docentes de secundaria (*F1*).

También sirve de incentivo para que me plantee mi propia práctica docente y no me estanque en contenidos, metodología, recursos y estrategias de evaluación (*F2*).

Otra razón es la de aprovechar los conocimientos de los alumnos de CAP para introducirlos como materias transversales en los currículum de mis propios alumnos del Ciclo Formativo, ya que estos profesionales de la salud (DUE, fisioterapeutas, médicos, farmacéuticos, veterinarios, etc.) me permiten montar talleres, charlas, visitas, y otras actividades enfocadas a muy distintos contenidos: educación sexual, drogodependencias, RCP básica, automedicación, etc. En definitiva, me permite disponer durante 4-5 meses de un puñado de profesionales con distintos grados y tipos de experiencias aprovechables para la formación de mis alumnos de Ciclos Formativos (*F3*).

También consigo contactos con diferentes centros laborales donde trabajan o han trabajado los alumnos de CAP y que puedo aprovechar para ubicar alumnos de Ciclos Formativos en su etapa de Formación en Centros de Trabajo (FCT): Centros de Salud, Residencias de ancianos, Clínicas privadas, Centros hospitalarios públicos, Consultorios, Farmacias, Parafarmacias, etc (*F4*).

2.- Crees que tener alumnos tutorizados te ha supuesto implicarte más en tu práctica educativa, que te ha llevado a cuestionarte o reafirmarte más en tu labor. Te ha supuesto, en general, algún cambio.

Por supuesto. El tener alumnos del CAP observándote como desarrollas las distintas actividades docentes te hace que seas más cuidadoso e intentes ser más coherente con los contenidos teóricos que explicas a los alumnos, e incluso, como en mi caso, expones en la clase de Didáctica Específica (*F5*).

Otra cosa a la que me ayuda es a darme cuenta de mis propios errores cuando los veo reflejados en las intervenciones en el aula del alumno del CAP (F6).

3.- Crees que una buena formación práctica se debe consolidar sobre un buen fundamento teórico.

Siempre. Los alumnos del CAP, según mi criterio, llegan con una serie de clichés sobre el profesorado que son erróneos. Es fundamental que exista una reflexión en común con ellos para intentar limitar al máximo esos estereotipos. Por ejemplo, en mi caso, los alumnos del CAP provienen de muy diferentes titulaciones y se enfrentan a muy diferentes contenidos incluidos en las distintas titulaciones de C.F. Según ellos, el profesor debe ser ante todo un perfecto dominador de la materia. Eso es imposible en la Formación Profesional. Hay que empezar por hacerles ver que el de docente es un “oficio” distinto al correspondiente a sus distintas formaciones universitarias (DUE, Fisioterapia, etc.) y, por tanto, como tal “oficio” tiene una base teórica propia que deben conocer y manejar (F7).

Otra cosa que me ha llamado la atención es lo poco identificados que se encuentran los alumnos del CAP con los del C.F. del centro docente, siendo la diferencia de edad mínima. Según los primeros, “en sus tiempos” el instituto era diferente, y las materias que se impartían más difíciles. Creo necesario que analicen el nivel formativo de los alumnos del centro y sepan encuadrar sus trabajos prácticos a las características reales de éstos mediante el uso de soportes y conceptos desarrollados en contenidos teóricos (F8).

4.- En la era de la comunicación y la información, qué sentido tiene la enseñanza transmisiva.

El docente, según mi criterio, tiene un papel de orientador más que de transmisor. Debe orientar al alumno a la hora de seleccionar y manejar las distintas fuentes de información y esto implica transmitirles una serie de cuestiones y fundamentos, pero ante todo deberíamos ser orientadores y guías para nuestros alumnos, los contenidos se pueden encontrar hoy en cualquier sitio, pero si no saben manejarlos, ni tratarlos, ahí empieza su problema (F9).

5.- El docente del siglo XXI, además de un especialista en un área de conocimientos, qué otros requisitos debe tener.

Debe de tener ilusión y curiosidad en su labor docente, que le permitan mantener cierto grado de innovación y evite el estancamiento y el automatismo que llevarán inexorablemente al aburrimiento y falta de interés del alumnado (F10).

En el caso de los profesores de F.P, deben conocer el entorno productivo relacionado con su Familia Profesional, las características que deben reunir las personas que quieran desarrollarse laboralmente en él, y saber transmitir esas características a sus alumnos (F11).

6.- Qué crees que necesitan o demandan nuestros alumnos de secundaria, sobre todo la obligatoria, para poder desenvolverse bien en la sociedad actual y en la futura.

Los alumnos deben tener como base: conocimientos actualizados, conectados con la realidad en la que se desenvuelven. referentes culturales sobre sus vivencias, su entorno, sus problemas... Acceso a las nuevas tecnologías (hay alumnos con fuertes carencias tecnológicas, sobre todo en ámbitos marginales y rurales). Implicación afectiva en grupos consolidados, sobre los que trabajar valores (sobre todo en áreas transversales) (F12).

7.- El docente de la secundaria actual tiene conciencia o se siente un educador, o se ve más como un profesor de un área de conocimientos.

Depende del profesor. Hay casos en los que el profesor se aísla progresivamente y después de algunos años se “parapeta” detrás de un proceder técnico, aparentemente eficiente, pero desconectado de la realidad. En otros casos, la implicación en proyectos educativos le hace revisar y cuestionar permanentemente su situación. En este caso se revisan las estrategias pedagógicas y las dificultades no se evitan sino que forman parte del proceso. El profesor aprende en tanto que sus alumnos también progresan. Este perfil apareció en los años '80, con la LOGSE, pero últimamente ha sido cuestionado y atacado en sus aspectos más idealistas (F13).

ENTREVISTA: PROFESOR 5 (MÚSICA)

1.-Coméntame tu experiencia, en líneas generales, como tutor del prácticas de alumnos del CAP.

- **Qué motivos te llevaron a aceptar ser tutor de prácticas.**
- **Qué aporta esta experiencia a tu docencia en el aula.**

Entré como tutor del CAP la primera vez porque me lo pidieron desde la universidad. El tema de música es un poco especial y más complicado que otras asignaturas porque los alumnos del CAP vienen de campos muy diversos, de los conservatorios de música, de danza, etc., y no conocen nada de este mundo, tienen un concepto de que los niños de estas edades son difíciles y no saben como se toman los alumnos esta asignatura, ahora que son alumnos muy motivados, con mucho interés (F1).

En lo que más me aportan es en la parte práctica, porque ellos comparten con los alumnos sus instrumentos, dan conciertos, traen grupos, danzan para ellos, y esta es una oportunidad única para nuestros alumnos de secundaria, yo se lo digo mucho a mis compañeros, que quizás es la única oportunidad, porque desconocen ese mundo y no les llama la atención, que van a tener mucho de nuestros alumnos de ver en directo estas actuaciones de danza, música en vivo, cuartetos, actuaciones de música clásica, etc., además de que traen sus instrumentos a clase, los enseñan, tocan para los alumnos y los usan como ejemplo práctico (F2).

2.- Crees que tener alumnos tutorizados te ha supuesto implicarte más en tu práctica educativa, que te ha llevado a cuestionarte o reafirmarte más en tu labor. Te ha supuesto, en general, algún cambio.

Algunas veces me ha hecho replantearme mis actuaciones, sobre todo a nivel de la práctica, del ritmo, del trabajo del aula, te dicen “y si lo hacemos así” y a veces, a ti no se te había ocurrido y es una idea buenísima. Esto también depende de los alumnos del CAP de cada año, pero en general a mi misma me dan mucha idea, no es lo mismo que les enseñe flauta un flautista a que se las enseñe yo, o en el caso de la danza, cuando hemos dado este tema y he tenido un alumno de danza clásica no sólo es que ha enseñado mucho a los niños de manera práctica, sino que yo también he aprendido como hacerlo en el futuro (F3).

3.- Crees que una buena formación práctica se debe consolidar sobre un buen fundamento teórico.

Yo si creo que esto debe ser así, para mí la teoría es el fundamento sobre el que se debe partir para poder trabajar, saber con qué edad trabajas, que características tienen los alumnos. Esto lo he echado de menos, porque tenía un desconocimiento total de los alumnos y de cómo enseñar mejor para que ellos puedan aprender más fácilmente. (F4).

También es básico aprender a enseñar tu asignatura, es decir, una didáctica específica, porque aunque se domine la teoría de la asignatura, se necesita saber cómo enseñarla mejor. Aunque uno sabe lo que duran las notas, que la blanca es la mitad de la redonda, hay muchas formas de enseñarlo y cómo le llega el concepto mejor al alumno. Los que no hemos recibido esto acabamos aprendiendo por nuestra cuenta, haciendo cursos e interesándonos para sacar el máximo rendimiento en nuestros alumnos y poder llegar mejor a ellos (F5).

4.- En la era de la comunicación y la información, qué sentido tiene la enseñanza transmisiva.

Una enseñanza exclusivamente transmisiva no tiene mucho sentido, los conceptos son importantes, pero tienen que tener un asidero en la práctica, por ejemplo, yo les explico historia de la música, porque creo que es bueno que hayan oído hablar de Mozart, o de Falla, pero esto tienen que aprenderlo de “oyendo”, escuchando lo que compusieron y que a veces son la música de un anuncio, de una película, o del tono del móvil (F6).

Para mí es importante el sentido práctico de la música, sobre todo en secundaria, que si les doy una partitura es para que la vean y sepan lo que es, es más interesante que sepan cosas del mundo de la música, que adquieran su sentido estético, que cambien su visión sobre lo que es la música, como se compone combinando sonidos, que aprendan a escuchar, que vean que hay partes que se repiten, etc., si les quieres hablar de ópera, no es querer conseguir que les guste sino contarles la historia de una como “Rigoletto”, ponerles la “Donna mobile” y cuando escuchan como termina la historia entonces ves como están más atento. Con eso basta, con que escuchen con respeto y sepan lo que es (F7).

5.-. El docente del siglo XXI, además de un especialista en un área de conocimientos, qué otros requisitos debe tener.

Tiene que tener una actitud, pero esto es complicado de formar, así como paciencia y saber manejar a los alumnos, en el buen sentido de guiarlos y entenderlos, también estas son cosas que se aprenden; así que tendrían que saber más de psicología, de las necesidades y las demandas de los alumnos de estas edades. También necesitan aprender cuestiones relacionadas con la pedagogía. Estas cosas si tú quieres, las aprendes con el tiempo, porque esa es mi experiencia propia y de otros compañeros, pero lo ideal es que uno lo aprenda de antemano, te formes para el mundo y en el entorno en el que te vas a desenvolver (F8).

Todos nos podemos sentir muy buenos profesores muy "catedráticos" y esto es válido, quizás, aunque yo no lo comparto para bachillerato, sobre todo segundo, pero no para primero de ESO donde la tónica general de la clase es: "seño me ha quitado la goma", "ese no me deja", etc., esto no tiene sentido, aquí lo que tu eres es un profesor de secundaria y eso es lo que somos todos, luego tenemos que formarnos para ese tipo de alumnado, para los niños de esas edades, que son los que tenemos, los que hay hoy en nuestra sociedad. A mí me admira que los alumnos del CAP se asombren de lo que ven en la clase, porque lo que hay en el aula es lo que hay en la calle, la escuela no es un mundo aparte de la sociedad, yo les pregunto muchas veces "¿en qué mundo vivís?" (F9).

6.- Qué crees que necesitan o demandan nuestros alumnos de secundaria, sobre todo la obligatoria, para poder desenvolverse bien en la sociedad actual y en la futura.

Uno de tantos problemas de la secundaria actual es ese, que lo que le damos no se ajusta en, muchos casos a lo que los necesitan. Lo que ocurre es que hay mucha variedad de alumnos en la ESO, desde los que quieren hacer bachillerato e ir a la universidad a los que están deseando irse a trabajar y todo lo que aquí se hace no les interesa lo más mínimo. Pero nosotros les estamos dando lo mismo a todos y es difícil compaginar, o al menos la legislación actual no nos lo permite (F10).

Tenerlos escolarizados hasta los 16 años está bien, el problema es, quizás, el darles a todos lo mismo hasta que terminen la ESO, porque esto lleva a que todos pierdan parte de su tiempo, los muy interesados y los que no lo están nada. Otra cosa es si con 14 años pueden o no decidir lo que quieren hacer en el futuro, si es lógico hacerles tomar una decisión a esa

edad, aunque hay muchos que ya entonces lo tienen claro, tanto el que sabe que va a ir a la universidad como el que quiere irse a trabajar con su padre (F11).

7.- El docente de la secundaria actual tiene conciencia o se siente un educador, o se ve más como un profesor de un área de conocimientos.

Yo creo que hay de todo, aunque no se el porcentaje. En un principio te sientes profesor de tu área, pero con el paso del tiempo te das cuenta de que eres un profesor de secundaria y que estás aquí, para educar, además de para dar tu asignatura. Mi visión es que hay mucha gente que se está adaptando, que se cuestionan que al menos los alumnos tienen que aprender cosas de la vida y del comportamiento básico en cuanto a respeto y valores en general (F12).

Luego como te exigen poner una nota, esto te lleva a centrarte en los contenidos y quizás más de lo debido (F13).

Para mí lo fundamental es el respeto a todos, en el caso de la música, a los gustos de los demás, y para esto tienes que respetar los suyos, en mi caso no los puedo criticar porque les guste “Camela” porque entonces no puedo pedirles que ellos me respeten a mí y esto a veces cuesta, porque tenemos, en muchos casos, el handicap de las familias, de lo que ellos viven en sus casas, tu les dices que no se puede poner los pies encima de la mesa y lo primero que te dicen es que su padre los pone en su casa y aquí lo más que puedes decir es que ahora estamos en clase y aquí eso no se puede hacer y por qué (F14).

La cuestión es que el alumno debe ser más importante que los contenidos, aunque yo no quito la importancia a estos, pero si te sabes adaptar y llegar al alumno te será, también más fácil dar esos contenidos (F15).

ENTREVISTA: PROFESOR 6 (FILOSOFÍA)

1.-Coméntame tu experiencia, en líneas generales, como tutor del prácticas de alumnos del CAP.

- **Qué motivos te llevaron a aceptar ser tutor de prácticas.**
- **Qué aporta esta experiencia a tu docencia en el aula.**

Entré como tutor del CAP la primera vez en el año 83 y accedí porque yo estaba en el Emilio Prados y compañeros que habían estado allí se ocupaban ahora del CAP y me pidieron que si quería tener alumnos autorizados, yo acepté y tuve al principio muchos alumnos porque los de Psicología, como no había orientación venían a Filosofía, así que he llegado a tener 60 alumnos en prácticas en un año. Era una época difícil para encontrar tutores de prácticas porque la gente se oponía un poco a la idea de que los fiscalizarán y preferían no tener a nadie en clase que los pudiera observar, pero a mí me ocurría todo lo contrario, me motivaba el hecho de que vinieran a clase, me aportaran sus opiniones, porque siempre he estado muy abierto a la crítica, yo creo que esa es una de las mejores formas de mejorar y superarse (*F1*).

Para mí siempre ha sido muy alentador estar en contacto siempre con personas jóvenes que acaban de terminar. Cuando ellos llegan tienen una visión del profesor muy tradicional y poco a poco se van dando cuenta de que la educación es algo más, que es más compleja de lo que parece y que es una profesión que necesita entrega y dedicación. Transmitir esto a los alumnos ha sido uno de mis mayores retos y creo que en muchos casos lo he conseguido, o al menos se han ido pensando que es una labor importante (*F2*).

2.- Crees que tener alumnos tutorizados te ha supuesto implicarte más en tu práctica educativa, que te ha llevado a cuestionarte o reafirmarte más en tu labor. Te ha supuesto, en general, algún cambio.

Mi forma de concebir la enseñanza, mi metodología, mi forma de tratar a los alumnos se ha enriquecido con mis alumnos del CAP porque ellos me han enseñado cosas nuevas y me han reafirmando en mi tarea cuando me han dicho que les gustaban mis clases. Pero yo creo que estamos siempre aprendiendo y por tanto me gusta cambiar y reflexionar sobre lo que hago y eso es mucho más fácil con alumnos en prácticas, con gente que quiere ser profesor en el futuro y que tiene nuevas ideas que compartir (*F3*).

3.- Crees que una buena formación práctica se debe consolidar sobre un buen fundamento teórico.

Se necesita un fundamento del campo educativo, del mundo de la pedagogía y la psicología. En esta profesión ha hecho mucho daño el continuo detrimento, de una parte del profesorado de todo lo que sea el mundo de la pedagogía y la psicología, como si acercarse a él fuera algo pernicioso y el origen de todos los males de la educación, cuando es todo lo contrario, el profesorado debe conocer y tener una base pedagógica y psicológica, conocer nuevas metodologías, técnicas de trabajo en grupo, etc., para que su rendimiento como docentes, que es lo que son, sea mejor (F4).

4.- En la era de la comunicación y la información, qué sentido tiene la enseñanza transmisiva.

La enseñanza transmisiva tiene una función y tiene sentido, pero lo que hay que hacer es utilizar todos los recursos que tienen alrededor, los niños tienen mucha información pero no saben utilizarla, ni extraer de ella las ideas fundamentales o algunas de ellas. Por ejemplo, planteas en la clase hacer un debate y los niños traen muchas cosas impresas y muchos datos pero cuando nos ponemos a sacar ideas, entonces no saben y ahí es donde el profesor tiene que saber como orientarlos, como guiarlos para que de la información que les damos, o que ellos puedan buscar saquen algo puedan aprender cogiendo lo interesante y desechando lo que no nos sirve (F5).

Lo que a mí me preocupa es que profesores jóvenes y nuevos mantengan posturas e ideas “ya rancias y muy conservadoras” sobre lo que debe ser la enseñanza. Yo comento y discuto mucho con los profesores jóvenes sobre como debe ser la enseñanza, lo importante que es la comunicación entre profesores y alumnos, esa comunicación con la mirada, esa complicidad que es fundamental y tener en cuenta que la comunicación debe ser con todos, que todos son nuestros alumnos, y esto lo captan los alumnos rápidamente (F6).

Uno de los problemas de la enseñanza es que no debatimos ni negociamos sobre lo que debe ser básico en la enseñanza y así damos pie a los alumnos a que se comporten con cada profesor como este les demanda y no lleguen a aprender que deben hacer y como deben aprender como norma (F7).

5.- El docente del siglo XXI, además de un especialista en un área de conocimientos, qué otros requisitos debe tener.

Pues necesita unos conocimientos profundos de psicología a nivel social y de la personalidad y de pedagogía, adquirir habilidades sociales. Estas cosas las deben aprender incluso a lo largo de la carrera, sobre todo en una especialidad como filosofía, donde se deben dar no sólo a nivel de teoría, sino también a nivel práctico, del aula, del trato de los alumnos (F8).

El desconocimiento hace que el profesor no pueda enfrentarse al tipo de alumnos que tiene en el aula y se sienten frustrado porque lo que ellos dominan es su materia y esta no es del máximo interés para los alumnos, y aparece aquel que dice que cuando llega a trabajar "viene a prostituirse" porque tiene que enseñar a leer o sumar a los alumnos, cuando tu "sabes tanto". Esta gente olvida que ellos son profesores de secundaria porque se presentaron a unas oposiciones y cuando sacaron esa oposición, eso se tiene que convertir en lo primero, e lo esencial y desde ese momento eres un enseñante, un profesional de la educación y tu labor está ahí (F9).

Pero hay mucha gente que no se ha adaptado y que desde la LOGSE no ha hecho nada más que poner trabas y no arrimar el hombro y uno puede criticar, pero con el fin de mejorar no con la idea de derribar un sistema del que formas parte (F10).

Cuando llegas aquí te das cuenta que la educación es algo más que saber mucho de tu materia y saber "soltar el rollo", que hay que tener vocación o lo que yo llamo "amar la profesión", hacerles ver que la enseñanza merece la pena que es un reto profesional que merece la pena que es un reto profesional que merece la pena (F11).

6.- Qué crees que necesitan o demandan nuestros alumnos de secundaria, sobre todo la obligatoria, para poder desenvolverse bien en la sociedad actual y en la futura.

Una de las cosas que ocurre en la enseñanza puede ser esa, que aunque se pueden adaptar los diseños curriculares no lo hacemos porque los profesores siguen el libro, recurren a él y eso es lo que vale (F12).

Un alumno que termina la ESO debe saber leer, escribir, conocer el cálculo básico, dominar su idioma y algún idioma extranjero. Cuando se determine que es lo básico eso es lo que debemos enseñar, dando la posibilidad de enseñar más al que más puede y quiere aprender, pero

sabiendo que el mínimo, lo básico con que se debe terminar la ESO está claro, pero para esto no podemos seguir el libro de texto al pie de la letra (F13).

Luego el que vaya a ir a la universidad que le pongan un bachillerato más largo de al menos tres años o cuatro donde se le forme más específicamente en otras materias, el que vaya a una rama profesional. Allí también se le de la formación necesaria, pero todos lleven una buena base para desenvolverse en la vida (F14).

7.- El docente de la secundaria actual tiene conciencia o se siente un educador, o se ve más como un profesor de un área de conocimientos.

Por desgracia no se siente un educador, pero esto es hasta para los nuevos que llegan. Hay quienes se consideran profesores incluso de un área de conocimientos, porque lo que hay son muchos intereses de los profesores, y se defiende antes el interés del profesor y su comodidad en los horarios, por ejemplo, que el del alumno, y un ejemplo son los profesores de informática, no son casi ninguno de esa área, sino que son de otras especialidades pero como, sobre todo en los centros TICs, es más cómodo dar informática, que por ejemplo matemáticas, pues eso es lo que dan (F15).

Luego se oye mucho hablar de la especialización del profesor y es cierto que con los niveles que tenemos los profesores pueden dar casi todas las asignaturas dentro de unas grandes áreas de sociolingüísticas, o ciencia y tecnología. Pero hay que reconocerlo y hacerlo desde el interés del alumno y no desde el del profesorado (F16).

ENTREVISTA: PROFESOR 7 (FÍSICA Y QUÍMICA)

1.-Coméntame tu experiencia, en líneas generales, como tutor del prácticas de alumnos del CAP.

- Qué motivos te llevaron a aceptar ser tutor de prácticas.
- Qué aporta esta experiencia a tu docencia en el aula.

Entré en el CAP causalmente cuando estaba en Las Palmas, porque los compañeros que lo llevaban me lo pidieron y nunca me ha arrepentido. Me aportaron cosas al principio y me siguen aportando porque atienden a muchos alumnos, hacen prácticas de laboratorio que de otra manera no se harían y he aprendido cosas de ellos en cuanto a nuevas experiencias y nuevas formas de ver las cosas, además también te aportan la visión de los jóvenes y te sientes renovado. En cuanto a lo negativo es que tienes que dedicarle muchas horas trabajo y estás un poco más agobiado, pero gana la parte positiva (F1).

A mí me gusta la enseñanza, a pesar de los problemas que tiene y todavía no me siento quemado aunque algunas cosas no me gustan y quisiera que cambiaran. Lo que trato de hacer es transmitirles este gusto por la enseñanza a los alumnos del CAP porque creo que eso es importante para ellos. (F2).

2.- Crees que tener alumnos tutorizados te ha supuesto implicarte más en tu práctica educativa, que te ha llevado a cuestionarte o reafirmarte más en tu labor. Te ha supuesto, en general, algún cambio.

Esto es relativo porque los alumnos del CAP acaban de salir de la universidad y salen igual que salí yo, muy teóricos e incluso hay prácticas de laboratorio que yo hago, que ni siquiera ellos han hecho nunca. Cuando se es tan teórico es muy difícil transmitir la práctica a los alumnos. Ellos saben mucho pero no saben como transmitirlo y desde luego donde quedarse, yo les digo que tienen que aprender a morderse la lengua porque si no lo que hacen es que lían más que ayudar a los alumnos. Sus carreras están enfocadas mucho a otro tipo de trabajo y nada hacia la docencia, por tanto poco pueden aportar en un principio hasta que los pones a funcionar y entonces si se les ocurren cosas que a ti no se te habían ocurrido y eso que gano (F3).

3.- Crees que una buena formación práctica se debe consolidar sobre un buen fundamento teórico.

Un buen apoyo teórico tienen que tener, aunque yo creo que deben tener una formación tipo MIR, donde durante un año el alumno, que va a ser ya profesor, debería recibir un curso en el instituto y las prácticas y la teoría en la universidad. Ese alumno, como esa ya va a ser su profesión, “se traga todo lo que le echas y con muchísimo interés”, mientras que ahora, después de haber superado una carrera difícil tienen que seguir formándose con el CAP como requisito para poder presentarte a las oposiciones y esto los desmotiva y hace que no tengan interés en un momento de su vida en que ya tienen una edad en la que necesitan trabajar y por tanto están pendientes de muchas cosas ya que ni siquiera saben si se van a convocar o no oposiciones de su especialidad. Si fallamos en la motivación, entonces se falla ya en lo primero (F4).

Si formáramos profesores motivados por el trabajo que están aprendiendo, la enseñanza cambiaría para bien en pocos años. Esa gente tomaría la docencia en secundaria como su profesión y va a aprender con muchísimas ganas (F5).

Si cuando cambien el CAP por un Master, este sigue siendo para poder presentarse a las oposiciones, entonces poco va a servir a la motivación y profesionalización del futuro profesor estar uno o dos años más formándose en la universidad (F6).

4.- En la era de la comunicación y la información, qué sentido tiene la enseñanza transmisiva.

El tema de la informática ya no tiene vuelta atrás, es una herramienta de trabajo sin discusión que tiene que hacer replantearse toda la educación; además la informática y el ordenador es el mundo del alumno y a ellos les cuesta mucho menos acceder a la información a través de él, pero sin olvidar el papel de guía del docente. Los ordenadores, por otra parte, traen problemas al aula porque ellos mismos son problemáticos, falla la plataforma, o el programa, etc., y el profesor no está preparado para dejar la pizarra y cambiarla por el ordenador (F7).

Tenemos que cambiar la forma de ser tan transmisivos oralmente, y dar más papel al alumno y a los ordenadores aunque eso da miedo y crea sensación de descontrol, ya que parece que el profesor pierde un poco de poder. Además hay que enseñar al alumno a manejar la herramienta para el

trabajo en cada asignatura. Tampoco podemos olvidar que es un elemento esencial de comunicación individual con el alumno y colectiva con el grupo y entre ellos (F8).

La función del profesor seguirá siendo importantísima, porque hay que enseñarlos a usar la herramienta y porque, en el caso de nuestra asignatura, por muy buena que sea una simulación en un laboratorio en el ordenador, sigue siendo eso, una simulación, y nunca suplirá a las horas y prácticas del laboratorio (F9).

5.-. El docente del siglo XXI, además de un especialista en un área de conocimientos, qué otros requisitos debe tener.

Debe de tener bastantes cosas, en nuestro caso de Física y Química, además de una buena formación experimental, necesita formación en informática y en manejo de programas. Además tenemos que considerar que la labor actual del profesor de nuestra área es muy complicada porque tenemos muchos grupos de alumnos en la ESO y muchas horas, esto acompañado del tipo de alumno actual, revoltoso, a veces indisciplinado, etc., hace que se pueda hacer poco. Por tanto el docente actual es más un educador y no está preparado para esto, sin olvidar que es fundamental “meter mano a la ESO” y modificar esas cosas que no funcionan (F10).

Los alumnos a los que esto no les interesa y se convierten en repetidores sin perspectiva, necesitan que se les atienda en sus características y particularidades y se les ayude y prepare para cuando salgan del instituto, según sus necesidades (F11).

El futuro profesor debe conocer como es la secundaria actual, ser conscientes de lo que existe. Debe saber que es ser profesor en la actualidad, que el profesor que quiere llevar a cabo una evaluación individualizada tiene que ocupar tanto tiempo en reflexionar sobre cada alumno que es necesario o bajar la ratio o estandarizar más, que es lo que se hace. Lo fundamental es el conocimiento de lo que se van a encontrar en esta profesión porque si no, creamos más profesores frustrados, que ven que no pueden llevar a cabo su labor como desearían, como ellos creían que sería (F12).

6.- Qué crees que necesitan o demandan nuestros alumnos de secundaria, sobre todo la obligatoria, para poder desenvolverse bien en la sociedad actual y en la futura.

Es que cada alumno necesita una cosa diferente, hay alumnos muy interesados en mi asignatura a los que le podría dar mucho más, sobre todo experimental, y tendrían un nivel muy bueno, pero hay otros en los que se va todo el tiempo diciéndoles que tienen que hacer algo. Yo abogo por una secundaria, donde a partir de 2º de ESO, sin que esto implique diferente título, se le enseñe a cada uno lo que necesita para que puedan luego ir al sitio que quieran, ya sea la universidad, un ciclo o el mundo laboral, teniendo en cuenta que diferentes caminos no implica más o menos calidad, la calidad debe estar en todos, se trata de apoyarlos en el camino por el que ellos opten, no que ahora lo elitista son los ciclos formativos, a los que llegan solo los que superen la ESO, pero aquel que, por ejemplo quería ser mecánico y se ha aburrido después de tantos años de ESO sin sacarla, pues ahora se les cierra las puerta a lo que realmente quiere (*F13*).

Muchos hablan de que esto es una discriminación, cuando para mi, lo que realmente los discrimina es tenerlos ahí un montón de años perdiendo el tiempo y “en muchos casos pasando de ellos”, en nombre de la “no discriminación y la no segregación”. El fracaso escolar no se termina porque estén aquí todos los niños sino porque todos salgan preparados para enfrentarse al futuro, sabiendo dominar las instrumentales, un poco de informática y desde luego aquello que ellos quieran o necesiten para seguir adelante (*F14*).

7.- El docente de la secundaria actual tiene conciencia o se siente un educador, o se ve más como un profesor de un área de conocimientos.

En general se sienten profesores de su especialidad porque cuando llegamos aquí venimos de algo muy específico y del mundo de la pedagogía no tenemos casi nada, por tanto no nos sentimos educadores. Desde luego hay que ser especialista en un área pero también aquí hay que educar (*F15*).

Su formación y su manera de llegar hasta aquí, hace que se sienta siempre un físico, un matemático o un historiador especializado, porque el resto correspondería a la formación como profesional, al estilo de los maestros de primaria y esto sólo se lo podría dar el CAP, que en algunos casos lo logra pero en la mayoría no, como tu bien sabes (*F16*).

ENTREVISTA: PROFESOR 8 (GEOGRAFÍA E HISTORIA)

1.-Coméntame tu experiencia, en líneas generales, como tutor del prácticas de alumnos del CAP.

- Qué motivos te llevaron a aceptar ser tutor de prácticas.**
- Qué aporta esta experiencia a tu docencia en el aula.**

Entré como tutor del CAP la primera vez por casualidad, era el año 89, yo estaba en Miraflores y falló un tutor del CAP, entonces los que lo llevaban me pidieron que si quería colaborar, entonces lo hice por curiosidad. Además mi experiencia de mi CAP había sido malísima, yo incluso había pertenecido, en mis tiempos, a una especie de “plataforma anticap”, en base a que no nos gustaba como estaba planteado y además nos oponíamos ideológicamente a las personas que lo llevaban. Yo fui de los que retrasó al máximo el hecho de hacer el CAP, pensando, como ocurría entonces, que uno podía echar para atrás determinadas cuestiones siempre que se llevara una estrategia correcta. Aquello se diluyó porque los que lo llevaban decían haber hecho concepciones, así que al final lo hicimos (*F1*).

Fue una experiencia nefasta: los módulos teóricos eran auténticos ladrillos y todo completamente fuera de la realidad educativa, en cuanto a las prácticas eran nulas, tanto que la persona que nos daba un módulo relacionado con las prácticas nos dijo que no hacía falta que fuéramos por el instituto, en todo caso un día por ver cómo era aquello. Como yo insistía en ir me dio un día una clase en un salón de actos del instituto con todos los COU para explicar un tema durante dos horas de lo que yo quisiera, como en una especie de conferencia y por supuesto él se fue (*F2*).

Después de todo esto, yo tenía curiosidad por ver como iba la cosa y aunque no había pasado mucho tiempo si que el cambio había sido importante, sobre todo porque habían cambiado las personas que estaban al frente de aquello, porque seguramente la legislación al respecto no había cambiado nada. Me pareció que era interesante no desconectar de los que iban acabando, ya que, en general, es gratificante la relación con personas que acaban de terminar la carrera, ellos te aportan las ganas y tú aportas la experiencia (*F3*).

Luego, junto con un grupo de compañeros interesados por la didáctica de la historia, nos planteamos, sin ánimo de hacer apostolado de nada ni ser pretensiosos, que era mejor que lo que vieran los profesores noveles y lo que se les transmitiera fuera por unos derroteros mejor que por

otros, ya que era distinto a lo demasiado tradicional, es buscar que les impacte, que les choque y cuando uno cree que lo que hace va por buen camino, la única forma de que otros lo crean también, es transmitirlo (F4).

2.- Crees que tener alumnos tutorizados te ha supuesto implicarte más en tu práctica educativa, que te ha llevado a cuestionarte o reafirmarte más en tu labor. Te ha supuesto, en general, algún cambio.

Por supuesto, ya en un curso que hice al principio sobre formación de tutores, se planteaba como cuestión esencial que, el elemento externo se supone que te hace replantear tu práctica y es cierto, aunque esto no se hace, o al menos yo no lo he hecho, de forma sistemática, te aporta tantas cosas nuevas, sobre todo del mundo universitario, del que ya estás muy alejado, sobre las investigaciones actuales, bibliografía, trabajos hechos por alumnos, etc, que incluso te enseñan cosas que tu no sabías (F5).

Cuando tú tienes en clase a dos o tres personas contigo se les ocurren muchas cosas, desde las irrealizables, hasta otras que dices, “como no se me había ocurrido esto antes”. Al mismo tiempo hay un elemento psicológico que es el “miedo a estar encerrado”. El profesor “no universitario” (término que no me gusta) entre sus inconvenientes tiene una ventaja, que si quiere, puede hacer de su mundo un mundo cerrado recluírse completamente en su clase, que siempre que cumplas con unos mínimos no tiene que trascender nada de lo que haces en el aula. Yo creo que el CAP te facilita todo lo contrario, poder abrirte, y te permite ponerte a prueba y salir de las situaciones rutinarias (todo el mundo no está dispuesto a esto), tener observador externo a ti te pone a prueba. Incluso si el CAP tuviera una duración mayor esto sería mucho más positivo porque el alumno en prácticas seguiría todo el proceso, y de esta forma, al ser al principio se pierden la parte final que es la más interesante. Las prácticas del CAP tendrían que durar todo el año porque si no el proceso “está mutilado”, y aunque uno intente que el proceso sea real, en el sentido de que el alumno del CAP, no sólo prepare y de clases, sino que también evalúe y esto que es lo más delicado tiene mucho más valor cuando llega el final del curso (F6).

3.- Crees que una buena formación práctica se debe consolidar sobre un buen fundamento teórico.

No te puedo responder nada más que de oídas, porque como yo no tengo esa formación teórica, no sabría que materias son las que el alumno tendría que saber, si se que las que me dieron a mí en mi CAP no son (F7).

Por lo que cuentan los alumnos, ellos llegan sin saber nada de teoría ni de prácticas, y en principio son reticentes, luego empiezan a escuchar cosas, que se dan cuenta que tienen relación con la realidad práctica, con la vida cotidiana del centro. Por otro lado la búsqueda de “la receta” les lleva a decir “a mí no me han dado nada científico”, reflexionar está muy bien pero yo quiero saber que hago si me ocurre esto, y que si me ocurre lo otro (F8).

El alumno del CAP, en principio rechaza la teoría porque le “suena a lo mismo que aprendió en su carrera, más información, pero luego ve que lo que aprende le sirve para la práctica en el instituto y entonces su visión cambia y esto lo motiva a aprender cosas nuevas (F9).

Es muy importante que si ellos al final de todo el proceso han cambiado el chip de actuación y han pasado de considerarse alumnos a considerarse profesores, entonces, han recorrido la mitad del camino en su formación, habiendo conectado con la realidad. Sobre esto tengo ejemplos a favor y en contra, desde alumnos que entran a clase con la mentalidad de ser alguien examinado continuamente por el tutor y los alumnos, como si siempre estuviera en una oposición y otros que disfrutan de enseñar lo que saben. Yo les digo que ellos no vienen aquí a aprender historia, de eso ya saben y lo que no sepan ya lo aprenderán, ellos vienen aquí a “aprender a ser profesores” (F10).

Les importa más, sobre todo cuando avanza el curso, lo que piensen de ellos los alumnos, que yo y eso es bueno porque les lleva a volcarse en el alumno (F11).

También trabajo mucho, porque creo que es importante aunque yo de esto teóricamente se muy poco, el dominio del espacio, creo que el profesor tiene que aprender a dominar el espacio, esto en clase es fácil, y te permite tener materiales o los apoyos que tu quieras, pero en las visitas a la calle todo cambia y ahí somos más vulnerables, todos los esquemas se caen y es más difícil dar la clase, no se sabe donde colocar la chuleta que se lleva en la mano, pero también damos más de nosotros mismos y aprendemos mucho más (F12).

4.- En la era de la comunicación y la información, qué sentido tiene la enseñanza transmisiva.

Yo no conozco bien la terminología sobre lo que es “transmisión”, pero si es darle sólo contenidos de tu materia, eso es lo que se hace

mayoritariamente porque los profesores actuales no estamos preparados para otra cosa, ni el sistema educativo tampoco, otra cuestión es que esa transmisión la podamos hacer de una forma más o menos interactiva (F13).

En el caso, por ejemplo de las Tics, parece que su uso está diseñado para una enseñanza menos transmisiva, pero esto no es cierto, es falso porque, primero los programas siguen siendo igual de cerrados, con lo cual tienes que transmitirlos de alguna manera, segundo, el alumno no está preparado para ser el coordinador de su propio aprendizaje, esto lo compruebo yo con la asignatura de “patrimonio andaluz” que es una optativa de 2º de bachillerato, con la que trabajamos en la calle, sobre el terreno, y no hay examen, pues sólo al final del curso un 10% han coordinado el aprendizaje de lo que tienen que hacer, después de invertir todo el curso, y por último, el sistema no te lo permite, es un sistema rígido, total, donde a las 8 y media hay esto, a las 9 y media, lo otro, etc., lo que hay son elementos que están ahí, que unos usan y otros no y que si tuviéramos más formación los usaríamos mejor, los que quisieran (F14).

Estamos de momento abogados a una enseñanza transmisiva, otra cosa es cuando el otro bando, el de los alumnos, te lo demandan, hasta el mejor profesor da más cuando le piden más y menos cuando le demandan menos. Porque la relación entre profesor y alumno es una relación personal más, en la que mientras más nos piden más damos y al contrario, ya que ante todo somos personas (F15).

5.-. El docente del siglo XXI, además de un especialista en un área de conocimientos, qué otros requisitos debe tener.

Yo, como soy del siglo XX y mis esquemas también lo son, creo que es fundamental que conozcan la informática, no sólo en plan de usuario, sino que los rudimentos técnicos que aprendamos faciliten la tarea del docente en el aula, en una época en la que los ordenadores tienen que estar presentes en nuestra época. Las experiencias negativas llevan a abandonar la informática, por tanto hay que conocer para dominar y dominar para usar bien en el aula (F16).

Además de este dominio del lenguaje del siglo XXI, que te ayude a que esto no sea un handicap. Por lo demás, no se me ocurren otros cambios, porque yo creo que los cambios deben ser promovidos desde la universidad, desde los que tienen que diseñar que deben aprender los alumnos (F17).

Quizás habría que quitar asignaturas tradicionales que se sabe que no aportan nada, o casi nada, al alumno y que son fruto de la costumbre o de las fuerzas de poder en la universidad y cambiarlas por otras que estén más adaptadas a la realidad de la secundaria que es donde el futuro profesor va a desempeñar su labor (F18).

Que sea un master o un postgrado me parece bien, pero no sólo porque se alargue en el tiempo, aunque es fundamental que al menos dure un año, sino porque se adapte a lo nuevo, se pueda dar más calidad y además sólo lo harían aquellos que de verdad quieran dedicarse a la docencia y no todo el mundo, como ahora, esto daría calidad a la formación, porque el alumno estaría más motivado por el curso, por una formación como profesional (F19).

6.- Qué crees que necesitan o demandan nuestros alumnos de secundaria, sobre todo la obligatoria, para poder desenvolverse bien en la sociedad actual y en la futura.

Seguramente no hay una adecuación entre lo que enseñamos y lo que necesitan nuestros alumnos, porque mucho de los conflictos que suceden en la ESO suceden porque no existe esta adecuación (F20).

Pero aquí entran más factores, como es la Administración, que se cuestiona, por ejemplo, qué hago con las plantillas que tengo en los centros. Si se dijera voy a “egeberizar la secundaria, pero no hasta el primer ciclo, como ocurre ahora, sino también el segundo, que en cuestiones como los contenidos estaba lejana a este tema, por ejemplo en el tema de la lectura que se diluyó la importancia, y ahora parece que se retoma en la nueva legislación, de mantener esto durante toda la etapa obligatoria para evitar tener analfabetos funcionales, alumnos que como no hayan sido estimulados a leer en sus casas, no dominan una técnica que es básica y fundamental para todo lo demás. Si esto se hace, entonces hay que abandonar otros contenidos y la administración se plantea que hacer con profesores de las más diversas especialidades que ha ido adquiriendo a lo largo de las distintas reformas educativas. Se puede ir jubilando profesores, reciclando, o pedir voluntarios para dar “horas de lectura” porque para esto no hay que ser de “lengua” (F21).

Aquí se evitaría que “actuales alumnos analfabetos funcionales” se pudieran sentir integrados, aprender algo, y no aislados como cuando le hablan de física o cualquier cosa que no entiende de ninguna manera (F22).

Un gran problema de nuestro sistema educativo actual es que cada vez se parece más al “constitucionalismo del XIX en España”, donde los continuos cambios de ley hace que ninguna de resultado porque no se tiene visión de tiempo de aplicación de ninguna porque no tienen repercusiones en el tiempo. Esto acerca cada vez más a la gente a la idea de los “itinerarios en el segundo ciclo de la ESO”, se llamen como se llamen, porque se hace evidente que hay un grupo de alumnos, que sobre todo cuando tu no les das clase te dicen “yo no molesto porque sí, lo que pasa es que me “aburro”. Algo habría que hacer con estos alumnos, que les permitiera una actividad física y les facilitara un aprendizaje que a él le sirva y que no pierda el tiempo. No se trata de enseñanza a la carta, ni de escoger todo, pero es evidente que hay que dar al asunto alguna diversidad (F23).

7.- El docente de la secundaria actual tiene conciencia o se siente un educador, o se ve más como un profesor de un área de conocimientos.

Yo creo que hay de todo, pero yo observo una serie de categorías de profesores, que no son excluyentes entre si:

1. “Yo soy un trabajador de la enseñanza”, con una carga ideológica detrás, y unas connotaciones, que cada vez se usa menos pero que está ahí todavía con las connotaciones que se les quiera poner.
2. “Yo soy un funcionario” ante todo y como tal “debo funcionar”, si la administración me dice una cosa hoy y otra mañana, yo tengo que actuar del mismo modo.
3. El “frustrado profesor de universidad”, es decir, yo estudié una carrera, hice investigaciones, soy buenísimo en mi campo de conocimientos y esto que hago es inferior a mis posibilidades y lo mal llevo porque hay que vivir de algo.
4. El “que se adapta perfectamente a los tiempos”, cambia el chip y pasa de definirse como “profesor de un área” a considerarse un educador que tiene que dar respuesta a la sociedad y por tanto si se le pide que vigile y domestique a los alumnos, pues eso es lo que hace.
5. Los “que se sienten engañados”, los que dicen, yo no hice unas oposiciones en las que se pedían muchos temas con mucho nivel para ahora estar cuidando niños, que no se peleen, pero

no me piden ni siquiera que aprendan. Luego están todas las combinaciones y mezclas de estos tipos (F24).

Lo que es cierto es que cada vez se le pide al profesor más cosas y por tanto seguramente lo hacemos peor, porque si tu pides más, es posible que como grupo o conjunto lo hagamos cada vez peor, aunque de forma individual podamos rendir igual o más (F25).

Un ejemplo claro de los cambios, es el tema de las guardias, antes los profesores querían tener mientras más guardias mejor, porque era una forma de estar libres, de poder ir donde quisieras o hacer lo que tuvieras pendiente, pero ahora el hecho de tener que “estar permanentemente cuidando y guardando a los niños”, te lleva a preferir cualquier clase antes de tener que cuidar y vigilar a los niños, algo para lo que la mayoría de la gente no estaba preparada (F26).

Lo que hay que evitar es el momento “físico” en que la situación te supere, porque hay que poner a esta profesión “un final digno y no demasiado tardío” para evitar que el profesor “se arrastre hacia su jubilación” de una manera indigna (F27).

ENTREVISTA: PROFESOR 9 (FRANCÉS)

1.-Coméntame tu experiencia, en líneas generales, como tutor del prácticas de alumnos del CAP.

- **Qué motivos te llevaron a aceptar ser tutor de prácticas.**
- **Qué aporta esta experiencia a tu docencia en el aula.**

Entré como tutor del CAP la primera vez hace tres años y aunque antes no me lo había planteado, cuando vosotros me lo propusisteis pensé que podría ser enriquecedor para mi docencia porque los alumnos que salían de la universidad podrían aportar otras perspectivas, y luego he comprobado que no sólo ha sido enriquecedor para mí sino también para los alumnos porque ellos traen perspectivas distintas sobre la enseñanza de las lenguas. En general es una experiencia positiva (*F1*).

2.- Crees que tener alumnos tutorizados te ha supuesto implicarte más en tu práctica educativa, que te ha llevado a cuestionarte o reafirmarte más en tu labor. Te ha supuesto, en general, algún cambio.

Quizás a veces al ver como ellos actúan tú piensas que se puede plantear la enseñanza de las lenguas desde otras perspectivas, te aportan actividades nuevas, nuevas ideas, lo que ocurre también es que ellos están muy cortados al principio y luego al final, cuando ellos ya se han enfrentado a dar clase cambian su visión, ya no se sienten tan alumno y se ven como más profesor, lo que ocurre es que ya es casi la hora de terminar las clases. Todo depende mucho de la forma de ser de los alumnos (*F2*).

3.- Crees que una buena formación práctica se debe consolidar sobre un buen fundamento teórico.

La formación teórica es importante y además puede ayudar, pero lo fundamental es la práctica. Tu puedes saber mucha teoría pero tienes que demostrar que esto sabes aplicarlo a la práctica. Mi única formación teórica sobre la docencia fue la del CAP, que duró como la actual y esto es insuficiente (*F3*).

Lo ideal sería que se pudiera formar al alumno del CAP con algunos aspectos de teoría como las didácticas específicas, o lo relacionado con lo que luego van a tener que hacer, se les debe dar una base de lo que luego necesiten y sobre todo una práctica de al menos un curso y si se pueden dos (*F4*).

4.- En la era de la comunicación y la información, qué sentido tiene la enseñanza transmisiva.

Deberíamos formarnos más en las nuevas tecnologías y los ordenadores son un recurso que a los niños les interesa mucho y nosotros deberíamos saber poder utilizar para que ellos aprendieran nada. Ahora no se puede olvidar, que si hay que transmitir algún conocimiento, que a los alumnos hay que darle las bases para que luego ellos sepan usar la información que les llega (F5).

Los conocimientos los puede encontrar el niño por muchas vías y el profesor cuando se lo da lo tiene que hacer de forma que lo guíe y lo motive y le lleve a buscar más cosas (F6).

5.-. El docente del siglo XXI, además de un especialista en un área de conocimientos, qué otros requisitos debe tener.

El docente actual necesita una formación que le permita trabajar con el tipo de alumnos que hay en la actualidad, con clases de veintitantos alumnos muy dispares donde pueden haber niños problemáticos, niños que no quieren hacer nada, etc., y el profesor debe ser un formador, alguien preparado para enfrentarse a esa situación y esto no se da en las carreras universitarias, por tanto, hay que aprenderlo fuera y antes de llegar a los institutos (F7).

6.- Qué crees que necesitan o demandan nuestros alumnos de secundaria, sobre todo la obligatoria, para poder desenvolverse bien en la sociedad actual y en la futura.

Los niños deberían de aprender muchas cosas que no les estamos enseñando, q través de los textos, por ejemplo, se pueden transmitir muchas cosas que los niños deben saber para desenvolverse en la vida y así conocer otros aspectos de la vida, pero para esto las asignaturas no tenían que estar tan parceladas y los profesores no tan especializados (F8).

El principal problema de los niños es la filosofía de la sociedad en la que vivimos, que para conseguir cosas no hace falta esforzarse mucho porque todo está al alcance de la mano y por tanto no hace falta estudiar. Los niños lo tienen todo y el modelo que más vende es el de que triunfa

porque se hace famoso, sin tener ningún otro mérito que salir en la tele (F9).

Y creo que los niños no salen de la secundaria preparados para desenvolverse en el mundo, sino que aprenden mucho después porque no les queda más remedio (F10).

7.- El docente de la secundaria actual tiene conciencia o se siente un educador, o se ve más como un profesor de un área de conocimientos.

Yo creo que hay de todo un poco, hay gente que dice “yo voy a dar mi clase independientemente de quien aprenda y quien no” y otros que se preocupan por los niveles de la clase y miran lo que tienen y lo que pueden hacer para que todos aprendan (F11).

Hay que recapacitar de vez en cuando porque si lo que hacemos no surge efecto no tiene sentido seguir adelante, plantearte si es que tú vas muy deprisa, si te estás dejando niños atrás, o que pasa (F12).

Desde que hace 12 años yo empecé a trabajar he visto cambios en las posturas de la gente, hay mucha gente que entra en la enseñanza como en otro trabajo cualquiera que llega da sus clase y con esto cree que ha cumplido y se va, y para esto hace falta un poco de vocación, no es que todos tengan que ser vocacionales pero esto necesita motivación, dedicación y entrega que no se necesitaba hace 20 años cuando los alumnos te atendían y no había problemas de disciplina. Hasta ahora no he caído en esto y como otros muchos compañeros me preocupan los alumnos y la forma de resolver los conflictos que surgen y de mejorar mi labor (F13).

ENTREVISTA: PROFESOR 10 (MATEMÁTICAS/INFORMÁTICA)

1.-Coméntame tu experiencia, en líneas generales, como tutor del prácticas de alumnos del CAP.

- Qué motivos te llevaron a aceptar ser tutor de prácticas.**
- Qué aporta esta experiencia a tu docencia en el aula.**

Entré como tutor del CAP porque como yo también lo hice y en mi época la parte práctica yo la eché bastante falta e incluso tuve que echar mano de mi antiguo profesor porque no tenía con quien hacerlo. Entonces era distinto porque la parte teórica se podía hacer en 5º (F1).

Cuando llegué a este instituto vi que mi compañero era tutor de prácticas y estaba muy contento con sus alumnos, así que “me picó el gusanillo de probar” ya que pensé que realmente facilitar a los chicos un tutor era una cosa buena y podía conocer de primera mano como iba la formación y lo solicité. Me seleccionasteis y, como entonces hacía falta, al siguiente año ya tuve alumnos. La experiencia, según Pepe, era divertida y a mí me aportó la frescura de gente joven por lo que al principio me lo pasaba bastante bien (F2).

En cuanto a que me ha aportado la experiencia, además de la frescura y la novedad, en un principio me preocupaba, no tanto hacerlo yo bien, como que mis clases les sirvieran, que ellos pudieran aprender cosas, si no de mí, si de la situación. Cuando los alumnos llegan te das cuenta de que son diferentes, unos se ponen muy nerviosos y otros tienen más tablas, pero todos a pesar de sus carencias, al poco tiempo con unas indicaciones más mínimas, se habían puesto al día y se sentían integrados. A mí esto me llenaba de satisfacción porque recordaba mi época de alumno del CAP y veía la evolución que había tenido el curso y la integración de los alumnos (F3).

Cuando pasé de matemáticas a informática la cosa fue distinta porque el alumno de informática tiene un concepto distinto de la docencia y de los alumnos de secundaria y aunque la experiencia es buena, pero se nota que la formación es distinta (F4).

2.- Crees que tener alumnos tutorizados te ha supuesto implicarte más en tu práctica educativa, que te ha llevado a cuestionarte o reafirmarte más en tu labor. Te ha supuesto, en general, algún cambio.

En principio, los primeros años me suponía estar más al día para poder ayudarles a ellos en las cuestiones teóricas de elaboración de unidades didácticas y de materiales o en las cuestiones burocráticas y administrativas, que como uno va conociendo se relaja un poco en ellas, y los alumnos te demandan mucha información que te lleva a ti a estar al día. Lo que pasa es que, cuando deje las matemáticas, encontré mucha diferencia entre los alumnos de matemáticas y los de informática, son muy diferentes porque los de informática son un poco especiales querían el CAP por tener un documento, por si no encontraban trabajo en otros campos, pero con poco interés por la docencia, ellos estaban más preocupados por sus trabajos fuera; salvo un chico que, además de ser un excelente informático tenía pasión por la docencia. Ellos me han aportado en ese sentido mucho menos (F5).

Por su casuística específica, estos alumnos de informática me han aportado mucho menos, porque ellos tienen poca motivación por a enseñanza (F6).

3.- Crees que una buena formación práctica se debe consolidar sobre un buen fundamento teórico.

Lo que yo creo es que no debe pasarles a los alumnos lo que me pasó a mí al principio cuando hice el CAP, que tienes muchas ganas porque empiezas algo nuevo, pero no sabes nada de docencia y nadie te cuenta nada. Yo intentaba hacer las cosas bien pero necesitaba pensamientos, experiencias o tendencias, en líneas generales, de otros que han trabajado sobre la pedagogía. Estas personas pueden ser afín o no a ti pero tú conoces experiencias y tendencias generales y ves como va la filosofía de la pedagogía (F7).

No es bueno que un matemático no haya oído hablar de Piaget y piense dedicarse a la docencia. Es muy importante conocer las ideas básicas de los pedagogos y las bases científicas de cómo se aprende, o conocer las experiencias didácticas más destacadas que han hecho otros, aunque luego esto no sea posible llevarla a la práctica, pero este conocimiento a ti te vale en tu formación como profesor (F8).

Ellos si que demanda o les gustaría saber algo más sobre como son los adolescentes, como piensan los niños, como conocen, aunque aquí tenemos a los orientadores, pero esto hay que saberlo (F9).

4.- En la era de la comunicación y la información, qué sentido tiene la enseñanza transmisiva.

Hoy para los alumnos la informática y el trabajo del aula se identifican con copiar y pegar, para ellos google es maravilloso porque les permite buscar, copiar y pegar. Nosotros tenemos que guiarlos y orientarlos, esa es nuestra misión ordenarles toda la información y los conceptos que tienen que aprender (F10).

El profesor tiene que facilitar las herramientas básicas de cada tema, tiene que transmitir una serie de conocimientos, porque en matemáticas, y también en informática, hay cuestiones básicas que tienen que aprender y sin ellas no avanzan, ni ayudándoles ni solos (F11).

Qué porcentaje de conocimientos tienes que darles para que ellos puedan andar solos es otra cuestión; aquí viene el problema de la falta de horario, son tantos los contenidos que a veces no se puede, o es complejo facilitarles al alumno que, después de darles la información necesaria, puedan trabajar solos, aunque está claro que sería necesario para que ellos construyan conocimiento solos (F12).

5.-. El docente del siglo XXI, además de un especialista en un área de conocimientos, qué otros requisitos debe tener.

Tiene que estar al día, en el sentido de que cuando entra en clase no se puede considerar especialista en..., porque cuando entra en clase y se encuentra con 30 alumnos tiene que ser, además de su asignatura, un especialista en ver que, aunque hoy toque da la regla de Ruffini, aquí ha pasado algo, o ha habido una situación tal..., al margen de las cuestiones científicas. Para esto tiene que tener unas habilidades para poder conectar con el grupo y ver qué pasa, tiene que haber un componente de relaciones humanas, de habilidades sociales, no hace falta ser un dinamizador, un gracioso, basta con que ellos te vean como una persona que, aunque te enfadas o les regañas, te preocupas por ellos y pueden contarte lo que les pasa si hay algo que les preocupa, sin temor a que el profesor no los oiga o desprecie lo que les pasa (F13).

El profesor tiene que estar un poco por encima de esto, estar al día de cosas que a los niños les interesen, de los programas de televisión o de las modas, conocerlas al menos, porque esto te puede dar excusas para atraer su atención y bajarte a su nivel de conocimientos, porque hay alumnos que si no es así no conectan contigo. Y que ellos vean que tú también estás al día de las cosas que a ellos les interesa y así te los puede traer a tu terreno, a lo que a ti te interesa. Puedes estar con el libro y ver los enunciados de los problemas y cambiarlos con un enunciado de la actualidad para que a ellos le atraiga (F14).

Esto es ahora mismo nuestro caballo de batalla, explicarles cosas de forma que les encendamos las neuronas, al menos de la atención, porque si no estás una hora hablando solo o para muy pocos porque los demás pasan (F15).

6.- Qué crees que necesitan o demandan nuestros alumnos de secundaria, sobre todo la obligatoria, para poder desenvolverse bien en la sociedad actual y en la futura.

Nuestra obligación es darles, o al menos tratar de descubrirles, los conocimientos básicos de la lengua española y la extranjera y de las matemáticas. Ahora si lo que le damos les sirve para la vida cotidiana, ellos creen que no, pero en muchos casos son herramientas básicas que afloran con el tiempo. Los contenidos y el desarrollo de clase se deben dar más a la vida cotidiana, pero no sólo a lo útil o práctico sino a cuestiones que les abra la mente y les permita un desarrollo personal (F16).

Nosotros estamos muy centrados en una normativa y se olvidan cosas más prácticas, que se podrían dar en los centros, pero esto es salvable si les das herramientas básicas para desenvolverse (F17).

Hay que tener en cuenta que en la enseñanza básica habría que condensar un poco más las instrumentales en los primeros años de la ESO, y así después podríamos reducir las materias y en todas las que demos podríamos ver su carácter práctico. Esto, con tantos cambios, no lo vamos consiguiendo por ahora (F18).

Ha habido un esfuerzo muy grande en conseguir que la educación sea un derecho básico, pero esto no significa que no se puedan mejorar cosas. Además, hay que ver que el alumno actual es alguien acostumbrado a conseguir lo que quiere deprisa y con poco esfuerzo y de igual forma que cuando quiere unos zapatos los consigue de momento, cuando va a la escuela y hace el mínimo esfuerzo, quiere el aprobado, porque considera

que tiene derecho a ello, pero en, muchos casos, sus padres también lo creen (F19).

7.- El docente de la secundaria actual tiene conciencia o se siente un educador, o se ve más como un profesor de un área de conocimientos.

El profesor pasa por etapas, cuando entra cree que es el que tiene que dar la asignatura suya hasta el punto y la coma. Cuando ves que esto no da resultado, es cuando te replanteas, que aparte de tu asignatura tienes que hacer otras cosas, dar y tener tu otro tipo de conocimientos (F20).

De mis compañeros la generación influye mucho, salvo honrosas excepciones, si son mayores llegan y dan su clase, como han hecho siempre, y no se plantean otras cuestiones. En cuanto a los jóvenes, al principio, se ven desbordados por una serie de problemas que no habían previsto, pero cuando ven que otros compañeros hacen otras cosas, se plantean que ellos también necesitan otros conocimientos, que tienen que saber sobre otras cosas porque tienen que hacer otras cosas, aunque sólo sea para dar mejor sus clases (F21).

Hay profesores que “pase lo que pase, si hoy toca el tema 5 se da el tema 5, aunque sepan que cae en saco roto, creen que han cumplido así con su deber” (F22).

En general, hay de todo, e incluso puede que tire más el ser “el señor profesor de una asignatura” (F23).

ANEXO 5.- GUIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN VIRTUAL CON ALUMNOS

PREGUNTA 1.- ¿Para impartir clases hace falta algún requisito o simplemente es suficiente con el dominio profundo del contenido de la materia que se va a enseñar?

PREGUNTA 2.- Escribe y describe alguna cualidad y/o característica que consideres fundamental en un profesor.

