

Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades

Assessment of the Master Program for Secondary Teachers: case study in two universities

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258

Jesús Manso Ayuso

Universidad Antonio de Nebrija de Madrid, España.

Elena Martín Ortega

Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Madrid, España

Resumen

Entre sus principales modificaciones, la Ley Orgánica de Educación de 2006 dispone un cambio del modelo de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Así, se propone sustituir el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) por una nueva titulación, ahora de nivel de posgrado. Con esta medida se pone fin a un modelo de formación vigente durante casi 40 años. Esto ya se había planteado con anterioridad, en 1990 y 2002, con la LOGSE y la LOCE, respectivamente, pero no se llegó a implementar. El cambio histórico que ha supuesto la implantación del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria requiere un seguimiento adecuado y orientado a su progresiva mejora. Este artículo presenta la evaluación de la puesta en marcha del máster en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y en la Universidad Pontificia Comillas (UPC). Para ello, se ha optado por un enfoque metodológico basado en el estudio de casos. La comprensión de la realidad de cada universidad ha supuesto utilizar una convergencia de técnicas de recogida de datos: análisis documental, entrevistas a los informantes clave de las universidades y cuestionarios de satisfacción a los principales implicados y destinatarios (estudiantes, profesores y tutores profesionales). La evaluación se ha

⁽¹⁾ Los autores agradecen la financiación recibida por FAPESP y el MEC (PBH2006-0014-PC) para la realización de las investigaciones origen de este trabajo.

realizado durante los dos primeros años de implantación, lo que ha permitido una perspectiva longitudinal que ilustra las tendencias de los cambios. Más en concreto se han evaluado los siguientes elementos de la implantación: la gestión del máster, el peso de lo teórico y lo práctico, el sentido del *Practicum* y el trabajo fin de máster (TFM), la adquisición de la identidad docente y de las competencias profesionales. Los resultados permiten identificar las principales fortalezas y dificultades en la implantación del máster recogidas y analizadas en el apartado final del artículo destinado a la discusión.

Palabras clave: formación inicial, profesorado, Educación Secundaria, *Practicum*, evaluación de programas.

Abstract

One of the main changes made by the *Ley Orgánica de Educación* of 2006 is the institution of a new pre-service training model for secondary school teachers. The proposal calls for the Teaching Aptitude Course (CAP) programme to be replaced by a post-graduate degree. This measure puts an end to a training model that has been in force for almost forty years. Changes of this sort have been proposed in the past (in 1990 and 2002, with the LOGSE and LOCE education reform acts, respectively), but they have never actually been implemented. The implementation of the master's degree in secondary school teacher education is a historic change, and it requires adequate monitoring oriented toward ongoing improvement. This paper presents an assessment of the implementation of the master's degree at the Autonomous University of Madrid and Comillas Pontifical University. A methodology based on the case study method was chosen. To paint a true picture of the programme at each university, various data collection methods were used, including document analysis, interviews with key informants at the universities in question and satisfaction surveys of the main players and target audiences (students, teachers and mentors in the working world). The assessment took place in the first two years of the programme, thus affording a longitudinal perspective that illustrates the trends of the changes. The items evaluated were the management of the master's degree programme, the balance of theoretical and practical work, the meaning behind the practicum work and the final project, professional identity acquisition and professional competence acquisition. The results make it possible to identify the main strengths and difficulties in the introduction of the master's degree programme; these points are listed and analyzed in the discussion at the end of the article.

Key words: pre-service training, teachers, secondary education, practicum, programme evaluation.

Introducción

Desde que en 2006 se aprobara la Ley Orgánica de Educación (LOE) comenzó en España un proceso de modificación del modelo de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. A partir del curso 2009-10, quien quiera ejercer la profesión docente en esta etapa educativa tendrá que haber cursado, con posterioridad a la realización de un grado universitario en cualquier ámbito disciplinar, un posgrado de 60 créditos: el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. La finalidad de estos estudios es garantizar la adquisición de la formación didáctico-pedagógica necesaria para el ejercicio de la profesión docente (Tiana, 2009).

Este nuevo escenario debe considerarse una oportunidad histórica. Ya desde los años ochenta se venía manifestando la urgencia de cambiar el modelo establecido para la formación inicial de los profesores de Educación Secundaria por la Ley General de Educación de 1970: el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), que no respondía adecuadamente a sus pretensiones originales (Bolívar, 2007; Gutiérrez González, 2011). La LOGSE y la LOCE también propusieron la extinción del CAP, pero sus propuestas no llegaron a implantarse. Así, no será hasta la aprobación de la LOE (2006) cuando se produzca el cambio de modelo, después de casi 40 años.

Durante las últimas décadas, el número de profesores y, sobre todo, la calidad de su docencia se ha convertido en un reto de las políticas educativas aceptado por sus máximos responsables (Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin y Vasquez, 2005). Por ello, los gobiernos –al menos los de los principales países desarrollados– atienden cada vez más a la formación, contratación y retención del profesorado, ya que se considera a los docentes el ‘eje central’ de la reforma educativa, económica y social (Furlong, Cochran-Smith y Brennan, 2009).

El informe publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 2005 se puede considerar uno de los grandes puntos de inflexión en los planteamientos políticos en lo relativo a la profesión docente. Este informe es el primero que introdujo con fuerza la conclusión de que la mejora del rendimiento de los estudiantes exige necesariamente la atracción, selección y retención de los mejores candidatos a convertirse en profesores. Esta misma idea ha sido refrendada por otros importante informes internacionales como los realizados por

Mckinsey (Barber y Mourshed, 2007; Auguste, Kihn y Miller, 2010) o recientemente por la Economist Intelligence Unit (2012).

El convencimiento de que los docentes constituyen la clave de la calidad educativa ha supuesto entre otras medidas el replanteamiento de su formación inicial (Ball y Forzani, 2009). Así, en países de nuestro entorno como Alemania, Francia o, incluso, Finlandia se han producido modificaciones sustanciales (Manso y Valle, 2013). España no ha estado ajena a este proceso que, en el caso de la Educación Secundaria, se ha traducido en la implantación del máster, en sustitución del CAP. La importancia de un cambio de esta envergadura conlleva a su vez la necesidad de realizar un cuidadoso seguimiento de su puesta en marcha y del grado de consecución de las metas deseadas.

Son muchas las preguntas que surgen en torno a esta nueva titulación: ¿mejorará el desempeño de los docentes?, ¿adquirirán los estudiantes la competencia necesaria para enfrentarse a la realidad de los centros de Educación Secundaria actuales?, ¿cuáles son las principales dificultades que los implicados identifican en el desarrollo del máster? A estas preguntas, entre otras, se pretende responder en las siguientes páginas¹, pero antes de ello conviene repasar brevemente los elementos esenciales de este nuevo modelo de formación.

El primero de ellos se refiere a que se ha optado por un modelo de organización de la formación inicial de tipo consecutivo. Esto es, se trata de una formación disciplinar extensa –un grado– seguida de un período para la formación didáctico-pedagógica –el máster de 60 créditos–. Debemos ser conscientes de que esta opción fue la adoptada desde el CAP (1970) y no se ha visto modificada hasta el momento actual. Sin embargo, si bien es verdad que el modelo concurrente incide más en la formación didáctico-pedagógica y el modelo consecutivo lo hace en la disciplinar, no es menos cierto que no existen evidencias empíricas de que la preparación de futuros profesores mediante uno u otro modelo suponga una mayor o menor eficacia a la hora de ejercer la docencia. A pesar de ello, en estudios recientes se identifica como tendencia mayoritaria en los países europeos la opción por el modelo concurrente (Eurydice, 2012).

Al depender la formación didáctico-pedagógica exclusivamente del máster, se hace más importante aún la adecuada selección, organización y

¹ Este artículo forma parte de una investigación más amplia en la que, junto con el estudio de casos de ambas universidades, se analizó el proceso de diseño del máster tanto desde la perspectiva del ministerio como de la Comunidad Autónoma de Madrid (Manso, 2012).

peso de las materias del bloque teórico (incluyendo en ella el módulo genérico y el específico²) y del bloque práctico (*Practicum* y TFM). El modelo español aboga por estos tres grandes ámbitos que coinciden con los contenidos que de forma tradicional se entiende que debe incluir todo programa de formación docente (Eurydice, 2012). Sin embargo, estudios como el de González Sanmamed (2012) apuntan la necesidad de reflexionar sobre el sentido y función que están desempeñando asignaturas como Complementos de Formación Disciplinar (que no responde a la finalidad didáctico-pedagógica del máster y puede suponer hasta un 25% del total de los 60 créditos de la titulación). Por otra parte, resulta un punto clave en el diseño del máster el papel atribuido al *Practicum* y el TFM y la necesaria articulación entre ambas materias. Las dos comparten su carácter práctico pero responden a finalidades distintas: el *Practicum* se centra en la reflexión sobre la acción del conjunto de las competencias que deben adquirirse con el desarrollo del máster, mientras que el TFM pretendería ayudar a adquirir un hábito de innovación educativa fundamentada en la investigación-acción (Manso, 2012, 436).

Consideramos importante valorar si la falta de integración de los diferentes módulos podría dificultar la integración de las competencias ligadas a la enseñanza de ciertas materias del currículo –más vinculadas con los aspectos del módulo específico– con aquellas que trascienden el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula (propias del módulo genérico). A este respecto, propuestas ya clásicas como las de Perrenoud (2004) o más actuales como las del Finnish Institute for Educational Research –FIER– (2009) ponen de manifiesto la necesidad de incluir entre las competencias docentes no solo las relacionadas con la didáctica de los conocimientos disciplinares de los contenidos que se desea que los alumnos aprendan, sino también, y sobre todo, competencias relacionadas con sus capacidades pedagógicas, de comunicación, de empatía, de trabajo con otros, reflexivas... Ser un buen profesor implica un variado y complejo conjunto de competencias. Apropiarse de este perfil competencial contribuye a su vez a ir construyendo una identidad profesional como docentes (Hargreaves, 2009; MacBeath, 2012).

En último término, el objetivo del máster es contribuir a que los futuros profesores de Secundaria desarrollen una identidad docente que vaya más

⁽²⁾ Asignaturas del módulo genérico: Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad; Procesos y Contextos Educativos y Sociedad; Familia y Educación. Asignaturas del módulo específico: Complementos para la Formación Disciplinar; Aprendizaje y Enseñanza de la Especialidad; e Innovación Docente e Investigación Educativa.

allá de ser un experto en un ámbito disciplinar o, en el mejor de los casos, en la didáctica de estos conocimientos. Pontes, Ariza y Del Rey (2010) señalan que entre los estudiantes del antiguo CAP y del nuevo máster sigue existiendo la idea de que la formación didáctico-pedagógica no es especialmente necesaria. Superar esta representación social tan generalizada es uno de los mayores retos del máster, más teniendo en cuenta que la adquisición de esa identidad profesional docente es especialmente importante en el caso de los modelos consecutivos en los que previamente ya se ha adquirido una identidad orientada a otras disciplinas (Historia, Física, Biología...) (Bolívar, 2007).

El objetivo del estudio que a continuación se presenta es precisamente evaluar los elementos hasta aquí expuestos en la puesta en marcha del máster en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y en la Universidad Pontificia Comillas (UPC) en sus dos primeros años de implantación.

Método

El trabajo realizado se ubica en el ámbito de la investigación evaluativa y, más concretamente, en el enfoque de evaluación de programas. De entre los diversos modelos utilizados para realizar análisis y valoraciones de programas educativos, en este trabajo hemos optado por el estudio de casos fundamentado principalmente según las propuestas de Yin (2003), Coller (2005) y Stake (2007). Las instituciones consideradas como casos de estudio han sido la UAM y la UPC. La investigación se desarrolló durante los dos primeros cursos de puesta en marcha del máster (2009-10 y 2010-11), lo que nos permite una visión longitudinal del programa que se desea evaluar.

Participantes y muestra

Los dos casos elegidos para el estudio –UAM y UPC– son dos universidades madrileñas que muestran formas distintas de diseño, organización y desarrollo del máster. En concreto, la selección de estas universidades se hizo respondiendo a un muestreo intencional conforme a criterios de

titularidad, tamaño y, especialmente, diversidad de tradición en modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria.

Esta selección es propia del estudio de casos: ambas instituciones ofrecen la necesaria diversidad que enriquece la comprensión del objeto de la investigación. De acuerdo con esta metodología, el objetivo no es realizar comparaciones entre ellas, sino reconocer elementos comunes y diferenciales de reflexión que nos permitan entender en profundidad los aspectos del máster objeto de análisis.

Así, la UAM es una universidad de tamaño medio, de titularidad pública y con una tradición innovadora en la formación del profesorado de Educación Secundaria al sustituir el CAP, desde 1989, por propuestas piloto de la LOGSE y la LOCE, más cercanas al actual máster. Por su parte, la UPC es una universidad de tamaño pequeño y titularidad privada con tradición de impartir el CAP desde 1982. Para completar la caracterización de ambas universidades, en la Tabla I se presentan datos generales de la oferta del máster, relevantes para el análisis y la interpretación posterior de los resultados.

TABLA I. Datos generales de las universidad en relación con el máster

	UAM		UPC	
	2009-10	2010-11	2009-10	2010-11
Número de responsables coordinadores	20		2	
Selección de estudiantes	- - -		Entrevistas personales	
Número de estudiantes	184	320	48	66
Número de especialidades	14		9 (agrupadas en 5 ámbitos)	
Temporalización de los módulos teóricos	Módulo genérico semestre 1.º; módulo específico semestre 2.º		Módulo genérico y específico en temporalización anual	
Temporalización del <i>Prácticum</i>	Dividido en los semestre y vinculado a los dos módulos teóricos		En un solo momento en el 2.º semestre	
Horarios (1.º año)	Lunes a jueves de 11:30 a 17:00	Mañana o tarde	Lunes a viernes por la tarde	

Para garantizar la coherencia y la fiabilidad del estudio de casos, resulta fundamental la triangulación entre los informantes y las técnicas de recogida de información (Coller, 2005). Por ello, dentro de cada una de las universidades se han realizado análisis de los principales documentos, entrevistas y cuestionarios de satisfacción. En relación con las entrevistas, se han seleccionado en ambas universidades a informantes clave responsables de la gestión, tanto en los niveles más generales (rectorado, decanato...) como en los más específicos (coordinadores de módulos o especialidades).

Así, se han realizado 17 entrevistas en la UAM y cuatro en la UPC. Estas se hicieron tanto en el primer año de implantación (2009-10), para comprender los procesos de toma de decisiones previas a la puesta en marcha del máster, como en el segundo curso (2010-11), para conocer sus valoraciones del primer año y los cambios que se decidieron introducir para el curso siguiente. Sin embargo, la principal fuente de información proviene de los cuestionarios. Han participado un total de 543 encuestados, cuya distribución entre universidades y colectivos se muestra en la Tabla II. La selección de estos sujetos se ha realizado siguiendo un muestro no probabilístico por cuotas y accesibilidad.

TABLA II. Población y muestra de encuestados en la UAM y en la UPC

		UAM		UPC	
		2009-10	2010-11	2009-10	2010-11
Estudiantes	Población	184	320	48	66
	Muestra (%)	125 (68%)	177 (55%)	38 (79%)	31 (47%)
Profesores	Población	125	-	10	-
	Muestra (%)	50 (40%)	-	8 (80%)	-
Tutores	Población	160	-	42	-
	Muestra (%)	90 (56%)	-	24 (57%)	-

Instrumentos y fuentes de información

El diseño de los guiones de las entrevistas y de los ítems de los cuestionarios se ha realizado a partir de las mismas dimensiones de análisis para posibilitar la triangulación posterior. Estas dimensiones se refieren a los temas clave que se han abordado en la introducción de este trabajo. En concreto, los instrumentos se estructuran en torno a: el modelo estructural (consecutivo/concurrente), la calidad de la gestión de la universidad, la valoración general del máster, la calidad de la formación teórica, el sentido del *Practicum* y del trabajo fin de máster (TFM), y los resultados esperados –adquisición de identidad profesional y perfil competencial–. Se generó un primer borrador de dimensiones e indicadores que fue validado por expertos mediante metodología Delphi.

En el caso de los cuestionarios, para la medición de estas dimensiones se optó por redactar cada uno de los ítems a modo de afirmación para que se contestara el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas (escala tipo Likert) en una escala de 1 al 10 –en la que 1 equivale a estar totalmente en desacuerdo y 10 a estar totalmente de acuerdo–. El número de ítems ha variado según el colectivo: 57 en el cuestionario de estudiantes, 50 en el de profesores, 41 en el caso de los tutores profesionales. Una vez construida la primera de las versiones del cuestionario se validó con tres estrategias: validación de caso único, de expertos (en metodología y en el objeto de estudio) y prueba piloto en la Universidad de Alcalá de Henares. En las versiones finales de todos los colectivos el índice de fiabilidad – α de Cronbach– asegura su adecuación: $\alpha^{(\text{estudiantes})} = 0,938$; $\alpha^{(\text{profesores})} = 0,928$; $\alpha^{(\text{tutores})} = 0,915$.

Procedimiento

El procedimiento seguido ha sido el mismo para las dos universidades. Así, se realizaron en primer lugar las entrevistas a los responsables del diseño antes de comenzar el máster, o a su inicio. Posteriormente se aplicaron los cuestionarios de satisfacción en los meses de mayo y junio de 2010 en función de la disponibilidad de las universidades y de la presencia de los estudiantes. Su aplicación se realizó en el aula en el caso de los estudiantes y por correo postal o electrónico en el caso de los profesores y de los tutores profesionales.

A la luz de los resultados de los cuestionarios se decidió realizar nuevas entrevistas a los mismos informantes clave para comprender los resultados del curso anterior y conocer los cambios que se introdujeron para el segundo año. Asimismo, en abril y mayo del curso 2010-11 se volvió a aplicar los cuestionarios, en esta ocasión solo a los estudiantes de la segunda promoción del máster.

Para el análisis de los cuestionarios de satisfacción de estudiantes, profesores y tutores profesionales del primer año del máster y de los estudiantes del segundo curso, se ha realizado un análisis descriptivo de los colectivos para cada uno de los ítems que configuraban el cuestionario. Tras ello se han llevado a cabo análisis de varianzas para comparar los colectivos dentro de las mismas universidades: estudiantes, profesores y tutores del curso 2009-10 (en aquellos ítems comunes a los tres grupos), y estudiantes de la primera y la segunda promoción. Una vez realizados los correspondientes análisis de la prueba de normalidad de la muestra (mediante la técnica de Kolmogorov-Smirnov) y homocedasticidad (prueba de Levene) se han realizado los análisis estadísticos inferenciales pertinentes. En concreto, en la UAM se ha aplicado la prueba ANOVA (en los ítems compartidos por estudiantes, profesores y tutores profesionales) y la T-Student de análisis de varianza (en el caso de los ítems equiparables solo para dos colectivos: estudiantes-profesores; profesores-tutores; estudiantes-tutores; estudiantes de primer-segundo año), mientras que en la UPC se han utilizado los estadísticos no paramétricos equivalentes: pruebas de Kruskal-Wallis y de Mann-Whitney, respectivamente.

Resultados

Dedicaremos este apartado a señalar los resultados obtenidos del análisis de acuerdo con las dimensiones expuestas en la descripción de los cuestionarios. Como ya se ha indicado, no se ofrecerán comparaciones entre las universidades, puesto que no es el objetivo de este trabajo, ni del enfoque del estudio de casos. Sí se presentan en cambio comparaciones por cada universidad, por un lado, entre los distintos colectivos (estudiantes, profesores y tutores profesionales) y, por otro, entre el primer y el segundo año del máster.

El primero de los resultados se refiere a la acogida de todos los colectivos implicados en la puesta en marcha del nuevo máster. Las valoraciones de los responsables de las universidades en ambas instituciones, recogidas en las entrevistas, coinciden en que la desaparición del CAP ha sido un avance indudable. No obstante, también se identifican algunas dificultades en su implantación, entre las que destacan las siguientes: la premura de los tiempos (la orden se publicó con menos de dos años de antelación a la puesta en marcha); la resistencia explícita al cambio de varias universidades; la falta de información por parte de las administraciones autonómicas; o el riesgo de algunas medidas de flexibilización e incentivación para el primer año de puesta en marcha del máster de junio de 2009³.

Los resultados de los cuestionarios completan esta información sobre la adecuación global del modelo. Como se muestra en la Tabla III, la valoración del CAP es muy negativa en el caso de los tres colectivos encuestados. Cuando se pregunta sobre el modelo actual de máster, la opinión de los encuestados también coincide, pero en este caso en sentido positivo. Por último, cabe indicar que la valoración del modelo concurrente es superior a la del CAP, pero inferior a la del máster (valores entre 4,3 y 5,9).

³ Sirva como ejemplo, entre otras, que se permitiera disminuir la presencialidad del 80% al 65%, iniciar el curso hasta enero de 2010 o facilitar el reconocimiento de competencias con otros másteres o con experiencia profesional.

TABLA III. Valoración de modelos de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria

		ESTUDIANTES			PROFESORES			TUTORES			SIG.
		x	s	N	X	s	N	X	s	n	(P)
El antiguo modelo de formación de los profesores de Educación Secundaria (CAP) era suficiente para adquirir los conocimientos didáctico-pedagógicos.	UAM	3,18	2,79	124	2,69	2,20	49	3,44	2,26	90	,245
	UPC	3,03	2,75	38	1,25	0,46	8	3,96	2,05	24	,003*
Es necesario cursar al menos un año de formación didáctica y pedagógica para dar clase adecuadamente en Educación Secundaria; no valdría con menos.	UAM	6,52	2,96	124	7,47	2,84	49	6,61	2,41	89	,111
	UPC	6,24	3,07	37	9,50	0,93	8	7,04	1,71	24	,004*
Para dar clase en Educación Secundaria, lo más conveniente sería que los estudiantes cursaran una carrera universitaria (de tres o cuatro años) destinada a formarlos como docentes.	UAM	5,58	2,88	125	5,32	3,22	50	4,39	2,85	89	,013*
	UPC	4,29	3,04	38	5,88	2,42	3	5,00	2,84	24	,287

(*) $p < ,05$

En la Tabla IV se presentan los resultados relativos a la segunda dimensión estudiada, la valoración de la puesta en marcha del máster en cada universidad, en lo relativo tanto a la gestión como al funcionamiento global del posgrado. Teniendo en consideración la información ofrecida por los propios entrevistados, pero también la que se recoge en los cuestionarios de satisfacción, se puede identificar que los resultados sobre la gestión –y el equipo de quien ella depende– varían según la universidad. El desarrollo del posgrado se ve muy condicionado por el papel de la universidad como institución gestora. En síntesis, se observa que equipos demasiado amplios, diversos en su especialización didáctica y pedagógica y con ideas e intereses diferentes influyen negativamente en el proceso de diseño y desarrollo del máster –este sería el caso de la UAM⁴–; por el

⁽⁴⁾ El Vicerrectorado de Posgrado coordinó el diseño y desarrollo del máster en colaboración con seis de las siete facultades de la UAM, 36 de los 40 departamentos de dichas facultades y alrededor de 125 profesores.

contrario, un grupo reducido y centrado en el logro de la tarea favorece la calidad del proceso de implantación de la titulación –tal es el caso de la UPC–. Independientemente de ello, en ambos casos se observa que las valoraciones de los estudiantes son significativamente peores que las de profesores y tutores tanto en el caso de la UAM [$F_{(2,258)} = 62,428$; $MSE = 4,756$] como en el de la UPC ($\chi^2 = 15,671$; $gl. = 2$).

Respecto a la valoración general de la puesta en marcha del máster, en la Tabla IV podemos observar que los resultados son muy similares a los de la dimensión de la gestión. Los datos indican que los estudiantes están significativamente menos satisfechos que los docentes y estos a su vez que los tutores en el caso de la UAM [$F_{(2,259)} = 103,946$; $MSE = 4,476$]. En la UPC también los alumnos manifiestan una valoración significativamente más negativa que los otros dos colectivos, cuyas apreciaciones no se diferencian entre sí ($\chi^2 = 21,243$; $gl. = 2$). Estos datos cuantitativos, y las entrevistas realizadas, confirman la estrecha relación entre gestión y valoración del máster.

TABLA IV. Valoración de la gestión de la universidad y del desarrollo del máster

		ESTUDIANTES			PROFESORES			TUTORES			SIG.
		x	s	N	X	s	N	X	s	n	(P)
Estoy satisfecho con la gestión que la universidad ha realizado para el correcto desarrollo del máster.	UAM	2,24	1,90	125	4,26	2,36	50	5,60	2,44	86	,000*
	UPC	6,37	2,01	38	8,75	1,03	8	7,83	1,43	24	,000*
Estoy satisfecho, en general, con la manera en que se ha desarrollado el máster.	UAM	2,77	2,04	124	5,16	2,37	50	6,99	2,06	88	,000*
	UPC	6,26	2,15	38	9	0,92	8	8,33	1,27	24	,000*

(*) $p < ,05$

¿Cómo valoran los estudiantes las asignaturas que configuran el bloque teórico del máster, que incluye el módulo genérico y el módulo específico (véase nota 2)? En la Tabla V se observa que, en el caso de la UAM, los estudiantes hacen una valoración más positiva del módulo específico en comparación con el genérico y el bloque teórico en su conjunto. Por el contrario, los estudiantes de la UPC valoran de igual manera las asignaturas de los tres bloques del máster.

TABLA V. Valoración de los estudiantes de los módulos teóricos y sus materias

	ESTUDIANTES UAM			ESTUDIANTES UPC		
	\bar{x}	s	N	\bar{x}	s	N
Valoración media de las tres asignaturas del módulo genérico.	4,30	2,45	125	5,53	2,27	38
Valoración media de las tres asignaturas del módulo específico.	5,92	2,23	125	5,75	1,63	38
El período de clases teóricas (módulo genérico + específico) me ha ayudado mucho en mi proceso de formación como futuro docente.	4,31	2,45	124	5,69	1,76	38

Si la formación teórica es fundamental en el máster, el *Practicum* y el TFM constituyen, sobre todo en el primer caso, su eje vertebrador. Como se muestra en la Tabla VI, en contraposición con lo que sucedía en la valoración de la parte teórica, el *Practicum* obtiene las puntuaciones más altas del conjunto del cuestionario, que en todos los colectivos son cercanas al ocho. También cabe indicar que los estudiantes son quienes valoran más la contribución de esta materia a su formación como futuros profesores en Educación Secundaria. La alta valoración de los estudiantes se muestra asimismo en el grado de acuerdo con la propuesta de que el *Practicum* fuera más largo. Además, esta percepción es significativamente mayor que la de sus profesores, tanto en la UAM [$F_{(2,259)} = 6,433$; $MSE = 6,447$] como en la UPC ($\chi^2 = 6,468$; $gl. = 2$).

TABLA VI. Valoración del *Practicum* y del TFM

		ESTUDIANTES			PROFESORES			TUTORES			SIG.
		X	s	N	X	s	N	X	s	N	(P)
El período de prácticas en el centro me ha ayudado mucho en mi proceso de formación como futuro docente.	UAM	8,09	2,32	123	7,82	2,14	38	7,59	1,61	90	,218
	UPC	8,38	1,72	37	-	-	-	7,88	1,11	24	,063
El período de prácticas en centros debería ser más largo, aunque ello supusiera acortar el período de clases teóricas.	UAM	7,61	2,63	125	6,21	2,64	47	6,7	2,33	90	,002*
	UPC	7,71	2,62	38	5,63	2,61	8	6,92	2,39	24	,039*
El trabajo fin de máster me ha ayudado satisfactoriamente en mi proceso de formación como futuro docente.	UAM	4,52	2,79	118	7,39	2,19	36	-	-	-	,000*
	UPC	6,24	2,44	37	9	0,82	4	-	-	-	,016*
El trabajo fin de máster me ha ayudado a profundizar en cuestiones relacionadas con la investigación o la innovación educativa.	UAM	4,97	2,89	122	7,59	1,96	37	-	-	-	,000*
	UPC	4,26	2,62	38	8,75	0,50	4	-	-	-	,006*

(*) $p < ,05$

En la Tabla VI se recogen también las puntuaciones a las preguntas que sobre el TFM se incluyeron en los cuestionarios de los estudiantes y los profesores (quienes ejercían de tutores académicos). Llama la atención que los alumnos de ambas universidades reconocen la escasa aportación del TFM para su formación y la falta de claridad sobre el sentido y la finalidad de este trabajo. Una vez más los estudiantes son más críticos que sus profesores, tanto en la UAM [ítem 1: $t_{(7,2769)} = -6,425$; $ET = ,447$; ítem 2: $t_{(87,514)} = -6,322$; $ET = ,416$] como en la UPC (ítem 1: $U = 20$; ítem 2: $U = 12,5$).

Finalmente, por lo que al curso 2009-2010 se refiere, se recogen en la Tabla VII los resultados de los ítems que indagaban la percepción de los participantes sobre el grado de adquisición de la identidad docente y del perfil competencial⁵.

En relación con la identidad, todos los colectivos coinciden en indicar su alto grado de acuerdo con el hecho de que el interés de los estudiantes por llegar a ser profesores ha aumentado después de realizar el máster; en el caso de la UAM, esta opinión es significativamente más positiva para sus tutores profesionales [$F_{(2,257)} = 7,873$; $MSE = 3,784$]. Cuando se pregunta a los participantes su grado de acuerdo con la idea de que ser docente es más que saber muchos conocimientos disciplinares de su especialidad, la valoración de los estudiantes de la UAM es baja y existen diferencias significativas con las opiniones de sus profesores y tutores [$F_{(2,249)} = 22,532$; $MSE = 5,671$]; en el caso de la UPC, aunque las valoraciones de los tres colectivos están más cercanas, también existen diferencias significativas entre los estudiantes y sus profesores y sus tutores ($\chi^2 = 7,638$; gl. = 2).

En cuanto a la valoración global del grado de competencias docentes adquiridas por parte de los estudiantes tras la realización del máster, también se muestran valoraciones positivas por parte de todos los colectivos. En el caso de la UPC no hay diferencias entre las medias de los tres colectivos. Por el contrario, en la UAM, los estudiantes son significativamente más críticos que los tutores profesionales [$F_{(2,250)} = 7,293$; $MSE = 5,548$].

⁵ En el cuestionario, para estudiar el perfil competencial, se incluyeron 13 ítems sobre las competencias establecidas en el currículo del máster. Por motivos de espacio, aquí tan solo se presenta el ítem que indagaba la percepción de su competencia profesional global. Debe indicarse no obstante que esta valoración es representativa de las respuestas al resto de ítems específicos que configuraban el conjunto del perfil competencial, ya que se ha comprobado que no existían diferencias estadísticamente significativas entre la puntuación de cada una de las 13 competencias y la global.

TABLA VII. Percepciones sobre la adquisición de la identidad docente y el perfil competencial

		ESTUDIANTES			PROFESORES			TUTORES			SIG.
		X	s	N	X	s	N	X	s	N	(P)
Tras realizar el máster ha aumentado mi interés por llegar a ser profesor de Secundaria.	UAM	7,41	2,42	124	8,11	1,32	47	8,46	1,40	89	,000*
	UPC	7,78	2,27	37	8,75	0,89	8	8,00	1,35	24	,508
Tras realizar este máster entiendo que ser profesor de Secundaria es más que saber mucho de mi disciplina.	UAM	5,73	2,91	123	7,65	1,60	43	7,79	1,78	86	,000*
	UPC	7,16	2,59	38	8,88	0,83	8	8,75	1,03	24	,022*
Después de la realización de este máster estoy suficientemente capacitado para impartir docencia en un centro de Educación Secundaria.	UAM	6,51	2,80	116	6,90	2,05	49	7,77	1,79	88	,001*
	UPC	7,50	1,78	38	8,25	,707	8	8,00	1,84	24	,306

(*) $p < ,05$

Antes de finalizar la exposición de los resultados, recordemos que el estudio se replicó realizando entrevistas a los mismos informantes clave y cuestionarios a los estudiantes de la segunda promoción del máster (2010-11) en ambas universidades. Esto nos permitió recabar información sobre los principales cambios en sus valoraciones.

Hemos comprobado que las cuestiones relacionadas con la gestión fueron especialmente complicadas en el caso de la UAM. Según nos indican los entrevistados, la experiencia del primer año llevó a las personas implicadas en la coordinación del máster a afrontar el segundo curso introduciendo modificaciones que pudieran subsanar las dificultades identificadas. Entre las principales mejoras destacadas en las entrevistas se encuentran las siguientes: cambios de coordinadores en las especialidades; mejoras en los espacios y en el horario; menor número de alumnos por grupo (a pesar de que el número total de estudiantes se incrementó según se muestra en la Tabla 1); y mejoras en la organización y la información del *Practicum* y del TFM.

Por su parte, en la UPC también se realizaron algunos cambios en aspectos globales, pero de menor calado que los de la UAM. De las entrevistas se derivan modificaciones como darle un mayor peso a la parte teórica de las especialidades y no tanto al módulo genérico; mejorar la información a los centros y tutores de prácticas; algunas modificaciones de profesorado; y una mayor vinculación entre el TFM y el *Practicum*.

¿Han cambiado también las valoraciones de los estudiantes? En la Tabla VIII se muestra su percepción sobre la gestión de la universidad y su valoración general del desarrollo del programa. Los estudiantes del segundo año de la UAM valoran significativamente mejor la gestión [$t_{(296,051)} = -5,499$; $ET = ,248$], si bien la puntuación media sigue siendo baja: 3,60. Esta misma tendencia se muestra en las respuestas a la valoración general del máster: mejora significativa en los estudiantes de la UAM [$t_{(287,158)} = -4,247$; $ET = ,258$], pero con una baja puntuación también en el segundo curso: 3,87. Por el contrario, en la UPC no se encuentran diferencias significativas en ninguno de los ítems.

TABLA VIII. Valoración de estudiantes (1.er y 2.º curso) de la gestión de la universidad y valoración general del máster

		2009-10			2010-11			SIG. (P)
		\bar{x}	s	n	\bar{x}	s	N	
Estoy satisfecho con la gestión que la universidad ha realizado para el correcto desarrollo del máster.	UAM	2,24	1,90	125	3,60	2,40	177	,000*
	UPC	6,37	2,01	38	6,65	2,47	31	,351
Estoy satisfecho, en general, con la manera en la que se ha desarrollado el máster.	UAM	2,77	2,04	124	3,87	2,40	175	,000*
	UPC	6,26	2,15	38	6,16	2,28	31	,927

(*) $p < ,05$

Por lo que respecta a las cuestiones relacionadas con el desarrollo de las materias (teóricas, *Practicum* y TFM), en la Tabla IX se confirma la tendencia de una mejor valoración. En concreto, los estudiantes de la segunda promoción de la UAM muestran una puntuación más alta que los del primer curso tanto del módulo genérico [$t_{(262,167)} = -4,810$; $ET = ,258$]

como del conjunto del bloque teórico del máster [$t_{(256,167)} = -2,685$; $ET = ,281$]. Esto no ocurre en el caso del módulo específico, en el que se mantienen las valoraciones, que ya habían sido más altas en el primer año del máster. En el caso de la UPC, mejoran las estimaciones de los estudiantes tanto del módulo genérico ($U = 426,5$) como del específico ($U = 404$), aunque no en el conjunto de la formación teórica. En los ítems relativos al *Practicum* y al TFM solo se encuentran diferencias significativas en las valoraciones que los estudiantes de la UAM hacen de este último [$t_{(238,42)} = -2,982$; $ET = ,325$] [$t_{(229,29)} = -3,584$; $ET = ,319$].

TABLA IX. Valoración de estudiantes (1.er y 2.º curso) de bloque teórico, *Practicum* y TFM

		2009-10			2010-11			SIG.
		\bar{x}	s	n	\bar{x}	s	n	(P)
El período de clases teóricas me ha ayudado mucho en mi proceso de formación como futuro docente.	UAM	4,31	2,45	124	5,06	2,33	177	,008*
	UPC	5,63	2,27	38	6,32	1,89	31	,211
Valoración media de las tres asignaturas del módulo genérico.	UAM	4,30	2,45	125	5,55	0,86	177	,000*
	UPC	5,75	1,63	38	6,62	1,65	31	,049*
Valoración media de las tres asignaturas del módulo específico.	UAM	5,92	2,23	125	5,69	1,91	177	,369
	UPC	5,69	1,76	38	6,57	1,52	31	,040*
El período de prácticas en el centro me ha ayudado mucho en mi proceso de formación como futuro docente.	UAM	8,09	2,32	123	8,31	2,12	176	,0391
	UPC	8,38	1,72	37	8,37	2,17	30	,634
El período de prácticas en centros debería ser más largo, aunque ello supusiera acortar el período de clases teóricas.	UAM	7,61	2,63	125	7,91	2,37	175	,294
	UPC	7,71	2,62	38	8,16	2,42	31	,338
El trabajo fin de máster me ha ayudado satisfactoriamente en mi proceso de formación como futuro docente.	UAM	4,52	2,79	118	5,49	2,56	167	,003*
	UPC	6,24	2,44	37	6,03	1,85	31	,524
El trabajo fin de máster me ha ayudado a profundizar en cuestiones de investigación o innovación educativa.	UAM	4,97	2,89	122	6,11	2,39	171	,000*
	UPC	4,26	2,62	38	5,19	2,30	31	,112

(*) $p < ,05$

Finalmente, como resultados esperados por parte de los estudiantes al finalizar el máster, en la Tabla x se observa que en el segundo año ha existido una mejoría significativa en las percepciones de los estudiantes de ambas universidades tanto en el grado de la adquisición de la identidad docente como en el de las competencias profesionales. En relación con la identidad docente, los estudiantes de la segunda promoción se muestran más de acuerdo con el hecho de que la profesión docente es más que saber de una disciplina concreta, lo que se produce tanto en la UAM [$t_{(244,592)} = -2,069$; $ET = ,271$] como en la UPC ($U = 341$). Esta misma tendencia se mantiene en su interés por llegar a ser profesores de Educación Secundaria, la cual es significativa en el caso de los estudiantes de la UAM [$t_{(240,888)} = -3,926$; $ET = ,326$]. La percepción general de los estudiantes de la segunda promoción sobre su propio nivel de competencia profesional vuelve a ser significativamente más positiva que la del primer año, tanto en la UAM [$t_{(198,696)} = -1,886$; $ET = ,306$] como en la UPC ($U = 368$).

TABLA X. Percepción de estudiantes (de 1.º y 2.º curso) de adquisición de la identidad docente y el perfil competencial

		2009-10			2010-11			SIG. (P)
		\bar{x}	s	n	\bar{x}	s	n	
Tras realizar el máster ha aumentado mi interés por llegar a ser profesor de Secundaria.	UAM	7,41	2,42	124	7,97	2,14	175	,036*
	UPC	7,16	2,59	38	8,81	1,72	31	,002*
Tras realizar este máster entiendo que ser profesor de Secundaria es más que saber mucho de mi disciplina.	UAM	5,73	2,91	123	7,01	2,56	177	,000*
	UPC	7,78	2,27	37	8,03	2,15	31	,715
Después de la realización de este máster estoy suficientemente capacitado para impartir docencia en un centro de Educación Secundaria.	UAM	6,51	2,80	116	7,08	2,11	177	0,47*
	UPC	7,50	1,78	38	8,61	1,02	31	,006*

(*) $p < ,05$

Discusión y conclusiones

El estudio realizado muestra que, en opinión de todos los participantes, el nuevo máster supone una clara mejora en comparación con el anterior modelo de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Entre los avances que se señalan en comparación con el CAP, los responsables entrevistados destacan el estatus y la consolidación que implica un posgrado regulado, así como la garantía de unas prácticas de calidad. Sin embargo, la positiva valoración del máster no puede interpretarse únicamente como una lógica satisfacción por abandonar un sistema a todas luces caduco e ineficaz. El máster, con lo que implica de un modelo consecutivo, es una opción que se considera más adecuada que la de unos estudios de grado, como ocurre en el caso de los maestros. Es interesante que los estudiantes, los profesores y aún más los tutores profesionales (profesores en activo) se decanten tan claramente por este modelo, en contraste con lo que apunta la tendencia actual que se identifica en los países europeos hacia el modelo concurrente (Eurydice, 2012).

Los resultados ponen de manifiesto con claridad una segunda idea: lo que más se valora son los aprendizajes relacionados con la didáctica específica. Las altas puntuaciones del *Practicum*; una valoración más positiva del módulo específico en comparación con la del genérico; el que los estudiantes, a pesar de que dicen 'sentirse más profesores' después de realizar el máster, muestren un bajo grado de acuerdo con la afirmación «Ser profesor es más que saber de mi disciplina» son datos que parecen apuntar que sigue existiendo todavía hoy esta percepción predominante del docente de Educación Secundaria como un experto en la didáctica específica. Por supuesto, el conocimiento didáctico es imprescindible, tanto como insuficiente.

Desde un punto de histórico, supuso un gran avance entender que no bastaba con poseer un sólido conocimiento disciplinar. Era necesario saber cómo enseñarlo. Pero pareciera que se ha producido un cierto estancamiento en esta posición y cuesta aceptar que en la actualidad un docente de Educación Secundaria debe ser competente además en cuestiones tales como la atención a la diversidad, la colaboración con las familias, la gestión del clima del aula o la coordinación con otros profesores (Perrenoud, 2004). El importante progreso que ha supuesto el

máster no lo exime del difícil reto de contribuir a este cambio en las concepciones de los futuros docentes.

No obstante, los datos permiten afirmar que el resultado global del máster en estas dos universidades puede considerarse más que satisfactorio. Debe considerarse como un éxito que los futuros profesores reconozcan, tras la realización del posgrado, la complejidad de la profesión y se sientan más identificados y comprometidos con ella.

Una de las características de esta mayor complejidad del perfil competencial que se espera de un docente es su capacidad de someter a reflexión su propia práctica para poder introducir en ella las mejoras necesarias. El estudio ofrece un resultado que nos parece digno de tenerse en cuenta. Nos referimos al desajuste de la asignatura del TFM con respecto a sus propios objetivos y a la articulación con el *Practicum*. Estas materias responden a finalidades distintas, sin obviar su estrecha relación. Ambas ponen en diálogo la práctica con la teoría o, en otras palabras, colaboran con la construcción de un profesional reflexivo, planteado en propuestas ya clásicas como, entre otras, la de Schön (1992). No obstante, se distinguen porque el TFM enfatiza la competencia relativa a la innovación educativa, mientras que el *Practicum* tiene una vocación más amplia que exige el despliegue de las competencias profesionales que se han de adquirir en el máster. Los resultados refuerzan esta diferencia pues el *Practicum* es mejor valorado que el TFM por todos los colectivos en las dos universidades. Parece que el TFM no se hubiera enmarcado adecuadamente en el conjunto del plan de estudios, ni en relación con el *Practicum*. Sería conveniente incidir en la idea de que un docente debe someter su práctica a reflexión a lo largo de su desarrollo profesional y debe acostumbrarse a compartirla con sus colegas. Esto favorece una cultura y actitudes propias del profesional docente e implica formalizar por escrito y comunicar dicha reflexión. Desde esta perspectiva, el TFM contribuiría a adquirir importantes competencias que, al menos hasta el momento, parecen no haberse tenido suficientemente en cuenta a tenor de la baja satisfacción que muestran los resultados en ambos cursos, sobre todo en comparación con el *Practicum*.

El máster es sin duda un posgrado complejo, pero no solo en la dimensión curricular que se ha venido analizando, sino también en la relativa a su gestión. La presencia de distintas especialidades, de profesores provenientes de tradiciones culturales diferentes y la coordinación con los centros de Educación Secundaria son solo algunas de las características más evidentes de esta complejidad. Los resultados reflejan con nitidez la

importancia del trabajo conjunto del grupo de personas y las decisiones que estas toman en relación con el diseño y la organización del máster. Así, la UAM, a pesar de ser una institución pionera en modelos innovadores de formación hasta la llegada del máster, se encontró con dificultades de organización y gestión que, entre otros aspectos, explican parte de la insatisfacción de los participantes con el máster en su conjunto. Por su parte, en la UPC el reducido número de miembros del equipo responsable y su mayor homogeneidad y coordinación han facilitado la puesta en marcha del máster que ha sido positivamente valorado por sus estudiantes. Los resultados del segundo año confirman esta idea: en ambas universidades la satisfacción con la formación recibida en general aumenta en la misma medida en que lo hacen las valoraciones con la gestión del máster por parte de la universidad.

Por último, queremos llamar la atención sobre los buenos resultados generales que se extraen de la visión longitudinal de este estudio. Es muy positivo comprobar que las universidades han sido capaces de superar, al menos en parte, las dificultades identificadas y de desarrollar mejoras con tan solo un año de diferencia. Consideramos que este hecho constata un fuerte compromiso con la tarea, una actitud innovadora y de apuesta de futuro para que un cambio tan importante en nuestro país se mantenga y mejore. Este avance es precisamente el que nos anima a realizar nuevos estudios ya iniciados; en ellos estamos contando con mejoras en los análisis (más universidades, visión longitudinal, técnicas complementarias...) que nos están permitiendo comprender de forma más precisa la interacción del conjunto de los elementos implicados en el desarrollo del máster. Todo ello con el objetivo de seguir contribuyendo a identificar nuevas propuestas que sirvan a su vez para la mejora del sistema de formación de los futuros docentes de Educación Secundaria.

Referencias bibliográficas

Auguste, B., Kihn, P. y Miller, M. (2010). *Closing the Talent Gap: Attracting and Retaining Top-Third Graduate to Careers in Teaching*. Londres: McKinsey y Company, Social Sector Office.

- Ball, D. L. y Forzani, F. M. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 60 (5), 497-511.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. Londres: McKinsey y Company, Social Sector Office.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Coller, X. (2005). *Cuadernos metodológicos: Estudio de casos*. Madrid: CIS.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J. y Vasquez, J. (2005). Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America and Teacher Effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13, 1-49.
- Economist Intelligence Unit (2012). *The Learning Curve. Lessons in Country Performance in Education*. Londres: Pearson.
- Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Bruselas: Eurydice.
- Finnish Institute for Educational Research (FIER) (2009). *Education and Training 2010: Three Studies to Support School Policy Development (Tender No EAC/10/2007). Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU. Final Report*. Jyväskylä (Finlandia): University of Jyväskylä.
- Furlong, J., Cochran-Smith, M. y Brennan, M. (Eds.) (2009). *Policy and Politics in Teacher Education: International Perspectives*. Londres: Routledge.
- González Sanmamed, M. (Coord.) (2012). *Análisis del Prácticum en los planes de estudio de maestro y de profesorado de Secundaria: hacia un modelo innovador de formación docente*. (Informe final). Recuperado de: <http://www.equipoeira.net/practicum/>
- Gutiérrez González, J. M. (2011). La formación inicial del profesorado de Secundaria. Del CAP al máster. *CEE Participación Educativa*, 17, 96-107.
- Hargreaves, L. (2009). The Status and Prestige of Teachers and Teaching. En L. J. Saha, y A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research of Teacher and Teaching*, 217-229. Nueva York: Springer.
- MacBeath, J. (2012). *Future of Teaching Profession*. Cambridge: Education International Research Institute.
- Manso, J. (2012). La formación inicial del profesorado de educación secundaria: análisis y valoración del modelo de la LOE. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

- y Valle, J. (2013). La formación inicial del profesorado de Secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-284.
- OCDE. (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers – Final Report: Teachers Matter*. París: OCDE.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pontes, A. Ariza, L. y Del Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de Enseñanza secundaria. *Psychology, Society, & Education* 2010, 2 (2), 131-142.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Tiana, A. (2009). *¿Por qué hicimos la LOE?* Madrid: Wolters Kluwer.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (3.ª ed.). Londres: Sage.

Dirección de contacto: Jesús Manso Ayuso. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Ciudad Universitaria de Cantoblanco. 28049, Madrid, España. E-mail: jesus.manso@uam.es