

Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria

Secondary education md: students' expectations on their initial teacher training

Rocío Serrano Rodríguez* y Alfonso Pontes Pedrajas**

*Dpto. Educación. Facultad de Ciencias de la Educación.

**Dpto. Física Aplicada. Escuela Politécnica Superior.
Universidad de Córdoba (España)

Resumen

En este trabajo pretendemos contribuir a la mejora del proceso de formación inicial docente, investigando las expectativas formativas de los futuros y las futuras docentes sobre las competencias profesionales de carácter general que trabajan en el Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (FPES). En el estudio han participado 353 estudiantes de la Universidad de Córdoba, durante los cursos académicos 2009-2010 y 2010-2011. Mediante un cuestionario de escala Likert se han identificado varios núcleos de opiniones, que podrían considerarse como subdimensiones diferenciadas, dentro del pensamiento inicial sobre las competencias docentes. Los primeros resultados muestran la existencia de unas expectativas elevadas en la mayoría de los fines formativos y competencias deseables, aunque existen diferencias apreciables entre los diversos núcleos. También observamos la existencia de un factor principal, que agrupa a la mayoría de variables del conjunto (competencias básicas de carácter general) y dos factores secundarios que incluyen al resto (competencias secundarias).

Palabras clave: expectativas del profesorado en formación, competencias básicas, formación inicial del profesorado, enseñanza secundaria.

Correspondencia: Rocío Serrano Rodríguez Dpto. Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba (España). rocio.serrano@uco.es; Dpto. Física Aplicada. Escuela Politécnica Superior. Universidad de Córdoba (España). apontes@uco.es

Abstract

In this paper we contribute to the improvement of the initial teacher training processes with an empirical research on future teachers' training expectations of the general competences established in the Master's programme for the training of secondary teachers. 353 students from this Master's programme at the University of Córdoba were surveyed during two academic courses: 2009-2010 and 2010-2011. By using a Likert scale questionnaire we identified several sets of opinions, which could be considered as distinct subdomains within the initial thinking on the teaching competences. The first results indicate the existence of high expectations in most competences, although significant differences were also identified among the various sets. We also noted the existence of a main factor, which represents most of the variables in the set (basic general competences), as well as two secondary factors that included the rest (secondary competences).

Keywords: prospects of future teachers, basic competences, initial teacher training, secondary education.

Introducción

Numerosos autores y autoras han destacado el importante papel que desempeña en la mejora de la calidad educativa la acción pedagógica de un profesorado que ha adquirido una buena formación inicial docente (Esteve, 1997; Aranda y Pantoja, 2000; Marcelo, 2007; Imbernón, 2007; Palomero, 2009; Medina, 2010; Rosales, 2012). Sin embargo, podría parecer que la formación inicial docente no ha sido un tema de interés prioritario para quienes realizan investigaciones educativas, a juzgar por los datos que aportan Ariza y Quevedo (2013), en su estudio bibliométrico sobre los principales temas que se han investigado en Ciencias de la Educación durante la última década. Tales autores analizaron 366 documentos publicados, desde 2000 a 2012, en la Revista de Investigación Educativa y encontraron sólo un 4,6% de trabajos dedicados a la formación inicial del profesorado y un 2,5% de estudios dedicados al tema del desarrollo profesional docente. Resultados similares se han encontrado en otros estudios citados en dicho trabajo, referidos a las investigaciones educativas publicadas en otras revistas españolas (Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, Educación XX1, Aula Abierta y otras).

En una investigación anterior hemos realizado una revisión bibliográfica de algo más de trescientos trabajos previos sobre la formación inicial docente (Serrano, 2013), observando que sólo una cuarta parte de las investigaciones publicadas (hasta esa fecha) sobre esta temática en revistas españolas se refieren a la formación del profesorado de secundaria, ya que la mayor parte de tales trabajos se refieren a la formación de estudiantes de magisterio o la formación docente en general. Algunos de los trabajos revisados en el citado estudio, relacionados con la formación inicial del profesorado de secundaria (FIPS), apuntan hacia la necesidad de prestar mayor atención a esta línea de trabajo porque la investigación educativa sobre este tema puede ayudar a detectar los problemas existentes, identificar las necesidades prioritarias y a mejorar el proceso de formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria (González Sanmamed, 2009; Pontes y Serrano, 2010; Benarroch, 2011; Buendía, Berrocal, Olmedo, Pegalajar, Ruiz y Tomé, 2011; Hernández y Carrasco, 2012; Estebaranz, 2012; Solís, Rivero y Porlán, 2013; Manso-Ayuso y Martín, 2014).

Dentro de la investigación sobre formación del profesorado el tema de las competencias docentes está alcanzando una atención especial en los últimos tiempos, tanto en lo que se refiere a la formación de estudiantes de magisterio, como a la formación de profesores y profesoras de secundaria y universidad (González y López, 2010; Rosales, 2012; Rodríguez, Olmos y Martínez, 2013; Elizondo, 2013). En esta importante línea de investigación se aborda fundamentalmente el análisis de los conocimientos teórico-prácticos necesarios para desarrollar una enseñanza de calidad en los diferentes niveles educativos (Perrenoud, 2004; Gairín, 2011; Medina, Domínguez y Sánchez, 2013) y la forma en la que se pueden adquirir tales conocimientos a través del proceso de formación inicial docente. Esta temática, por otra parte, está bastante relacionada con el estudio de las necesidades formativas de los futuros y las futuras docentes y sus expectativas respecto de la formación inicial (Muñoz, Fuentes y González, 2012; Solís et al., 2013) o con el desarrollo inicial de la profesionalidad docente (Pontes, Serrano y Poyato, 2013).

Consideramos, por tanto, que podemos contribuir a mejorar la FIPS desarrollando investigaciones educativas que ayuden a conocer el pensamiento inicial de los futuros y las futuras docentes o que permitan identificar las necesidades formativas, las expectativas sobre el proceso de formación inicial y las competencias docentes que logran desarrollar durante dicho proceso (Serrano, 2013). En este trabajo mostraremos los resultados de un estudio parcial centrado en conocer las opiniones de los alumnos y alumnas sobre las competencias profesionales desarrolladas en el máster de formación del profesorado de enseñanza secundaria (Máster FPES) –distinguiendo entre el nivel de desarrollo y la importancia que se les concede a tales competencias para el desarrollo de la profesionalidad docente– con vistas a analizar las fortalezas y debilidades del proceso actual de formación inicial docente del profesorado de secundaria, y con la intención de elaborar propuestas curriculares bien fundamentadas, que ayuden a mejorar la FIPS en el futuro (Vilches y Gil, 2010; Vázquez y Ortega, 2011).

Un nuevo marco para la formación inicial del profesorado de secundaria

En los últimos años la FIPS ha experimentado un cambio notable ya que el denostado curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), cuyas limitaciones para atender adecuadamente a las necesidades formativas del profesorado de secundaria (Esteve, 1997; Imbernón, 2007; González Sanmmamed, 2009), se ha transformado en un máster educativo (MECD, 2007), adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este hecho ha permitido acometer la necesaria renovación del modelo de formación inicial docente (Medina, 2010) y al mismo tiempo ha crecido notablemente el interés de los investigadores sobre esta temática (Benarroch, 2011; Pérez y Rodríguez, 2012; Sans de Castro, 2013; Manso-Ayuso y Martín, 2014).

En este contexto venimos trabajando, desde hace varios años, en un programa de investigación e innovación educativa orientado a mejorar el proceso de formación inicial del profesorado de secundaria en la Universidad de Córdoba, durante el periodo de transición del modelo anterior de formación docente (CAP) al nuevo modelo formativo que se ha configurado en torno al Máster de Profesorado de Secundaria, estudiando las motivaciones del alumnado universitario hacia la profesión docente (Córdoba, Ortega

y Pontes, 2006) y las opiniones de los futuros y las futuras docentes sobre la formación necesaria para el ejercicio de dicha profesión (Pontes y Serrano, 2010; Pontes, Serrano y Poyato, 2013).

Compartimos con Marcelo (2011) la idea de que la formación de los docentes se extiende a lo largo de toda la carrera profesional, y que, la formación inicial no es más que la primera etapa del trayecto formativo, lo que nos lleva a preguntarnos cómo tiene que ser esa formación al preparar a los docentes para que puedan atender a las necesidades educativas de sus alumnos. En la Orden ECI/3858/2007, se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en el Estado Español. Esta estructura del nuevo modelo de formación inicial del profesorado aparece definida por trece competencias de carácter general que el alumnado deberá acreditar al finalizar el Máster FPES (MECD, 2007).

La formación del profesorado basada en competencias es uno de los grandes retos a los que se enfrenta el nuevo modelo curricular (Gairín, 2011). En cualquier caso, la puesta en marcha del nuevo máster FPES se ha traducido en el desarrollo de múltiples propuestas, proyectos y estudios sobre esta temática, poniendo de manifiesto las debilidades y fortalezas del nuevo modelo de formación que abren a paso al debate.

Benarroch, Cepero y Perales (2013), han realizado una evaluación de diferentes aspectos de la puesta en marcha del máster FPES impartido en las Universidades de Granada y Almería. Las opiniones del alumnado encuestado en este estudio ponen de manifiesto la prioridad que representa la adquisición de un aprendizaje instrumental (esencialmente más práctico), que les ayude a dar respuesta a las demandas formativas y contextuales de la docencia futura.

En el estudio de valoración de las competencias generales y específicas de Buendía, Berrocal, Olmedo, Pegalajar, Ruiz y Tomé (2011) en el Máster FPES, concluyen que las competencias generales mejor valoradas entre el alumnado son: el fomento del espíritu crítico, reflexivo y emprendedor, la adquisición de estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y la ampliación de recursos que ayuden a mejorar los problemas de disciplina, convivencia y resolución de conflictos en el aula. Es necesario que además de adquirir un conocimiento disciplinar y habilidades pedagógicas y didácticas, se desarrolle en el alumnado un pensamiento crítico relacionado con la habilidad de razonamiento de verbal y análisis de argumento, habilidad de explicar, predecir y controlar acontecimientos de la vida cotidiana y capacidad de reflexionar acerca de los mismos, la habilidad de razonamiento en el reconocimiento y definición de un problema a partir de ciertos datos, la selección de la información relevante y la contrastación de las diferentes alternativas de solución y de sus resultados (Yanes y Ries, 2013).

Otros estudios recientes muestran que tanto el alumnado como el profesorado de secundaria presentan una formación deficiente en competencias informacionales (evaluación, comprensión y utilización de la información disponible en la red) y no en el aspecto técnico y dominio de las TIC (Rodríguez, Olmos y Martínez, 2013).

Estebaranz (2012), destaca como aspecto negativo del Máster FPES que las competencias docentes se reduzcan al conocimiento de la materia y probablemente a la unión

de reflexiones inconexas, sobrecargadas y solapadas en ocasiones. A este respecto, propuestas ya clásicas como las de Perrenoud (2004) o más actuales como Manso-Ayuso y Martín (2014) ponen de manifiesto la necesidad de incluir entre las competencias docentes no solo las relacionadas con la didáctica de los conocimientos disciplinares, sino también, las competencias relacionadas con sus capacidades pedagógicas, de comunicación, de empatía, de trabajo con otros, reflexiva, etc.

Los datos de estos estudios indican que se está generando un creciente interés entre los investigadores por la formación inicial de las y los docentes de secundaria. Aunque se apuntan deficiencias y problemas del nuevo marco formativo, también es cierto que las perspectivas de trabajo que se ofrecen con la puesta marcha del Máster FPES son bastante esperanzadoras. Por otra parte, hay que tener en cuenta que ningún modelo de formación es perfecto y que todo puede ir mejorando a través de la innovación, la experimentación y la investigación (Pontes, Serrano y Poyato, 2013).

Metodología de la investigación

Objetivos

Teniendo en cuenta las consideraciones previas y los antecedentes citados sobre esta temática, la principal finalidad de nuestro proyecto de investigación ha sido explorar las expectativas de los futuros y las futuras docentes respecto de la formación inicial y conocer cómo valoran la formación adquirida en torno a cada una de las competencias profesionales previstas para el Máster FPES (MECD, 2007). Por limitaciones de espacio, en este estudio nos hemos centrado en analizar los resultados obtenidos en la exploración de las expectativas sobre la formación, que están directamente relacionadas con la importancia que estos docentes asignan a los objetivos y competencias generales que se deben desarrollar durante el proceso de formación inicial docente. Hemos dejado para un estudio posterior el análisis de las opiniones sobre las competencias a desarrollar en el módulo “prácticum”, que requieren un tratamiento más específico y pormenorizado.

Población y Muestra

La población del estudio corresponde a dos cohortes de estudiantes matriculados en el Máster FPES de la Universidad de Córdoba, durante los cursos académicos 2009-2010 (168 estudiantes matriculados) y 2010-2011 (216 estudiantes matriculados). En la encuesta realizada durante este estudio se han analizado los datos correspondientes al 92% de dicha población, ya que la encuesta era voluntaria y algunos sujetos no la cumplimentaron por diversos motivos. Por tanto, la muestra de la investigación quedó constituida por 353 estudiantes, cuyo rango de *edad* principal oscila entre 20-25 años (43.9%), seguido del rango de edad 26-30 (36.5%) y el resto (19.6%) corresponde a sujetos con edad superior a 30 años. La distribución de la muestra en la cuatro macroáreas de conocimiento se recoge en la tabla 1.

En relación al *género* se puede observar un moderado grado de feminización (53.8%) entre las y los aspirantes a ejercer la docencia en enseñanza secundaria.

Tabla 1

Datos de la muestra por curso y área de conocimiento

Áreas (CE, TIM, CS y HUM)	Curso 2009-10 Frecuencia (%)	Curso 2010-11 Frecuencia (%)	Total
Ciencias Experimentales	42 (11.9%)	69 (19.5%)	111(31.5%)
Tecnología, Informática y Matemáticas	34 (9.6%)	72 (20.4%)	106 (30%)
Ciencias Sociales	30 (8.5%)	42 (11.9%)	72 (20.4%)
Humanidades	36 (10.2%)	28 (8%)	64 (18.1%)
Total	142 (40.2 %)	211 (59.8 %)	353 (100 %)

Instrumento

Con el fin de alcanzar los objetivos de la investigación hemos elaborado un cuestionario tipo Likert con una escala de valoración que incluye cinco categorías posibles de 1 (mínimo) a 5 (máximo). Mediante un sistema de validación interjueces constituido por 4 expertos (profesoras y profesores doctores de la Universidad de Córdoba), eliminamos aquellas cuestiones que -en una escala tipo Likert- obtuvieron valores por debajo de 4 en claridad e importancia del ítem para valorar los objetivos propuestos (5 ítems). Se seleccionó una pequeña muestra (12 sujetos) y se aplicó el cuestionario. Después de esta aplicación, verificamos el contenido del cuestionario y se estableció el cuestionario final.

El cuestionario incluye una sección inicial de datos generales (edad, género, año de finalización de estudios y especialidad del máster). Las preguntas siguientes se distribuyen en tres secciones destinadas a valorar las expectativas sobre los objetivos (A), las competencias generales (B) y las competencias establecidas para el prácticum (C) del máster FPES. Del total de los 30 ítems que recoge el cuestionario, este estudio se refiere a 19 de ellas: Objetivos (A) y competencias generales (B) del Máster FPES. El estudio de las opiniones de los futuros y las futuras docentes tiene un carácter descriptivo y no se han considerado otras variables que las indicadas anteriormente. La consistencia interna del cuestionario completo y de cada una de las secciones que lo integran (tabla 2) presenta un grado muy elevado de fiabilidad.

Tabla 2

Valores del coeficiente de fiabilidad Alfa de Crombach

Cuestionario	Alfa Crombach
Primera sección (A)	0.903
Segunda sección (B)	0.923
Tercera sección (C)	0.911
Cuestionario completo (A, B y C)	0.956

Para comprobar, de modo complementario, que el cuestionario es fiable y que proporciona resultados similares en diferentes submuestras de una misma población, se ha realizado un estudio de comparación de medias entre los grupos de sujetos correspondientes a las diversas áreas de conocimiento (Kruskall-Wallis). En primer lugar se ha aplicado dicha prueba a los cuatro grupos de las diferentes áreas sin encontrar diferencias significativas entre los valores medios de la primera y segunda parte del cuestionario. Después se han comparado los valores medios de tales ítems entre los grupos de estudiantes del área de ciencias experimentales (CE) y los del área tecnológica e instrumental (TIM), utilizando las pruebas K-S y M-W, sin observar diferencias significativas en la mayoría de los ítems. Por ello hemos incluido a los sujetos de ambos grupos en la submuestra de la macroárea de ciencia, tecnología y matemáticas (CTM). Lo mismo ha ocurrido con los grupos de estudiantes del área de ciencias sociales (CS) y del área de humanidades (HUM), incluyendo a los sujetos de ambos grupos en la submuestra de la macroárea de ciencias sociales y humanidades (CSH).

A continuación, se ha realizado un estudio comparativo entre las submuestras CHS y CTM, aplicando de nuevo la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (K-S) al contraste de valores medios de los ítems en la primera (A) y la segunda (B) parte del cuestionario. En las tablas 3 y 4 se muestran los valores Z de la prueba K-S y la significatividad asintótica bilateral (p), observando que no existen diferencias significativas entre las submuestras de letras (CSH) y de ciencias (CTM).

Tabla 3

Contraste de valores medios en ítems de la sección A entre los grupos CHS y CTM

<i>Parámetros de contraste</i>	<i>Ítems (Sección A)</i>					
	<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>A3</i>	<i>A4</i>	<i>A5</i>	<i>A6</i>
Z (K-S)	1.718	.841	.492	1.200	.165	1.128
p	.086	.400	.622	.230	.869	.259

Tabla 4

Contraste de valores medios en ítems de la sección B entre los grupos CHS y CTM

<i>Parámetros de contraste</i>	<i>Ítems (Sección B)</i>						
	<i>B1</i>	<i>B2</i>	<i>B3</i>	<i>B4</i>	<i>B5</i>	<i>B6</i>	<i>B7</i>
Z (K-S)	2.474	.427	.045	.806	.845	.121	.163
p	.013*	.669	.964	.420	.398	.903	.870

<i>Parámetros de contraste</i>	<i>Ítems (Sección B)</i>						
	<i>B8</i>	<i>B9</i>	<i>B10</i>	<i>B11</i>	<i>B12</i>	<i>B13</i>	--
Z (K-S)	1.472	1.201	.815	.227	.237	1.806	--
p	.141	.230	.415	.821	.813	.071	--

Para la validez del constructo realizamos un análisis discriminante en cada una de las secciones del cuestionario (A y B). Se ha definido una variable global, denominada Dimensión 1 (Dim-1) con el fin de medir la importancia atribuida a los objetivos formativos del máster y una variable global denominada Dimensión 2 (Dim-2), para medir la importancia generada entre el alumnado en relación a las competencias generales que se recogen en los ítems de la sección B del cuestionario. Los sujetos se han clasificado en tres grupos con un número de sujetos similar (un tercio por cada grupo). La prueba de Kruskal-Wallis, aplicada a los valores medios de las variables integradas en la sección A y B del cuestionario, muestra la existencia de diferencias significativas entre los sujetos de los diferentes niveles.

La capacidad de discriminar tales sujetos puede apreciarse en los datos de las tablas 5 y 6, donde se muestran los resultados derivados de aplicar la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (K-S) al contraste de valores medios de los ítems de ambas secciones, entre los alumnos y alumnas de los niveles extremos I y III de dicha subescala, existiendo diferencias significativas ($p^{**} < 0.001$) en todas las variables analizadas. Por tanto, podemos considerar que todos los ítems (sección A y B) del cuestionario poseen una capacidad elevada de discriminación.

Tabla 5

Contraste de valores medios en los ítems de la sección A entre sujetos de niveles I y II

<i>Parámetros de contraste</i>	<i>Ítems (Sección A)</i>					
	<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>A3</i>	<i>A4</i>	<i>A5</i>	<i>A6</i>
Z (K-S)	5.907	6.686	5.759	6.222	6.356	5.817
p	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Tabla 6

Contraste de valores medios en los ítems de la sección B entre sujetos de niveles I y II

<i>Parámetros de contraste</i>	<i>Ítems (Sección B)</i>						
	<i>B1</i>	<i>B2</i>	<i>B3</i>	<i>B4</i>	<i>B5</i>	<i>B6</i>	<i>B7</i>
Z (K-S)	5.438	5.219	5.912	6.326	6.826	6.025	6.380
p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
<i>Parámetros de contraste</i>	<i>Ítems (Sección B)</i>						
	<i>B8</i>	<i>B9</i>	<i>B10</i>	<i>B11</i>	<i>B12</i>	<i>B13</i>	--
Z (K-S)	6.818	5.681	4.647	5.851	6.016	6.345	--
p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	--

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Los datos fueron recogidos durante el desarrollo del curso académico mediante la Plataforma Moodle en un seminario virtual incluido en el módulo "Prácticum". El alumnado cumplimentaba el cuestionario a través de una tarea planificada que debían adjuntar conjuntamente a la entrega de otros trabajos relacionados con dicho módulo. Sin embargo, algunos y algunas estudiantes del curso no cumplimentaron el cuestionario ya que se trataba de una actividad de carácter voluntario y, por tanto, la muestra global es algo menor que la población de estudio.

Los datos recogidos se han codificado como datos numéricos de una escala ordinal y con ayuda del paquete informático SPSS V.20 se han aplicado varios tratamientos estadísticos. A continuación se citan los principales tipos de análisis realizados, cuyos resultados se muestran más adelante.

- Análisis descriptivo de frecuencias y valores medios para conocer el grado de acuerdo (o desacuerdo) con las diferentes proposiciones recogidas en los ítems del cuestionario.
- Pruebas de escalamiento multidimensional y análisis de coeficientes de correlación, para identificar núcleos de opinión que permiten definir subdimensiones diferenciadas dentro del pensamiento inicial.
- Análisis de conglomerados para identificar las agrupaciones de sujetos que muestran un conjunto de opiniones similares en las diversas subescalas que integran el cuestionario.

Resultados

Tras los análisis estadísticos previos (K-S y M-W) hemos considerado que todos los sujetos, de las diferentes especialidades, forman parte de una misma muestra representativa de la población de estudiantes del Máster FPES de la UCO. Por otra parte, con objeto de simplificar el análisis descriptivo se ha realizado una agrupación por los extremos de las cinco categorías de respuesta de los diferentes ítems, definiendo los siguientes niveles: I = nada o poco de acuerdo; II = acuerdo intermedio; III = bastante o muy de acuerdo.

(A)Expectativas respecto a los objetivos generales del Máster FPES

Al realizar el análisis factorial parcial en cada una de las secciones del cuestionario hemos observado que los seis ítems de la sección A están agrupados en torno a una componente única. Este resultado se confirma al realizar un análisis de conglomerados de tales variables y observar que forman un clúster único. El escalamiento multidimensional también corrobora este resultado, ya que tales variables aparecen muy juntas en el mapa bidimensional que se obtiene. Podemos decir, por tanto, que existe una subdimensión o subescala del cuestionario que podemos denominar "Expectativas sobre los objetivos formativos del Máster FPES" y que agrupa a todas las variables de la sección 1A (Dim1A).

En la Figura 1 se muestran los enunciados de los ítems de la sección A y los datos correspondientes a la importancia asignada a los objetivos del Máster FPES para la formación inicial, alcanzando un valor medio muy elevado en la mayor parte de los ítems, con porcentajes de acuerdo comprendidos entre el 85.3% (A6) y el 80.5% (A3).

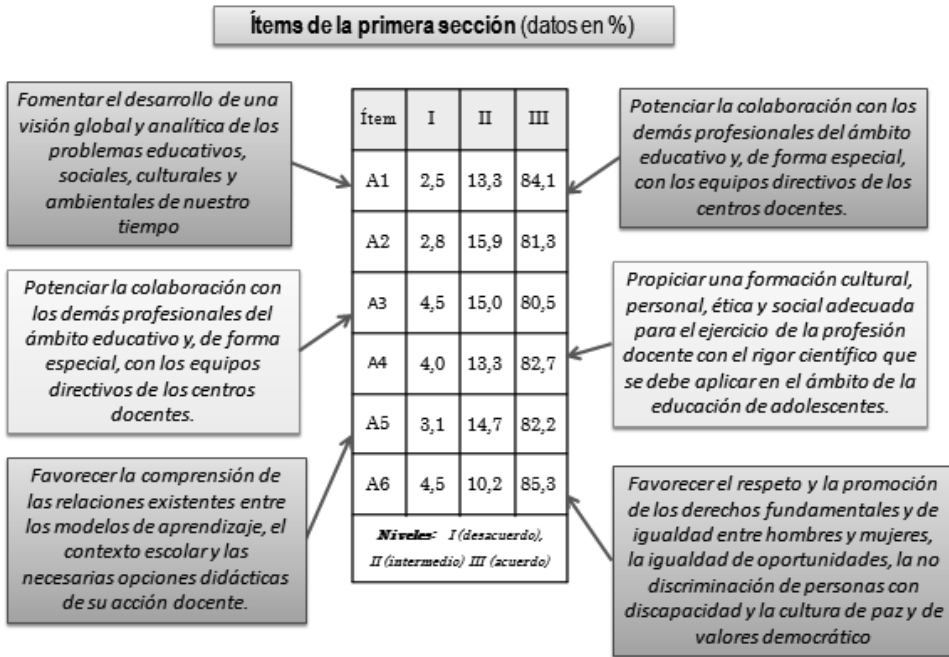


Figura 1. Resultados de la subescala Dim1A, correspondientes a la importancia asignada a los objetivos formativos del Máster FPES

Tabla 7

Correlaciones entre variables de la subescala Dim1A

	A2	A3	A4	A5	A6
A1	.602(**)	.556(**)	.693(**)	.536(**)	.579(**)
A2	--	.552(**)	.603(**)	.559(**)	.543(**)
A3	--	--	.568(**)	.490(**)	.517(**)
A4	--	--	--	.595(**)	.554(**)
A5	--	--	--	--	.575(**)

En la tabla 7 se muestran los resultados del análisis de correlación entre las variables agrupadas en esta subescala y la variable global que las aglutina a todas ellas (Dim1A). Los valores que se muestran en dicha tabla corresponden a los coeficientes de correlación “Rho de Spearman”, por tratarse de variables medidas en una escala ordinal, aunque se han obtenido resultados parecidos al aplicar otras pruebas no paramétricas (coeficiente Tau de Kendall) o paramétricas (Coeficiente R de Pearson). Puede observarse que las asociaciones entre tales variables son importantes y significativas ($p^* < 0.01$) en todos los casos, de modo que podemos considerar las ideas agrupadas en esta subescala presentan un grado muy elevado de consistencia interna.

(B) Expectativas respecto a las competencias generales del Máster FPES

En el análisis factorial parcial aplicado a las trece variables que integran la sección B del cuestionario hemos observado la existencia de un factor principal, que agrupa a la mayoría de variables de esta sección, y un segundo factor secundario que incluye al resto. Si se realiza un análisis de conglomerados de tales variables también se puede observar la existencia de un clúster principal, que agrupa a nueve variables (B2, B3, B4, B5, B6, B7, B9, B11 y B12), y otro clúster un poco más desligado del anterior, que engloba a las cuatro restantes (B1, B8, B10 y B13).

El escalamiento multidimensional también corrobora este resultado, ya que las nueve variables del conglomerado principal aparecen muy juntas en el mapa bidimensional que se obtiene y las otras cuatro se alejan un poco del núcleo central. Tales hechos indican que conviene analizar por separado las variables que corresponden a ambos factores y definir dos subescalas o subdimensiones dentro de esta sección del cuestionario (Dim2B1 y Dim2B2).

(B1) Competencias básicas de carácter general (Dim2B1)

En la Figura 2 se muestran los datos correspondientes a la importancia asignada a las competencias básicas de carácter general del Máster FPES, incluyendo los enunciados de los ítems correspondientes. De igual forma que en la sección anterior, también se ha realizado una agrupación por los extremos de las cinco categorías de respuesta, observando también un valor medio muy elevado en la mayor parte de los ítems, con porcentajes de acuerdo comprendidos entre el 90.1 % (B6) y el 79.3% (B9).

Como en la sección anterior, los resultados del análisis de correlación (Rho de Spearman) entre las variables que aglutina esta subescala (Dim2B1) identifica que las asociaciones entre estas son altas y significativas ($p^{**} < 0.001$) en todos los casos, como puede observarse en la tabla 8, de modo que podemos considerar que las ideas agrupadas en esta subescala presentan un grado elevado de consistencia interna.

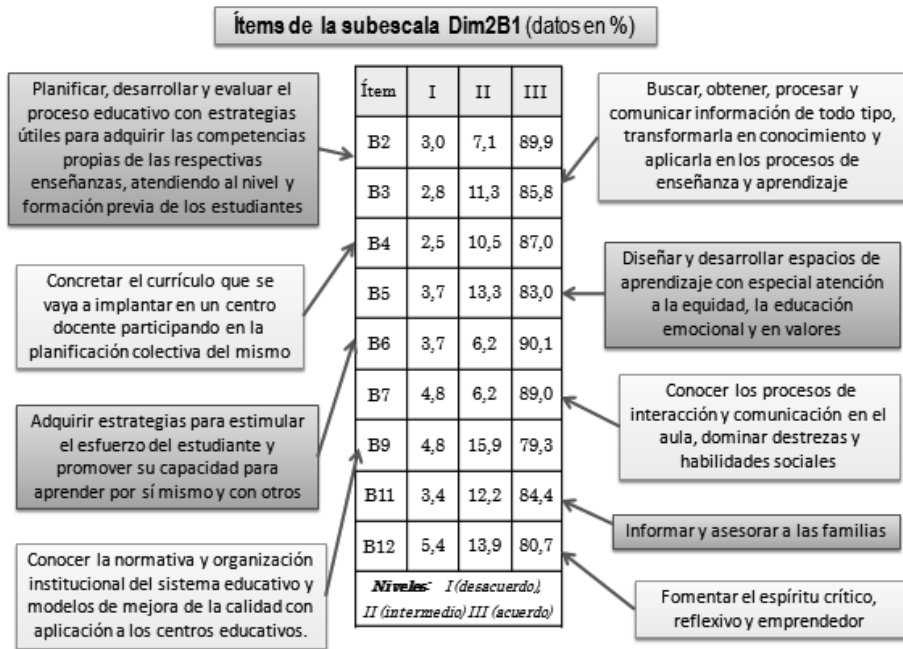


Figura 2. Resultados de la subescala Dim2B1, correspondientes a la importancia asignada a las competencias básicas de carácter general

Tabla 8

Correlaciones entre variables de la subescala Dim2B1

	B3	B4	B5	B6	B7	B9	B11	B12
B2	.458(**)	.549(**)	.533(**)	.511(**)	.496(**)	.489(**)	.406(**)	.383(**)
B3		.574(**)	.574(**)	.518(**)	.545(**)	.452(**)	.427(**)	.490(**)
B4			.623(**)	.513(**)	.488(**)	.504(**)	.505(**)	.489(**)
B5				.522(**)	.530(**)	.485(**)	.521(**)	.546(**)
B6					.614(**)	.487(**)	.482(**)	.473(**)
B7						.488(**)	.439(**)	.424(**)
B9							.433(**)	.391(**)
B11								.533(**)

(B2) Competencias secundarias de carácter general (Dim2B2)

En la Figura 3 se muestran los datos correspondientes a la importancia asignada a las competencias secundarias de carácter general, incluyendo los enunciados de los ítems correspondientes.

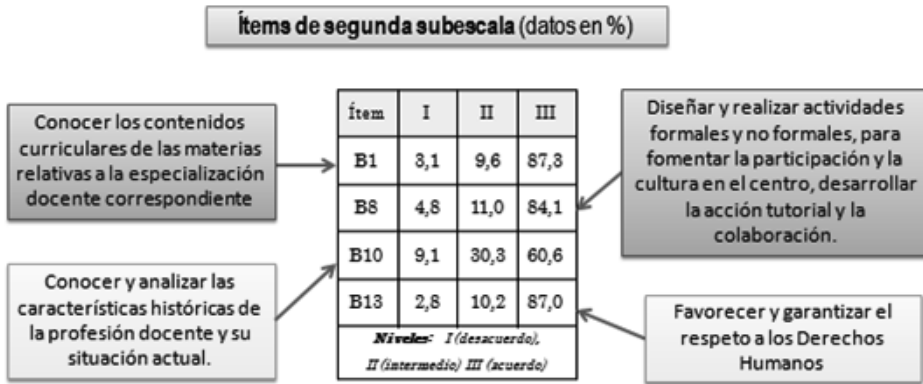


Figura 3. Resultados de la subescala Dim2B2, correspondientes a la importancia asignada a las competencias secundarias de carácter general.

Puede observarse que el nivel medio de valoración en tales variables es bastante alto, de modo que también pueden considerarse como competencias importantes para la formación inicial, pero presentan unos valores bastante elevados de la desviación típica (1,7-2,7), lo cual puede estar relacionado con el hecho de que estas variables formen parte de una componente secundaria distinta del factor principal (Dim2B1) procedente del análisis factorial y del análisis de conglomerados.

En la tabla 9 se muestran los coeficientes de correlación “Rho de Spearman” correspondientes al estudio de las relaciones internas entre las variables agrupadas en esta subescala (Dim2B2). Puede observarse que las asociaciones entre tales variables son altas y significativas ($p^{**} < 0.001$) en todos los casos, de modo que podemos considerar las ideas agrupadas en esta subescala también presentan un grado moderadamente alto de consistencia interna.

Tabla 9

Correlaciones entre variables de la subescala Dim2B2

	B8	B10	B13
B1	.531(**)	.318(**)	.426(**)
B8		.536(**)	.528(**)
B10			.352(**)

Discusión y conclusiones

El estudio nos permite destacar que los futuros y las futuras docentes de secundaria presentan unas expectativas formativas bastante elevadas durante el desarrollo

del Máster FPES. Los resultados de este estudio tienen cierta correspondencia con los resultados que se han obtenido en otras investigaciones recientes, relacionadas con la valoración de las expectativas sobre la formación inicial por parte de los alumnos y alumnas del máster FPES (Solís, Rivero y Porlán, 2013) y los logros alcanzados en el desarrollo de competencias docentes (Benarroch, Cepero y Perales, 2013).

En general, la puesta en marcha del máster FPES en nuestro país durante los últimos años, junto con la necesidad de transformar la formación inicial del profesorado de secundaria en un proceso que permita disponer de docentes mejor preparados y capacitados para la educación del siglo XXI, ha generado muchas expectativas sobre el nuevo modelo de formación. Concretamente en nuestro estudio, las expectativas mejor valoradas entorno a los objetivos generales del *máster* han estado encaminadas a favorecer el respeto y la promoción de los derechos fundamentales (85.3%), el desarrollo de una visión global y analítica de los problemas sociales, educativos y culturales (84.1%), la formación cultural, personal, ética y social adecuada para el ejercicio de la profesión docente (82.7%) y la comprensión de las relaciones existentes entre los modelos de aprendizaje, el contexto escolar y opciones didácticas necesarias para la acción docente (82.2%). Observamos que se trata más de una motivación intrínseca por fomentar valores sociales, culturales y educativos, alejada de la visión del conocimiento teórico-práctico de las materias, como venía ocurriendo tradicionalmente (Imberón, 2007; Whitehead, 2009; Zeichner, 2010).

La integración de estos pensamientos más reflexivos y personales, y menos disciplinares, vienen acompañados de aspectos como la planificación metodológica, la importancia de los procesos de aprendizaje y la formación y el nivel previo del alumnado. Como hemos podido comprobar, los datos anteriores indican que todas las competencias generales básicas integradas en la subescala Dim2B1 se consideran muy importantes para la formación inicial docente, ya que se alcanzan porcentajes de acuerdo (nivel III) comprendidos entre el 80 y el 90 por ciento en todos los casos.

Al comparar nuestros resultados con los obtenidos en el estudio de Buendía, Berrocal, Olmedo, Pegalajar, Ruiz y Tomé (2011) observamos que existe una coincidencia parcial en las competencias generales más relevantes para el alumnado del Máster, ya que en ambos estudios se destaca la adquisición de estrategias para estimular el esfuerzo del estudiantes (B6) como principal competencia, seguida de la capacidad para aprender y el fomento del espíritu crítico, reflexivo y emprender (B12).

Observamos que el desarrollo de los contenidos curriculares ocupa un segundo plano en las expectativas de los alumnos y alumnas del *Máster FPES*. Cuando comienzan su formación inicial docente conocen la materia que tienen que enseñar, pero pronto se dan cuenta de que ser docente es hacer muchas más cosas que enseñar una asignatura a sus alumnos y alumnas, pues requiere convivir con ellos y ellas en un aula donde se producen situaciones inesperadas que requieren una respuesta adecuada, ayudar a educarles y transmitirle valores interesantes, compartir distintos tipos de actividades con ellos, planificar, organizar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionarse con los padres y otros miembros de la comunidad educativa, etc. Ante esta realidad los futuros y las futuras docentes demandan una formación que dé respuestas a sus necesidades como profesionales de la educación y que los cualifique para realizar estas tareas dotándolos de las herramientas necesarias para poder enseñar en esta etapa

educativa y para reflexionar sobre todos los aspectos que pueden ayudarles a mejorar el desarrollo de la profesionalidad docente (Perrenoud, 2010).

A pesar de las limitaciones propias de una investigación de carácter exploratorio, consideramos que los datos recogidos y analizados en este estudio pueden contribuir a conocer mejor las expectativas y demandas formativas de los futuros y las futuras docentes de enseñanza secundaria, como aspecto necesario para favorecer la mejora paulatina de la FIPS y para iniciar el proceso de construcción de la identidad profesional docente (Serrano, 2013). Es evidente que las competencias profesionales deseables no se pueden desarrollar en el marco de un modelo de formación inicial breve y limitado, sino que requieren de un buen periodo de tiempo para poder sembrar ideas, madurar y reflexionar sobre la práctica docente (Marcelo, 2011), de modo que la FIPS debe ser el primer peldaño de un proceso más complejo y prolongado que ha de conectar con la formación permanente posterior y la reflexión sobre la práctica educativa (Pontes et al., 2013). En un estudio posterior trataremos de analizar las opiniones de las y los futuro y futuras docentes sobre las competencias a desarrollar durante el módulo prácticum del máster FPES, que requieren un análisis más específico.

Referencias

- Aranda, T. J., & Pantoja, A. (2000). La formación inicial del profesor de Educación Secundaria: Situación actual y perspectivas de futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 147-174.
- Ariza, T., & Quevedo, R. (2013). Análisis bibliométrico de la Revista de Investigación Educativa (2000-2012). *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 31-53.
- Benarroch, A. (2011). Diseño y desarrollo del Máster en Profesorado de Educación Secundaria durante su primer año de implantación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(1), 20-40.
- Benarroch, A., Cepero, S., & Perales, F. J. (2013). Implementación del Máster de Profesorado de Secundaria: Metodología y resultados de su evaluación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(nº extra), 594-615.
- Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E., Pegalajar, M., Ruiz, M., & Tomé, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Bordón*, 63(3), 57-74.
- Córdoba, F., Ortega, R., & Pontes, A. (2006). La docencia en Educación Secundaria como salida profesional para el alumnado de Humanidades y Ciencias Sociales: Un estudio sobre intereses y motivos. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 519-540.
- Elizondo, L. E. (2013). Competencias que debe tener un Director Académico Universitario para la Educación Superior Basada en Competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 205-218.
- Estebanz, A. (2012). Formación del profesorado de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 149-173.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona, España: Ariel Educación.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 77-92.

- González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- González, I., & López, A. B. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 403-423.
- Hernández, M. J., & Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 127-152.
- Imbernón, F. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria, ¿sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa*, 161, 5-6.
- Manso-Ayuso, J., & Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Secundaria: Estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169.
- Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: Avances y temas pendientes. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 218, 52-62.
- Marcelo, C. (Coord.) (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Barcelona, España: Davinci.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por el que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Boletín Oficial del Estado de 29 de diciembre de 2007, 12.
- Medina, A. (2010). Problemas emergentes en la formación inicial del profesorado de secundaria. En I. González (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (135-150). Barcelona, España: Graó.
- Medina, A., Domínguez, M. C., & Sánchez, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: Modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 239-256.
- Muñoz, P. C., Fuentes, E., & González Sanmamed, M. (2012). Necesidades formativas del profesorado universitario en infografía y multimedia. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 303-321.
- Palomero, P. (2009). La formación del profesorado y la acción docente: Diferentes miradas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 15-18.
- Pérez, E., & Rodríguez, J. (2012). Reflexiones del alumnado del Máster de Secundaria ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Riaices*, 0(1), 31-50.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Grao.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Graó.
- Pontes, A., & Serrano, R. (2010). La formación inicial en un contexto de cambio. En I. González (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (151-166). Barcelona, España: Graó.
- Pontes, A., Serrano, R., & Poyato, F. J. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(nº extra), 533-551.

- Rodríguez, M. J., Olmos, S., & Martínez Abad, F. (2013). Evaluación de competencias informacionales en educación secundaria: Un modelo causal. *Cultura y Educación*, 3(25), 361-373.
- Rosales, C. (2012). Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus alumnos. *Educar*, 48(1), 149-171.
- Sans de Castro, R. (2013). Experiencia y valoración del máster de secundaria. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73, 65-72.
- Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/11450>
- Solís, E., Rivero, A., & Porlán, R. (2013). Expectativas y concepciones de los estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10 (nº extra), 496-513.
- Vázquez, P., & Ortega, J. L. (2011). *Competencias Básicas. Desarrollo y evaluación en Educación Secundaria*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Vilches, A., & Gil, D. (2010). Máster de Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7(3), 661-666.
- Whitehead, J. (2009). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *Educational Journal of Living Theories*, 1(1), 103-126.
- Yanes, C., & Ries, F. (2013). Liderando el cambio: Estudio sobre las necesidades formativas de los futuros docentes de secundaria. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 14, 105-124.
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(2), 123-149.

Fecha de recepción: 26/07/2014.

Fecha de revisión: 28/07/2014.

Fecha de aceptación: 27/01/2015.

