

Representación curricular de la orientación y acción tutorial en el máster de Formación del Profesorado

Purificación Salmerón Vílchez

Rafael López Fuentes

Universidad de Granada. España.

psalmero@ugr.es

ralopez@ugr.es

Pilar Martínez Clares

Universidad de Murcia. España.

pmclares@um.es

Ana Martín Romera

Universidad de Granada. España.

amromera@ugr.es



© de los autores

Recibido: 1/3/2023

Aceptado: 10/7/2023

Publicado: 31/10/2023

Resumen

El estudio de los planes curriculares de la formación inicial para el ejercicio de la docencia en Educación Secundaria, entendidos como artefactos histórico-culturales mediadores en la práctica docente, permite comprender qué profesionales se pretenden formar. En el presente trabajo se analiza cómo se abordan los contenidos y las competencias sobre orientación y acción tutorial en las guías elaboradas por los distintos másteres oficiales de formación del profesorado de Educación Secundaria que imparten 43 universidades españolas. Se ha realizado un análisis documental de guías docentes clasificando los contenidos en función de si el contenido de orientación y acción tutorial se plantea como una materia específica, si está integrado en otras materias y si forma parte de un módulo genérico o de libre disposición. Los resultados de los análisis descriptivos de las 65 guías seleccionadas ponen de manifiesto que no hay unanimidad respecto al abordaje de la orientación y de la acción tutorial en dichos másteres. No obstante, sí se focalizan dos grupos de modelos (modelo de currículum con representación integrada y modelo de currículum con asignatura específica) concretados en varios diseños, aunque su análisis evidencia que en pocos casos la orientación y la acción tutorial es abordada en profundidad.

Palabras clave: orientación; acción tutorial; programas de formación de profesorado; educación secundaria; currículum

Resum. *Representació curricular de l'orientació i acció tutorial al màster de Formació del Professorat*

L'estudi dels plans curriculars de la formació inicial per exercir la docència en Educació Secundària, entesos com a artefactes historicoculturals mediadors a la pràctica docent, permet comprendre quins professionals s'hi pretenen formar. En aquest treball s'hi analitza com s'aborden els continguts i les competències sobre orientació i acció tutorial a les guies elaborades pels diferents màsters oficials de formació del professorat d'Educació Secundària que imparteixen 43 universitats espanyoles. S'ha realitzat una anàlisi documental de plans i guies docents o programes (segons correspongui), classificant-ne els continguts en funció de si el d'orientació y acció tutorial es planteja com una matèria específica, si està integrat en altres matèries i si forma part d'un mòdul genèric o de lliure disposició. Els resultats de les anàlisis descriptives de les 65 guies seleccionades posen de manifest que no hi ha unanimitat respecte a l'abordatge de l'orientació i l'acció tutorial en aquests màsters. No obstant això, sí que es focalitzen dos grups de models (model de currículum amb representació integrada i model de currículum amb assignatura específica) concretats en diversos dissenys, encara que l'anàlisi feta evidencia que en pocs casos l'orientació i l'acció tutorial hi és abordada en profunditat.

Paraules clau: orientació; acció tutorial; programes de formació de professorat; educació secundària; currículum

Abstract. *Representation of guidance and tutoring in Master's degree teacher training curricula*

This study of curriculum plans for basic teacher training for secondary education, understood as historical-cultural artefacts that mediate teaching practice, allows us to understand what professional educators aim to teach. This paper analyses how content and skills around guidance and tutoring are handled in the guides produced by the different official Master's degree courses in teacher training for secondary education offered by 43 universities from all over the country. A documentary analysis of plans and teaching guides or programmes (as appropriate) was carried out, classifying the contents according to whether the content for guidance and tutoring is approached as a specific subject, whether it is integrated into other subjects, and whether it forms part of a generic module or a free-choice module. The results of the descriptive analyses of the 65 guides selected show that there is no single approach in how guidance and tutoring are handled in these Master's programmes. However, two groups of models are identified (a curriculum model with integrated representation and a curriculum model as specific subject), which appear in different formats, although our analysis shows that guidance and tutoring is handled in depth in only a few cases.

Keywords: guidance; tutoring; teacher education programmes; secondary education; curriculum

Sumario

- | | |
|--|-----------------------------|
| 1. Introducción | 3. Materiales y métodos |
| 2. La orientación y la acción tutorial en la arquitectura curricular de la formación inicial docente del profesorado de Educación Secundaria | 4. Resultados |
| | 5. Discusión y conclusiones |
| | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

Dentro del contexto español, la orientación educativa en Educación Obligatoria se ha planteado como una función inherente a la docencia que se muestra especialmente relevante para la mejora del aprendizaje y el desarrollo integral. Aunque existen profesionales que coordinan y asesoran en las labores propias de la orientación en los centros educativos, en niveles diferentes según comunidades autónomas, la orientación educativa se plantea, se consolida y coexiste como una tarea colaborativa y se concreta en el aula a través de la acción tutorial. La orientación educativa y la acción tutorial (en adelante OAT) es especialmente necesaria en esta etapa educativa (Álvarez, 2017; Imbernón, 2017). Es responsabilidad de todo el profesorado y no se restringe a la figura del tutor o la tutora de grupo, cuyas funciones son prescritas por la normativa autonómica que corresponda, por lo que la formación en competencias docentes y contenidos propios de OAT resulta imprescindible.

Con la aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en 2020 (LOMLOE), se consolidan y se replantean los fines y principios educativos que configuran la educación en etapas obligatorias y, con ello, las competencias y funciones de la práctica docente a partir del curso escolar 2021-2022, en el que comienza su implantación.

En este marco legal, la OAT se define como una intervención para el desarrollo académico, personal y profesional del alumnado en un marco de actuación inclusivo y en colaboración activa con la familia y otros agentes educativos (González-Benito et al., 2018b). En la ley mencionada, concretamente en el artículo 91. Funciones del profesorado (pp. 122916), se regula:

- c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.

Resulta esperanzador que al currículo se le asignen los retos propios de estas funciones OAT persiguiendo el derecho constitucional a la educación y el desarrollo integral de todo el alumnado, considerando la perspectiva de género.

Teniendo esto en cuenta, desde las distintas universidades españolas se ha de garantizar que, en la formación inicial, este perfil profesional docente dé respuesta a las necesidades educativas y sociales demandadas por la nueva normativa (artículo 100 de la LOMLOE), siendo una responsabilidad de los títulos universitarios de máster que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Educación Secundaria (en adelante, máster de Formación del Profesorado).

Si atendemos a la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (texto consolidado en la Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, donde se define una estructura modular para distribuir los créditos obligatorios (genérico, específico, prácticum) y optativos —en su caso—), observamos que integra un conjunto de elementos curriculares sobre OAT. De las once competencias planteadas, prácticamente todas, excepto las relativas al dominio de la materia de enseñanza (1 y 3), aluden al modo en que debe gestionarse el proceso y los entornos de enseñanza-aprendizaje para fomentar un desarrollo integral, y a la labor coordinada y en colaboración con otros agentes educativos. Además, en esta orden se definen un conjunto de competencias específicas que deben adquirirse en la formación genérica. En este sentido, aunque exista cierta homogeneidad en los estudios universitarios dentro del contexto español, condicionada por la legislación de referencia a nivel estatal (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior), en el diseño del máster de Formación del Profesorado las universidades españolas tienen autonomía para su concreción. Esto conlleva que existan diferencias formativas de un contexto a otro (e. g. Benarroch y miembros de APICE, 2011).

2. La orientación y la acción tutorial en la arquitectura curricular de la formación inicial docente del profesorado de Educación Secundaria

En la formación docente el currículum se presenta como un espacio de deliberación y reflexión acerca de cuál es la profesionalidad que se pretende y, por tanto, «consiste en convertir un conjunto de aspiraciones en una propuesta planificada sobre cómo pueden llevarse a cabo y lograrse en la práctica» (Bolívar, 2021, p. 195; Niemi y Jukku-Sihvonen, 2009). Este proceso de objetivación o materialización del currículum en los planes y guías, como artefactos histórico-culturales, contribuye en la construcción del marco de representaciones compartidas sobre las principales funciones y competencias docentes que se ofrecen a los futuros y futuras profesores en cada momento y contexto, promoviendo una determinada cultura educativa (Gimeno Sacristán, 2018; Kemmis, 1998). Estas determinaciones pasan a formar parte de la planificación, así como la visión de cada docente sobre la materia, las características del alumnado y los recursos a disposición del equipo docente (Zabalza, 2011), por lo que deben ser reflejo de los cambios sociales y legislativos (Mohanandaram, 2018).

El profesorado precisa de una formación docente que le permita desempeñar su labor educativa facilitando, además, el desarrollo de competencias de la dimensión del saber y el saber hacer, competencias del ser y del saber ser (Imbernón, 2017). Precisa conocimientos, experiencia, habilidades y capacidades que le permitan afrontar una formación académica y sociopersonal del alumnado de la etapa de Educación Secundaria, desde la planificación y el desarrollo de su enseñanza, y asumiendo todo lo que esta implica (orientación y acción tutorial en aspectos académicos, personales y profesionales, investigación e innovación de la enseñanza, deliberación de aspectos curriculares y éticos de forma colegiada, etc.), y no solo en el saber de la materia y su enseñanza (Flores, 2020). Sin embargo, estudios recientes (López Rupérez et al., 2021; Martín-Romera, 2017) que han analizado la percepción del profesorado que ejerce en territorio español en cuanto a las competencias docentes incluidas en sus actividades de formación inicial y permanente nos muestran una presencia predominante de estos últimos saberes con respecto a otros como la OAT. No se han encontrado trabajos empíricos que analicen el contenido de los planes de formación.

Algunos trabajos (e. g., Escudero et al., 2019) han analizado el actual modelo formativo destacando que se han dado algunos pasos, aunque no los suficientes, para fomentar desde la formación el desarrollo de las condiciones necesarias que permitan crear una cultura profesional específica acorde con las demandas educativas actuales. Esta es una de las razones por las que el estudio del diseño curricular se hace imprescindible en los procesos de mejora, ya que permite identificar buenas prácticas para orientar la mejora de los programas que se desarrollan en las diferentes universidades y fomentar la calidad de la formación. Respecto a esto, en nuestro contexto existen algunos retos por afrontar, tales como la estructura que se da al currículo del título del máster de Formación de Profesorado, que ha sido cuestionada por promover un perfil académico y poco profesionalizante (Darling Hammond et al., 2017; Valdés et al., 2015) y con notables ausencias sobre OAT (Álvarez, 2017; Escudero et al., 2018), coincidentes con las necesidades sentidas por el profesorado en ejercicio (González-Benito et al., 2018b).

El análisis de los planes de formación del máster de Formación del Profesorado que se imparte en las diferentes universidades españolas nos permitirá conocer uno de los tantos artefactos mediadores en la práctica docente, facilitándonos la comprensión de la cultura educativa legitimada y compartida, para poder identificar necesidades de mejora e innovación en la formación, tanto en las políticas de gestión de los planes de estudios como en la práctica educativa en el aula. Supone un diagnóstico de interés para abordar los retos del cambio legislativo actual. El centro de interés de este estudio se sitúa en la formación en OAT de los futuros y futuras docentes de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Concretamente se estudian los ejes competenciales y de contenido de OAT, y cómo estos se han objetivado en la estructura curricular del máster dentro del contexto español. De este planteamiento de partida se derivan cuestiones a las que se pre-

tende dar respuesta en este trabajo: ¿Qué representación tienen la orientación y la acción tutorial en el diseño curricular del plan formativo que las universidades imparten en el máster de Formación del Profesorado? ¿En qué elementos o componentes del plan de estudios se encuentran más presentes?

3. Materiales y métodos

El trabajo realizado parte de una metodología de investigación cualitativa con base estadístico-descriptiva. Se ha realizado un análisis documental del contenido de las guías docentes de las asignaturas que se imparten en el máster oficial de Formación del Profesorado en las universidades españolas públicas según el listado de la Crue Universidades Españolas 2020-2021 (43 de un total de 76).

3.1. *Corpus de la investigación*

Para la selección de los documentos que han formado parte del corpus de investigación, se ha realizado una búsqueda de información y de documentos públicos digitales disponibles en los espacios web oficiales del máster de las universidades que han sido seleccionadas (190 documentos), garantizando así su autenticidad y credibilidad (Scott, 2016). La muestra ha quedado constituida por 65 guías publicadas en universidades españolas públicas (ver tabla 1).

3.2. *Procedimiento de recogida y análisis de la información*

El proceso de recogida y análisis se ha caracterizado por ser interactivo y cíclico, lo que ha permitido concretar el corpus objeto de este estudio y el modelo para categorizar la información a través del programa NVivo (1.5). Para ello se ha desarrollado un sistema de categorías que clasifica la información en función del modo en que la OAT es incluida en la guía (específicamente como materia y de forma mixta o integrada, en uno y otro apartado de otras), el tipo de módulo (genérico o de libre disposición) y su extensión (complementando a 0, 1 o 2 asignaturas). El procedimiento aplicado se describe a continuación:

- Primero: descripción de los casos a partir de la información disponible en el plan de estudios de cada universidad (estructura o módulos que componen el itinerario formativo, asignaturas, etc.), identificando aquellos casos donde la OAT aparece de forma explícita en el título de las materias ofertadas.
- Segundo: análisis de la información explícita de contenidos y competencias de OAT centrándonos en las guías docentes de los módulos genéricos y de libre disposición, ya que fueron donde se identificaron variaciones en la estructura curricular propuesta en la legislación a nivel nacional. Se analizó la información explícita del conjunto de componentes curriculares que conforman las guías.

Los documentos analizados responden a un formato más o menos homogéneo, ya que constituyen documentos públicos que deben cumplir unas determinadas funciones específicas (Prior, 2003). Los criterios de inclusión fueron:

- Que fueran documentos aprobados siguiendo los criterios de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA, y de la verificación o modificación de las titulaciones reguladas por la Orden ECI/3858/2007 y la Orden EDU/3498/2011.
- Que no fueran guías de la especialidad de Orientación Educativa.

Debemos destacar que, aunque estos documentos tienen una composición y una estructura básica común pautada por la legislación (Real Decreto 861/2010), no existe uniformidad en su diseño, ya que cada universidad tiene cierta autonomía para plantear su propuesta.

La presencia explícita de la OAT en estos componentes nos permite establecer unos criterios para su clasificación:

- *Tipo de diseño curricular del plan de estudios*: a partir de la identificación de las materias donde principalmente se presentan de forma explícita los ejes competenciales y de contenido.
- *Posición de la asignatura (o materia) que presenta de forma explícita los ejes competenciales y de contenido dentro de los módulos formativos considerados*: módulo genérico y módulos de libre disposición.
- *Extensión*: analizando cómo es la representación del contenido explícito en el plan formativo. Se analiza estableciendo tres niveles en función de si se complementan con ninguna (0), una (1) o dos o más (2) asignaturas.

Se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones:

- El análisis del contenido se realizó mediante una codificación temática tomando como unidad de análisis el enunciado que contuviera tópicos clave como acción tutorial, orientación, asesoramiento y términos derivados de forma literal. Por su carácter descriptivo, su función informativa, así como la base legal que los respalda, los documentos analizados han sido diseñados para ser claros, explícitos y accesibles, por lo que se caracterizan por ser poco polifónicos (Bakhtin, 2020), lo que facilita el análisis del significado en el análisis de contenido y garantiza la credibilidad de los resultados obtenidos (Scott, 1990, 2016).
- En la síntesis de la información (codificación y categorización), se atendió a los elementos básicos que componen la estructura formal de los documentos analizados (Prior, 2003). En los casos donde las competencias generales y/o específicas aparecen de forma agrupada, como ocurre en la legislación de referencia, se ha procedido a su disociación en función de las temáticas que conforman el sistema y su categorización, de acuerdo con

el contexto discursivo y su papel en cada modelo de diseño curricular identificado, ya que se ha considerado que el marco referencial para su interpretación es distinto (Van Dijk, 2008, 2009).

- Para la disposición de los datos analizados, se han empleado matrices de contenido por tipo de diseño curricular que representan el modo en que se ubican los casos según los criterios de análisis, así como los ejes de competencia y contenidos de OAT y su frecuencia, lo que nos ha permitido visualizar el marco de representación general de dichas competencias y contenidos en los planes de estudio.

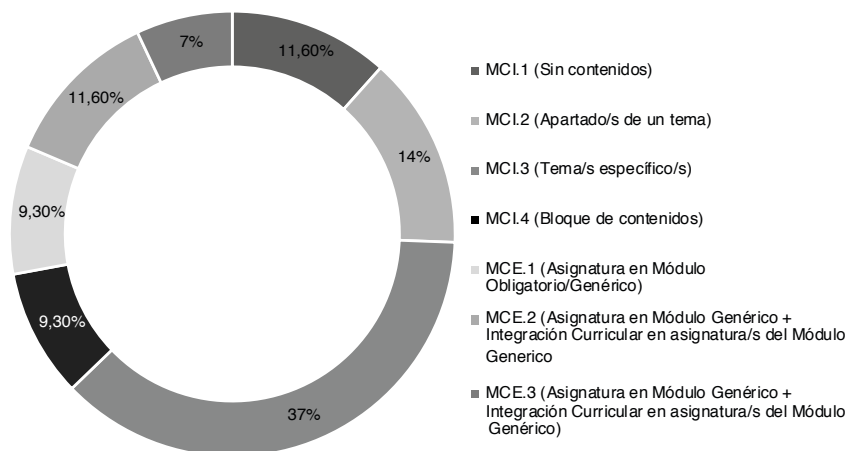
4. Resultados

Los resultados muestran que todos los casos abarcan competencias y/o contenidos propios de las funciones de OAT en asignaturas o materias obligatorias dentro del módulo genérico, pero no lo hacen con el mismo grado de representación.

La existencia de una gran diversidad de *diseños curriculares* nos ha permitido clasificar las propuestas formativas existentes en dos tipos principales (ver el gráfico 1):

- Modelo de currículum con representación de OAT Integrada, denominado MCI, compuesto por aquellos casos en los que los ejes competenciales y de contenido se encuentran integrados en una o varias asignaturas o materias junto a otros contenidos no específicos de OAT. Este tipo está representado en el 72,1% de las guías docentes.

Gráfico 1. Modelos de diseño curricular en función del nivel de representación de los ejes competenciales y de contenido de OAT



Fuente: elaboración propia.

Modelo de currículum con representación de OAT en asignatura específica, denominado MCE (un 27,1% de las guías), donde las competencias y los contenidos OAT se plantean en una asignatura específica. En algunos casos hemos encontrado modelos que aparecen en la modalidad mixta, complementándose estas guías con otras que contienen competencias y/o contenidos que complementan la formación de las otras materias.

A continuación, procedemos a detallar los tipos de diseño conforme a los criterios de posición y extensión (ver la tabla 1).

Tabla 1. Clasificación de casos en función del tipo de diseño, posición y extensión de la OAT en las guías

Tipo de diseño curricular	Casos	Posición		Extensión		% (G)			
		G	LE	Tipo de diseño curricular*					
				Nivel					
			0	1	2				
Integración curricular MCI	MCI.1	01, 07, 17	x		x		-	-	6,98 (9,68)
		23, 28				x	23 ^a , 23 ^b , 28 ^a , 28 ^b	MCI.1	4,65 (6,45)
	MCI.2	10, 15, 36, 42	x		x		-	-	9,30 (12,90)
		27	x			x	27 ^a , 27 ^b	MCI.2 MCI.1	2,33 (3,23)
		40	x			x	40 ^a , 40 ^b	MCI.1 MCI.3	2,33 (3,23)
	MCI.3	04, 05, 06, 12, 13, 16, 21, 22, 24, 29, 30, 31, 38, 39	x		x		-	-	32,56 (45,16)
		26	x			x	26 ^a , 26 ^b	MCI.1	2,33 (3,23)
		35	x			x	35 ^a , 35 ^b	MCI.2 MCI.1	2,33 (3,23)
	MCI.4	02, 03, 11, 19	x		x		-	-	9,30 (12,90)
	Asignatura específica de OAT MCE	MCE.1	18, 20, 32, 43	x		x		-	-
MCE.2		14, 33	x		x		14 ^a , 33 ^a	MCI.1	4,65 (16,67)
		25, 41	x		x		25 ^a , 41 ^a	MCI.3	4,65 (16,67)
		34	x			x	34 ^a , 34 ^b	MCI.1	2,33 (8,33)
MCE.3		37, 09		x	x		37 ^a , 09 ^a	MCI.3	4,65 (16,67)
		08		x		x	08 ^a , 08 ^b	MCI.1	2,33 (8,33)

*Modelo/s de diseño curricular de las asignaturas (una o dos) que complementan la formación en OAT de los casos analizados. a = una; b = dos. G = genérico; LE = libre elección.

Fuente: elaboración propia.

4.1. Modelo formativo basado en diseños de integración curricular (MCI)

Los diseños curriculares pertenecientes a este tipo de modelo se presentan generalmente en el primer periodo lectivo del máster (semestre/cuatrimestre), dentro del módulo genérico y, concretamente, en la materia obligatoria Procesos y Contextos Educativos con una denominación diversa (por ejemplo, Organización y Gestión de Centros).

En todos los casos, la OAT tiene representación en el espacio dedicado a las competencias, pero no en los contenidos. Es aquí donde hemos podido establecer distintos subtipos:

- Diseños MCI.1 (sin contenidos explícitos). Este grupo de casos lo componen aquellas propuestas (5 de 43 casos) que incluyen las funciones de OAT tan solo en las competencias. Debemos mencionar que dos de ellos (casos 23 y 28) presentan este tipo de integración curricular con un nivel 2 de extensión y, en ambos casos, un modelo MCI.1, complementándose con otra materia donde la representación de la OAT también es explícita.
- Diseños MCI.2 (apartados/s de un tema). En este tipo de diseños ($N = 6$), además de aparecer en las competencias, aparecen contenidos de OAT de forma explícita en uno o varios apartados dentro de un tema. Al igual que en el caso anterior, en este modelo existen casos (27 y 40) que, además, incluyen integración curricular en otras dos asignaturas del módulo genérico (ver la tabla 1).
- Diseños MCI.3 (tema/s específico/s). El mayor número de casos ($N = 16$) lo encontramos en este tipo de diseño. Además de estar en competencias, los contenidos vienen planteados en un nivel de extensión mayor al proponerse como temas específicos dentro del temario. De los casos mencionados, tan solo dos (26 y 35) presentan integración curricular de la OAT en otras materias.
- Diseños MCI.4 (bloque de contenidos). El diseño de este tipo de casos se presenta, a priori, con mayor nivel de representación, al incluir un bloque completo de contenidos que abarca distintos temas o apartados. Pese a esto, debemos mencionar que los casos identificados ($N = 4$) no presentan integración curricular en más materias del módulo genérico, por lo que toda la referencia a la OAT recae en una de las asignaturas obligatorias.

4.2. Modelo formativo basado en el diseño de una asignatura específica (MCE)

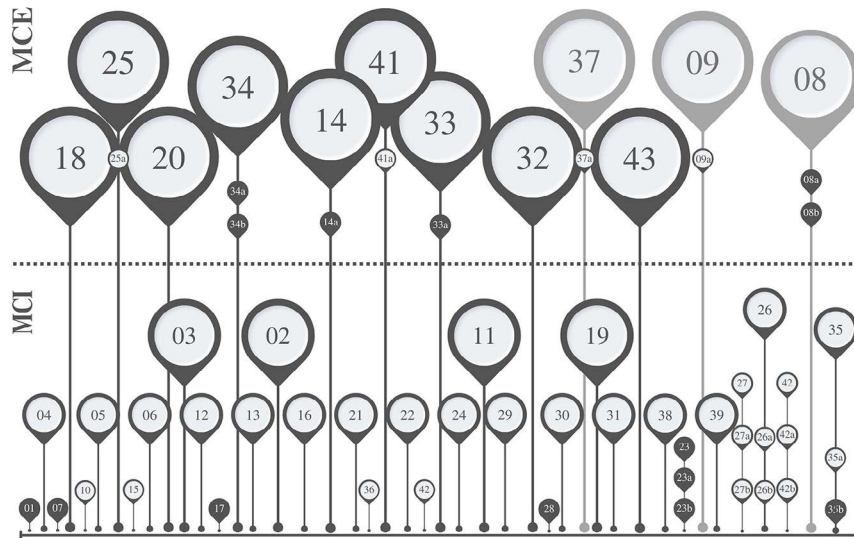
De los análisis realizados hemos encontrado un tipo de modelo que otorga un espacio específico y explícito a la formación en OAT (12 casos). Los diseños son heterogéneos:

- Diseños MCE.1 (asignatura en módulo obligatorio/genérico). Este tipo de casos incluyen al plan de estudios una asignatura específica como única representante explícita de las competencias y los contenidos de OAT ($N = 4$).

- Diseños MCE.2 (asignatura en módulo obligatorio/genérico + integración curricular [en asignatura/s del módulo genérico]). Este grupo de casos ($N = 5$), además de incorporar al plan de estudios una asignatura específica, plantea en su diseño un refuerzo a la formación en funciones de OAT, al incorporar de forma explícita en las guías de otras asignaturas del módulo genérico una integración curricular en competencias (casos: 14, 33, 34) e incluso de contenidos (25 y 41).
- Diseños MCE.3 (asignatura del módulo optativo/libre elección + integración curricular en asignatura del módulo genérico): Los casos categorizados dentro de este tipo de diseño ($N = 3$) destacan por la localización de la asignatura específica de OAT en el módulo de libre elección y por tanto se configura con carácter optativo. Además, al igual que el modelo anterior, incorpora una integración curricular de competencias que se pretenden desarrollar (caso 08) y contenidos (casos 09 y 37) en otras materias del módulo genérico.

En la figura 1 se representa de forma cualitativa las distintas adaptaciones del contenido OAT en las guías docentes de los casos analizados.

Figura 1. Representación visual de los casos en función del tipo de diseño (tamaño y forma), posición (color) y extensión (altura) de la OAT en las guías



MCI: Modelo de currículum con representación de OAT integrada.

MCE: Modelo de currículum con representación de OAT en asignatura específica.

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, no existe uniformidad en los casos analizados, tanto en los diseños MCE como MCI. Además, dentro de cada uno de estos tipos se puede visualizar la diversidad que caracteriza los casos atendiendo a los modelos que lo configuran. En los casos en los que las competencias y los contenidos explícitos de la OAT aparecen en más de una asignatura, se suman en representación, aumentando su extensión dentro del programa formativo. Esta diversidad también se manifiesta en la posición en la que se encuentran los principales contenidos de OAT de estos diseños.

Como se puede ver en la figura 1, hay modelos que inciden mucho más en el aprendizaje de la OAT (por ejemplo, 41, 37, 09) frente a abordajes más puntuales y superficiales (01, 07, 17, 28).

5. Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo ha sido realizar un análisis del diseño curricular que se está impartiendo en el máster en Formación de Profesorado para habilitar a los futuros y a las futuras docentes de Educación Secundaria para ejercer las funciones definidas en la legislación actual sobre OAT, tratando de conocer las distintas formas en que las guías docentes plantean las competencias y los contenidos de OAT.

Los resultados del análisis ponen de manifiesto que, aunque existe una normativa a nivel nacional que define qué competencias y qué contenidos mínimos deben presentar las guías, la aplican de formas muy diferentes. Por tanto, las propuestas formativas son heterogéneas y no igualmente formativas, como ponen de manifiesto los distintos modelos y diseños identificados.

Aunque podemos identificar modelos de diseño curricular que se establecen a priori, con mayor nivel de representación, en muchos casos dicha extensión parece no implicar una representación completa de las funciones OAT en las guías de máster de Formación de Profesorado, la cual se muestra diversa. Los ejes competenciales y de contenido se ubican principalmente en asignaturas o materias propias del módulo genérico (obligatorio), en algunos casos en el de libre elección (optativo). Así, encontramos dos modelos de representación con diversidad de diseños curriculares:

1. Integrado: donde se ubican el mayor número de guías y donde la OAT aparece referida de forma explícita en las competencias o, además, en el espacio dedicado a los contenidos (en un apartado dentro de un tema, en un tema o en un bloque de contenido específico) dentro de una asignatura o materia, junto con otros. La mayoría de las propuestas son planteadas mediante la integración de los contenidos en un tema de una o varias asignaturas.
2. Específico: donde los ejes competenciales quedan configurados en una materia o asignatura específica. Este modelo de diseño curricular no siempre se ofrece garantizando una misma formación básica al alumnado, ya que existen casos en que estas asignaturas se encuentran ubicadas en el

módulo de libre disposición. Así, dentro de los modelos de diseño curricular identificados, destacamos aquellas propuestas que otorgan un estatus exclusivo a la OAT dentro del plan de estudios mediante una asignatura obligatoria, visibilizando y planteando la función docente desde la OAT, y reforzando ese modelo pedagógico proyectado desde otras asignaturas mediante una integración curricular de competencias y contenidos de OAT, otorgándole mayor consistencia, coherencia y representatividad a dicho modelo (al contrario de lo que ocurre en los casos con diseños más sencillos del modelo MCI).

Estas evidencias parecen ser una muestra de las tensiones que pueden existir entre la realidad educativa actual y el modo en que se configura el currículo en la formación inicial (Escudero et al., 2019), con lo que parece no existir un referente claro y específico que lo determine (Valdés et al., 2015), y la necesidad de seleccionar y estructurar las diversas materias del máster (Manso et al., 2019). La existencia de casos en los que la OAT se encuentra muy poco representada, llegando incluso a carecer de contenidos específicos, contrasta con aquellos en los que se dedica una asignatura o una materia específica a desarrollar las competencias profesionales específicas y los contenidos necesarios para desempeñar las funciones docentes que la nueva normativa propone. Atender a ello requiere aludir a la innovación en el currículo formativo, que debe considerar un perfil completo y coherente y que presente de forma explícita ejes competenciales y contenidos de OAT en la formación inicial desde una visión holística e integral, que lleve a su vez a una práctica de educación integral en la etapa educativa en la que se desarrolle la docencia. Así, existen evidencias que muestran que el profesorado de secundaria valora de forma diversa la importancia de dichas competencias para ser docente (Martín-Romera, 2017). Ahora tenemos una oportunidad única para abordar estas innovaciones de integración curricular en el marco de la reforma promovida por el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias, y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.

Cabe, por tanto, profundizar en el contenido explícito presente en los planes formativos, a fin de conocer sobre qué componentes de la OAT quedan definidas las funciones y las competencias docentes sobre orientación y acción tutorial en el profesorado de secundaria (González-Benito et al., 2018a), lo que ayudaría al reto de definir un marco de competencias docentes al que se refieren las propuestas legislativas sobre la reforma de la formación docente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

La investigación en diseño curricular nos muestra su impacto en el desarrollo de expectativas y visiones sobre el profesional que se pretende formar (Darling Hammond et al., 2017). No podemos obviar, además, que el desarrollo del currículo no es el fiel reflejo de lo planificado «en la acción» (Bolívar, 2021), ya que el desarrollo curricular implica una materialización contextual y real de la planificación basada en otras variables; por tanto, no puede evi-

denciarse la correspondencia ni la coherencia curricular, puesto que se desconocen las actividades y las situaciones de aprendizaje que se crean y que actúan como mediadoras en el aprendizaje. Además, considerar las autopercepciones que tiene el alumnado sobre la formación en dichas competencias puede facilitar la triangulación necesaria para la comprensión de una forma situada (Torrecilla-Sánchez et al., 2018). Estas cuestiones podrían ser objeto de futuros estudios.

El procedimiento utilizado en este estudio para el análisis del diseño curricular constituye una herramienta exportable y transferible a otros análisis de los modelos de programación en educación superior con fines de investigación y de evaluación para la mejora en la construcción.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21-42.
<<http://dx.doi.org/10.6018/j/298501>>
- BAKHTIN, M. M. (2020). *The Dialogic Imagination. Four Essays* (21st edition). University of Texas Press.
- BENARROCH, A. y miembros de APICE (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.
- BOLÍVAR, A. (2021). Del currículo prescrito al currículo escolar. En J. MOYA y F. LUENGO (Coords.), *Educación para el siglo XXI, reformas y mejoras. LOMLOE: De la norma al aula* (pp. 195-208). Grupo Anaya.
- DARLING HAMMOND, L., HYLER, M. E. y GARDNER, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <<https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>>.
- ESCUDERO, J. M., CAMPILLO, M. y SÁEZ, J. (2019). El máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: Revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(3), 165-188.
<<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9409>>
- ESCUDERO, J. M., GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. y RODRÍGUEZ ENTRENA, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XXI*, 21(1), 157-180.
<<https://doi.org/10.5944/educXX1.20183>>
- FLORES, M. A. (2020). Learning to teach: Knowledge, competences and support in initial teacher education and in the early years of teaching. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 127-130.
<<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1733828>>
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2018). *Cambiar los sentidos, cambiar la educación*. Morata.
- GONZÁLEZ BENITO, A., VÉLAZ-DE-MEDRANO URETA, C., LÓPEZ MARTÍN, E. y EXPÓSITO CASAS, E. (2018a). Evaluación de la función tutorial: Diseño y validación de un instrumento de medida (E.F.A.T.). *Bordón: Revista de Pedagogía*, 70(4), 39-54.
<<https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.66258>>
- GONZÁLEZ-BENITO, A., VÉLAZ-DE-MEDRANO URETA, C. y LÓPEZ-MARTÍN, E. (2018b). La tutoría en educación primaria y secundaria en España: Una aproxi-

- mación empírica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 105-127. <<https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23156>>
- IMBERNÓN, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- KEMMIS, S. (1998). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>>.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F., GARCÍA-GARCÍA, I. y EXPÓSITO CASAS, E. (2021). Formación inicial y formación permanente del profesorado de educación secundaria en España. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 73(4), 65-84.
- MINISTERIO EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2022). *Documento de Debate: 24 propuestas para la mejora de la profesión docente*.
- MANSO, J., MATARRANZ, M. y VALLE, J. M. (2019). Estudio Supranacional y Comparado de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en la Unión Europea. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 15-33. <<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>>.
- MARTIN-ROMERA, A. (2017). *Formación Pedagógica para la Acción Docente y Gestión del Aula* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada, España. <<http://hdl.handle.net/10481/48332>>.
- MOHANASUNDARAM, K. (2018). Curriculum Design and Development. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(S1), 4. <<https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.156>>
- NIEMI, H. y JUKKU-SIHVOMEN, R. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 173-202. <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/23270/19/0>>.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007, 53751 a 53753. <<https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3858>>.
- Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, 310, de 26 de diciembre de 2011, 141836 a 141840. <<https://www.boe.es/eli/es/o/2011/12/16/edu3498>>.
- PRIOR, L. (2003). *Using Documents in Social Research*. SAGE.
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. *Boletín Oficial del Estado*, 185, de 3 de agosto de 2011, 87912 a 87918. <<https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/07/15/1027>>.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007.

- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 161, de 3 de julio de 2010, 58454 a 58468. <<https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861>>.
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de septiembre de 2021, 119537 a 119578. <<https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>>.
- SCOTT, J. (1990). *A matter of record: Documentary sources in social research*. Polity Press.
- (2016). Adventures of an accidental methodologist. *Methodological Innovations*, 9, 1-5. <<https://doi.org/10.1177/2059799116630664>>
- TORRECILLA-SÁNCHEZ, E. M., BURGUERA-CONDON, J. L., OLMOS-MIGUÉLAÑEZ, S. y PÉREZ-HERRERO, M. H. (2018). Análisis psicométrico de una escala para evaluar las competencias específicas en tutoría y orientación educativa. *Cultura y Educación*, 30(1), 38-70. <<https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416742>>
- VALDÉS, R., BOLÍVAR, A. y MORENO, A. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: El Máster en Educación Secundaria. *Educação em Revista*, 31(3), 251-278. <<https://doi.org/10.1590/0102-4698132995>>
- VAN DIJK, T. A. (2008). *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge University Press.
- (2009). *Society and Discourse: How Social Contexts Influence Text and Talk [Sociedad y discurso: Cómo influyen los contextos sociales en el texto y el discurso]*. Cambridge University Press. <<https://doi.org/10.1017/CBO9780511575273>>
- ZABALZA, M. A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98. <<https://doi.org/10.4995/redu.2011.6150>>